

Bildungsberichterstattung

2017

**Migration
und Bildung**

**in
Baden-Württemberg**



Herausgeber

Landesinstitut für Schulentwicklung
Heilbronner Str. 172
70191 Stuttgart
und
Statistisches Landesamt
Baden-Württemberg
Böblinger Str. 68
70199 Stuttgart

Fotonachweis

siehe Verzeichnis J 5

Februar 2017

Vertrieb

www.ls-webshop.de

www.bildungsberichterstattung-bw.de

© Landesinstitut für Schulentwicklung
und Statistisches Landesamt Baden-
Württemberg,
Stuttgart 2017

Für nicht gewerbliche Zwecke sind
Vervielfältigung und unentgeltliche
Verbreitung, auch auszugsweise,
mit Quellenangabe gestattet. Die
Verbreitung auch auszugsweise,
über elektronische Systeme/Da-
tenträger bedarf der vorherigen
Zustimmung.
Alle übrigen Rechte bleiben vorbe-
halten.

Bildungsberichterstattung

2017

**Migration und Bildung
in Baden-Württemberg**

**Landesinstitut für Schulentwicklung
Statistisches Landesamt Baden-Württemberg**

Stuttgart 2017

Entwicklung und Realisierung

Projektleitung, Konzeption und Organisation: Daniela Krämer, Rainer Wolf ■ **Texte:** Stephan Blank, Candida Dathe, Jutta Demel, Christoph Fischer, Ronja Kitzenmaier, Alexandra Kölle, Daniela Krämer, Steffen Pleßmann, Barbara Pflugmann-Hohlstein, Annette Schrankenmüller, Rainer Wolf ■ **Mitarbeit:** Werner Brachat-Schwarz, Carmen Weiss ■ **Druckerei:** Appel und Klinger Druck und Medien GmbH

Vorwort



Die Bildungseinrichtungen in Baden-Württemberg werden von einer großen Zahl an Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen besucht, die selbst oder deren Eltern aus dem Ausland nach Baden-Württemberg zugewandert sind. Entsprechend vielfältig sind Kindergartengruppen und Schulklassen aller Schularten zusammengesetzt. Es ist



seit langer Zeit ganz selbstverständlich, dass verschiedene Ethnien und Nationalitäten in den Gruppen- und Klassenräumen gemeinsam spielen, lernen und leben.

Gibt es dennoch Disparitäten zu Ungunsten der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund? Erwerben sie formal niedrigere schulische Abschlüsse und erzielen sie schlechtere Leistungen bei zentralen Kompetenzüberprüfungen? Dieses Themenheft geht diesen Fragestellungen nach und beleuchtet Bildungsbeteiligung und Bildungsergebnisse von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Migrationshintergrund.

In den Jahren 2015 und 2016 war das Bildungswesen aufgrund der hohen Zuwanderungszahlen – insbesondere von Flüchtlingen – vor besondere Herausforderungen gestellt. Schulen mussten kurzfristig eine große Anzahl von Kindern und Jugendlichen aufnehmen, die kein Wort Deutsch sprachen und die teilweise in ihren Herkunftsländern nur eine rudimentäre Schulbildung genossen hatten. Unterrichtsräume mussten bereitgestellt, neue Klassen gebildet, Lehrkräfte eingestellt und fortgebildet werden. Die Bildungsverwaltung, insbesondere aber die Lehrerinnen und Lehrer an den Schulen haben hier viel und Außergewöhnliches geleistet. Die schulische und berufliche Integration der Neuzuwanderinnen und Neuzuwanderer wird weiterhin eine gewaltige Aufgabe bleiben.

Das 3. Themenheft ist im Rahmen der Bildungsberichterstattung Baden-Württemberg in bewährter Kooperation zwischen Landesinstitut für Schulentwicklung und Statistischem Landesamt entstanden. Es widmet sich schwerpunktmäßig den Bildungsverläufen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und knüpft an den bereits mit den beiden Vorgängerberichten zur sonderpädagogischen Förderung (2009) und zur frühkindlichen Bildung (2013) aufgenommenen Anspruch an, bildungspolitisch aktuelle und komplexe Themenbereiche in Form von spezifischen Bildungsberichten sachlich und datenbasiert aufzubereiten. Die Themenhefte tragen dazu bei, Entwicklungsstände und Handlungsfelder differenziert wahrzunehmen, um bei Bedarf gezielte Weiterentwicklungen anzuregen. Damit unterstützt die Bildungsberichterstattung alle Bildungsverantwortlichen in Form neutraler und umfassender Informationen zu dem behandelten Themengebiet, die für eine auf empirischer Evidenz beruhende Steuerung des Bildungswesens herangezogen werden können.

Die Erstellung dieses Themenhefts wäre nicht möglich gewesen ohne die Unterstützung der Fachreferate des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport, des Ministeriums für Soziales und Integration, des Regierungspräsidiums Stuttgart, des

Kommunalverbands für Jugend und Soziales Baden-Württemberg sowie weiteren an der Entstehung beteiligten Institutionen und Fachleuten, bei denen wir uns an dieser Stelle herzlich bedanken möchten.

Dem Themenheft Migration und Bildung wünschen wir eine interessierte Leserschaft und freuen uns über Ihre Rückmeldungen.

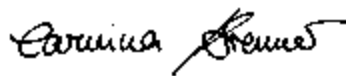
Prof. Dr. Günter Klein



Direktor

Landesinstitut für Schulentwicklung

Dr. Carmina Brenner



Präsidentin

Statistisches Landesamt

Vorwort	3
A Migration und Bildung in Baden-Württemberg	9
A 1 Geschichte der Zuwanderung in Baden-Württemberg	11
A 2 Der gesellschaftliche und politische Diskurs um Migration	19
A 3 Migration als Teil der Bevölkerungsdynamik moderner Gesellschaften	27
A 4 Gesellschaftliche Reaktionen auf Migration	32
Erweiterung: Integration von Flüchtlingen in das Bildungssystem	37
B Definition des Migrationshintergrunds	49
B 1 Darstellung und Vergleich der verwendeten Definitionen des Migrationshintergrunds	52
B 2 Zusammenhänge zwischen der Kategorie <i>Migrationshintergrund</i> und anderen Merkmalen	56
C Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Baden-Württemberg	61
C 1 Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach ausgewählten Merkmalen	63
C 2 Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach Zuwanderergruppen	68
D Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund	81
D 1 Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung	85
D 1.1 Inanspruchnahme von Kindertageseinrichtungen durch Kinder mit und ohne Migrationshintergrund	85
D 1.2 Inanspruchnahme von Kindertagespflege durch Kinder mit und ohne Migrationshintergrund	91
D 1.3 Betreuungsquoten von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund	92
D 1.4 Kinder in Schulkindergärten und Grundschulförderklassen nach Staatsangehörigkeit	94
D 2 Allgemein bildende Schulen	96
D 2.1 Grundschulen	96
D 2.2 Übergang von der Grundschule auf eine darauf aufbauende Schule	99
D 2.3 Auf der Grundschule aufbauende Schulen und Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren	101
D 3 Berufliche Bildung	111
D 3.1 Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an beruflichen Schulen	111
D 3.2 Duale Berufsausbildung	113
D 4 Weiterbildung und Zweiter Bildungsweg	120
D 4.1 Berufliche Fort- und Weiterbildung an Fachschulen	120
D 4.2 Bildungsgänge des Zweiten Bildungswegs	122
D 5 Jugendbildung und Engagement	126

E	Bildungsergebnisse	135
E 1	Bildungsstand der Bevölkerung mit Migrationshintergrund	139
E 2	Ergebnisse von Lernstandserhebungen in Baden-Württemberg	143
E 2.1	Lernstandserhebung VERA 3	143
E 2.2	Ländervergleiche zur Überprüfung der Bildungsstandards	145
E 3	Allgemein bildende und berufsqualifizierende Abschlüsse	153
E 4	Übergang in die Erwerbstätigkeit	159
F	Integration und Bildung	165
F 1	Integration	170
F 2	Rolle der Bildung für Integration	184
F 3	Integration: ein wechselseitiger Prozess zwischen Individuum und Gesellschaft	188
F 4	Integration: Herausforderung für das Bildungssystem	201
G	Unterstützungssysteme und Fördermaßnahmen	207
G 1	Frühkindliche (Sprach-)Förderung	212
G 2	Spezielle Bildungsgänge an allgemein bildenden und beruflichen Schulen	217
G 2.1	Vorbereitungsklassen an allgemein bildenden Schulen	217
G 2.2	Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf mit Schwerpunkt Erwerb von Deutschkenntnissen	219
G 3	Jugendsozialarbeit an öffentlichen Schulen (Schulsozialarbeit)	224
G 4	Schulpsychologische Beratung	227
G 5	Ganztagsschulen	228
G 6	Projekte und Initiativen	232
G 7	Inobhutnahmen unbegleiteter minderjähriger Ausländerinnen und Ausländer	235
H	Forschungsergebnisse	241
H 1	Lebenslagen und Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund	244
H 2	Erwerb der deutschen Sprache und Sprachkompetenz	249
H 3	Bildungsaspirationen und Bildungsbeteiligung	253
H 4	Übergänge	258
H 5	Bildungsergebnisse	261
H 6	Berufsausbildung	270
H 7	Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund	273
H 8	Einfluss und Wirksamkeit bildungspolitischer Strategien	275
I	Bilanz	279
I 1	Migrationshintergrund – eine geeignete Kategorie zur Erklärung von Bildungsdisparitäten?	281
I 2	Migrationsbezogene Disparitäten – bedeutsame Auffälligkeiten	284

I 3	Migrationsbezogene Disparitäten – Angleichungen und positive Entwicklungen	288
I 4	Beitrag des Bildungswesens für die Integration Zugewanderter	290
J	Anhang	295
J 1	Glossar	297
J 2	Abkürzungsverzeichnis und Zeichenerklärung	301
J 3	Literatur- und Quellenverzeichnis	304
J 4	Webtabellen und Grafiken	315
J 5	Fotonachweise	317



- A 1 Geschichte der Zuwanderung in Baden-Württemberg
- A 2 Der gesellschaftliche und politische Diskurs um Migration
- A 3 Migration als Teil der Bevölkerungsdynamik moderner Gesellschaften
- A 4 Gesellschaftliche Reaktionen auf Migration

Erweiterung: Integration von Flüchtlingen in das Bildungssystem

Wichtige Ergebnisse im Überblick Kapitel A

In der Geschichte Baden-Württembergs spielte Zuwanderung von Anfang an eine bedeutende Rolle. Waren es in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg insbesondere Zuzüge von Vertriebenen aus dem ehemaligen Reichsgebiet und deutschen Siedlungsgebieten, setzte ab Mitte der 1950er-Jahre die Zuwanderung von angeworbenen *Gastarbeitern* aus südeuropäischen Staaten ein. Mit der Liberalisierung des politischen Einflussbereichs der ehemaligen Sowjetunion dominierte ab Ende der 1980er- bis Mitte der 1990er-Jahre der Zuzug von Spätaussiedlern das Wanderungsgeschehen.

Anfang der 1990er-Jahre setzte ein starker Anstieg bei den Asylanträgen ein. Aufgrund rechtlicher Änderungen ging ihre Zahl zunächst zurück und dominiert erst wieder in jüngster Zeit das Migrationsgeschehen.

Mit der EU-Erweiterung gewann die europäische Binnenmigration an Bedeutung. So wird die demografische Entwicklung zunehmend vom Wanderungsgeschehen beeinflusst. Nachdem die Einwohnerzahl über längere Zeit rückläufig war, ist seit 2012 wieder ein – zuwanderungsbedingtes – Bevölkerungswachstum zu verzeichnen. Ökonomisch stellt Zuwanderung insgesamt einen Gewinn für die Volkswirtschaft dar.

Auf politischer Ebene sind mit dem Zuwanderungsgesetz 2005 zentrale Weichenstellungen getroffen worden, die in der Statistik die Einführung der Kategorie *Migrationshintergrund* zur Folge hatte. In diesem Zusammenhang wurde ein Rechtsanspruch – und ggf. die Verpflichtung – auf die Teilnahme an einem Integrationskurs verankert. Mit dem 2016 in Kraft getretenen Bundesintegrationsgesetz wurden die rechtlichen Grundlagen für die Integration von Zugewanderten erweitert.

Während die in früheren Jahrzehnten zugewanderten *Gastarbeiter* überwiegend geringere schulische und berufliche Qualifikationen besaßen, hat sich das Bildungsniveau der in neuerer Zeit aus EU-Staaten zugewanderten Bevölkerung deutlich erhöht. Zur Qualifikation der in letzten Jahren zugewanderten Asylbegehrenden liegen bisher nur wenige gesicherte Informationen vor. Es ist jedoch von einem im Mittel niedrigeren Niveau auszugehen.

Die migrantische wie die einheimische Bevölkerung beurteilt die Integration von Zugewanderten in Bezug auf das Zusammenleben in Nachbarschaft, den Arbeitsmarkt, die sozialen Beziehungen und das Bildungswesen in den vergangenen Jahren durchweg im mittleren und positiven Bereich. Dieser Befund gilt

auch für das durch die außergewöhnlich starke Zuwanderung von Flüchtlingen geprägte Jahr 2015.

Empirisch belegbare Chancenungleichverteilungen und migrationsbedingte Disparitäten bestehen in Bezug auf einige relevante Bildungsaspekte: bei Kindern mit Zuwanderungsgeschichte wird häufiger intensiver Sprachförderbedarf festgestellt, sie werden weniger häufig an Gymnasien angemeldet, Jugendliche mit Migrationshintergrund erwerben häufiger formal niedrigere Abschlüsse und in Schulleistungstudien erzielen sie schlechtere Ergebnisse. Jedoch relativieren sich diese Befunde, wenn der sozioökonomische Status der Herkunftsfamilie und der Bildungsstand der Eltern in entsprechenden statistischen Analysen einbezogen werden.

In Bezug auf die berufliche Bildung gibt es Hinweise, dass der Zugang zu beruflicher Ausbildung für Bewerberinnen und Bewerber mit Migrationshintergrund deutlich schwieriger ist. In ökonomischer Hinsicht ist das Armutsrisiko der baden-württembergischen Bevölkerung mit Migrationshintergrund deutlich erhöht, insbesondere trifft dies auf Kinder zu.

Zwischen Armutsgefährdung und Bildungsstand besteht ein starker statistischer Zusammenhang. Menschen sind umso weniger armutsgefährdet, je höher ihre schulische und berufliche Qualifikation ist. Allerdings sind Personen mit Migrationshintergrund bei jeweils gleichen Schul- bzw. beruflichen Bildungsabschlüssen trotzdem stärker von Armut gefährdet als Personen ohne Zuwanderungsgeschichte.

Für schutz- und asylsuchende Kinder und Jugendliche wurden die rechtlichen Rahmenbedingungen geschaffen, von Anfang an eine Kindertagesstätte oder eine Schule besuchen zu können. Im schulischen Bereich sind die Vorbereitungsklassen an allgemein bildenden und beruflichen Schulen wichtige Fördermaßnahmen.

Zur Integration von Flüchtlingen in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt wurde eine Task Force eingerichtet, in der die Landesregierung mit weiteren Organisationen, die für Flüchtlinge Verantwortung tragen, zusammenarbeitet. Es wurde eine Vielzahl von landesweiten und regionalen Förderprogrammen entwickelt. Eine zentrale Rolle für die Integration von Flüchtlingen spielt das bürgerschaftliche Engagement. Wichtige Aktivitäten bilden dabei die Alltagsbetreuung, Unterstützung bei behördlichen Angelegenheiten und Sprachunterricht. Bürgerschaftliches Engagement wird vom Land durch Förder- und Mentorenprogramme unterstützt.

A Migration und Bildung in Baden-Württemberg

A 1 Geschichte der Zuwanderung in Baden-Württemberg

„Das Phänomen der Migration in einem allgemeinen Sinne ist so alt wie die Menschheit. Die Sicherung oder Suche nach Verbesserung der Lebensbedingungen hat die Menschen motiviert oder gezwungen, Orte zu verlassen und neue zu suchen, an denen sie leben beziehungsweise besser leben konnten (...).“¹

Die Geschichte der Migration in Baden-Württemberg bestätigt, dass Migration ein „ (...) *Normalfall* in der Geschichte ist.“² Gleichzeitig werden Anlässe und Motive der Migration vor dem Hintergrund historischer, wirtschaftlicher und politischer Situationen deutlich. Im Fokus dieses Themenhefts steht eine Betrachtung der Nachkriegszeit bis in die Gegenwart.

Unter Migration wird in den folgenden Abschnitten das räumliche Verlegen des Lebensmittelpunktes einer Person verstanden.³ Betrachtet wird in diesem Kapitel



maßgeblich die Migration über die Staatsgrenzen hinweg – also die internationale Migration.

Baden-Württemberg: Ursprung von Auswanderungs- und Ziel von Zuwanderungsbewegungen

In der Geschichte Baden-Württembergs können sowohl große Einwanderungs- wie Auswanderungsbewegungen beobachtet werden. Vor 200 Jahren – 1817 – kam es infolge von Ernteaufschlägen im Jahr zuvor im Großherzogtum Baden wie im Königreich Württemberg innerhalb von 6 Monaten aufgrund von Auswanderungen zu einem Bevölkerungsverlust von mehr als 33 000 Personen bei einer Gesamtbevölkerung von etwa 2,3 Mill. Menschen. Weder in Baden noch in Württemberg wurde diese Zahl in

einem so kurzen Zeitraum vorher oder nachher getroffen.⁴

Vor 70 Jahren kamen in kurzer Zeit über 800 000 Vertriebene und Flüchtlinge nach Württemberg-Baden

Die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts wurde durch zwei Weltkriege geprägt, wobei der Zweite Weltkrieg Deportation, Zwangsarbeit, Vertreibung und Flucht in bis dahin unbekanntem Ausmaß mit sich brachte. Nach dessen Ende war das Nachkriegsdeutschland mit gewaltigen Migrationsbewegungen konfrontiert.⁵ Rund 12,5 Mill. Flüchtlinge immigrierten in die geografischen Räume der neu entstehenden beiden deutschen Staaten. Hinzu kamen 11 Mill. sogenannte *Displaced Persons*. Der Begriff wurde von den alliierten Streitkräften geprägt, wobei das englische *displaced* im Sinne von *verschleppt* und *heimatlos* zu verstehen ist. Den größten Anteil stellten dabei ehemalige Zwangsarbeiterinnen und Zwangsarbeiter der deutschen Kriegswirtschaft. Ihre Rückführung ins Herkunftsland bzw. Weiterreise umfasste teilweise mehrere Jahre und erfolgte für Menschen aus der Sowjetunion auch unter Zwang. Rund 160 000 Personen verblieben als *heimatlose Ausländerinnen und Ausländer* in der Bundesrepublik.

Zudem sah sich Deutschland mit den Herausforderungen einer enormen Binnenmigration konfrontiert, da sich in ländlichen Gegenden nach Kriegsende etwa



1 Heckmann (2015), S. 22.

2 Beer (2014a), S. 7.

3 Vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016), S. 11.

4 Krebber (2016), S. 10.

5 Bade (2000), S. 299.

10 Mill. Personen aufhielten, die aufgrund von Bombenangriffen aus Städten geflohen oder evakuiert worden waren.

In diesem Zusammenhang sind ebenfalls die etwa 9 Mill. deutschen Kriegsgefangenen zu nennen, von denen 5 Mill. im ersten Jahr nach Kriegsende zurückkehren konnten, viele andere jedoch erst Jahre später.

Somit hatte Anfang der 1950er-Jahre ein großer Teil der damals 69 Mill. Einwohner der beiden deutschen Staaten Flucht-, Vertreibungs- und Entwurzelungserfahrungen durchlebt. In diesem historischen Kontext wirken selbst die gegenwärtigen Flüchtlingsströme in den Raum der Europäischen Union nicht singulär.

In das Gebiet des heutigen Baden-Württembergs kamen nach dem Zweiten Weltkrieg innerhalb von 2 Jahren (1946/47) über 800 000 Menschen, in der überwiegenden Mehrzahl in das amerikanisch besetzte Württemberg-Baden. 1961 wurden im Land rund 1,6 Mill. Vertriebene und Flüchtlinge gezählt, das entspricht rund 21 % der Gesamtbevölkerung. Noch 1949 registrierte man allein in Württemberg-Baden über 80 000 *Displaced Persons*, von ihnen blieben dauerhaft ca. 10 000 im Südwesten.⁶

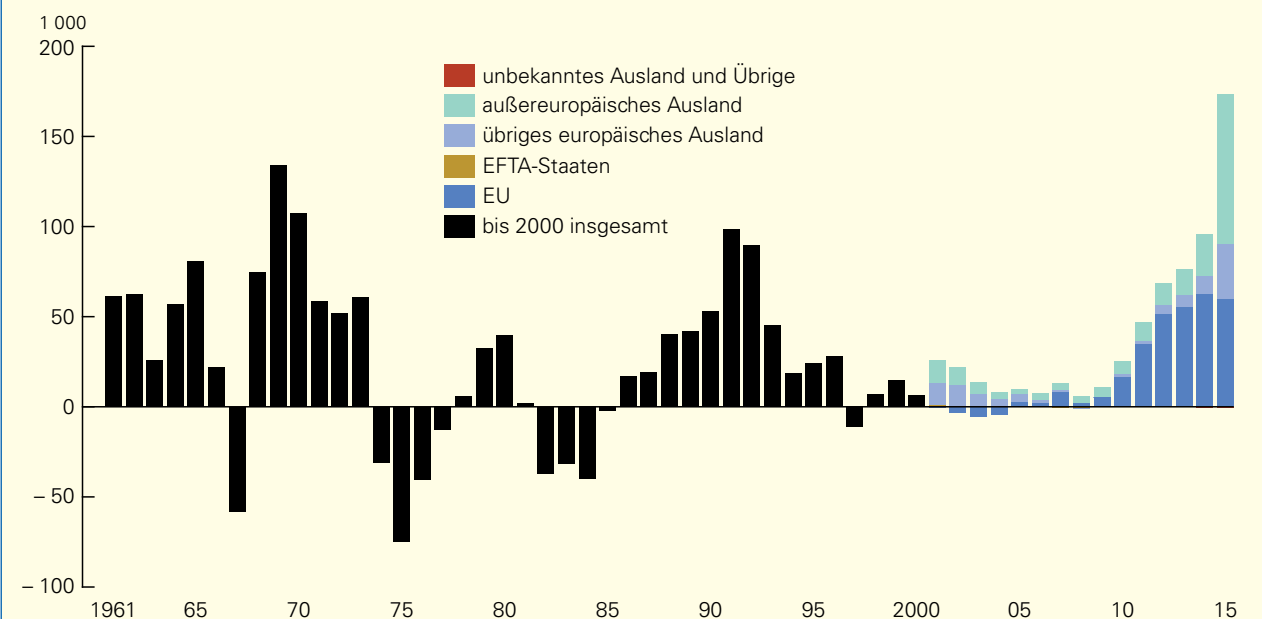


Die ab den 1950er-Jahren folgenden großen Wanderungsbewegungen wurden charakterisiert durch den Zuzug von Arbeitskräften im Rahmen der Anwerbeabkommen in den Jahren 1955 bis 1973, der Öffnung der Staaten des Warschauer Pakts ab 1989 und der EU-Binnenmigration, welche seit 2005 und insbesondere seit 2011 einen deutlichen Anstieg verzeichnet. Der Zuzug von Asylbewerberinnen und Asylbewerbern zeigt – verursacht durch die sich verändernden Krisenlagen in der Welt, aber auch bedingt durch die Änderung der Asylgesetzgebung – einen wechselnden Verlauf; eine deutliche Spitze wurde im Jahr 2015 verzeichnet. Diese Wanderungsbewegungen lassen sich differenziert in einer Betrachtung der Wanderungssalden von Ausländerinnen und Ausländern nachzeichnen. Wanderungssalden erge-

6 Müller (2014), S. 71.

A 1 (G1)

Wanderungssalden der Wanderungen von Ausländerinnen und Ausländern über die Landesgrenze Baden-Württembergs mit dem Ausland seit 1961



Datenquelle: Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, Bevölkerungsstatistik

ben sich aus der Differenz zwischen Zuzügen und Fortzügen im jeweiligen Jahr (Grafik A 1 (G1)).

1955 bis 1973: Zeit der Anwerbeabkommen und Zuzug von *Gastarbeitern*

In den 1950er- und 1960er-Jahren wanderten Menschen aus strukturschwächeren Ländern überwiegend Süd-/Osteuropas und Nordafrikas in die sich im wirtschaftlichen Aufschwung befindende Bundesrepublik Deutschland ein. Die Einreise erfolgte im Rahmen von sogenannten *Anwerbeabkommen*, welche die Bundesrepublik Deutschland bis 1968 mit Italien, Spanien, Griechenland, der Türkei, Marokko, Portugal, Tunesien, dem damaligen Jugoslawien und sogar Südkorea abschloss. Ziel war die Anwerbung von Arbeitskräften. In diesem Zusammenhang wurde der Begriff *Gastarbeiter* geprägt. Es sollte sich um ein zeitlich befristetes Arbeitsverhältnis handeln; eine Rückkehr der zumeist männlichen Arbeitskräfte in ihre Heimatländer war



vorgesehen. 1973 wurde die Anwerbung aufgrund der schlechten wirtschaftlichen Lage eingestellt. Die aus Ländern zugewanderten Personen, die nicht zur damaligen Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (EWG) gehörten, standen vor der Entscheidung, in der Bundesrepublik zu bleiben oder in ihr Heimatland zurückzugehen – zunächst ohne Aussicht, zu einem späteren Zeitpunkt wieder nach Deutschland zur Arbeitsaufnahme zurückkehren zu dürfen. Für *Gastarbeiter* aus Italien – dem damals einzigen EWG-Anwerbeland – bestanden bereits Freizügigkeitsregelungen.

Zum Zeitpunkt des Anwerbstopps von 1973 lebten fast 4 Mill. ausländische Personen in der Bundesrepublik Deutschland – dies waren 6,4 % der Bevölkerung⁷ –, ca. 2,6 Mill. Ausländerinnen und Ausländer waren sozialversicherungspflichtig beschäftigt.⁸

7 Statistisches Bundesamt (2013).

8 Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration (2004), S. 95.

„Die Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte im Nachkriegsdeutschland hat in Baden-Württemberg ihren Anfang genommen. Das Land war und ist ein Schwerpunkt der Ausländerbeschäftigung in Deutschland.“⁹ Im Zeitraum zwischen 1955 und 1973 stieg der Anteil der ausländischen Bevölkerung in Baden-Württemberg von knapp 1 % auf fast 10 % an. Am 5. August 1970 wurde am Hauptbahnhof Stuttgart der 500 000ste *Gastarbeiter* begrüßt.¹⁰

Entsprechend der zeitlichen Abfolge der Anwerbeabkommen waren die ersten Zuwanderinnen und Zuwanderer in der zweiten Hälfte der 1950er-Jahre vor allem männliche italienische Arbeitskräfte (Grafik A 1 (G2)).¹¹ Zu Beginn der 1960er-Jahre folgten griechische und spanische Staatsangehörige, in der zweiten Hälfte der 1960er-Jahre Personen aus dem ehemaligen Jugoslawien, Anfang der 1970er-Jahre dann Türkinnen und Türken, obwohl das Anwerbeabkommen schon 1961 abgeschlossen worden war. Im Unterschied zu den anderen Herkunftsländern ging ihre Zahl nach 1973 nicht zurück, sondern stieg – mit kleineren Schwankungen und kurzer Stagnation – infolge des Familiennachzugs und vergleichsweise hoher Geburtenraten weiter an.¹²

Nach 1989: Schwerpunkt im Zuzug von (Spät-)Aussiedlerinnen und (Spät-)Aussiedlern

Die Zuwanderung nahm Ende der 1980er-Jahre aufgrund der zunehmenden Öffnung der Staaten des Warschauer Pakts wieder deutlich zu: Im Vordergrund stand hierbei die Zuwanderung von deutschstämmigen (Spät-)Aussiedlerinnen und (Spät-)Aussiedlern aus Polen, Rumänien und anderen osteuropäischen Staaten sowie ab 1990 verstärkt aus der sich auflösenden Sowjetunion. Ihre Vorfahren hatten über Generationen hinweg in mittelost-, südost- und osteuropäischen Ländern gelebt. „Nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs erhielten sie als Angehörige deutscher Minderheiten das Recht zur Einwanderung in die Bundesrepublik Deutschland und zur Aufnahme als deutsche Staatsbürgerinnen und Staatsbürger. Dies wurde 1949 in Artikel 116 des Grundgesetzes festgelegt und im *Bundesvertriebenengesetz* (BVFG, Gesetz über die Angelegenheiten der Vertriebenen und Flüchtlinge) von 1953 konkretisiert. Begründet wurde diese gesetzliche Regelung mit dem Kriegsfolgenschicksal der deutschen Minderheiten im östlichen Europa, die infolge des Zweiten Weltkriegs in ihren Heimatländern

9 Meier-Braun (2014), S. 128.

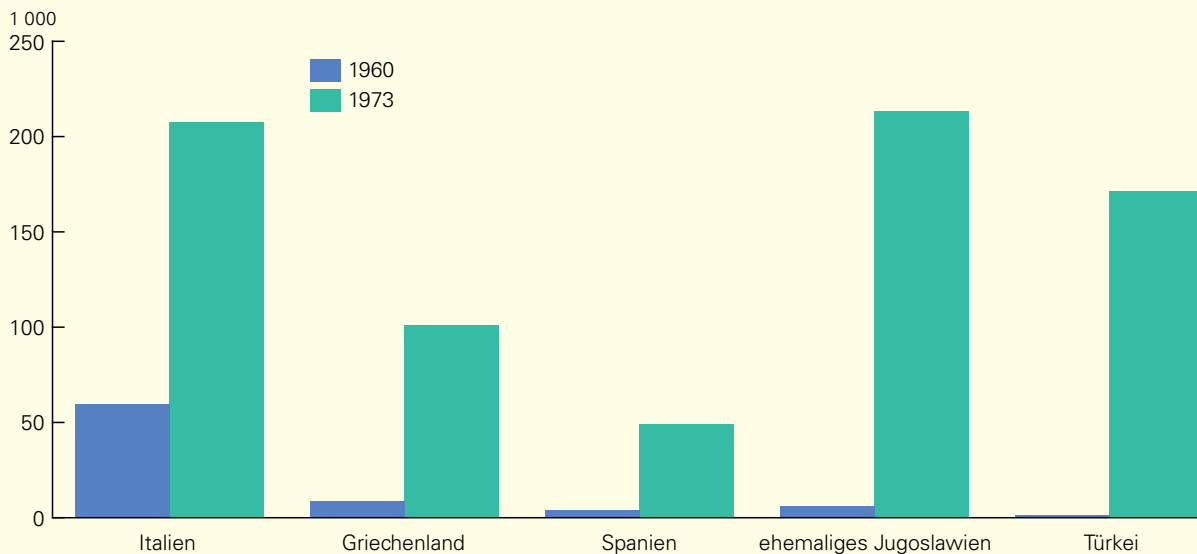
10 Meier-Braun (2014), S. 109.

11 Familienwissenschaftliche Forschungsstelle im Statistischen Landesamt Baden-Württemberg (2004), S. 171.

12 ebda, S. 54.

A 1 (G2)

Ausländische Bevölkerung Baden-Württembergs 1960 und 1973 nach vorrangigen Staatsangehörigkeiten der Staaten mit Anwerbeabkommen



Datenquelle: Familienwissenschaftliche Forschungsstelle im Statistischen Landesamt Baden-Württemberg (2004), S. 171.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

678 16

von Diskriminierungen betroffen waren.“¹³ Insgesamt kamen zwischen 1950 und 2015 über 4,5 Mill. (Spät-) Aussiedler und (Spät-)Aussiedlerinnen mit ihren Angehörigen in die Bundesrepublik Deutschland.¹⁴ Konnten von 1950 bis 1987 insgesamt rund 1,4 Mill. Personen im Rahmen von Ausreisevereinbarungen und Verträgen nach Deutschland ausreisen, so reiste nochmals etwas mehr als dieselbe Anzahl an Personen in den Jahren 1988 bis 1992 nach Deutschland ein. Der Höchststand im Jahr 1990 mit 397 073 Einreisenden veranlasste die Bundesregierung zur Jahresmitte das Aussiedleraufnahmegesetz in Kraft zu setzen, das von den Aussiedlungswilligen forderte, die Immigration in die Bundesrepublik bereits im Herkunftsland zu beantragen. Dadurch konnte die Zahl der zuwandernden Aussiedlerinnen und Aussiedler von den deutschen Behörden besser gesteuert werden. Infolge des 1993 erlassenen Kriegsfolgenbereinigungsgesetzes (KfbG), mit dem eine weitere Beschränkung der Einwanderung auf jährlich 225 000 Personen festgelegt wurde, gingen die Ausreisezahlen in die Bundesrepublik bis 1999 auf knapp 105 000 zurück. Der Rückgang der Spätaussiedlerzuwanderung fiel ab 1996 besonders deutlich aus. Ein Zusammenhang mit der im Sommer 1996 einge-

fürten Prüfung der deutschen Sprachkenntnisse für Aussiedlungswillige ist naheliegend: Wird der Sprachtest nicht bestanden, ist die Anerkennung als (Spät-) Aussiedlerin bzw. (Spät-)Aussiedler ausgeschlossen.

Das KfbG bewirkte – neben der begrifflichen Änderung von *Aussiedler* in *Spätaussiedler* – noch weitere Änderungen: Die Spätaussiedlerzuwanderung wurde zeitlich dadurch begrenzt, dass alle nach dem 31.12.1992 geborenen Angehörigen der deutschen Minderheiten in Mit-



telost- und Südosteuropa und der früheren Sowjetunion keinen Antrag mehr auf Anerkennung als Spätaussiedlerin bzw. Spätaussiedler stellen können. Außerdem mussten die Aussiedlungswilligen individuell nachweisen, dass sie in ihren Herkunftsländern – mit Ausnahme der ehemaligen Sowjetunion – aufgrund ihrer deutschen

¹³ Dietz (2014), S. 181.

¹⁴ Vgl. Bundesverwaltungsamt: http://www.bva.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/BVA/Staatsangeh%C3%B6rigkeit/Aussiedler/Statistik/Zeitreihe_1950_2015.pdf?__blob=publicationFile&v=2 [Stand: 08.09.2016].

Abstammung diskriminiert wurden. Seitdem gingen die Anteile der Spätaussiedler aus Polen und Rumänien stark zurück und die Spätaussiedlerzuwanderung vollzieht sich fast ausschließlich aus Gebieten der ehemaligen Sowjetunion.¹⁵

Zum Jahresbeginn 2000 wurde die Spätaussiedlerzuwanderung nochmals auf jährlich 100 000 Personen begrenzt. Seit 2006 kommen jährlich deutlich weniger als 10 000 Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler nach Deutschland: Das 2005 in Kraft getretene Zuwanderungsgesetz hatte für ihre Aufnahme sowie die ihrer Angehörigen weitreichende Folgen, da seither alle Personen, die nach Deutschland kommen wollen, den deutschen Sprachtest bestehen müssen. Im Unterschied zur Antragstellerin oder dem Antragsteller deutscher Abstammung kann der Test von den Angehörigen beliebig oft wiederholt werden.

Von den 2,9 Mill. Menschen, die im Rahmen des (Spät-)Aussiedlerzuzugs zwischen 1989 und 2015 nach Deutschland einwanderten, kamen 410 000 nach Baden-Württemberg: 1990 war mit 92 741 Personen das Jahr mit den höchsten Zuzugszahlen. In der vergangenen Dekade ist die Zahl der Zuwanderungen nach Baden-Württemberg stark zurückgegangen (vgl. Web-Tabelle A 1 (T1)). Während bis 2002 landesweit jeweils noch deutlich über 10 000 Personen zuzogen, waren es 2012 nur noch gut 200. Zuletzt führte eine Änderung des *Bundesvertriebenengesetzes* vom 14.09.2013, welche die Zusammenführung von Familien sowie die Möglichkeiten zum Sprachnachweis betrifft, zu einer Erhöhung der Anträge und Aufnahmen. In den Folgejahren stieg die Zahl der zuwandernden Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler wieder leicht an. 2015 waren es 810 Personen.

Anfang der 1990er-Jahre erster Höhepunkt bei Asylanträgen

Im Zeitraum von 1953 bis 2015 wurden insgesamt 4,6 Mill. Anträge auf Asyl in der Bundesrepublik Deutschland gestellt, davon entfallen 80 % auf die Jahre nach 1989. Bis Mitte der 1970er-Jahre verharrte die Anzahl der Asylanträge im unteren bis mittleren vierstelligen Bereich, 1980 wurden erstmals über 100 000 Anträge registriert, danach gab es jährlich größere Schwankungen im fünfstelligen Bereich. Zu Beginn der 1990er-Jahre erreichte auch (neben den (Spät-)Aussiedlerinnen und (Spät-)Aussiedlern) die Anzahl der Personen, die einen Antrag auf Asyl stellten, einen ersten Höhepunkt.¹⁶

¹⁵ Dietz (2014).

¹⁶ http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/aktuelle-zahlen-zu-asyl-ai-2016.pdf?__blob=publicationFile [Stand: 08.09.2016].

Aufgrund des Bürgerkriegs im ehemaligen Jugoslawien und der Auflösung der Sowjetunion stieg die Zahl der Anträge bis auf 438 191 im Jahr 1992 an.¹⁷ Davon stellten laut Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 60 981 Personen einen Asylantrag in Baden-Württemberg (Grafik A 1(G3)).

Im Jahr 1993 wurde eine Änderung des Asylrechts und damit eine Grundgesetzänderung umgesetzt. Sie umfasste unter anderem die sogenannte *Drittstaatenregelung* (bei Einreise über ein EU-Land oder ein anderes Nachbarland Deutschlands besteht kein Anspruch auf Asyl in Deutschland). Darüber hinaus wurde auch festgelegt, dass Flüchtlinge aus Staaten, die zu *sicheren Herkunftsstaaten* erklärt wurden, keinen Anspruch auf Asyl haben und eine Prüfung von Asylanträgen an Flughäfen stattfinden kann, was bei unbegründeten Anträgen eine Verweigerung der Einreise zur Folge haben kann.¹⁸ In den Folgejahren sank die Zahl der Anträge auf 2 947 im Jahr 2007. Im Zuge der verschärften Konflikte in den Krisengebieten dieser Welt stieg die Anzahl der Flüchtlinge und Asylsuchenden in jüngster Vergangenheit deutlich an und übertraf im Jahr 2015 mit 61 671 Anträgen auch die Antragstellungen im Jahr 1992.

Neben dem im Grundgesetz verankerten Recht auf Asyl hat in Deutschland die Änderung des europäischen Rechts mit der Übernahme der Genfer Flüchtlingskonvention (GFK) von 1951 zunehmend an Bedeutung gewonnen: Im Jahr 2015 erfolgte die weitaus häufigste Form der Anerkennung als Flüchtling auf der Grundlage der völkerrechtlichen Verpflichtung aus der GFK, die in § 3 Abs. 1 Asylgesetz (AsylG) geregelt ist.¹⁹

Die tatsächliche Zahl von Asylbegehrenden in Baden-Württemberg war 2015 allerdings weit höher, da aufgrund der starken Flüchtlingszuwanderung nicht alle Personen erfasst werden konnten und sich ein Bearbeitungsstau bei den Anträgen bildete. Laut dem sogenannten EASY-System (Registrierungssystem zur Erstverteilung der Asylbegehrenden auf die Bundesländer) wurden 97 822 Erstanträge von Asylbegehrenden verbucht (siehe auch **Kapitel C 2**).

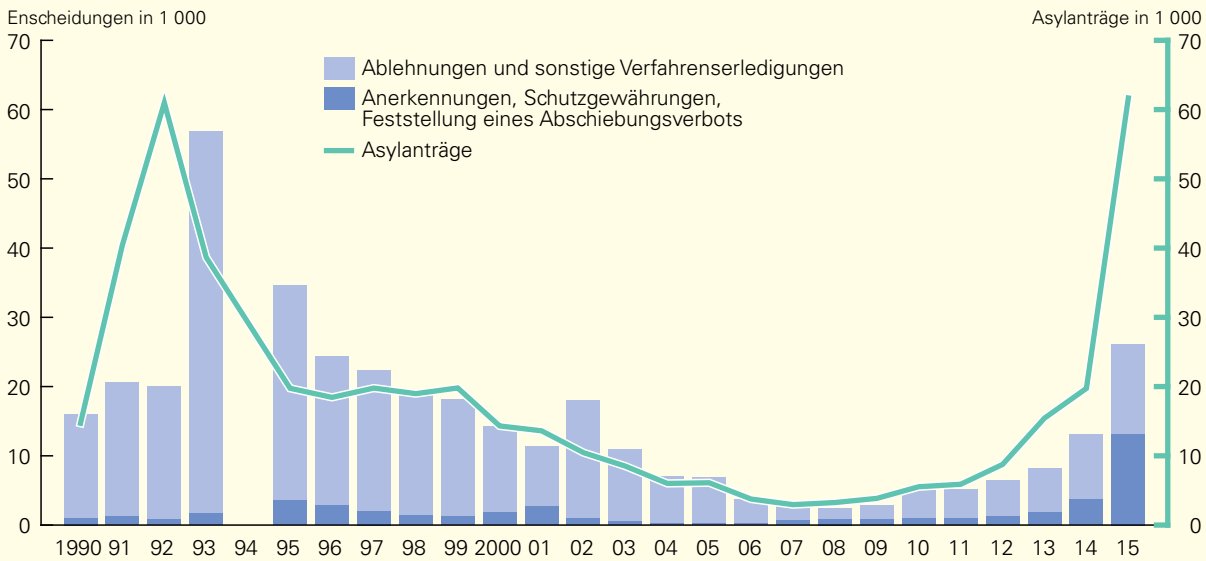
¹⁷ Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2015), S. 11: Differenzierung in Erst- und Folgeanträge erst ab 1995 möglich, daher bis einschließlich 1994 mit Folgeanträgen, was zu einer leichten Überschätzung der Zahlen führt.

¹⁸ <http://www.bpb.de/politik/hintergrund-aktuell/160780/asylkompromiss-24-05-2013> [Stand 08.09.2016].

¹⁹ Vgl. <http://www.bamf.de/DE/Fluechtlingsschutz/AblaufAsylv/Schutzformen/Fluechtlingsschutz/fluechtlingsschutz-node.html> [Stand 28.12.2016] sowie **Kapitel A Erweiterung**.

A 1 (G3)

Asylanträge und Entscheidungen in Baden-Württemberg seit 1990*)



*) Für das Jahr 1994 konnten wegen EDV-Umstellungen keine Statistiken zu Bundesländern erstellt werden.
 Datenquelle: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

679 16

Die Statistiken des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF) geben nicht nur Auskunft über die gestellten Asylanträge (Erst- und Folgeanträge), sondern auch über die Entscheidungen, die sich jeweils zeitversetzt abbilden (Grafik A 1 (G3)).

Starke Schwankungen sind in Bezug auf die Schutzquote festzustellen. Die Schutzquote umfasst den Anteil der Asylantragstellerinnen bzw. -antragsteller, die als asylberechtigt oder als Flüchtling anerkannt werden bzw. subsidiären Schutz erhalten oder für die Abschiebverbote gelten. Während in den 1990er- bis Mitte der 2000er-Jahre die Schutzquote meist unter 10 % lag, stieg sie bis auf 50 % im Jahr 2015 (vgl. Kapitel C 2).

Anwerbung von IT-Fachkräften von 2000 bis 2004

Als sich Ende der 1990er-Jahre ein Mangel insbesondere an IT-Fachkräften abzeichnete, entwickelte die damalige Bundesregierung das sogenannte *Sofortprogramm zur Deckung des IT-Fachkräftebedarfs*. In Anlehnung an das bekannte US-amerikanische arbeitsmarktpolitische Steuerungsinstrument wurde das von 2000 bis 2004 laufende Programm als *Green Card* bezeichnet. Es ermöglichte IT-Experten aus Drittstaaten außerhalb der EU, eine in der Regel auf 5 Jahre befristete Aufenthaltsbewilligung und Arbeitserlaubnis zu beantragen.

Im Rahmen der Green-Card-Regelung wurden in den 4 Jahren ihrer Gültigkeit nach Angaben des BAMF ausländischen IT-Fachkräften bundesweit 17 931 Arbeits- und Aufenthaltserlaubnisse zugesichert, darunter 3 205 in Baden-Württemberg. Tatsächlich kamen jedoch nur etwas mehr als 13 000 Personen nach Deutschland – und damit weniger, als von den Initiatorinnen bzw. Initiatoren des Programms erhofft.²⁰

Mit dem Inkrafttreten des Zuwanderungsgesetzes zum 1. Januar 2005 wurde die *Green Card* obsolet. Das in diesem Gesetzespaket enthaltene Aufenthaltsgesetz

²⁰ Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2005), S. 80.



regelt rund 60 verschiedene Aufenthaltszwecke, darunter findet sich etwa die *Blaue Karte EU* (vgl. **Kapitel C 2**).

Seit Inkrafttreten des Zuwanderungsgesetzes wachsende Bedeutung der EU-Binnenwanderung

Im Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern (Zuwanderungsgesetz), das 2005 in Kraft trat, wurde das bis dahin geltende Ausländerrecht neu gestaltet. Es enthält unter anderem das Aufenthaltsgesetz und das Freizügigkeitsgesetz/EU sowie Änderungen weiterer Gesetze.

Die größten Wanderungsgewinne ergaben sich im Jahr 2014 im Rahmen der EU-Binnenmigration (vgl. Grafik **A 1 (G1)**). Nach dem Freizügigkeitsgesetz der Europäischen Union (FreizügG/EU) genießen Unionsbürgerinnen und -bürger sowie ihre (unter Umständen einem Drittstaat angehörenden) Familienmitglieder grundsätzlich Personenfreizügigkeit. Damit verbunden ist das Recht, sich an einem beliebigen Ort im Hoheitsgebiet eines anderen Mitgliedstaates niederzulassen und den Arbeitsplatz frei zu wählen. Freizügigkeitsberechtigt sind etwa Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, Erbringer und Empfänger von Dienstleistungen, niedergelassene selbstständige Erwerbstätige und Familienangehörige dieser Personen. Nichterwerbstätige Unionsbürgerinnen und -bürger sowie Studierende sind nur dann freizügigkeitsberechtigt, wenn sie über ausreichenden Krankenversicherungsschutz und ausreichende Existenzmittel für sich und ihre Familienangehörigen verfügen (weitere Ausführungen sowie eine dezidierte Darstellung zum Jahr 2015 vgl. **Kapitel C 2**).

Seit 2005 ist ein starker Wanderungsgewinn von EU-Bürgerinnen und -Bürgern zu verzeichnen, der sich zum einen aus der Erweiterung der EU ergibt: 2004 traten Estland, Lettland, Litauen, Malta, Polen, die Slowakei, Slowenien, die Tschechische Republik, Ungarn und Zypern der Union bei, 2007 kamen Rumänien und Bulgarien und 2013 Kroatien hinzu. Zum anderen herrschten in südeuropäischen EU-Staaten wie Portugal, Spanien und Italien seit 2010 wirtschaftlich schwierige Bedingungen, sodass von dort ein verstärkter Zuzug erfolgte. Die neuen EU-Mitglieder Rumänien, Bulgarien und Kroatien erlangten im Jahr 2014 bzw. 2015 die vollständige Arbeitnehmerfreizügigkeit, was ebenfalls zu einer Verstärkung der EU-Binnenmigration beitrug.²¹

Wanderungsgewinne²² Baden-Württembergs aus Ländern der Europäischen Union ergeben sich somit seit dem Jahr 2004 insbesondere gegenüber Polen (58 779 Personen) und Ungarn (35 318 Personen) sowie verstärkt seit 2007 gegenüber Rumänien (82 713 Personen), Bulgarien (26 413 Personen) und seit 2013 gegenüber Kroatien (21 133 Personen). Gegenüber Portugal, Spanien, Italien und Griechenland verzeichnete Baden-Württemberg insbesondere in wirtschaftlichen Krisenzeiten ab 2010 positive Wanderungssaldi, wobei der höchste mit 32 815 Personen gegenüber Italien erzielt wurde. (Grafik **A 1 (G4)**).²³

Zuwanderung aus dem übrigen Europa und dem außereuropäischen Raum gewinnt an Bedeutung

Neben der Zuwanderung im Rahmen der EU-Binnenmigration nimmt auch die Zuwanderung aus dem übrigen Europa sowie dem außereuropäischen Ausland eine zunehmend große Rolle ein (Grafik **A 1 (G1)**). Einen Großteil stellt hierbei die Zuwanderung von Asylsuchenden und Flüchtlingen.

Für Angehörige sogenannter *Drittstaaten* können jedoch auch Aufenthaltstitel (Aufenthalts- und Niederlassungserlaubnisse) aus folgenden anderen Gründen vergeben werden:

- zum Zweck der Erwerbstätigkeit,
- zum Zweck der Ausbildung oder des Studiums,
- zur Einreise aus familiären Gründen.

Kapitel C 2 bietet eine ausführlichere Darstellung der rechtlichen Hintergründe sowie eine Aufbereitung der nach den Regelungen des Zuwanderungsgesetzes vorliegenden Zuwanderungszahlen für das Jahr 2015. Für Informationen zu jüdischen Zuwanderern sei ebenfalls auf **Kapitel C 2** verwiesen.

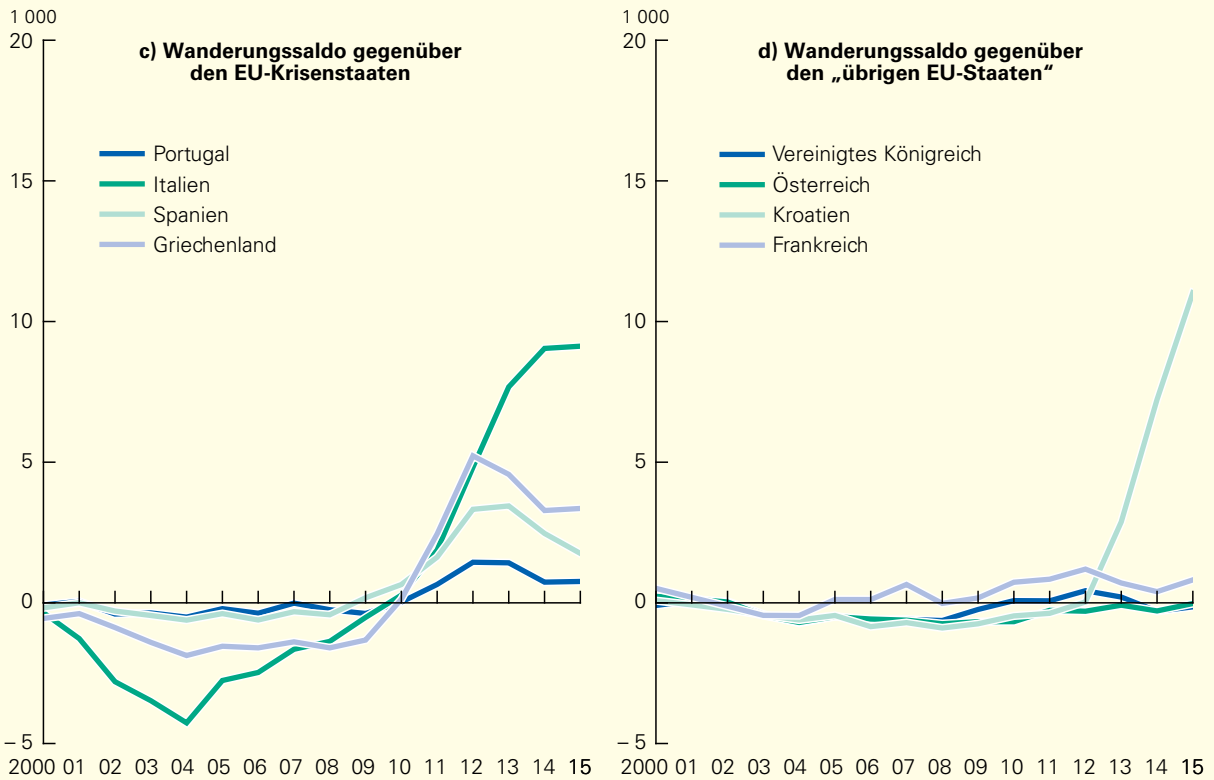
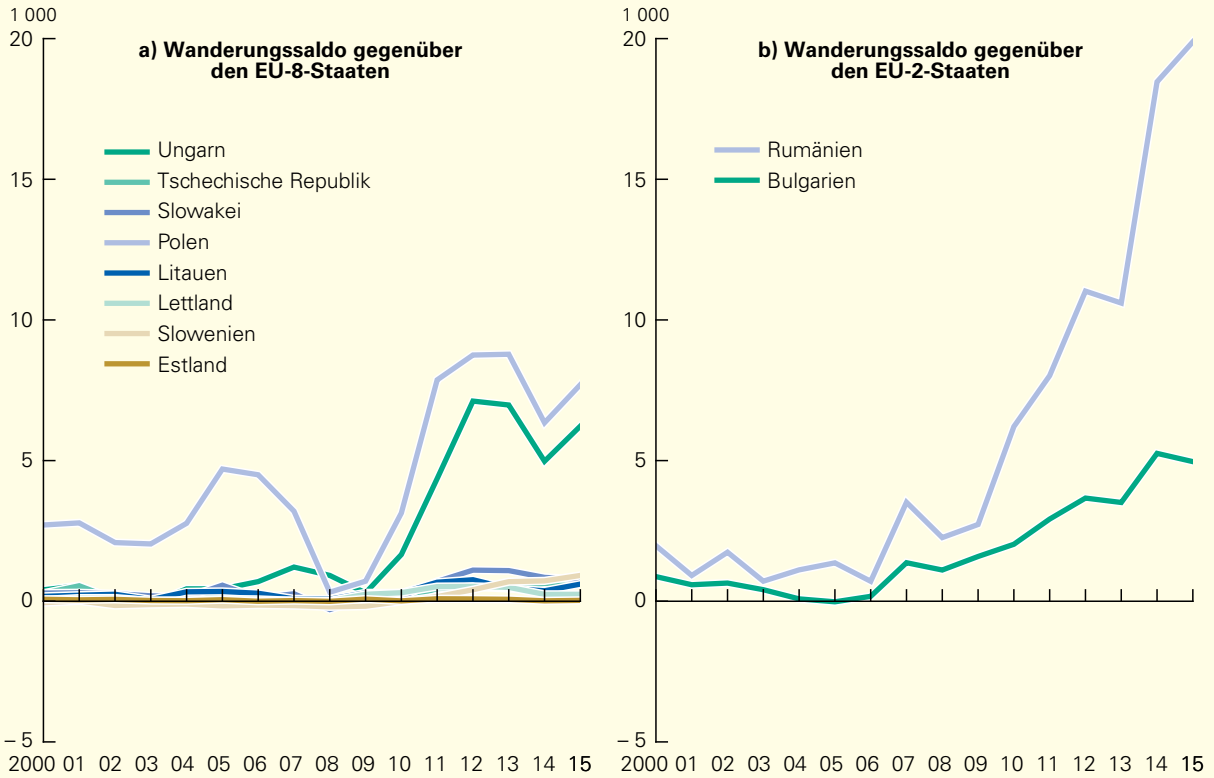
²² Hier: Wanderungsbewegungen sowohl der Ausländerinnen und Ausländer als auch der Deutschen, die allerdings nur einen geringfügigen Teil der Wanderungen über die Auslandsgrenzen ausmachen; für eine Darstellung lediglich der Zu- und Fortzüge der Ausländerinnen und Ausländer im Jahr 2015, siehe **Kapitel C 2**. Für die auf Baden-Württemberg bezogenen Daten wurde die Zu- und Fortzugsstatistik verwendet, dort ist allerdings nicht die Staatsangehörigkeit (Unionsbürgerschaft) ausschlaggebend, sondern das Herkunfts- oder Zielland der migrierenden Person.

²³ Für eine genauere Betrachtung bis 2014 vgl. Brachatschwarz (2016).

²¹ Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016), S. 31.

A 1 (G4)

Wanderungssaldo Baden-Württembergs gegenüber ausgewählten EU-Staaten*) seit dem Jahr 2000



*) Aus Gründen der Übersichtlichkeit wurden nur diejenigen Staaten in das Schaubild aufgenommen, deren jahresdurchschnittlicher Saldo bei mindestens 100 Personen lag.
 Datenquelle: Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, Bevölkerungsstatistik.

A 2 Der gesellschaftliche und politische Diskurs um Migration

Die deutsche Gesellschaft und insbesondere die Baden-Württembergs verfügt aufgrund der in diesem Ausmaß bisher nicht gekannten Migrationsbewegungen im 20. Jahrhundert über vielfältige Zuwanderungserfahrungen. Diese können zusammen mit der historischen Perspektive die Grundlage für die Wahrnehmung von Migration als Normalfall darstellen: einem Verständnis von Migration als normalem Teil der Bevölkerungsdynamik moderner Gesellschaften und der Erfahrung von *Normalität* im Umgang mit den infolge der aktuellen Wanderungsbewegungen sich stellenden Herausforderungen.

Die historische Betrachtung der Zuwanderung lässt gewisse Gemeinsamkeiten in den gesellschaftlichen Reaktionen auf Zuwanderung erkennen: „...seien es die in der Regel zunächst von Abwehr gekennzeichnete Haltung der Bevölkerung, die Akzeptanz der Neubürger, die Einstufung als zurückkehrende Gastarbeiter, die Selbstorganisation der Zuwanderer nach Herkunftskriterien oder der bei Deutschen und Ausländern mehrere Generationen in Anspruch nehmende Prozess des Zusammen- und Einlebens, der Eingliederung, Integration, Akkulturation oder Assimilation zur Folge haben kann.“²⁴



In zahlreichen geschichtswissenschaftlichen und soziologischen Untersuchungen zu den gesellschaftlichen Reaktionen auf Zuwanderung wurde aufgezeigt, dass Aufnahmebereitschaft oder Abwehrhaltungen von einer Fülle von Faktoren abhängig sind und dass Ablehnung und Fremdenfeindlichkeit keinesfalls die dominanten Reaktionsmuster sind. Gleichwohl kann Migration zu Konflikten zwischen den einheimischen *Etablierten* und den zugewanderten *Außenseitern* führen, wenn Zuwanderung als Infragestellung bestehender Privilegienstrukturen wahrgenommen wird.²⁵ Dieses Konfliktpotenzial

zeigt sich auch in den Reaktionen der deutschen Gesellschaft auf die Zuwanderung von Schutz- und Asylsuchenden in der jüngsten Vergangenheit. Die Einstellung der Bevölkerung gegenüber Flüchtlingen ist zwiespältig. Einerseits gibt es eine große Hilfsbereitschaft, die zum Teil auch von eigenen Migrations- und Fluchterfahrungen getragen wird. Andererseits bestehen Ängste und Verunsicherung im Hinblick auf die Herausforderung, eine derart große Zahl von Menschen aus fremden Kulturkreisen in Deutschland zu integrieren.²⁶

Zwischen Abwehrreaktionen und Integrationsbestrebungen

An politischem Gestaltungswillen für die Integration Zugewanderter war bis in die 1980er-Jahre – 3 Jahrzehnte nach den ersten Anwerbeabkommen für Gastarbeiter – noch wenig wahrnehmbar. Selbst in den 1990er-Jahren galt für die Politik auf Bundesebene, dass Deutschland weder ein Einwanderungsland sei noch werden dürfe. Anders verhielt sich dies jedoch auf der kommunalen Ebene, im wissenschaftlichen Diskurs und im bürgerschaftlichen Engagement für Zugewanderte. Im Gegensatz zu den politischen Leitlinien wurde in den Kommunen sowie in Industriebetrieben – dort, wo Einwanderung konkret sichtbar wird und wo sich Integration konkret ereignet – die soziale Eingliederung der Migrantinnen und Migranten pragmatisch gefördert.²⁷ Auch von Wissenschaftlern, den Gewerkschaften, den Kirchen, Migrantenorganisationen und weiteren zivilgesellschaftlichen Akteuren wurden transparente Konzepte für Migrations- und Integrationspolitik als Kernbereiche der Gesellschaftspolitik gefordert.

Die – als Folge der politischen Öffnungsprozesse der ehemaligen Warschauer-Pakt-Staaten – einsetzenden Ost-West-Wanderungsbewegungen sowie der starke Zustrom von Bürgerkriegsflüchtlingen aus dem zerfallenden Jugoslawien, löste in den 1990er-Jahren allerdings erneut Fremdenangst aus, die immer wieder in gewaltbereite Fremdenfeindlichkeit und Gewaltakzeptanz umschlug. Befördert wurde dieser Prozess durch die vor allem zu Wahlkampfzeiten verschärft geführten Anti-Ausländer- und Anti-Asylkampagnen.

Eine Antwort der Zivilgesellschaft und der Wissenschaft auf diese Entwicklungen war etwa das *Manifest*

24 Beer (2014b), S. 23.

25 Vgl. Oltmer (2016); Elias & Scotson (1993).

26 Vgl. <http://www.lpb-bw.de/fluechtlingsproblematik.html> [Stand: 08.09.2016].

27 Bade (2014).

der 60.²⁸ Diese Analyse hatte den Anspruch, die aktuellen und mittelfristig erwartbaren Probleme des Einwanderungslandes Deutschland sachlich zu umreißen und sie in den globalen Kontext der Entwicklung von Bevölkerung und Wanderung zu rücken. Der Diskursbeitrag zielt auf einen offenen und vorurteilsbefreiten, aber auch kritischen Austausch zwischen wissenschaftlicher Forschung und politischer Praxis.

Die Vorstellung, dass Asylbegehrende als temporär Schutzsuchende vor Krieg und Verfolgung nur über einen relativ kurzen Zeitraum in Deutschland bleiben werden, ist inzwischen einer realistischeren Sichtweise gewichen. Die Bemühungen der Politik wie der Zivilgesellschaft wirken dahingehend, eine möglichst rasche Integration der Geflüchteten in die Gesellschaft voranzutreiben. Der zentrale Angelpunkt ist dabei – neben dem Spracherwerb als Basisvoraussetzung – die Integration in Arbeit. Entsprechend wurde mit gesetzlichen Neuregelungen – wie etwa dem Bundesintegrationsgesetz, das Asylbewerber nun bereits 3 Monate nach Antragstellung ermöglicht, eine Arbeit zu suchen – der Zugang zum Arbeitsmarkt für diese Gruppe erleichtert. Die in vielen Regionen ausgesetzte Vorrangprüfung, nach der vor Besetzung einer Stelle geprüft werden muss, ob ein einheimischer bzw. aus einem EU-Land stammender Bewerber oder eine Bewerberin dafür infrage kommen, zielt auf eine raschere Integration.

In der aktuellen politischen Debatte wird auch über eine Reform des Zuwanderungsgesetzes aus dem Jahr 2005 debattiert. Die – zwischen und innerhalb der Parteien kontrovers diskutierten – Vorschläge haben unter anderem das Ziel, eine geregelte Arbeitsmigration auch für gering Qualifizierte zu ermöglichen und damit die Asilmigration zu entlasten.

Gegenwärtig steht die Frage der Einwanderung an sich, anders als noch in den 1990er-Jahren, nicht mehr zur Diskussion. Deutschland versteht sich klar als Einwanderungsland – so formuliert dies bspw. der Bundesinnenminister²⁹ – und sucht nach Regelungen, um diesen Prozess konstruktiv zu gestalten. Sozialwissenschaftler und Medien sehen heute die Realität einer gewachsenen postmigrantischen Gesellschaft,³⁰ die sich eigendynamisch weiterentwickelt, sich durch eine Vielfalt überlappender Zugehörigkeiten auszeichnet und zudem neu einsetzende Migrationsbewegungen in sich aufnehmen muss. Mit dem Begriff postmigran-

tisch soll dabei signalisiert werden, dass die Unterscheidung von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund zunehmend an Bedeutung verliert.

Parallel zu dieser entstandenen Gelassenheit in Fragen der Zuwanderung, ist die gesellschaftliche und politische Debatte vor dem Hintergrund des seit 2014 stark angewachsenen Flüchtlingszustroms aus Bürgerkriegsländern und verarmten Regionen Afrikas wieder verstärkt emotional aufgeladen.

Die Immigration aus kulturell fremden Zusammenhängen löst wie in der Vergangenheit Überfremdungsängste, Abwehrreaktionen bis hin zu Gewalthandlungen aus. Neue, zuwanderungsfeindliche gesellschaftliche Gruppierungen sind entstanden, die gegenwärtig zu einer Veränderung der politischen Landschaft geführt haben. Diesen restriktiven und migrations-skeptischen Entwicklungen entgegensteuernd wirkt der Einsatz unterschiedlichster zivilgesellschaftlicher Akteure für Toleranz und Akzeptanz wie auch das Engagement weiter Bereiche der Wirtschaft für eine gelingende Integration der neu Zugewanderten.

Bevölkerungsentwicklung – existenzielle Frage einer Gesellschaft

Die Emotionalität, mit der Fragen der Zuwanderung und damit der Bevölkerungs- und auch der wirtschaftlichen Entwicklung in der Öffentlichkeit diskutiert werden, kann zunächst damit erklärt werden, dass existenzielle Bereiche der deutschen Gesellschaft betroffen sind. Darauf weisen unter anderem die Rezeption der Ergebnisse des Zensus 2011 durch die Öffentlichkeit und nicht zuletzt die Verwaltung hin. Sie wurden wiederholt mit den Stichworten „Wir werden weniger, älter und bunter“³¹ zusammengefasst und bestätigten die zum Teil alarmierend wirkenden Pressemitteilungen des Statistischen Bundes- wie des baden-württembergischen Landesamtes über sinkende Einwohnerzahlen sowie den damit verbundenen (Über-)Alterungsprozess der Gesellschaft und den sich abzeichnenden Fachkräftemangel.

Seit 2012 wieder Bevölkerungszunahmen in Baden-Württemberg

Im Frühjahr 2012 hat das Statistische Landesamt erstmals wieder über eine Bevölkerungszunahme durch eine zunehmende Zuwanderung informiert und diese in Zusammenhang nicht nur mit der guten wirtschaftlichen Entwicklung, sondern auch mit der seit dem 1. Mai

28 Bade (1994).

29 Rede des Bundesinnenministers anlässlich der Migrationskonferenz 2015 <http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Reden/DE/2015/04/ministerrede-migrationskonferenz.html> [Stand 19.10.2016].

30 Foroutan (2014).

31 Neuffer (2014).

2011 gültigen vollen Arbeitnehmerfreizügigkeit für Bürgerinnen und Bürger aus acht EU-Staaten eingebracht.³² Aufgrund des stark veränderten Zuwanderungsgeschehens infolge des Zustroms von Flüchtlingen entschloss sich das Statistische Landesamt zum Jahreswechsel 2015/16 die Annahmen für die Bevölkerungsvorausrechnung aus dem Sommer 2014 entsprechend anzupassen und eine neue Berechnung zu erstellen.³³ Da das aktuelle Wanderungsgeschehen auch mit einem Zuzug von Kindern und Jugendlichen im schulpflichtigen Alter einhergeht, sind sowohl die aktuellen wie auch die zu erwartenden Schülerzahlen betroffen, letztere wurden daher ebenfalls neu berechnet.³⁴

Bei der Diskussion von Migrationsfragen kann zuweilen auch eine starke Gruppenorientierung festgestellt werden in dem Sinne, dass eine oder mehrere bestimmte Zuwanderergruppen im Mittelpunkt des Interesses stehen. Anlass dafür bieten zum Beispiel als überdurchschnittlich empfundene Zahlen an Zuwanderinnen bzw. Zuwanderern, wie Spätaussiedlerinnen bzw. Spätaussiedlern, Flüchtlingen, Asylbewerberinnen bzw. Asylbewerber, Arbeitsmigrantinnen bzw. Arbeitsmigranten usw. Die Zahl der Flüchtlinge wird gegenwärtig in der Bevölkerung als bedeutender wahrgenommen als die der EU-Binnenmigrantinnen bzw. -Binnenmigranten, obwohl diese absolut betrachtet auch in den Jahren



2014 und 2015 deutlich höher lag. Die gruppenspezifische Sichtweise wird dadurch noch verstärkt, dass politische und Verwaltungszuständigkeiten gruppenbezogen aufgeteilt sind. Diese Aufteilung setzt sich in den jeweiligen Interessenvertretungen fort. „Die Folge ist ein weitgehend fragmentiertes Bild und eine entspre-

chende öffentliche Wahrnehmung eines der zentralen Phänomene der bundesdeutschen Gesellschaft.“³⁵

Die Tatsache, dass die spezifischeren, aus dem englischen entlehnten Bezeichnungen *Immigration/Einwanderung* oder *Emigration/Auswanderung* in der aktuellen öffentlichen Debatte weniger gebräuchlich sind und im deutschen öffentlichen Diskurs eher von *Zuwanderung*, weniger von *Einwanderung* gesprochen wird³⁶, kann als Hinweis auf die Intensität und als Folge der inzwischen als abgeschlossen geltenden politischen Diskussion gewertet werden, ob Deutschland ein Einwanderungsland sei oder nicht.³⁷

1. Januar 2005: Erstes Zuwanderungsgesetz Deutschlands tritt in Kraft

Das Ende dieser Diskussionen wird allgemein mit dem 1. Januar 2005 verbunden, als das erste Zuwanderungsgesetz der Bundesrepublik Deutschland in Kraft trat. Als Gesetz zur *Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern* regelt es wesentliche Teile des deutschen Ausländerrechts neu und wird als „Meilenstein in der Entwicklung der Einwanderungsgesetzgebung“ gesehen.³⁸ In der amtlichen Statistik hatte dies die Einführung der Kategorie *Menschen mit Migrationshintergrund* zur Folge, seit 2005 findet sie vor allem im Mikrozensus Verwendung.

Der Begriff *Menschen mit Migrationshintergrund* entstand bereits in den 1990er-Jahren und wird auf die Pädagogik-Professorin Ursula Boos-Nünning zurückgeführt. Anlass für diese Wortneuschöpfung war, dass Schülerinnen und Schüler aus (Spät-)Aussiedler-Familien, die statistisch als deutsche Staatsangehörige zählten, ähnliche Schwierigkeiten hatten wie Kinder aus anderen Zuwandererfamilien. Der Begriff *Migrationshintergrund* konnte auch für die Betrachtung der Personengruppe der eingebürgerten Ausländerinnen und Ausländer verwendet werden. Dadurch, dass die Eingebürgerten ebenso wie die (Spät-)Aussiedlerin-

32 Vgl. http://www.statistik-bw.de/Service/Veroeff/Monatshefte/PDF/Beitrag12_03_09.pdf [Stand 08.09.2016].

33 Vgl. <http://www.statistik-bw.de/Service/Veroeff/Monatshefte/20160204.mha?path=/BevoelkGebiet/Vorausrechnung/> [Stand: 08.09.2016].

34 Vgl. <http://www.statistik-bw.de/Presse/Pressemitteilung/2015190.pm> [Stand: 16.06.2016]

35 Beer (2014b), S. 13.

36 Die Unabhängige Zuwanderungskommission versteht unter *Zuwanderung* „alle Arten der Migration, auch diejenigen, die nur vorübergehenden Charakter haben, unter „Einwanderung“ die dauerhafte Niederlassung.“ (Zuwanderungskommission 2001, S. 13) http://www.bmi.bund.de/cae/servlet/contentblob/123148/publicationFile/9076/Zuwanderungsbericht_pdf.pdf [Stand: 08.09.2016]) nach Familienwissenschaftliche Forschungsstelle im Statistischen Landesamt Baden-Württemberg (2004), S. 38.

37 Meier-Braun (2015), S. 33.

38 Beer (2014b), S. 14.



nen und (Spät-)Aussiedler als *Deutsche* geführt werden, war es nicht mehr möglich, Migration und ihre Folgen methodisch angemessen zu erfassen und ggf. für die Integration dieser Zielgruppe notwendige Fördermaßnahmen zu entwickeln.

Über den Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung 1998³⁹, an dem Boos-Nünning mitarbeitete, fand der Terminus dann seinen Weg in die Öffentlichkeit. Die Änderung des Staatsangehörigkeitsrechts im Jahr 2000, nach dem die meisten in Deutschland geborenen Kinder von Ausländern bei der Geburt automatisch die deutsche Staatsangehörigkeit erhalten, hat zur weiteren Verbreitung und zunehmenden Verwendung des Begriffs beigetragen. Davor wurden für in Deutschland lebende Menschen, die im Ausland geboren wurden, oder Eltern haben, die seit 1950 aus dem Ausland zugezogen sind, meist die Bezeichnungen *Deutsche ausländischer Herkunft* bzw. *Ausländer* oder die entsprechende Nationalität (Türken, Italiener, Spanier usw.; auch in der Kombination *Deutschtürken* etc.) verwendet.

Mikrozensus 2005: Einführung der Kategorie Migrationshintergrund

Nach Einführung der statistischen Kategorie *Menschen mit Migrationshintergrund* im Mikrozensus 2005 wurde in den 2007 veröffentlichten Ergebnissen erstmals die Migrationsfrage nicht ausschließlich auf das Zählen von aus- und zuwandernden Personen mit bzw. ohne deutsche Staatsangehörigkeit zu einem bestimmten Zeitpunkt begrenzt. Es wurde zudem die zeitliche und generative Betrachtung des Zuwanderungsgeschehens eingeführt, die sich am deutlichsten in der Unterscheidung von Deutschen und Ausländerinnen bzw. Ausländern *mit* eigener oder *ohne* eigene Zuwanderungserfahrung zeigt. Die Einführung der Kategorie *Menschen mit Migrationshintergrund* ist als Versuch zu verstehen, „sich erstmalig in Deutschland

einen umfassenden Überblick über die Bedeutung von Migration für Staat und Gesellschaft in Deutschland (zu bilden). ... Dabei galt es als wünschenswert, wo immer möglich jene Personengruppen identifizierbar zu erhalten, die seit jeher in der amtlichen Statistik mit Bezug auf Migration genannt werden wie zum Beispiel Ausländer, Eingebürgerte, Vertriebene, Aussiedler, Spätaussiedler oder Asylbewerber. Ebenso galt es als zweckmäßig, die Definition so umfassend wie nötig und so eng wie möglich zu gestalten. Berechtigte Fragen sollten nicht deshalb unbeantwortet bleiben müssen, weil die betroffenen Bevölkerungsgruppen „hinausdefiniert“ wurden, andererseits sollten auch nur jene Menschen eingeschlossen werden, bei denen sich zumindest grundsätzlich ein Integrationsbedarf feststellen lässt. Es war von Anfang an erkennbar, dass sich nicht alle Anforderungen gleichzeitig erfüllen lassen würden.“⁴⁰

Seit seiner Einführung wird der Begriff *Migrationshintergrund* unter anderem wegen definitorischer Festlegungen kritisch gesehen und verschiedentlich zur Disposition gestellt. Ansatzpunkt für Kritik bildet zum



Beispiel die Festlegung des Bezugsjahrs, das für den Mikrozensus 2005 auf den Jahresbeginn 1950 gelegt und beim Zensus 2011 auf den 1. Januar 1956 verschoben wurde. Die Wahl des Jahres 1950 kann mit der Gründung der Bundesrepublik im Jahr 1949 in Verbindung gebracht werden, Ende 1955 wurden die ersten Anwerbeabkommen für ausländische Arbeitskräfte abgeschlossen. Bei beiden Bezugsjahren werden die in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg aufgenommenen deutschen Vertriebenen und die in der Bundesrepublik verbliebenen *Displaced Persons* statistisch

39 S. http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/10_Jugendbericht_gesamt.pdf [Stand: 08.09.2016].

40 Vgl. https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thema_tisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220057004.pdf [Stand: 08.09.2016] zu den unterschiedlichen Definitionen vgl. auch **Kapitel B**.

nicht erfasst.⁴¹ Beide Gruppen zusammengenommen würden einschließlich ihrer Nachkommen der ersten Generation die Anzahl der *Menschen mit Migrationshintergrund* in der Bundesrepublik mehr als verdoppeln, entsprechend stiege auch ihr Anteil an der Bevölkerung.⁴²

Die Ergebnisse des Mikrozensus 2005 zeigten, dass ein knappes Fünftel der in Deutschland lebenden Menschen – in Baden-Württemberg knapp ein Viertel – entweder selbst Migrationserfahrungen machten oder dies für deren Eltern zutraf. 10 Jahre später hatten rund 27 % der Menschen im Land einen Migrationshintergrund, bei den unter 20-Jährigen sind es rund 40 % (vgl. **Kapitel C 1**).

Darauf bezogen regt das *Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung* in einer Studie⁴³ an, darüber nachzudenken, ob diese Kategorisierung abgelöst werden könne. Der Begriff verhin-dere die Wahrnehmung des Deutschseins als vielfältige Identitätsform – die neben der Gruppe der Zuge-wanderten und den seit Generationen Ansässigen ebenfalls familiäre und partnerschaftliche Bindungen zwischen diesen Gruppierungen kenne, sodass ein weitaus größerer Teil als der statistisch definierte vom Merkmal *Migrationshintergrund* berührt sei. Der Migra-tionsbegriff schaffe somit eine künstliche Trennung zwischen Deutschen mit und ohne Zuwanderungsgeschichte, die aufgrund der pluralen Familienrealitäten inzwischen nicht mehr trage. Er fungiere als Metapher, mit der nicht mehr die faktische Wohnortverlagerung einer Person gemeint sei, sondern mit der die Produk-tion von Anders-Sein und Fremdheit einhergehe⁴⁴, die grundlegend mit der Aushandlung von Rechten, von Zugehörigkeit, von Teilhabe und Positionen verbunden sei.⁴⁵

Mit dem Begriff *Migrationshintergrund* wurde eine statistische Kategorie eingeführt, die auf einer ethni-schen Definition von Mitgliedschaft in einer Gesell-schaft basiert. Verschiedentlich wird hierzu kritisch



bemerkt, dass auf diese Weise eine Unterscheidung zwischen *normalen* Deutschen (die schon immer bzw. ab einem festgelegten Zeitpunkt in Deutschland waren) auf der einen und einer weitgefassten Definiti-on von Migrantinnen und Migranten (Personen, die erst später gekommen sind) auf der anderen Seite verfestigt werde.⁴⁶ Dabei könnten unter dieser Prämi-se generierte statistische Befunde in einer Art Zirkel-schluss bestätigen, dass zwischen Deutschen und Deutschen mit Migrationshintergrund bedeutsame Unterschiede bestünden. Diese lägen jedoch nur dann vor, wenn in sozialwissenschaftlichen Studien Kon-textfaktoren wie Bildungsstatus, Aufenthaltsdauer etc. nicht kontrolliert würden. Oftmals sind es jedoch diese – unabhängig von einem vorliegenden Migrati-onshintergrund wirksamen – sozioökonomischen Kontextfaktoren, über die Unterschiede bspw. in Schulleistungsstudien erklärt werden können (vgl. **Kapitel H 5**). Die Etablierung des Migrationsbegriffs könnte somit erst die stigmatisierende und marginali-sierende Wirkung entfalten, die mit Integration über-wunden werden soll.

Zahlreiche gesellschaftliche Diskurse – etwa die um Bildungs- und Chancengerechtigkeit – sind eng mit der Metapher des *Migrantischen* verbunden. Das Merkmal Migrationshintergrund nimmt dabei – gewollt oder ungewollt – eine Markierungsfunktion ein, die Zuge-hörigkeit bzw. Ausgrenzung erzeugen kann. Diesen Prozess suchen Strategien des *Postmigrantischen* zu durchbrechen.⁴⁷ Der Begriff der Integration, der sich auf Teilhabe, Chancengleichheit und Partizipation be-ziehe, müsse von Migration entkoppelt werden und eine gesamtgesellschaftliche Perspektive aufzeigen. Konzepte des Postmigrantischen zielen auf die Über-windung der Aufspaltung in das als fremd empfundene Migrantische und der als das Eigene empfundenen Kerngesellschaft.

41 Mit den Vertriebenen „bleibt die nach wie vor größte Grup-pe der Zuwanderer aus der Einwanderungsgeschichte der Bundesrepublik ausgeschlossen, obwohl kein Zweifel be-steht, dass sie und die erste Generation ihrer Nachkommen die politische, wirtschaftliche, soziale und kulturelle Ent-wicklung des neuen Staates maßgeblich mit geprägt haben.“ (Beer (2014b), S. 16).

42 Ebda, S. 16.

43 Foroutan et al. (2014).

44 Foroutan (2014), S. 41.

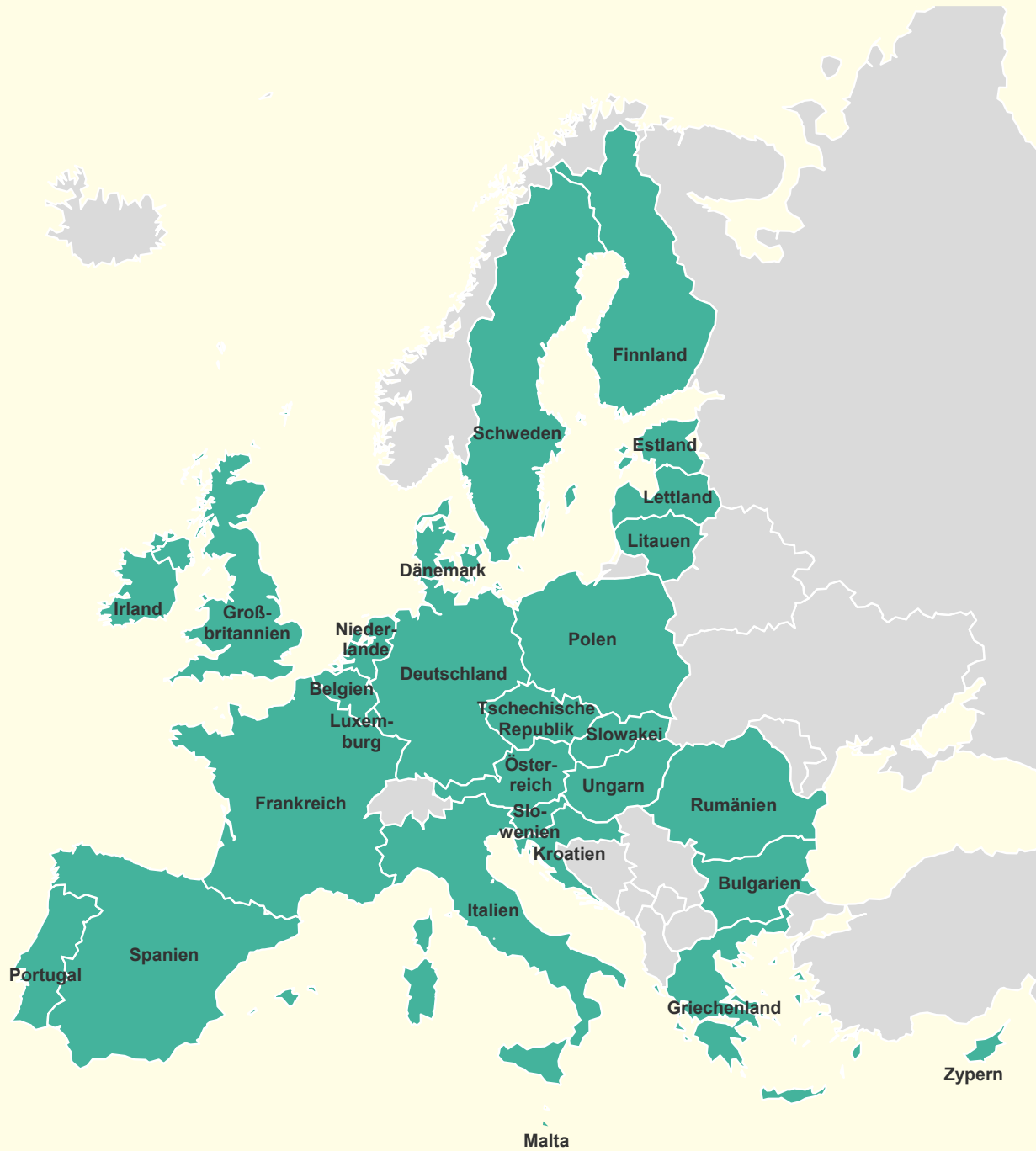
45 Vgl. <http://www.fr-online.de/kultur/migration---das-ist-das-neue-deutschland-,1472786,29310550.html> [Stand: 08.09.2016].

46 Scherr (2013), S. 9.

47 Vgl. Foroutan (2014).

A 2 (G1)

Die Mitgliedstaaten der Europäischen Union (EU-28)



Trotz der Ambivalenzen des Migrationsbegriffs ermöglicht die Kategorie Migrationshintergrund jedoch erst eine Identifikation von Chancenungleichverteilungen, die sich potenziell aus Fremdzuschreibungen – bedingt etwa durch ethnische und kulturelle Zugehörigkeiten oder Religionszugehörigkeiten – ergeben können. Erst mit der Sichtbarmachung von Chancenungleichheiten können auch Strategien zu deren Überwindung eingeführt werden.

Politische Weichenstellungen

Der Gesetzgeber hat auf die im Zusammenhang des Zuwanderungsgeschehens auftauchenden Erfordernisse und Probleme in verschiedener Weise reagiert. Nachfolgend werden einige für die Integration von Migrantinnen und Migranten relevante Entwicklungen skizziert, sofern sie das Bildungswesen berühren.

Bereits in den 1970er-Jahren wiesen die Wohlfahrtsverbände und kritische Stimmen aus Wissenschaft und Politik auf die Notwendigkeit einer aktiven Integrationspolitik hin. Seitdem wird das Thema Integration im Zusammenhang mit Zuwanderung von der Politik in unterschiedlicher Intensität aufgenommen, etwa durch die Einsetzung eines *Ausländerbeauftragten*, der später in das Amt des *Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Integrationsbeauftragter)* überführt wurde. Im Jahr 1996 wurde auch in Baden-Württemberg ein Integrationsbeauftragter eingesetzt, der bis 2011 dem Justizministerium angegliedert war. In der 15. Legislaturperiode hatte dieses Amt die Ministerin für Integration inne. Seit Mai 2016 ist es dem Sozialministerium zugeordnet.

Im Jahr 2000 wurde das Staatsangehörigkeitsrecht reformiert. Bis dahin galt in Deutschland ausschließlich das Abstammungsprinzip (*ius sanguinis*). Ein Kind erlangte mit der Geburt die deutsche Staatsangehörigkeit, wenn mindestens ein Elternteil deutsch war. Mit der Reform wurde die Ableitung der Staatsangehörigkeit vom Geburtsort bzw. -land eingeführt (*ius soli*). Seit dem 1. Januar 2000 erwerben unter bestimmten Voraussetzungen auch Kinder, die nicht-deutscher Abstammung sind, die deutsche Staatsangehörigkeit mit der Geburt. Für Ausländerinnen und Ausländer, die dauerhaft in Deutschland leben, wurden die Möglichkeiten zur Einbürgerung erweitert.

Mit dem 2005 in Kraft getretenen und 2007 reformierten Zuwanderungsgesetz wurde Integration als staatliche Aufgabe festgeschrieben. Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) – bzw. dessen Vorgängerinstitution – wurde mit der Steuerung von Maßnahmen zur Integrationsförderung betraut. Das

Zuwanderungsgesetz – ein Artikelgesetz, bestehend aus dem Aufenthaltsgesetz (AufenthG), dem Freizügigkeitsgesetz innerhalb der EU (FreizügG/EU) sowie Änderungen für weitere Gesetze – regelt darüber hinaus Aufenthaltsbestimmungen, Familiennachzug, Bleiberecht, Zuwanderung von Hochqualifizierten, Arbeitsmarktzugang, Einbürgerung und anderes mehr. Erstmals wird mit diesem Gesetz ein Rechtsanspruch auf einen *Integrationskurs* für ausländische Neuzuwanderer aus Drittstaaten geschaffen (§ 44); ggf. kann auch eine Verpflichtung zur Teilnahme ausgesprochen werden (§ 44a). Dieser besteht aus einem Sprachkurs und einem rechtliche, geschichtliche und kulturelle Kenntnisse vermittelnden Orientierungskurs.

Im Jahr 2015 wurden in Baden-Württemberg 33 107 Berechtigungen, Verpflichtungen oder Zulassungen zu einem Integrationskurs ausgegeben. Stark die Hälfte davon ging an vor 2015 eingereiste Altzuwanderinnen und Altzuwanderer. An Neuzuwanderinnen und Neuzuwanderer wurde überwiegend eine Verpflichtung ausgegeben, nur etwa jeder Siebte erhielt eine Zulassung ohne Verpflichtung. Da nicht jede Person unmittelbar nach Erhalt der Berechtigung bzw. Verpflichtung einen Kurs begann, lag die Zahl der neuen Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer mit 24 482 unter der Zahl der potenziell möglichen Teilnahmen. 13 398 Personen haben 2015 einen Kurs absolviert. Landesweit wurden 1 667 Kurse neu begonnen, 1 250 laufende beendet. Die Web-Tabelle [A 2 \(T1\)](#) enthält eine entsprechende Übersicht auf Ebene der Stadt- und Landkreise.

Im Jahr 2006 wurde der erste Integrationsgipfel der Bundesregierung einberufen. Vertreter aus Politik, Medien, Verbänden und Migrantenvereinigungen diskutierten Eckpunkte eines *Nationalen Integrationsplans*, der die Integrationsinitiativen des Bundes, der Länder, der Kommunen sowie der zivilgesellschaftlichen Akteure auf eine gemeinsame Grundlage stellen sollte. Bei dem Folgetreffen ein Jahr später wurde der erste Plan vorgelegt. 2012 wurde beim fünften Integrationsgipfel der *Nationale Aktionsplan Integration* vorgestellt, der überprüfbare Zielvorgaben für die Integrationspolitik verbindlicher gestalten möchte. 2015 wurde der bis dahin achte Integrationsgipfel zum Schwerpunkt Gesundheit und Pflege in der Einwanderungsgesellschaft abgehalten.

Mit dem am 6. August 2016 in Kraft getretenen *Bundesintegrationsgesetz* gibt es erstmals in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland ein Bundesgesetz als rechtliche Grundlage für die Integration. Unter der *Maxime fördern* und *fördern* wird Integration sowohl als Angebot des Staats verstanden wie auch als Erwartung an zugewanderte Menschen, sich aktiv um ihre Integration zu bemühen, etwa durch das Erlernen der deutschen Sprache.

Die Landesregierung Baden-Württembergs beschloss 2008 einen Integrationsplan, der acht zentrale Handlungsfelder auswies: Integration durch deutsche Sprache, schulische Bildung und Ausbildung; Hochschulwesen; Integration durch berufliche Aus- und Weiterbildung, Beschäftigung und Wirtschaft; Soziales, Wohnen und Gesundheit; Familie, Kinder und Jugendliche; Zusammenleben; Sicherheit sowie Einbürgerung.

In diesem Zusammenhang ist auch das 2006 in Kraft getretene *Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG)* zu nennen. Dessen Ziel ist es, Benachteiligungen wegen der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Orientierung zu verhindern oder zu beseitigen.

Im Jahr 2006 wurde die erste Deutsche Islamkonferenz einberufen, um einen Dialog zwischen Politik und den in Deutschland lebenden Muslimen zu initiieren. 2011 fand das erste Treffen des baden-württembergischen *Runden Tisches Islam* statt, dem bislang sieben weitere folgten.

Mit der im August 2013 in Kraft getretenen *Verwaltungsvorschrift Integration (VwV Integration)* wurde in Baden-Württemberg ein Förderprogramm implementiert, mit dem kommunale Integrationsprojekte finanziell unterstützt werden können. Nachhaltige Strukturen wie etwa zentrale Ansprechstellen, Netzwerke, Integrationskonzepte oder Informationsangebote können geschaffen und bestehende Angebote besser miteinander vernetzt werden. Auf Basis der VwV Integration können auch Anträge zur Einrichtung von Flüchtlingsbeauftragten gestellt werden.

Bis zur Jahresmitte 2016 wurden insgesamt 314 Stellen für Integrations- und Flüchtlingsbeauftragte in baden-württembergischen Kommunen gefördert. In der Förderrunde 2016 wurden zunächst 161 Anträge bewilligt, ergänzend können weitere 108 Kommunen eine neue Stelle schaffen bzw. eine vorhandene aufstocken.⁴⁸

Im November 2015 hat der baden-württembergische Landtag das *Gesetz zur Verbesserung von Chancengerechtigkeit und Teilhabe* verabschiedet. Es umfasst als Mantelgesetz unter anderem das im Dezember 2015 in Kraft getretene *Partizipations- und Integrationsgesetz (PartIntG)*. Dieses legt Grundsätze für Integration sowie konkrete Integrationsaufgaben des Landes fest. Bspw. soll ein Anteil an Beschäftigten mit Migrationshintergrund in der Landesverwaltung erreicht werden, der in etwa ihrem Anteil an der Bevölkerung entspricht. Des Weiteren werden 17 Ausbildungs- und Prüfungsordnungen aus verschiedenen integrationspolitisch relevanten Bereichen um die Vermittlung von interkultureller Kompetenz ergänzt. Muslimische und alevitische Beschäftigte haben künftig unter bestimmten Voraussetzungen die Möglichkeit, sich an ihren wichtigsten religiösen Feiertagen vom Dienst oder der Arbeit freistellen zu lassen.

Die insbesondere im Hinblick auf die Integration von Flüchtlingen getroffenen bildungspolitischen Maßnahmen werden in einem eigenen Abschnitt am Ende von **Kapitel A** dargestellt.

48 Vgl. <http://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/service/presse/pressemitteilung/pid/land-foerdert-kommunen-bei-integrationsarbeit/> [Stand: 08.09.2016].

A 3 Migration als Teil der Bevölkerungsdynamik moderner Gesellschaften

In jedem Land der Welt vollziehen sich grenzüberschreitende Zu- und Abwanderungsbewegungen oder Wanderungsprozesse innerhalb staatlicher Grenzen. Migration ist ein historisch konstantes, weltweites Phänomen, das allerdings durch die Globalisierung der Ökonomie und den damit verbundenen internationalisierten Waren- und Finanzströmen in den letzten Jahrzehnten eine neue Dynamik erfuhr. Die individuellen Gründe für Migrationsbewegungen sind vielfältig – im Kern lassen sie sich jedoch auf zwei Hauptmotive zurückführen: die Aussicht auf bessere wirtschaftliche Rahmenbedingungen für die Sicherung der eigenen Existenz sowie die Flucht vor Verfolgung, Unterdrückung und Gewalt. Möglicherweise werden zudem die globalen Folgen des Klimawandels künftig eine noch stärkere Rolle für Migration spielen.

Migrationsmotive

Wanderungsentscheidungen werden in einem komplexen Spannungsfeld aus individuellen Motiven, Gruppenerwartungen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen getroffen. Dabei erfolgt – zumindest implizit – eine Kosten-Nutzen-Abwägung zwischen den (defizitären) Gegenwartserfahrungen im Herkunftszusammenhang und den sich im Ankunftskontext abzeichnenden (positiveren) Zukunftserwartungen. Entsprechend vielfältig sind die Faktoren, die letztlich zu einer Wanderungsentscheidung führen. Zur Bestimmung der jeweils wirksamen Wanderungsfaktoren unterscheidet die Migrationsforschung üblicherweise zwischen den im Abwanderungsland wirksamen Druckfaktoren (*push factors*) und den Sogfaktoren (*pull factors*), die vom Aufnahmeland ausgehen.⁴⁹ Allerdings bedingen sich diese Faktoren oft gegenseitig und können analytisch nicht immer scharf getrennt werden.

Die globale Integration der Märkte führt zu Verschiebungen von Produktionsorten, Arbeitskräftebedarf und Wertschöpfungsketten. Dadurch werden Wanderungsbewegungen ausgelöst, die in ambivalenter Weise gesellschaftlich wahrgenommen werden. In der Form der angeworbenen Arbeitsmigrantin bzw. des Arbeitsmigranten sind sie erwünscht, in der Form des *Wirtschaftsflüchtlings* werden sie als Bedrohung aufgefasst.

Für das Migrationsgeschehen ebenso bedeutsam wie die ökonomischen Gründe sind politische Faktoren.

Menschen migrieren innerhalb von Grenzen und grenzüberschreitend aufgrund von Verfolgung, Unterdrückung, Gewalt und Krieg. Vermutlich werden ökologische Faktoren auch in Zukunft Wanderungsbewegungen verursachen – die wiederum politische Destabilisierungen verursachen können und in der Folge sekundäre Migrationsbewegungen auszulösen vermögen. Fluchtmigration ist meist mit unermesslichem Leid für die Betroffenen verbunden. Erst in zweiter Linie werden auch die Aufnahmegesellschaften mit dadurch bedingten Herausforderungen konfrontiert.

Eine für die Betroffenen und die Aufnahmegesellschaft erfreuliche Entwicklung ist die wachsende Bedeutung von Bildungsmigration. Die Zahl der ausländischen Studierenden an baden-württembergischen Hochschulen nahm in den letzten Jahren kontinuierlich zu. Diese zunächst zeitlich befristet angelegte Zuwanderung kann in dauerhafte Aufenthalte übergehen, da ausländische Studierende eine gute Bleibeperspektive haben. Nach erfolgreichem Studienabschluss können die Absolventinnen und Absolventen eine ihrem Qualifikationsniveau entsprechende Erwerbstätigkeit aufnehmen. Auch für die Suche nach einem entsprechenden Arbeitsplatz kann eine Aufenthaltserlaubnis erteilt werden.

In der Migrationsforschung ist darüber hinaus aufgezeigt worden, dass Migrationsdynamiken nicht zureichend als Folge individueller Abwägungen und Entscheidungen verstanden werden können. Vielmehr bilden sich zwischen Gesellschaften historisch gewachsene Beziehungen, soziale Kontakte, Informationsaustausch und Transportwege heraus, die als Bahnungen wirksam werden, in denen sich Migrierende bewegen. Zudem kann einmal in Gang gekommene Auswanderung zu weiterer Migration führen, wenn die Abwanderung bestimmter Bevölkerungsgruppen die Situation im Herkunftsland – etwa durch Bevölkerungsrückgang, Überalterung oder einen Mangel an Fachkräften – verschlechtert.⁵⁰

Arten der Zuwanderung

Wie alle modernen Industriegesellschaften werden auch Deutschland und Baden-Württemberg durch Migration geprägt. Das Bundesinnenministerium und das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF)⁵¹

49 Bundeszentrale für politische Bildung (2009).

50 Vgl. Castles, Haas & Miller (2013)

51 Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016).

differenzieren in ihrer Migrationsberichterstattung zwischen sich rechtlich hinsichtlich ihres Einreisezwecks und ihres Aufenthaltsstatus unterscheidenden Gruppen von Zuwanderinnen und Zuwanderern.

Eine grundsätzliche Unterscheidung wird zunächst zwischen der EU-Binnenmigration von Unionsbürgerinnen und -bürgern und der Zuwanderung von Drittstaatenangehörigen getroffen. Unter EU-Binnenmigration wird die Zu- und Abwanderung von Unionsbürgerinnen und -bürgern und ihren Familienangehörigen in die bzw. aus den einzelnen Staaten der Europäischen Union verstanden. Bei der Zuwanderung aus Drittstaaten können folgende Arten differenziert werden:

- Zuwanderung zum Zweck der Erwerbstätigkeit: Drittstaatenangehörigen kann nach dem Aufenthaltsgesetz (AufenthG) eine Erlaubnis zu einer qualifizierten Beschäftigung zusammen mit dem Aufenthaltstitel von der Ausländerbehörde erteilt werden. Voraussetzung hierfür ist das Vorliegen eines konkreten Arbeitsplatzangebots. Das AufenthG regelt ebenfalls die Beschäftigung von Hochqualifizierten, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern und die Zuwanderung von Selbstständigen.



- Zuwanderung zum Zweck des Studiums und der Ausbildung: Den größten Teil dieser Gruppe umfassen Studierende mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit, die ihre Hochschulzugangsberechtigung im Ausland erworben haben (*Bildungsausländerinnen bzw. -ausländer*). Daneben zählen zu dieser Gruppe auch Ausländerinnen und Ausländer, die einen Sprachkurs oder eine Schule besuchen oder eine betriebliche Aus- oder Weiterbildung absolvieren.
- Zugang von Asylbewerberinnen und Asylbewerbern und Schutzsuchenden: Hierzu zählen Personen, die um Asyl nachsuchen oder denen die Flüchtlingseigenschaft aufgrund der Genfer Flüchtlingskonvention zuerkannt wurde, sowie Personen, die subsidiären Schutz erhalten oder für die Abschiebungsverbote gelten.

- Jüdische Zuwanderinnen und Zuwanderer aus dem Gebiet der ehemaligen Sowjetunion,
- Familien- und Ehegattennachzug zu deutschen Staatsangehörigen, EU-Bürgerinnen und -Bürgern und zu Drittstaatsangehörigen,
- Zuwanderung von Drittstaatsangehörigen aus sonstigen Gründen,
- Spätaussiedlerzuwanderung
- Rückkehr deutscher Staatsangehöriger aus dem Ausland.

Neben diesen, sich (entsprechend ihrem rechtlichen Status) in amtlichen Statistiken widerspiegelnden Zuwanderergruppen existiert ein größtmäßig schwer abschätzbarer, jedoch nicht unerheblicher Bereich der irregulären bzw. illegalen Migration. Damit werden Zuwanderungstatbestände bezeichnet, in deren Kontext gegen rechtliche Bestimmungen verstoßen wurde. **Kapitel C 2** gibt einen Überblick zur Struktur und zu den Größenordnungen der einzelnen Zuwanderungsarten.

Qualifikationsstruktur der Zuwanderinnen und Zuwanderer

Die Qualifikationsstruktur der zum Zweck der Erwerbstätigkeit Zugewanderten hat sich gegenüber den vergangenen Jahrzehnten stark verändert. Die klassische *Gastarbeiter-Zuwanderung* bestand überwiegend aus ungelernten oder angelernten Arbeitskräften, die aus bildungsfernen Milieus stammten. Inzwischen hat sich das Qualifikationsniveau der aus der EU und aus (ehemaligen) Drittstaaten neu zugewanderten Bevölkerung deutlich erhöht. Je nach Betrachtung verschiedener Herkunftsländergruppen verfügen zwischen 21 % und 45 % der zwischen 2004 und 2011 Zugewanderten im Alter von 25 bis 44 Jahren über einen Hochschulabschluss.⁵² Das Institut der deutschen Wirtschaft (IW) geht davon aus, dass 29 % der in den 2000er-Jahren zu Erwerbszwecken Zugewanderten über einen akademischen Abschluss verfügen – mit einem hohen Anteil an MINT-Qualifizierungen.⁵³ Dieser hohe Anteil Hochqualifizierter gelte auch für die Zuwanderung aus den jüngst der EU beigetretenen Mitgliedsstaaten. So sei jede vierte erwachsene Zuwanderin bzw. jeder vierte erwachsene Zuwanderer aus Südosteuropa Akademikerin bzw. Akademiker. In der baden-württembergischen Gesamtbevölkerung beträgt die Akademikerquote der

⁵² SVR (2013), S. 100f.

⁵³ Institut der deutschen Wirtschaft Köln (2014a).



Personen im Erwerbsalter dagegen nur 17 %.⁵⁴

Die schulischen und beruflichen Qualifikationen der in jüngster Zeit zuwandernden Flüchtlinge und Asylsuchenden ist vor dem Hintergrund einer angestrebten Integration in die Bildungssysteme und den Arbeitsmarkt allerdings weniger optimistisch zu sehen (vgl. **Erweiterungskapitel Integration von Flüchtlingen**).

Volkswirtschaftlicher Nutzen von Zuwanderung

Aus ökonomischer Sicht stellt Einwanderung bislang einen Gewinn für die deutsche Volkswirtschaft dar. Eine aktuelle Studie des Zentrums für Europäische Wirtschaftsforschung (ZEW) weist über umfangreiche Auswertungen nach, dass Menschen ohne deutschen Pass in Deutschland deutlich mehr Steuern und Sozialbeiträge zahlen als sie umgekehrt vom Staat erhalten.⁵⁵ Die Tendenz ist dabei steigend: der erwirtschaftete Überschuss pro Kopf ist in den vergangenen 10 Jahren um über die Hälfte gestiegen und betrug im Jahr 2012 durchschnittlich 3 300 Euro. Die weit verbreitete Einschätzung, Zuwanderung belastete die Sozialsysteme, kann damit widerlegt werden. In einer Modellrechnung würde sich dieser Beitrag zu den öffentlichen Haushalten noch deutlich erhöhen, wenn es gelänge, das bislang niedrigere Bildungsniveau der jungen ausländischen Bevölkerung auf das durchschnittliche Niveau der Bevölkerung mit deutscher

Staatsangehörigkeit anzuheben. Grund dafür sind die mit höheren Qualifikationen einhergehenden durchschnittlich höheren Verdienste.

Eine Studie des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) aus dem Jahr 2013 belegt ebenfalls den volkswirtschaftlichen Nutzen der Zuwanderung.⁵⁶ Während es sich bis zum Jahr 2000 bei den Neuzuwanderinnen bzw. Neuzuwanderern mehrheitlich um niedrig qualifizierte Kräfte handelte, waren sie 10 Jahre später mehrheitlich gut ausgebildet. Mit einem Anteil von knapp 43 % Hochqualifizierter im erwerbsfähigen Alter waren die Zuwanderinnen und Zuwanderer im Jahr 2009 sogar deutlich besser gebildet als die vergleichbare deutsche Bevölkerung ohne Migrationshintergrund, bei denen der Anteil Hochqualifizierter lediglich rund 26 % betrug. Diese verstärkte Zuwanderung gut ausgebildeter Fachkräfte werde positive Effekte auf den Arbeitsmarkt ausüben, ohne dass die Löhne sanken. Trotz der insgesamt höheren Arbeitslosigkeit bei Migrantinnen und Migranten trügen Einwanderinnen und Einwanderer mehr zur Finanzierung der Sozialversicherungssysteme bei. Sie würden zwar mehr steuerfinanzierte Transferleistungen beziehen, zahlten im Vergleich zu den Personen ohne Migrationshintergrund jedoch mehr in die beitragsfinanzierten Rentenversicherungssysteme ein. Per Saldo profitierten deshalb die sozialen Sicherungssysteme von den Zugewanderten.

Ebenfalls errechnet das Institut der deutschen Wirtschaft (IW)⁵⁷ aus der Zuwanderung einen Gewinn für die Renten-, Kranken- und Pflegeversicherung: 2011 waren knapp 42 % der zugewanderten Menschen sozialversicherungspflichtig beschäftigt, bei den in Deutschland Geborenen betrug die entsprechende Quote nur 35,5 %. Auch wirke unter volkswirtschaftlichen Gesichtspunkten günstig, dass überwiegend Jüngere zuwandern – im Jahr 2009 war jeder dritte der in den vorangegangenen 10 Jahren Zugewanderten jünger als 30 Jahre. Nach Angaben des Mikrozensus 2014 sind 35 % der Baden-Württemberger mit Migrationshintergrund jünger als 25 Jahre (ohne Migrationshintergrund: 22 %), bei Migrantinnen und Migranten mit deutscher Staatsangehörigkeit sogar 45 % (vgl. **Kapitel C 1**).

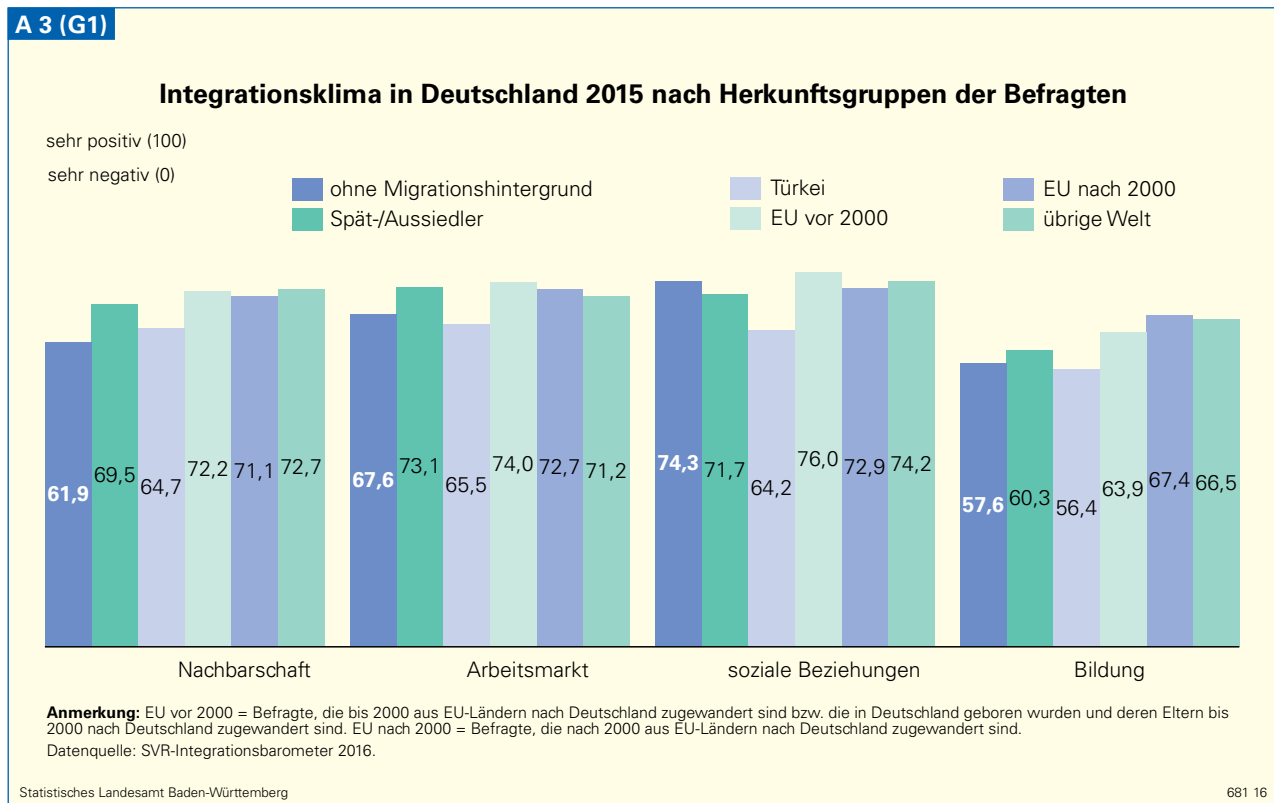
Laut der aktuellen Vorausrechnung des Statistischen Landesamts wird die Bevölkerungszahl Baden-Württembergs zuwanderungsbedingt ansteigen. Aufgrund der Altersstruktur der Bevölkerung wird allerdings die Zahl der Personen im erwerbsfähigen Alter vermutlich trotzdem zurückgehen. So wird nach einem vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales in Auftrag gegebenen Gutachten die Zahl der Erwerbspersonen

54 Personen im Alter von 25 bis unter 65 Jahren mit Fachhochschul- oder Universitätsabschluss (Mikrozensus 2013).

55 Bonin (2014).

56 Brücker (2013).

57 Institut der deutschen Wirtschaft Köln (2014b).



nach verschiedenen Vorausrechnungen bis zum Jahr 2030 deutschlandweit um 4 % bis 5 % gegenüber dem Stand von 2013 abnehmen.⁵⁸ Während die ostdeutschen Bundesländer stärker von diesem Rückgang des Arbeitskräftepotenzials betroffen sein werden, trifft diese für Baden-Württemberg weniger stark zu. Der Rückgang könnte sich unter 2 % bewegen. Dabei wird sich der Trend zur Höherqualifizierung fortsetzen.

Zuwanderung wird oft als Lösung für den sich in einigen Branchen abzeichnenden Fachkräftemangel gesehen. Verschiedene Szenarien kommen zu dem gemeinsamen Ergebnis, dass die Zuwanderung sehr wohl in der Lage sei, den Rückgang der inländischen Erwerbspersonenzahl zunächst auszugleichen und die Altersstruktur der Erwerbsbevölkerung zu verbessern.⁵⁹ Die Nettozuwanderung erlaube sowohl die Ausweitung der Beschäftigung als auch ein höheres Wirtschaftswachstum. Allerdings werde das Problem des branchenspezifischen Fachkräftemangels allein durch vermehrte Zuwanderung nicht gelöst. Ein positiver Effekt von Migration auf die Ökonomie setze nämlich voraus, dass die einwandernden Arbeitskräfte den spezifischen Qualifikations- und Leistungsanforderungen auf dem deutschen Arbeitsmarkt entsprechen.

Integration der zugewanderten Bevölkerung

Seit dem Jahr 2009 erstellt der *Sachverständigenrat für Migration und Integration (SVR)* einen *Integrationsklima-index*, der auf Basis einer repräsentativen Befragung dokumentiert, wie die in Deutschland lebende Bevölkerung mit und ohne Migrationshintergrund ihre Teilhabe an wichtigen gesellschaftlichen Bereichen einschätzt.⁶⁰ Über die vergangenen Jahre hinweg wird das Zusammenleben in Nachbarschaft, Arbeitsmarkt, sozialen Beziehungen und Bildungswesen durchweg im mittleren und positiven Skalenbereich beurteilt. Auch für das Jahr 2015 sind keine Anzeichen für einen grundlegenden Stimmungswandel erkennbar. Insbesondere die sozialen Beziehungen zwischen Zuwanderinnen und Zuwanderern und Einheimischen werden positiv gesehen. Dabei unterscheiden sich die Einschätzungen der Bevölkerung ohne Migrationserfahrung einerseits und derjenigen mit Migrationshintergrund andererseits nur geringfügig.

Innerhalb der Gruppe der Migrantinnen und Migranten sind jedoch Unterschiede zwischen den Herkunftsgruppen erkennbar. Personen mit türkischem Migrationshintergrund beurteilen das Integrationsklima insgesamt schlechter als Migrantinnen und Migranten aus anderen Ländern oder die Befragten ohne Zuwanderungsgeschichte (Grafik A 3 (G1)). Die nach Bevölkerungsgruppen divergierenden Integrationsindexwerte werden

⁵⁸ Vogler-Ludwig, Düll & Kriechel (2014).

⁵⁹ Ebd., S. 26.

⁶⁰ SVR (2015 und 2016).

durch dahinterliegende Kontextfaktoren beeinflusst. Personen mit häufigen interethnischen sozialen Kontakten bewerten das Integrationsklima deutlich besser. Die eigene Erfahrung von Benachteiligungen führt hingegen zu deutlich schlechteren Werten.

Insgesamt deutlich angestiegen ist die Befürchtung, dass die hohe Flüchtlingszuwanderung den Wohlstand in Deutschland bedroht. Bei Geringqualifizierten ist

diese Befürchtung größer als bei Personen mit einem hohen Bildungsstand. Ebenfalls ist die Ausprägung dieser Befürchtung bei Personen, die ihre eigene wirtschaftliche Situation problematisch sehen, größer als bei denjenigen, die sie positiv einschätzen.

In **Kapitel F 1** wird ausführlicher über Fragen der Integration allgemein und den Stand der Integration der zugewanderten Bevölkerung in Baden-Württemberg berichtet.



A 4 Gesellschaftliche Reaktionen auf Migration

Wenn Politik als aktive Teilnahme an der Gestaltung und Regelung von Gemeinwesen⁶¹ zu verstehen ist, dann werden an den grundsätzlichen Veränderungen der Migrations- und Integrationspolitik in Baden-Württemberg wie in Deutschland bzw. dem früheren Bundesgebiet insgesamt auch gesellschaftliche Reaktionen und Debatten erkennbar. Für eine analytische Betrachtung dieser Entwicklungsgeschichte schlägt Meier-Braun eine Differenzierung in sieben zeitlich abgrenzbare Phasen vor.⁶²

In einer ersten von 1952 bis 1973 dauernden Zeitspanne erschöpfte sich die damalige Ausländerpolitik in reiner Arbeitsmarktpolitik. Um den wachsenden Bedarf der expandierenden Wirtschaft zu befriedigen, wurden nach und nach in verschiedenen Ländern Europas Arbeitskräfte angeworben. Die Bundesrepublik wie auch Baden-Württemberg verstanden sich jedoch nicht als Einwanderungsland. Dementsprechend gab es kein übergreifendes Konzept infrastruktureller, sozial- und bildungspolitischer Maßnahmen für die Integration der Zuwanderinnen und Zuwanderer, die lediglich als zeitlich befristet ansässige *Gastarbeiter* wahrgenommen wurden.

In einer zweiten Phase, die von 1973 bis 1979 reichte, wurde deutlich, dass die Beschäftigung ausländischer Arbeitskräfte kein vorübergehendes Phänomen war. Die Arbeitsmigrantinnen und -migranten holten ihre Familien nach und wollten längerfristig bleiben. Als im Zuge der Wirtschaftskrise zu Beginn der 1970er-Jahre die Anwerbung gestoppt wurde, hatte dies den Effekt, dass die bereits ansässigen Migrantinnen und Migranten auf Dauer in Baden-Württemberg bleiben wollten und vermehrt ihre Familien nachholten.

Die dritte abgrenzbare Phase war sehr kurz und wirkte lediglich in den Jahren 1979 bis 1980. Zum ersten Mal standen Integrationskonzepte im Mittelpunkt der Ausländerpolitik. So entwickelte die baden-württembergische Landesregierung eine Konzeption, die auf eine Verbesserung der Situation insbesondere der Migrantinnen und Migranten der zweiten Generation abhob. Abgelöst wurde dieser Prozess durch eine Wende in der Ausländerpolitik, die 1981 einsetzte und bis 1990 dauerte. Diese Zeitspanne war durch eine Begrenzungs politik gekennzeichnet, wohingegen Integrationskonzepte nicht weiter verfolgt wurden.

61 Schubert & Klein (2016) in <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/politiklexikon/18019/politik> [Stand: 08.09.2016].

62 Meier-Braun (2013).

Zwischen 1990 und 1998 setzte eine neue Ausländerpolitik des Bundes ein. Die Jahre waren geprägt durch eine mit den enormen politischen Umwälzungen dieser Zeit verbundene hohe Zuwanderung aus Osteuropa und den Nachfolgestaaten der Sowjetunion. Ebenfalls begann eine anwachsende Asylzuwanderung aus dem zerfallenden Jugoslawien. Ein neugestaltetes Ausländerrecht verbesserte das Aufenthaltsrecht für lange in Deutschland lebende Personen mit ausländischer Staatsangehörigkeit.

In einer sechsten Phase wurde zwischen 1998 und 2005 vom Bund das Zuwanderungs- und Einbürgerungsrecht umgestaltet. Die Einbürgerungsbestimmungen, insbesondere für Kinder, wurden erleichtert. Das bis dahin geltende Abstammungsprinzip (*ius sanguinis*) wurde zugunsten des Geburtsrechts (*ius solis*) abgelöst, nach dem die Staatsangehörigkeit vom Geburtsland abgeleitet wird.

Mit Blick auf Baden-Württemberg stand in den Jahren 2005 bis 2011 der Integrationsgedanke im Fokus der Migrationspolitik. Ein Regierungsmitglied, der Justizminister, übernahm nun das Amt des Ausländerbeauftragten, dessen Bezeichnung später in Integrationsbeauftragter umbenannt wurde. Unter dessen Vorsitz erarbeitete ein Kabinettsausschuss 2008 einen umfassenden Integrationsplan für Baden-Württemberg. Oberstes Ziel war die gleichberechtigte Teilhabe von Migrantinnen und Migranten in allen Lebensbereichen. Das Prinzip *Fördern und Fordern* sollte eine herausragende Rolle einnehmen.

Seit 2011 ist eine weitere Phase der Integrationspolitik im Land auszumachen. Ein eigenständiges Ministerium wurde eingerichtet und dem Thema Integration damit eine bis dahin einmalige Relevanz im Programm einer Landesregierung in Baden-Württemberg zugemessen. Auf landespolitischer wie auch auf kommunaler Ebene sowie im Bildungswesen werden vielfach die Themen *interkulturelle Kompetenz* und *Management von Diversität* aufgegriffen und entsprechende Umsetzungskonzepte entwickelt. Mit Beginn der 16. Legislaturperiode 2016 wurden diese Aufgaben vom Sozialministerium übernommen.

Zurückblickend ist eine im Lauf der Jahrzehnte breiter werdende gesellschaftlich-kulturelle wie auch politisch-institutionelle Akzeptanz der Zuwanderung nach Deutschland und Baden-Württemberg auszumachen. Die Kerngesellschaft reagierte auf Migration mit Integrationsmaßnahmen, die sich auf rechtlich-administ-

rativer Ebene abspielen – etwa durch die Erleichterung von Einbürgerung – wie auch auf sozial-kommunikativer Ebene – etwa durch die zunehmend gelingende Teilhabe von Migrantinnen und Migranten in allen relevanten gesellschaftlichen Bereichen.

Diskriminierung und Vorurteilsbildung

Gesellschaftliche Realität ist allerdings auch, dass diese positiven Entwicklungen nach wie vor von Diskriminierungsprozessen begleitet werden. Aufgrund ihrer ethnischen und kulturellen Herkunft werden Migrantinnen und Migranten als Andere betrachtet, als zwar inhomogene Gruppe, die jedoch einheitlich darin wahrgenommen wird, dass sie sich gegenüber der als einheimisch empfundenen Mehrheitsbevölkerung unterscheidet.⁶³ Aufgrund dieses Unterschieds können zugewanderte subjektive Vorurteile – sowohl auf sozialer wie auch auf institutioneller Ebene – ausgesetzt sein. Diese Vorurteilsbildung kann zu Ausgrenzungsprozessen und im extremen Fall zu gänzlichem sozialem Ausschluss im privaten, aber auch im öffentlichen Bereich führen.

Da Migrantinnen und Migranten teilweise – als Ausländerinnen bzw. Ausländer oder Asylsuchende – einen anderen Rechtsstatus besitzen als Einheimische, sind sie von der Wahrnehmung bestimmter staatsbürgerlicher Rechte ausgeschlossen. So ist es nach dem Grundgesetz etwa nicht möglich, Ausländerinnen und Ausländern durch einfaches Gesetz das aktive oder passive Wahlrecht zu den Bundestagswahlen einzuräumen. Gleiches gilt auch für die Teilnahme an Landtagswahlen und für die Teilnahme an Volksabstimmungen auf der Bundes- oder der Landesebene. Angehörigen eines Mitgliedstaates der Europäischen Union wiederum wird das aktive und passive Wahlrecht zur Teilnahme an Wahlen auf der kommunalen Ebene eingeräumt.

Der andere Rechtsstatus kann auf legaler Grundlage zu institutionellen Diskriminierungserfahrungen führen, bspw. durch eine Einschränkung von Arbeits- und Aufenthaltsrechten. Dieses objektive Faktum kann wiederum die subjektive Vorurteilsbildung verstärken, da die ethnisch oder kulturell begründeten Vorurteile durch die Legitimität der Andersbehandlung eine Quasi-Berechtigung erfahren.⁶⁴

Allerdings können Diskriminierungsprozesse und Vorurteilsbildung auch völlig unabhängig voneinander verlaufen. Die psychologische Vorurteilsforschung

beschreibt den Prozess der Bildung von *pre-judgments* folgendermaßen:⁶⁵

Das *Vor-Urteil* führt bei vorurteilsvollen Personen zu einer selektiven Wahrnehmung der Welt. Die subjektiven Wahrnehmungen werden auf eine Weise ausgewählt, dass sie dem Konzept des Vorurteils entsprechen. Dabei führt gerade die emotionale Prägung der selektiven Auswahl zu einer Dauerhaftigkeit des Vorurteils. Ein solches Wahrnehmen, Denken und Fühlen blendet



systematisch Fakten aus und interpretiert Realitäten falsch. Letztlich ist das *Vor-Urteil* ein *Fehl-Urteil*, das der Vorverurteilende jedoch verteidigt.

Gegenüber einer solchen individualisierenden Sichtweise auf Vorurteile als Problem einzelner Personen grenzt sich die soziologische Vorurteilsforschung ab. Diese betrachtet Vorurteile in Gruppenkontexten und begreift sie als Produkt gesellschaftlicher Verhältnisse. Zentral ist dabei das Konzept der Gruppenzugehörigkeit. Die Entwicklung moderner Gesellschaften war durch die Herausbildung verschiedener gesellschaftlicher Gruppen begleitet. Die eigene Gruppe wird dabei immer in Relation zu anderen Gruppen gesehen und führt zu einer Unterscheidung zwischen Zugehörigkeit (*in-group*) und Fremdheit (*out-groups*).

63 Han (2010), S. 272.

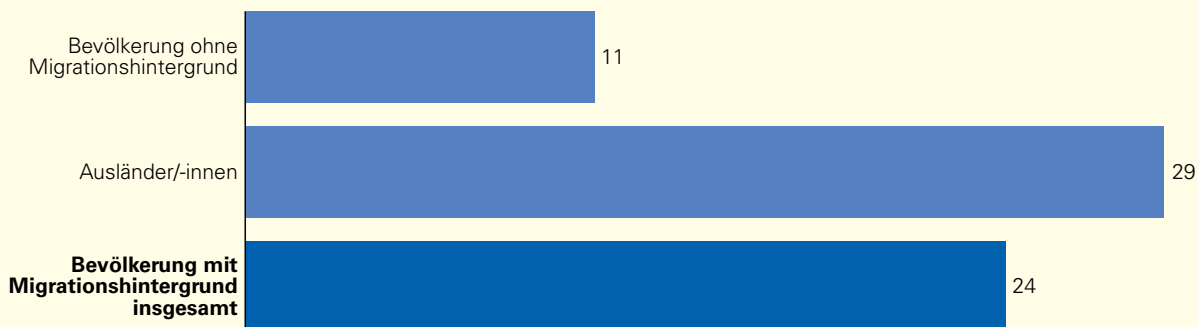
64 Gomolla & Radtke (2009).

65 Überblick bei Han (2010), S. 275 f.

A 4 (G1)

Armutsrisiko der Bevölkerung in Baden-Württemberg 2012

Anteile der von Armut bedrohten Personen an der Gesamtbevölkerung¹⁾ in %



1) Als armutsgefährdet gilt, wer über weniger als 60 % des medianen Nettoäquivalenzeinkommens der Bevölkerung in Privathaushalten verfügt.
 Datenquelle: Sozialministerium 2015, Amuts- und Reichtumsbericht.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

682_16

In dieser soziologischen Tradition stehen klassische Ansätze der US-amerikanischen (*Rassen-*)Vorurteilsforschung.⁶⁶ *Rassen-*Vorurteile erklären sich aus dieser Sicht nicht aus individuellen Gefühlen oder Charaktereigenschaften, sondern aus den Beziehungen zwischen den Gruppen als solche. Dabei wird die Beziehung zwischen den Gruppen wesentlich von den Vorstellungen zur Gruppenidentität bestimmt. Der Prozess der Herstellung von Gruppenidentität wiederum erfolgt durch die Charakterisierung und Abgrenzung anderer Gruppen. Charakteristisch sind dabei folgende vier Emotionslagen der Abgrenzung: Das Gefühl der Überlegenheit gegenüber der anderen Gruppe; das Gefühl, die unterlegene Gruppe sei wesentlich anders und fremd; das Gefühl des berechtigten Rechtsanspruchs auf Privilegien und Vorteile; schließlich die Angst und das Misstrauen, dass die eigene Position durch die unterlegene Gruppe bedroht wird. Dabei ist der letzte Aspekt der entscheidende für die Entstehung von (*Rassen-*)Vorurteilen.

Aus den Bestrebungen einer dominanten Gruppe, Optionen von Minderheiten zum eigenen Vorteil einzuschränken, können ethnische Diskriminierungen resultieren. Typischerweise basieren Diskriminierungsprozesse auf drei grundlegenden Einschätzungen der Realität durch die dominante Mehrheit:⁶⁷ Die Wahrnehmung von politischen, ökonomischen und psychosozialen Vorteilen durch die Diskriminierung von Minderheiten; die Wahrnehmung einer durch die Minderheit hervorgerufenen Bedrohung; sowie die Wahrnehmung eines Konformitätsdrucks, diskriminierende Praktiken der Mehrheit zu dulden, selbst wenn die Diskriminierung als illegitim empfunden wird.

Insgesamt sind potenziell mögliche (ethnische) Diskriminierungen für die folgenden Bereiche zu unterscheiden: Im politischen Bereich, etwa indem gesetzlich verankerte Einschränkungen politischer Partizipations- und Entscheidungsmöglichkeiten als diskriminierend empfunden werden können; im ökonomischen Bereich, insbesondere in der Benachteiligung bei Beschäftigung und Entlohnung oder in Form von Ausgrenzung aus bestimmten Wohngebieten; im sozialen Bereich als Ausgrenzungsprozess von sozialen Beziehungen; schließlich im institutionellen und legislativen Bereich, in dem sich Diskriminierung als ungleiche Behandlung durch Behörden manifestieren kann oder einzelne Gesetzgebungen als tendenziell benachteiligend empfunden werden können.⁶⁸

Empirische Befunde zur Chancenungleichverteilung

Migrationsbezogene Disparitäten sind empirisch an verschiedenen bildungsbiografischen Stellen feststellbar: Im Bereich der frühkindlichen Bildung wird bei Kindern mit Migrationshintergrund häufiger intensiver Sprachförderbedarf festgestellt (vgl. **Kapitel D 1**). Beim Übergang von der Grundschule in den Sekundarbereich I werden Kinder mit Zuwanderungshintergrund weniger häufig an Gymnasien angemeldet (vgl. **Kapitel D 2**). Entsprechend besuchen sie öfter andere Schularten als Kinder und Jugendliche ohne Migrationsgeschichte (vgl. **Kapitel D 3**). Ebenfalls erwerben Jugendliche mit Migrationshintergrund häufiger formal niedrigere allgemein bildende Abschlüsse (vgl. **Kapitel E 3**). In Schulleistungsstudien und Lernstands-erhebun-

66 Blumer (1958) nach Han (2010), S. 276.
 67 Burkey (1978) nach Han (2010), S. 279 f.

68 Han (2010), S. 281.

gen erzielen sie schlechtere Ergebnisse (vgl. **Kapitel E 2**). Alle diese Befunde relativieren sich jedoch zu einem erheblichen Teil, wenn relevante Kontextfaktoren – insbesondere der sozioökonomische Status der Herkunftsfamilie und der Bildungsstand der Eltern – in statistischen Analysen mitberücksichtigt werden (vgl. **Kapitel H**).

Hinweise auf eine mögliche ungleiche Verteilung von Chancen oder Benachteiligungen von Migrantinnen und Migranten können auch in der beruflichen Bildung ausgemacht werden. Das Bundesinstitut für Berufsbildung stellt fest, dass der Zugang zu beruflicher Ausbildung für Bewerberinnen und Bewerber mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Jugendlichen ohne Zuwanderungsgeschichte deutlich schwieriger sei.⁶⁹ So war Ende 2014 mit 45 % weniger als die Hälfte der Jugendlichen mit Migrationshintergrund bundesweit in eine vollqualifizierende Ausbildung eingemündet. Demgegenüber konnten über 60 % der Bewerberinnen und Bewerber ohne Migrationshintergrund eine vollqualifizierende Ausbildung aufnehmen. Insbesondere gelingt letzteren die Einmündung in eine betriebliche Ausbildung in deutlich besserem Maße.

Die Diskrepanz zwischen den beiden Gruppen bei der Einmündung in eine betriebliche Ausbildung bleibt auch bei Berücksichtigung des erzielten allgemein bildenden Abschlusses bestehen. Selbst bei den Bewerberinnen und Bewerbern mit einer Hochschulzugangsberechtigung gelang es 44 % derjenigen mit Migrationshintergrund im Jahr 2014 nicht, eine vollqualifizierende Ausbildung bzw. ein Studium aufzunehmen. Dieser Anteil betrug bei den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund lediglich 22 %.

Diskriminierungsprozesse bei der Einstellung von Auszubildenden können dann unterstellt werden, wenn eine Bewerberselektion nicht primär durch die betrieblichen Leistungserwartungen bestimmt wird. Betriebe, die Ausbildungsbewerberinnen und -bewerber mit – sichtbarem – Migrationshintergrund bei der Auswahlentscheidung benachteiligen, geben dafür erwartete Probleme der sozialen Integration an.⁷⁰ Teilweise werde von den Ausbildungsverantwortlichen davon ausgegangen, dass migrantische Auszubildende von Kolleginnen und Kollegen oder von Kundinnen und Kunden abgelehnt würden. Ebenfalls werde unterstellt, dass diese Jugendlichen schwieriger zu führen seien und eher ihre Ausbildung abbrechen würden. Solche Vorurteilsbildungen, die letztlich auf einem Mangel an realer Information und stattdessen auf generalisierten Annahmen über eine

soziale Gruppe beruhen, werden in der Soziologie als *statistische Diskriminierung* bezeichnet.

Vor diesem Hintergrund initiierte das Integrationsministerium Baden-Württemberg das Projekt *Anonymisierte Bewerbungsverfahren*. Um auszuschließen, dass – wie Studien belegen – Bewerberinnen und Bewerber mit ausländisch klingenden Namen auch bei guten Qualifikationen von Betrieben weniger oft zu Auswahlgesprächen eingeladen werden wie Mitbewerberinnen und Mitbewerber mit deutschen Namen, wurde in dem Modellprojekt die Umsetzbarkeit anonymisierter Bewerbungsverfahren erprobt. Die wissenschaftliche Begleitung des Projekts machte deutlich, dass anonymisierte Bewerbungsverfahren tatsächlich einen Beitrag zu mehr Chancengleichheit auf dem Arbeitsmarkt leisten könnten.⁷¹

Diskriminierende Unterschiede zwischen Migrantinnen und Migranten einerseits und Personen ohne Migrationsgeschichte andererseits bestehen auch in ökonomischer Hinsicht. So ist das Armutsrisiko der baden-württembergischen Bevölkerung mit Migrationshintergrund deutlich erhöht:⁷² Wie in Grafik A 4 (G1) dargestellt, war im Jahr 2012 mit stark 24 % etwa jede vierte Person dieser Gruppe von Armut bedroht; bei den Personen ohne Migrationshintergrund hingegen war die Armutsgefährdung mit gut 11 % nicht einmal halb so hoch. Zwischen Personen mit und ohne deutsche Staatsangehörigkeit sind die Unterschiede noch stärker ausgeprägt. Von den Personen ohne deutsche Staatsangehörigkeit waren über 29 % armutsgefährdet, bei denjenigen mit deutscher Staatsangehörigkeit waren es knapp 13 %. Von *strenger Armut* betroffen waren fast 7 % der Bevölkerung mit Migrationshintergrund und damit ein über doppelt so hoher Anteil wie bei derjenigen ohne Zuwanderungsgeschichte.

Je nach Herkunftsgebiet fällt das Armutsrisiko unterschiedlich hoch aus. Zuwanderinnen und Zuwanderer aus der Europäischen Union waren zu 17 % armutsgefährdet und damit in geringerem Ausmaß betroffen als die Gruppe der Migrantinnen und Migranten insgesamt. Innerhalb der EU-Zuwanderinnen und -Zuwanderer schwankt das Armutsrisiko deutlich: Menschen mit polnischen Wurzeln waren mit knapp 15 % nicht stärker armutsgefährdet als die Bevölkerung in Baden-Württemberg insgesamt, wohingegen die Armutsgefährdung von Menschen mit griechischen Wurzeln mit fast

69 Bundesinstitut für Berufsbildung (2015), S. 85 f.; Daten liegen nicht separat für Baden-Württemberg vor.

70 Imdorf (2015), S. 50.

71 Krause, Rinne & Zimmermann (2014).

72 Sozialministerium Baden-Württemberg (2015), S. 7. Entsprechend der EU-Standarddefinition gilt als armutsgefährdet, wer über weniger als 60 % des medianen Nettoäquivalenzeinkommens der Bevölkerung in Privathaushalten verfügt.

23 % überdurchschnittlich ausfiel. Die Armutsgefährdung von Zuwanderinnen und Zuwanderern aus dem sonstigen Europa lag mit knapp 31 % deutlich über dem Wert für Migrantinnen und Migranten aus der EU. Eine vergleichsweise mit über 34 % hohe Armutsgefährdung weisen Personen mit türkischen Wurzeln auf.⁷³

Zwischen Armutsgefährdung und Bildungsstand besteht ein starker statistischer Zusammenhang. Je höher ihre schulische und berufliche Qualifikation war, desto seltener waren im Jahr 2012 Menschen in Baden-Württemberg armutsgefährdet. Dies erklärt teilweise die herkunftsbezogenen Unterschiede innerhalb der Gruppe der Migrantinnen und Migranten und zwischen Personen mit bzw. ohne Migrationshintergrund – je nach Nationalität verfügen die verschiedenen Gruppen über ein unterschiedliches mittleres Bildungsniveau. Allerdings waren Personen mit Migrationsgeschichte bei jeweils gleichen höchsten Schul- bzw. beruflichen Bildungsabschlüssen trotzdem stärker von Armut gefährdet.⁷⁴

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind in Baden-Württemberg mit einem Anteil von fast 29 % fast dreimal häufiger armutsgefährdet als jene ohne Migrationshintergrund (knapp 11 %). Kinder ohne deutsche Staatsangehörigkeit waren zu über 41 % von Armut bedroht – bei ihren Altersgenossen mit deutscher Staatsangehörigkeit traf dies lediglich auf knapp 16 % zu.⁷⁵

Antworten zivilgesellschaftlicher Akteure

Vor dem Hintergrund der zu Beginn der 1990er-Jahre zunehmenden fremdenfeindlichen Gewalt initiierten namhafte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus unterschiedlichen Disziplinen einen Aufruf zu einem kritischen Austausch zwischen Forschung und politischer Praxis zu Fragen der Zuwanderung und Integration. In dem daraus im Jahr 1993 entstandenen *Manifest der 60: Deutschland und die Einwanderer*⁷⁶ wurden aktuelle und mittelfristig erwartbare Probleme der Einwanderung umrissen und in einen globalen Kontext weltweiter Migrationsbewegungen gestellt.

Aus einer Gruppe der daran beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ging 1998 der *Rat für Migration (RfM)*⁷⁷ hervor. Der interdisziplinär zusammengesetzte RfM hat die kritische und wissenschaftlich fundierte Politikbegleitung zum Ziel und tritt für eine aktiv gestaltende Migrations- und Integrationspolitik mit langfristigen Perspektiven ein. Unter der Schirmherrschaft der Deutschen UNESCO-Kommission wird er dabei von der Freudenberg Stiftung unterstützt.⁷⁸ Verfolgt wurde auch die Einrichtung eines etablierten politikberatenden Gremiums.

Dieses Ziel wurde 2008 erreicht, nachdem auf Initiative von acht deutschen Stiftungen der *Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR)*⁷⁹ gegründet wurde. Das unabhängige, interdisziplinär besetzte Expertengremium berät die Politik handlungsorientiert und stellt der Öffentlichkeit sachliche Informationen zur Verfügung. Die neun Sachverständigen legen jährlich ein Jahresgutachten vor und beziehen zu aktuellen Entwicklungen in den Bereichen Integration und Migration Stellung.

In der Integration von Migrantinnen und Migranten und gegenwärtig insbesondere Flüchtlingen engagiert sich eine Vielzahl zivilgesellschaftlicher Akteure, wie etwa Kirchengemeinden, Verbände, Sportvereine und andere. Wie Untersuchungen zum freiwilligen Engagement zeigen, entfalten sich zivilgesellschaftliche Aktivitäten dort am wirkungsvollsten, wo eine Kultur der kommunalen Engagementförderung besteht, bspw. durch die Qualifizierung, Begleitung und nicht zuletzt Wertschätzung von Freiwilligenarbeit. Dieser Aspekt ist auch hinsichtlich der Förderung des Engagements von Migrantinnen und Migranten selbst bedeutsam.⁸⁰ Menschen mit Migrationshintergrund engagieren sich zwar in geringerem Maße zivilgesellschaftlich als Menschen ohne Zuwanderungsgeschichte; dem Faktor Migrationshintergrund kommt jedoch eine geringere Bedeutung für das Engagement zu als beispielsweise den Merkmalen Alter, Bildungsniveau oder Geschlecht.

73 ebd. S. 17.

74 ebd. S. 41.

75 ebd. S. 28.

76 Bade (1994).

77 www.rat-fuer-migration.de

78 <http://www.freudenbergstiftung.de>

79 www.svr-migration.de

80 Gesemann & Roth (2015).

Integration von Flüchtlingen in das Bildungssystem

Allein im Jahr 2015 sind fast 100 000 Flüchtlinge und Asylsuchende nach Baden-Württemberg zugewandert; darunter sind 10 300 Kinder unter 6 Jahren und 17 800 Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter von 6 bis unter 18 Jahren. Weitere 26 700 sind junge Erwachsene im Alter von 18 bis unter 25 Jahren. Im 1. Halbjahr 2016 kamen 22 900 Schutzsuchende hinzu (ausführlich hierzu **Kapitel C 2**). Die gelingende Integration dieser Menschen in das Bildungssystem stellt alle Beteiligten – Lehrerinnen und Lehrer, Erzieherinnen und Erzieher, die Schulverwaltung, aber auch Eltern und Schülerinnen und Schüler – vor große Herausforderungen. Dementsprechend wurden von der Politik und der Kultusverwaltung verschiedene Initiativen ergriffen, um diesen in den Bildungseinrichtungen, vor allem aber in der Zivilgesellschaft zu leistenden Prozess zu unterstützen.

Dieser Abschnitt bündelt die in anderen Kapiteln dieses Themenhefts ebenfalls, jedoch verstreut berichteten bildungsrelevanten Daten zu den nach Baden-Württemberg geflohenen Kindern und Jugendlichen. Damit können die mit der Zuwanderung von Flüchtlingen verbundenen Herausforderungen, die bereits implementierten Lösungsstrategien und wichtige Hintergrundinformationen im Zusammenhang dargestellt werden. Um überflüssige Doppelungen zu vermeiden, finden sich ggf. Verweise auf entsprechende Kapitel, in denen die jeweilige Thematik ausführlicher behandelt wird.

Bildungsrechtliche Aspekte

Die Schulpflicht für geflüchtete Kinder und Jugendliche beginnt in Baden-Württemberg 6 Monate nach dem Zuzug aus dem Ausland – unabhängig von den Bleibeaussichten. Sie endet mit der Vollendung des 18. Lebensjahres. Das Recht zum Besuch einer Schule besteht dagegen von Anfang an, also bereits vor dem Einsetzen der Schulpflicht. Die Unterscheidung zwischen freiwilligem Schulbesuchsrecht und Schulpflicht soll verhindern, dass Kinder, die möglicherweise noch unter den Folgen der Flucht oder gar einer Traumatisierung leiden, sofort nach ihrer Ankunft mit einer Pflicht überzogen werden. Wenn Kinder und Jugendliche jedoch bereits vor Einsetzen der Schulpflicht eine Schule besuchen möchten, ist dies möglich.

Ebenso haben Kinder aus Flüchtlingsfamilien gemäß § 24 SGB VIII einen Rechtsanspruch auf Förderung in einer Kindertageseinrichtung oder in Kindertagespflege, wenn sie rechtmäßig oder aufgrund einer ausländerrechtlichen Duldung ihren gewöhnlichen Aufenthalt im Inland haben. Dieser Rechtsanspruch gilt ab dem Zeitpunkt der Aufnahme in eine Anschlussunterkunft nach dem Aufenthalt in einer Landeserstaufnahmestelle (LEA).

Im Jahr 2011 hat der Bundestag beschlossen, dass Schulen, Kindergärten und andere Bildungs- und Erziehungseinrichtungen einen irregulären Aufenthaltsstatus von Migrantinnen und Migranten nicht mehr melden müssen. Mit dem im Aufenthaltsgesetz verankerten Ende der Übermittlungspflicht wird das Recht auf Bildung auch für diejenigen Kinder und Jugendlichen gestärkt, die sich nicht legal in Deutschland aufhalten. Damit wird dem Kindeswohl und dem Umstand Rechnung getragen, dass die Unrechtmäßigkeit des Aufenthalts letztlich nicht in der Verantwortung der Kinder, sondern bei deren Eltern liegt.

Qualifikationsstruktur der zugewanderten Flüchtlinge

Bei einem großen Teil der sehr heterogenen Personengruppe der zugewanderten Flüchtlinge und Asylsuchenden muss davon ausgegangen werden, dass sie nicht über die notwendigen schulischen und beruflichen Grundkompetenzen für einen reibungslosen Übergang in berufliche Bildungsgänge oder eine qualifizierte Tätigkeit verfügen.

Eine im Auftrag der OECD erstellte Auswertung der Schulleistungsstudien TIMSS 2011 und PISA 2012 legt etwa für syrische junge Erwachsene nahe, dass rund zwei Drittel in Lesen, Schreiben und Mathema-

tik das definierte Grundkompetenzniveau nicht erreichen.¹ Für diese Gruppe ist die für eine berufliche Qualifizierung erforderliche Ausbildungsreife noch nicht gegeben. Diesen Schätzungen zufolge besitzen rund 10 % der über 25 Jahre alten Flüchtlinge aus dem Nahen und Mittleren Osten einen akademischen Abschluss, zwei Drittel hingegen verfügen über keine formale berufliche Qualifikation.²

Andere Einschätzungen gelangen zu einem positiveren Bild der Kompetenzen und Qualifikationen der in jüngster Zeit zugewanderten Asylsuchenden und gehen davon aus, dass Flüchtende kein repräsentatives Abbild der Bevölkerung der Herkunftsländer darstellen. In der Begrifflichkeit der Ökonomie ausgedrückt, findet unter Personen, die vor der Entscheidung stehen, ihr Land aufgrund von Verfolgung zu verlassen, ein Prozess der positiven Selbstselektion statt. Diese Selbstselektion wirkt dahingehend, dass Personen mit einer besseren Ressourcenausstattung eher (nach Europa) flüchten (können) als andere. Eine Übertragung des durchschnittlichen Kompetenzniveaus der Bevölkerung in den Herkunftsländern auf die Gruppe der Flüchtenden sei deshalb unzulässig.³

Unbestritten erscheint es jedoch wichtig, in die schulische Bildung junger Flüchtlinge zu investieren. Belastbare und umfassende Daten über die schulische und berufliche Qualifikation der gegenwärtig zugewanderten Schutzsuchenden liegen momentan noch nicht vor. Aufgrund ihrer Altersstruktur verfügen die nach Deutschland Geflüchteten jedoch über ein hohes Bildungspotenzial. Die in Baden-Württemberg jüngst entwickelte und erprobte *Bildungsbiografische Erfassung* und die *Potenzialanalyse* sollen hierzu wichtige Informationen liefern (vgl. **Kapitel G 2**).

Ob die Zuwanderung überwiegend Unqualifizierter mittel- und langfristig dazu beitragen kann, den für manche Wirtschaftsbereiche vorliegenden oder erwarteten Fachkräftemangel zu reduzieren, hängt davon ab, ob es gelingt, diese Gruppe gut in die Gesellschaft zu integrieren und beruflich zu qualifizieren. Statistiken der Generaldirektion Baden-Württemberg der Bundesagentur für Arbeit weisen darauf hin, dass die berufliche Integration von Flüchtlingen ein längerfristiger Prozess ist.⁴ So gelinge es durchschnittlich nur 8 % der erwerbsfähigen Personen, bereits im Zugzugsjahr eine Beschäftigung aufzunehmen. Erst nach 5 Jahren Aufenthalt stieg in der Vergangenheit der Anteil der in den Arbeitsmarkt Integrierten auf 50 % an. Nach 10 Jahren waren es 60 % und nach 15 Jahren knapp 70 %. Dabei sei außerdem zu berücksichtigen, dass es sich in hohem Maße um Beschäftigungen im Niedriglohnssektor handle.

Aufgrund des niedrigeren Qualifikationsniveaus des Großteils der Flüchtlinge und wegen der prognostisch erst längerfristig gelingenden Arbeitsmarktintegration werden Überlegungen angestellt, ob strukturelle Änderungen des Ausbildungsmarkts eine Integration beschleunigen könnten. So wird diskutiert, den betreffenden Personenkreis konsequent durch Ausbildungsbegleiter zu unterstützen und vermehrt teilqualifizierende Ausbildungen mit geminderten Theorieanforderungen zu schaffen.

Initiativen und spezifische Angebote zur Integration

Für die Integration von Flüchtlingen in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt wurde im Rahmen des *Ausbildungsbündnisses Baden-Württemberg* im November 2015 eine *Task Force Flüchtlinge in Ausbildung* eingerichtet. Im Ausbildungsbündnis sind die Landesregierung, die Wirtschaft, die Gewerkschaften, die Regionaldirektion Baden-Württemberg der Bundesagentur für Arbeit und die kommunalen Landesverbände vertreten. Die einzelnen Akteure haben eine Reihe von landesweiten und regionalen Förderprogrammen entwickelt⁵, die bspw. betriebliche Praktika ermöglichen und junge Flüchtlinge besser in Ausbildung vermitteln.

1 Wößmann (2015).

2 Ebd.

3 Brücker (2016).

4 Rauch (2016).

5 Überblick unter www.ausbildung-bw.de und <http://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/de/integration/erwerbsleben/> [Stand: 08.09.2016].

Wichtige Programme im Bereich der allgemein bildenden und beruflichen Schulen sind insbesondere die Vorbereitungsklassen (VKL) und das Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf mit Schwerpunkt Erwerb von Deutschkenntnissen (VABO) sowie die Potenzialanalysen (vgl. **Kapitel G 2**). Ein Kursangebot für Flüchtlinge ohne Besuch einer Schule mit dem Ziel, den Übergang in eine Ausbildung oder in den Arbeitsmarkt zu ermöglichen bietet das Bildungsjahr für erwachsene Flüchtlinge ohne oder mit geringen Sprach- und Schreibkenntnissen (BEF Alpha). Dieses sich an Flüchtlinge insbesondere im Alter von 21 bis 35 Jahren richtende Förderinstrument des Kultusministeriums wurde im September 2016 an zwölf Standorten im Land gestartet. In einem 40-wöchigen Kurs werden Inhalte der drei Komponenten Sprache, Berufsorientierung (inklusive Praktikum) sowie Politik/Alltag/Kultur miteinander verknüpft vermittelt.

Das Wirtschaftsministerium fördert bspw. das Projekt *Integration durch Ausbildung – Perspektiven für Flüchtlinge*, ein flächendeckendes Netz von sogenannten regionalen *Kümmerern*, für das Stellen bei zurzeit 29 Trägern eingerichtet werden. Ziel des Projekts ist es, junge Flüchtlinge mit Bleibeperspektive und entsprechendem Sprachniveau in Praktikums- und Ausbildungsplätze zu vermitteln und dort zu betreuen.

Das Sozialministerium fördert unter anderem das Landesprogramm *Arbeitsmarkt und regionale Integration von Asylsuchenden und Flüchtlingen* und das Projekt *Chancen gestalten*. Ein weiteres Projekt, *Junge Flüchtlinge in Ausbildung*, wird von mehreren Ressorts gefördert. Beim Sozialministerium angesiedelt sind zudem Programme zur Förderung des bürgerschaftlichen Engagements in Bezug auf Flüchtlinge, die Förderung sozialer Bündnisse und lokaler Modellprojekte der Kinder- und Jugend(sozial-)arbeit.

Projekte zur Integration von Flüchtlingen in Ausbildung können Fördermittel vom Bund und dem Europäischen Sozialfond (ESF) erhalten. Die Bundesagentur für Arbeit unterstützt ebenfalls mit mehreren spezifischen Maßnahmen die berufliche Integration von Flüchtlingen, etwa mit dem 2016 eingerichteten

Angebot *Perspektive für junge Flüchtlinge*. Daneben richten sich auch die klassischen Förderinstrumente nach SGB III, wie Einstiegsqualifizierung, ausbildungsbegleitende Hilfen, Berufsausbildung in überbetrieblichen Einrichtungen und andere, an Flüchtlinge.

Eine neue Förderrichtlinie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zur kommunalen Koordinierung der Bildungsangebote für Neuzugewanderte hat zum Ziel, die Integration von geflüchteten Menschen zu unterstützen. Mit dem Programm *Bildung für Neuzugewanderte* kann die Koordinierung der relevanten Bildungsakteure auf kommunaler Ebene optimiert werden. Dadurch sollen Zugänge zum Bildungssystem verbessert, Bildungsangebote aufeinander abgestimmt und datenbasiert gesteuert werden.

Maßnahmen zur Integration von Flüchtlingen in Ausbildung haben auch Wirtschaftsorganisationen eingerichtet. So bspw. das Projekt *Integrationslotsen* von Südwestmetall, *Beratung und Unterstützung von Flüchtlingen in der handwerklichen Ausbildung* vom Baden-Württembergischen Handwerkstag und *Ankommen in Deutschland* vom Baden-Württembergischen Industrie- und Handelskammertag.



Am 6. August 2016 trat das *Integrationsgesetz* auf Bundesebene in Kraft. Es strebt unter anderem an, den Zugang von Flüchtlingen zum Arbeitsmarkt bspw. durch die Aussetzung der Vorrangprüfung⁶ für bestimmte Regionen zu erleichtern. Anerkannten Asylbewerberinnen und Asylbewerbern kann künftig in den ersten 3 Jahren ein Wohnort zugewiesen werden, solange sie keinen Arbeitsplatz haben. Eine solche Wohnsitzauflage soll eine Ghettoisierung in Großstädten verhindern. Die Integrationskurse werden zeitlich umfangreicher und eine Teilnahme für Asylberechtigte verpflichtend.

Flüchtlingen, die sich ihrer Integration verweigern – etwa indem sie einem Integrationskurs fernbleiben oder diesen abbrechen – erfahren Kürzungen der ihnen sonst nach dem Asylbewerberleistungsgesetz zustehenden Leistungen. Die Kapazitäten für Integrationskurse wurden erhöht. Flüchtlinge sollen schon während des Asylverfahrens einer geregelten Beschäftigung nachgehen können – der Bund startet ein entsprechendes Programm (*Flüchtlingsintegrationsmaßnahmen*) mit dem Ziel, 100 000 Arbeitsgelegenheiten zu schaffen. Geduldete bekommen ein Bleiberecht für die gesamte Dauer der Berufsausbildung und für 2 Jahre anschließende Beschäftigung (3 + 2).

Im März 2015 hat die Landesregierung das Programm *Chancen gestalten – Wege der Integration in den Arbeitsmarkt öffnen* beschlossen. Es bietet die Möglichkeit, bereits bestehende Angebote des Spracherwerbs und der beruflichen Erprobung zu öffnen sowie weitere Maßnahmen zu implementieren, die vorhandene Lücken schließen und das Zusammenspiel in Netzwerken vor Ort fördern können. Die Verwaltungsvorschrift *VwV Deutsch für Flüchtlinge*⁷ dient der Umsetzung dieses Programms. Stadt- und Landkreise können auf dieser Grundlage Landesmittel für Deutsch-Sprachkurse für Asylbewerberinnen und Asylbewerber und Flüchtlinge beantragen.

Ein weiterer Baustein des Programms ist das *Landesprogramm Arbeitsmarkt und regionale Integration von Asylsuchenden und Flüchtlingen (LAurA)*, bei dem an fünf Standorten sozialpädagogisch begleitete betriebliche Praktika für Asylbewerberinnen und Asylbewerber mit Aufenthaltstitel oder für Flüchtlinge mit hoher Bleibewahrscheinlichkeit durchgeführt werden. Mit dem Baustein *Junge Flüchtlinge in Ausbildung (JuFA)* werden an sieben Standorten Ausbildungsplätze für geduldete Flüchtlinge oder Asylbewerberinnen und Asylbewerber mit Aufenthaltserlaubnis eingerichtet, die bereits das VABO absolviert haben.

Vor dem Hintergrund der 2015 enorm angestiegenen Flüchtlingszuwanderung hat das Bundesbildungsministerium ein erstes Maßnahmenpaket zur Integration in schulische Bildung und berufliche Ausbildung finanziell ausgestattet. Im Bereich Spracherwerb wurde als niederschwelliges Angebot eine Lern-App entwickelt. Wegen des hohen Bedarfs an hauptamtlichen Lehrkräften werden zudem Ehrenamtliche, vor allem Zugewanderte mit ausreichenden Sprachkenntnissen, zu Lernbegleiterinnen und Lernbegleitern ausgebildet. Flüchtlingskinder bis zum Alter von 5 Jahren erhalten in Erstaufnahmeeinrichtungen ein speziell konzipiertes Lesestart-Set. Um ein kommunales Bildungsmanagement zu stärken, wird Kommunen ermöglicht, einen Koordinator zur Abstimmung der Bildungsangebote für Flüchtlinge zu finanzieren.

Flüchtlinge, die prinzipiell die Voraussetzungen für ein Studium mitbringen, dies aufgrund fehlender Deutschkenntnisse jedoch noch nicht aufnehmen können, werden mit einem ebenfalls Ende 2015 beschlossenen zweiten Maßnahmenpaket unterstützt. Neben dem Ausbau von Beratungsangeboten werden mehr Plätze an Studienkollegs eingerichtet. Die Möglichkeiten, BAföG zu beziehen, sind ausgeweitet worden.

Um ein Verfahren festzuschreiben, das Migrantinnen und Migranten eine Anerkennung ihrer im Ausland erworbenen Abschlüsse und Qualifikationen ermöglicht, wurde das *Gesetz zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen (Anerkennungsgesetz)* verabschiedet. Kern ist das *Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz (BQFG)*, das seit April 2012 einen Rechts-

6 Bevor eine Stelle durch einen Asylsuchenden besetzt werden kann, muss die Arbeitsagentur in der Regel bislang prüfen, ob Deutsche oder EU-Bürgerinnen und EU-Bürger ebenfalls infrage kommen.

7 <https://landesrecht-bw.bwl.de/jportal/portal/t/b5a/page/Danainfo=intra.landesrecht-bw.de,SSL+fpbawueprod.psmi?doc.hl=1&doc.id=VB-BW-GABI2016478&documentnumber=6&numberofresults=16&doctype=Verkuendungsblatt%3Abw-gabi&showdoccase=1&doc.part=D¶mfromHL=true#focuspoint> [Stand: 23.08.2016].

anspruch auf Prüfung der Gleichwertigkeit von ausländischen mit inländischen Berufsqualifikationen vorsieht (vgl. **Kapitel F 3**). Da eine Reihe von Berufen in die Gesetzgebungskompetenz der Länder fällt, wurde in Baden-Württemberg das *Landesanererkennungsgesetz* erarbeitet, das im Januar 2014 in Kraft trat und zum Jahreswechsel 2015/16 ergänzt wurde.

Bildungspolitische Maßnahmen und Programme des Landes

Im Bereich der frühkindlichen Bildung sind seit dem Kindergartenjahr 2015/16 im Rahmen des *SPATZ-Programms (Sprachförderung in Tageseinrichtungen für Kinder mit Zusatzbedarf)* Sprachförderung und Eltern-Kind-Programme speziell für Flüchtlingskinder und ihre Familien möglich. Mithilfe zusätzlicher Mittel können Kindertageseinrichtungen kleine Sprachfördergruppen mit maximal vier Kindern bilden (vgl. **Kapitel D 1**).



Kindern und Jugendlichen, die vor Gewalt und Verfolgung geflohen sind und im Registrierungszentrum Heidelberg Aufnahme gefunden haben, konnten ab Januar 2016 an der *Bildungsbiografischen Erfassung (BBE)* freiwillig teilnehmen. Auf der Grundlage von Selbstauskünften über Kenntnisse im Lesen und Schreiben (Alphabetisierung), zur Muttersprache und weiteren Sprachen sowie zur Dauer des bisherigen Schulbesuchs im Herkunftsland sollten passgenaue Bildungsmaßnahmen angeboten und damit auch eine rasche Integration in eine Regelklasse ermöglicht werden. Das Verfahren hat sich nicht wie erwartet bewährt und wird daher nicht mehr fortgeführt (vgl. **Kapitel G 2**).

Zum Schuljahr 2016/17 wurde eine neu konzipierte und seit Anfang 2016 erprobte *Potenzialanalyse für Flüchtlinge* flächendeckend an den allgemein bildenden und beruflichen Schulen eingeführt. Neben sprachlichen und mathematischen Fähigkeiten werden auch überfachliche Kompetenzen, berufsfeldbezogene Kompetenzen und soziobiografische Informationen erfasst. Die Testergebnisse bilden die Basis für eine individuelle Berufs- bzw. Bildungswegeplanung und fließen in eine Datenbank ein (vgl. **Kapitel G 2**).

Ausgeweitet wurden Fortbildungsangebote für Lehrkräfte in Baden-Württemberg (vgl. **Kapitel F 4**). Für Deutsch als Zweitsprache und interkulturelle Bildung sind seit 2011 insgesamt 163 Lehrerinnen und

Lehrer als Multiplikatoren ausgebildet worden, die entsprechende Fortbildungen für andere Lehrkräfte anbieten und organisieren. Zwischen April und Juli 2016 wurden weitere 64 Multiplikatoren qualifiziert. Für den Einsatz in Vorbereitungsklassen der allgemein bildenden und beruflichen Schulen (VKL und VABO-Klassen) wurden 2014 und bis Juli 2015 insgesamt rund 240 Fortbildungen zu den Themenbereichen Deutsch als Zweitsprache und interkulturelle Bildung durchgeführt, an denen über 2 400 Lehrerinnen und Lehrer teilgenommen haben. Von September 2015 bis April 2016 fanden über 150 Veranstaltungen für rund 2 800 Lehrkräfte der allgemein bildenden Schulen und etwa 100 Fortbildungen mit 1 800 Plätzen für Lehrkräfte an beruflichen Schulen statt. Zusätzlich wurden an Pädagogischen Hochschulen 200 Personen fortgebildet.

Im Schuljahr 2015/16 haben die Schulpsychologischen Beratungsstellen schulartübergreifend 82 Fortbildungen mit rund 1 680 Plätzen zum Umgang mit belasteten und traumatisierten Kindern und Jugendlichen angeboten. Zudem standen 32 themenspezifische Supervisionsgruppen insbesondere für Lehrkräfte aus Vorbereitungs- und VABO-Klassen mit etwa 370 Plätzen zur Verfügung (vgl. **Kapitel G 4**).

Seit Sommer 2015 wurden an den öffentlichen Schulen zusätzliche Personalressourcen im Umfang von 1 165 Deputaten – darunter 586 an beruflichen Schulen – geschaffen (Stand Juli 2016). Bis zum Ende des Schuljahrs 2015/16 wurden 1 940 VKL und 516 VABO-Klassen im allgemein bildenden und beruflichen Schulbereich eingerichtet. Über 40 000 junge Menschen lernen in diesen Klassen – knapp die Hälfte von ihnen hat einen Fluchthintergrund. Die VKL sind ein Angebot für Kinder und Jugendliche im Alter der allgemeinen Schulpflicht. Die Unterrichtsorganisation erfolgt dabei flexibel, sodass eine Teilnahme am Unterricht der Regelklasse bei entsprechender Sprachkompetenz zu jedem Zeitpunkt möglich ist. Die VABO-Klassen richten sich an Jugendliche und junge Erwachsene im berufsschulpflichtigen (15/16 bis 18 Jahre) und berufsschulberechtigten Alter (18 bis zur Vollendung des 20. Lebensjahres). Der Spracherwerb wird mit der Vermittlung beruflicher Vorkenntnisse verbunden. Im Anschluss an das VABO kann das reguläre VAB zur weiteren Ausbildungsvorbereitung und zum Erwerb eines dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Bildungsstandes besucht werden (vgl. **Kapitel G 2**).

Aufgrund des hohen Bedarfs an Lehrpersonal wurden 30 000 pensionierte Lehrerinnen und Lehrer angeschrieben und um Unterstützung bei der Durchführung dieser Bildungsmaßnahmen gebeten. Bislang haben 815 ihre Bereitschaft erklärt, befristet wieder im Schuldienst tätig zu werden; 360 Verträge sind bislang zustande gekommen (Stand Juni 2016).

Als weitere Maßnahme für die Integration in die Zivilgesellschaft, besteht nun auch für Flüchtlinge mit guten Bleibeperspektiven die Möglichkeit, ein Freiwilliges Soziales Jahr (FSJ) zu absolvieren. Mit dem *Sonderprogramm FSJ-Integration* sollen 100 junge Flüchtlinge erreicht werden.

Beschäftigungschancen

Eine im Oktober 2015 durchgeführte Umfrage des ifo-Instituts unter mehr als 3 000 Unternehmen hat ergeben, dass 59 % der befragten Firmen hohe Chancen für eine Beschäftigung von Asylbewerbern in ihrer jeweiligen Branche sehen.⁸ Über alle Wirtschaftszweige hinweg vermuten 41 % der Unternehmen ein hohes Einstellungspotenzial für Flüchtlinge als ungelernete Hilfsarbeiter, 37 % für die Einstellung als Auszubildende.

Insgesamt besteht somit durchaus ein Interesse der Wirtschaft an der Beschäftigung von Flüchtlingen. Allerdings wird dies vor allem für niedrig qualifizierte Tätigkeiten oder für die Ausbildung angenommen; lediglich 22 % sehen ein Einstellungspotenzial für Facharbeiter unter den Flüchtlingen.

Aufgrund fehlender Sprachkenntnisse und geringer Anteile von Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung, aber auch bedingt durch komplexe asylverfahrens-, aufenthaltsrechtliche und institutionel-

⁸ Battisti, Gelbermayr & Poutvaara (2015).

le Regelungen wird sich der Großteil der jüngst zugewanderten Flüchtlinge nur schrittweise in den deutschen Arbeitsmarkt integrieren.⁹

Nach Berechnungen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) könnte es im Beschäftigungsbereich der niedrig qualifizierten Tätigkeiten durchaus zu einem gewissen Verdrängungswettbewerb kommen.¹⁰ Betroffen wären davon insbesondere die bereits in Deutschland lebenden Migrantinnen und Migranten mit geringer beruflicher Qualifikation. Ein negativer Effekt auf die Höhe der Löhne wird dagegen nicht angenommen.

Gesetzesinitiativen im Hinblick auf das Asylrecht

Der Begriff Flüchtling wird vielfach als Synonym für geflüchtete und schutzsuchende Menschen genutzt, im Verständnis des Asylrechts umfasst er jedoch ausschließlich anerkannte Flüchtlinge nach der Genfer Flüchtlingskonvention. Rechtlich sind folgende Schutzformen zu unterscheiden:

Asylberechtigte sind politisch Verfolgte, die im Falle der Rückkehr in ihr Herkunftsland einer schwerwiegenden Menschenrechtsverletzung ausgesetzt sein werden. Die Schutzwürdigkeit dieser Personengruppe ist in Artikel 16a Grundgesetz verankert. Der Flüchtlingsschutz nach § 3 Asylgesetz ist umfangreicher als die Asylberechtigung und basiert auf der Genfer Flüchtlingskonvention. Diese greift auch bei der Verfolgung von nichtstaatlichen Akteuren ein. Subsidiärer Schutz nach § 4 Asylgesetz wird wirksam, wenn weder der Flüchtlingsschutz noch die Asylberechtigung gewährt werden können, jedoch im Herkunftsland ernsthafter Schaden droht. Sofern diese drei Schutzformen nicht greifen, kann bei Vorliegen bestimmter Gründe ein Abschiebungsverbot nach § 60 Aufenthaltsgesetz erteilt werden.

Starke Auswirkungen auf das Migrationsgeschehen in Deutschland und in Baden-Württemberg hatte die Änderung des im Grundgesetz verankerten Asylrechts im Jahr 1993. Seit Ende der 1980er-Jahre war die Zahl der Asylantragstellerinnen und -antragsteller stark angestiegen und erreichte 1992 mit über 51 000 Anträgen in Baden-Württemberg (438 000 in Deutschland) ein Maximum.¹¹ Nach der verfassungsrechtlichen Neuregelung – insbesondere durch die Einführung der Drittstaatenregelung, nach der sich Asylbewerberinnen und Asylbewerber, die über ein sicheres Drittland eingereist sind, nicht auf das Asylrecht berufen können – ist die Zahl der Anträge kontinuierlich bis auf rund 1 600 im Jahr 2007 zurückgegangen (bundesweit auf 19 000). Seitdem steigt die Zahl der Asylsuchenden wieder an – seit 2013 aufgrund der weltpolitischen Lage extrem stark – und erreichte 2015 den Stand von knapp 100 000 Personen allein in Baden-Württemberg (vgl. **Kapitel A 1**).

Im selben Jahr wurde das Asylrecht mit dem Gesetz zur Neubestimmung des Bleiberechts und der Aufenthaltsbeendigung (Asylpaket I) erneut geändert. Im Oktober 2015 trat das Asylverfahrensbeschleunigungsgesetz in Kraft. Im Februar 2016 wurde das Asylpaket II verabschiedet, in dem weitere Staaten als sichere Herkunftsländer definiert werden. Weitere Kernpunkte des Gesetzes sind die Aussetzung des Familiennachzugs und die Gründung von Aufnahmeeinrichtungen für Flüchtlinge mit geringer Anerkennungschance. Abgelehnte Asylbewerberinnen und Asylbewerber sollen künftig schneller abgeschoben werden.

Bedeutung des bürgerschaftlichen Engagements

Das freiwillige bürgerschaftliche Engagement spielt bei der Aufnahme von Flüchtlingen, bei der Förderung von Akzeptanz und bei der Integration von Zuwanderinnen und Zuwanderern eine enorm wichtige Rolle. Zivilgesellschaftliches Engagement äußert sich nicht nur in der vorliegenden hohen Spendenbereitschaft der Bürgerinnen und Bürger, sondern insbesondere in der aktiven Unterstützung der Flücht-

⁹ Brücker, Hauptmann, Vallizadeh & Wapler (2016).

¹⁰ Brücker (2016).

¹¹ Da bis 1995 nicht zwischen Erst- und Folgeanträgen unterschieden wurde, dürfte diese Zahl etwas überhöht sein.

lingshilfe und der Mitarbeit in Projekten. Aktuell ist in weiten Teilen der Bevölkerung eine sehr hohe Bereitschaft zur Unterstützung zu beobachten.

Gerade in Baden-Württemberg hat freiwilliges Engagement eine lange und starke Tradition¹², das gegenwärtig ebenfalls in der Flüchtlingshilfe zum Ausdruck kommt. Insgesamt können sich rund zwei Drittel der Bevölkerung vorstellen, Asylbewerberinnen und Asylbewerber entweder durch Sachspenden oder persönlichen Einsatz zu unterstützen.¹³ Eine Studie zum freiwilligen Engagement in der Flüchtlingshilfe identifiziert einen mit 70 % hohen Anteil weiblicher Engagierter. Ehrenamtliche in diesem Bereich besitzen überwiegend hohe Bildungsabschlüsse. Der Anteil der Personen mit eigenem Migrationshintergrund unter ihnen ist höher als im Durchschnitt der Bevölkerung.¹⁴

Empirische Untersuchungen belegen, dass die soziale Integration von Flüchtlingen in den lokalen Kontext durch das Engagement von ehrenamtlichen Helferinnen und Helfern wesentlich unterstützt wird.¹⁵ Dabei bildet die Alltagsbetreuung einen zentralen Bereich, etwa die Begleitung bei Behördengängen, Sprachunterricht und die Unterstützung im Umgang mit bürokratischen Angelegenheiten. Übersetzungsdienste und Beratung in sozialen Angelegenheiten sind zentrale Tätigkeitsfelder der Ehrenamtlichen. Mentorenprogramme tragen stark dazu bei, die Akzeptanz von Flüchtlingen in der lokalen Bevölkerung zu fördern.¹⁶ Es kann oftmals beobachtet werden, dass eine zunächst skeptisch-ambivalente Haltung der örtlichen Bevölkerung gegenüber der Einrichtung von Flüchtlingsunterkünften letztlich in eine hohe Hilfsbereitschaft umschlägt. Allerdings gibt es auch gegenteilige Entwicklungen.

Gerade den ehrenamtlich tätigen Bürgerinnen und Bürgern gelingt es, – ergänzend zu den institutionellen Hilfeleistungen – nachhaltige Beziehungen zu jungen Flüchtlingen im Sinne von Patenschaften aufzubauen, sie emotional zu stabilisieren und ebenso auf allen weiteren Stufen des Integrationsprozesses wirkungsvoll zu begleiten. Da jungen Asylsuchenden die Eingliederung in das reguläre Schulsystem aufgrund fehlender Sprachkenntnisse in der Regel nicht von Beginn an gelingt, kann ehrenamtliche Unterstützung im Hinblick auf einen positiven Verlauf der weiteren Bildungskarriere äußerst hilfreich wirken.

Das Land unterstützt bürgerschaftliches Engagement im Bereich Integration und Flüchtlingshilfe etwa durch das Förderprogramm *Gemeinsam in Vielfalt – Lokale Bündnisse für Flüchtlingshilfe*. Das Programm zielt auf den Auf- oder Ausbau lokaler Strukturen, in denen gemeinsam mit Flüchtlingen neue Wege des Zusammenlebens entwickelt und erprobt werden. Gefördert werden Bündnisse, in denen sich alle in der Flüchtlingshilfe relevanten Akteure einer Region – bspw. Flüchtlingsinitiativen, Kirchen, Vereine, Wohlfahrtsverbände sowie Kommunen und Kreise – zusammenfinden. Momentan erhalten 65 Initiativen in Städten und Gemeinden eine Förderung (Stand Oktober 2016).

Seit Anfang 2016 können ehrenamtlich aktive Bürgerinnen und Bürger, die sich im Bereich der Flüchtlingshilfe engagieren, über das Förderprogramm *Qualifiziert.Engagiert.* gezielt fortgebildet werden. Förderfähig sind Angebote zu Themen wie Interkulturelles Training, ehrenamtlicher Sprachunterricht und Argumentationstraining.

Die Internetseiten der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg bieten unter http://www.lpb-bw.de/fluechtlinge_baden_wuerttemberg.html [Stand: 08.07.2016] Informationen und Materialien für ehrenamtlich Engagierte an.

12 Zentrum für Zivilgesellschaftliche Entwicklung (2011), Simonson, Vogel & Tesch-Römer (2016), ausgewählte Ergebnisse für Baden-Württemberg auch unter: <http://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/baden-wuerttemberg-ist-land-des-ehrenamts-jeder-zweite-engagiert-sich-freiwillig-fuer-mitmenschen/> [Stand: 24.08.2016]

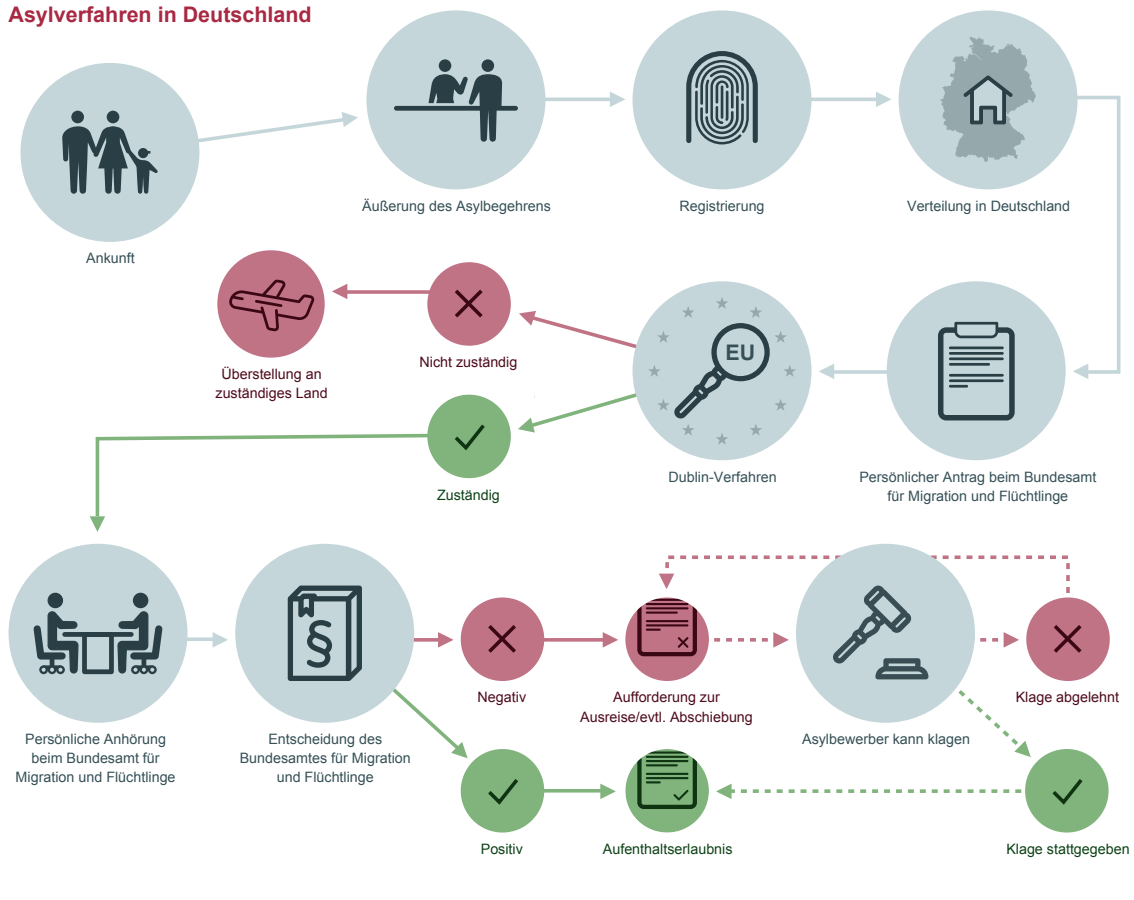
13 Robert-Bosch-Stiftung (2014), S. 32.

14 Karakayali & Kleist (2015).

15 Han-Broich (2015).

16 Aumüller, Daphi & Bieseckamp (2015), S. 85.

■ **Asylverfahren in Deutschland**



Bundeszentrale für politische Bildung, 2016, <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/227451/das-asylverfahren-in-deutschland> [Stand: 27.12.2016]

Formaler Ablauf des Asylverfahrens¹⁷

Asylsuchende, die in Deutschland ankommen, müssen sich bei einer staatlichen Stelle melden (etwa Polizei, Ausländerbehörde, Aufnahmeeinrichtung, Ankunftscenter). Dies kann schon an der Grenze oder später im Inland geschehen. An dortigen sogenannten PIK-Stationen (Personalisierungsinfrastrukturkomponente) werden sie registriert und erhalten anschließend ein temporäres Ausweisdokument. In Baden-Württemberg ist das Ankunftscenter Heidelberg zentral zuständig. Der Ankunftsachweis berechtigt zum Aufenthalt in Deutschland und dazu, staatliche Leistungen zu beziehen – wie etwa Unterbringung, medizinische Versorgung und Verpflegung. Erst im Anschluss an die Registrierung kann ein Asylverfahren beginnen.

Asylsuchende werden anschließend in den nächstgelegenen Aufnahmeeinrichtungen des jeweiligen Bundeslandes aufgenommen. Eine solche Einrichtung kann für die vorübergehende oder auch für die längerfristige Unterbringung zuständig sein. Es gilt die sogenannte Herkunftsländerzuständigkeit: je nach Herkunftsland können Asylsuchende bis zu 6 Monate lang oder bis zur Entscheidung ihres Antrags in Aufnahmeeinrichtungen untergebracht werden. Das 2016 beschlossene Integrationsgesetz ermöglicht in bestimmten Fällen eine darüber hinausgehende Verlängerung der Unterbringung in der Erstaufnahmeeinrichtung auf bis zu 18 Monate (§ 12). Mit dem Quotensystem EASY (Erstverteilung von Asylbegehrenden) wird eine gerechte Verteilung der Asylsuchenden auf die

¹⁷ Vgl. hierzu die Informationen des BAMF <http://www.bamf.de/DE/Fluechtlingsschutz/fluechtlingsschutz-node.html> [Stand: 13.10.2016].

Bundesländer angestrebt. Das System richtet sich nach dem sogenannten Königsteiner Schlüssel, einer Verteilungsquote, die jährlich von der Bund-Länder-Kommission ermittelt und festgelegt wird. Baden-Württemberg muss nach dieser Quote gegenwärtig 12,9 % der Asylbegehrenden aufnehmen.

Nach Deutschland eingereiste unbegleitete Minderjährige werden zunächst durch das vor Ort zuständige Jugendamt in Obhut genommen. Um eine dem Kindeswohl entsprechende Unterbringung, Versorgung, Betreuung und Unterstützung der Kinder und Jugendlichen sicherzustellen, gibt es ein bundesweites Verteilungsverfahren, das innerhalb von 14 Tagen durchgeführt wird.

Während ihres Aufenthalts erhalten Asylsuchende bzw. Asylantragstellende existenzsichernde Sachleistungen und einen monatlichen Geldbetrag zur Deckung der persönlichen Bedürfnisse im Alltag. Art und Höhe der Leistungen sind durch das sogenannte Asylbewerberleistungsgesetz geregelt. Diese Leistungen werden auch in der Anschlussunterbringung erbracht, etwa in einer Gemeinschaftsunterkunft oder auch einer privaten Wohnung.

In der betreffenden Außenstelle des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) oder einem Ankunftszentrum erfolgt die persönliche Asylantragstellung. Zu diesem Termin steht eine Dolmetscherin oder ein Dolmetscher zur Verfügung. Asylantragstellende sind verpflichtet, ihre Identität nachzuweisen, sofern ihnen dies möglich ist. Die Antragstellenden werden fotografiert; von Personen ab dem 14. Lebensjahr werden zusätzlich Fingerabdrücke genommen. Diese Daten werden mit denen des Ausländerzentralregisters sowie des Bundeskriminalamtes abgeglichen.

Mithilfe eines europaweiten Systems (EURODAC) wird außerdem ermittelt, ob ein anderer europäischer Staat für die Durchführung des Asylverfahrens zuständig sein könnte (Dublin-Verfahren). Stellt ein Mitgliedstaat fest, dass ein Asylverfahren in einem anderen Mitgliedstaat zu bearbeiten ist, stellt er ein sogenanntes Übernahmearbeiten an den betreffenden Staat. Findet eine Überstellung nicht innerhalb von 6 Monaten statt, geht die Zuständigkeit für das Verfahren in der Regel an den Mitgliedsstaat über, der um Übernahme ersucht hat.

Asylsuchende unter 18 Jahren gelten im Rahmen des Asylverfahrens als nicht handlungsfähig. Das bedeutet, dass unbegleitete Minderjährige nicht allein einen Asylantrag beim Bundesamt stellen können, sondern dies vom Jugendamt oder einem Vormund erfolgen muss.

Der für die Antragstellenden wichtigste Termin innerhalb eines Asylverfahrens ist die persönliche Anhörung. Zur Vorbereitung auf das Gespräch bieten Hilfsorganisationen Beratung an. Beim Bundesamt sind sogenannte Entscheiderinnen und Entscheider für die Durchführung der Anhörung zuständig. Sie laden die Antragstellenden zu diesem Termin, an dem auch eine Dolmetscherin oder ein Dolmetscher anwesend ist. Das Ziel der Anhörungen ist es, die individuellen Fluchtgründe zu erfahren, tiefere Erkenntnisse zu erhalten sowie eventuelle Widersprüche aufzuklären.

Auf Basis der persönlichen Anhörung und der eingehenden Überprüfung von Dokumenten und Beweismitteln entscheidet das BAMF über den Asylantrag. Dabei gilt das Einzelschicksal als maßgeblich. Auf Grundlage des Asylgesetzes wird geprüft, ob eine der Schutzformen – Asylberechtigung (Art. 16a GG), Flüchtlingsschutz (§ 3 AsylG), subsidiärer Schutz (§ 4 AsylG) oder ein Abschiebungsverbot (§ 60 AufenthG) – vorliegt. Liegt eine Schutzberechtigung vor, erhalten Antragstellende einen positiven Bescheid. Wenn keine der Schutzformen infrage kommt, wird der Asylantrag abgelehnt. Als unzulässig wird ein Antrag erklärt, wenn ein anderer Mitgliedsstaat zuständig ist.

Nach einem unanfechtbar abgeschlossenen Asylverfahren kann erneut ein Asylantrag gestellt werden. Mit diesem sogenannten Folgeantrag wird eine Änderung der Sach- oder Rechtslage nach der unanfechtbaren Entscheidung geltend gemacht. Ein weiteres Asylverfahren ist nur dann durchzuführen, wenn bestimmte Voraussetzungen vorliegen. Hierzu zählen beispielsweise eine erhebliche Änderung der Verhältnisse im Herkunftsland oder aber es liegen neue Beweise vor, die bei einer Rückkehr der betroffenen Person in ihr Herkunftsland zu ihrer Gefährdung führen könnten.

Wenn für keine der vier Schutzformen die Voraussetzungen erfüllt sind, erhalten Antragstellende einen ablehnenden Bescheid, verbunden mit einer Abschiebungsandrohung. Den Betroffenen stehen in diesem Fall Rechtsmittel zur Verfügung. Sie können gegen die Entscheidung des Bundesamtes klagen.

Nach der endgültigen Entscheidung des Bundesamtes, das heißt nach Abschluss des Asylverfahrens, folgt entweder das Aufenthalts- bzw. Bleiberecht oder die Ausreisepflicht. Asylberechtigte erhalten von der zuständigen Ausländerbehörde eine Aufenthaltserlaubnis für 3 Jahre. Dasselbe gilt, wenn die Flüchtlingseigenschaft zuerkannt worden ist. Nach frühestens 3 Jahren kann unter bestimmten Voraussetzungen, wie etwa ein gesicherter Lebensunterhalt und ausreichende deutsche Sprachkenntnisse, eine Niederlassungserlaubnis erteilt werden.

Subsidiär Schutzberechtigte erhalten eine Aufenthaltserlaubnis mit 1-jähriger Gültigkeit, die für jeweils 2 Jahre verlängert werden kann. Nach frühestens 5 Jahren kann eine Niederlassungserlaubnis erteilt werden. Wurde ein nationales Abschiebungsverbot festgestellt, darf keine Rückführung in den Staat erfolgen, für den dieses Abschiebungsverbot gilt. Die Betroffenen erhalten eine Aufenthaltserlaubnis, wenn die Bedingungen hierfür erfüllt sind. Die Aufenthaltserlaubnis wird für mindestens 1 Jahr erteilt und kann wiederholt verlängert werden. Für die Erteilung der Niederlassungserlaubnis gilt das Gleiche wie bei subsidiär Schutzberechtigten.

Familienmitglieder von Schutzberechtigten erhalten ebenfalls Asyl. Diese Regelung gilt für Schutzberechtigte, denen der Flüchtlingsschutz oder die Asylberechtigung zuerkannt wurde oder die subsidiären Schutz erhalten haben. Ausgeschlossen sind Personen, bei denen im Asylverfahren ein nationales Abschiebungsverbot festgestellt wurde. Schutzberechtigte, denen der Flüchtlingsschutz oder die Asylberechtigung zuerkannt wurde, haben das Recht auf privilegierten Familiennachzug. Für subsidiär Schutzberechtigte und unbegleitete Minderjährige gilt eine Übergangsfrist von 2 Jahren. In dieser Zeit haben sie keinen Anspruch auf privilegierten Familiennachzug.



Definition des Migrationshintergrunds

B

- B 1 Darstellung und Vergleich der verwendeten Definitionen des Migrationshintergrunds
- B 2 Zusammenhänge zwischen der Kategorie *Migrationshintergrund* und anderen Merkmalen

Wichtige Ergebnisse im Überblick Kapitel B

Die Kategorie *Migrationshintergrund* wurde in amtlichen Statistiken eingeführt, um Personengruppen identifizieren zu können, die zwar die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, deren (familiäre) Biografie jedoch mit Zuwanderung verbunden ist – etwa eingebürgerte Ausländerinnen und Ausländer, Vertriebene sowie (Spät-)Aussiedlerinnen und Aussiedler. Mit dem Merkmal Migrationshintergrund sollten Aspekte der Integration von über die Staatsgrenzen hinweg zugewanderten Personen unabhängig von deren Staatsangehörigkeit erfasst werden. Spezifische soziale Problemlagen und bildungspolitisch relevante Fragestellungen – wie etwa die Erklärung von Bildungsdisparitäten zwischen verschiedenen sozialen Gruppen – können damit differenzierter betrachtet werden, als es bei alleiniger Heranziehung des Merkmals Staatsangehörigkeit möglich wäre.

Migrationshintergrund ist ein Merkmal, das aus den Auskünften der befragten Person abgeleitet wird. Je nachdem, welche biografischen Daten für die Bestimmung dieser statistischen Kategorie zugrunde gelegt werden, weichen die Angaben zur Anzahl der Personen mit Migrationshintergrund stark voneinander ab. Die Gründe für die verschiedenen zur Anwendung kommenden Verfahren liegen in den spezifischen Fragestellungen, die unterschiedliche Statistiken oder wissenschaftliche Untersuchungen beantworten sollen.

Die Unterscheidung von Personen mit und ohne Migrationshintergrund wird im Kontext statistischer Analysen im Allgemeinen als sinnvoll erachtet, da in Bezug auf viele soziodemografische und bildungsbezogene Merkmale Unterschiede zwischen diesen Gruppen zu beobachten sind. Allerdings bildet die Bevölkerung mit Migrationshintergrund selbst keine homogene Gruppe.

Außerdem ist bei sämtlichen, nach Migrationshintergrund differenzierenden Untersuchungen zu bedenken, dass dieses Merkmal mit anderen demografischen und sozioökonomischen Merkmalen korreliert. Oftmals verschwinden zuvor zwischen migrantischen und nicht-migrantischen Gruppen festgestellte Effekte, wenn deren sozioökonomischer Status mitberücksichtigt wird.

Für den Bildungsbereich bedeutsame, sich jedoch unterscheidende Definitionen des Migrationshintergrunds liefern der Mikrozensus, die amtliche Schulstatistik, die Kinder- und Jugendhilfestatistik, die Einschulungsuntersuchung und die nationalen und internationalen Schulleistungsstudien. Für komplexere Datenanalysen ergeben sich aus den jeweiligen Definitionen insbesondere dann Probleme, wenn relative Häufigkeiten berechnet werden sollen und dazu Daten aus verschiedenen Statistikbereichen genutzt werden müssen.

Migrantinnen und Migranten haben häufiger fehlende oder geringere schulische bzw. berufliche Qualifikationen und sind dadurch vermehrt sozialen Risiken wie Arbeitslosigkeit, niedrigem Einkommen und Armutsgefährdung ausgesetzt. Die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien ist oft durch ein geringeres Bildungsniveau und einen niedrigeren sozioökonomischen Status der Eltern geprägt. Da sich diese Rahmenbedingungen in verschiedener Hinsicht ungünstig auf Bildungs- und Entwicklungsprozesse auswirken, sind es oftmals diese Hintergrundvariablen, die etwa den geringeren Bildungserfolg migrantischer Schülerinnen und Schüler erklären.

Die traditionelle Familienform *Ehepaar mit Kindern* ist häufiger bei Familien mit Migrationshintergrund anzutreffen. Umgekehrt sind alleinerziehende Mütter oder Väter in Migrantenfamilien mit einem Anteil von 15 % weniger häufig als mit 23 % bei Familien ohne Zuwanderungsgeschichte.

Deutschlandweit sind 27 % der Personen mit Migrationshintergrund armutsgefährdet. Diese Quote ist mehr als doppelt so hoch wie bei der Gruppe der Einheimischen (12 %). Innerhalb der Bevölkerung mit Migrationshintergrund gibt es bei einer Differenzierung nach Herkunftsländern wiederum deutliche Unterschiede in der Armutsgefährdungsquote.

Der familiäre Bildungshintergrund und die Armutslagen von Kindern der zweiten bzw. dritten Zuwanderergeneration mit nur einseitigem Migrationshintergrund unterscheiden sich jedoch inzwischen kaum mehr von jenen ohne Migrationshintergrund. Allerdings leben sie doppelt so häufig in Familien, in denen beide Elternteile nicht erwerbstätig sind.

B Definition des Migrationshintergrunds

Am 1. Januar 2005 trat das *Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern* (Zuwanderungsgesetz) der Bundesrepublik Deutschland in Kraft. Darin ist auch die Förderung von Integration als staatliche Aufgabe verankert. Für die amtliche Statistik hatte dies die Einführung der Kategorie *Menschen mit Migrationshintergrund* zur Folge, die seither vor allem im Mikrozensus angewandt wird. Erstmals sollte versucht werden, sich in Deutschland einen umfassenden Überblick über die Bedeutung von Migration für Staat und Gesellschaft zu bilden.



Für die Definition der Kategorie *Menschen mit Migrationshintergrund* wurde gefordert, dass weiterhin die Personengruppen identifizierbar bleiben, die bisher in der amtlichen Statistik im Zusammenhang mit Migration genannt wurden, wie zum Beispiel Ausländerinnen und Ausländer, Eingebürgerte, Vertriebene, (Spät-)Aussiedlerinnen und (Spät-)Aussiedler oder Asylbewerberinnen und Asylbewerber. Ein- wie Ausschlusskriterien sollten so festgelegt werden, dass für diese Bevölkerungsgruppen potenzieller Integrationsbedarf erkennbar wird.¹ Eine Schwierigkeit besteht darin, dass es bisher keine einheitliche und gesellschaftlich akzeptierte Definition von Integration gibt.

Integrationsbedarf kann sich für verschiedene gesellschaftliche Bereiche ergeben, etwa bei der Bildung und Erwerbsbeteiligung oder beim Erwerb der deutschen Staatsangehörigkeit und den damit verbundenen erweiterten politischen Teilhaberechten, ebenso

bei vorliegenden ökonomischen Ungleichheiten, die insbesondere durch eine geringere durchschnittliche Einkommenshöhe und höhere Armutsgefährdung deutlich werden.

Für die Bestimmung des Migrationshintergrunds – in der Fachsprache Operationalisierung genannt – werden in der Regel Angaben zum Geburtsort der befragten Person, ihrer Eltern und Großeltern, zur Staatsangehörigkeit, zum Sprachhintergrund oder Sprachgebrauch herangezogen. Die Kategorie *Migrationshintergrund* ist ein synthetisches Merkmal und wird aus den Auskünften der befragten Person gebildet. Wer als Person mit Migrationshintergrund zu betrachten ist, ist nicht eindeutig, sondern abhängig von den jeweiligen Definitionskriterien und ihrer Operationalisierung. Die Person selbst wird nicht nach ihrer eigenen Zuordnung gefragt.

In Abhängigkeit davon, welche Angaben für die Bestimmung des Migrationshintergrunds einer Person zugrunde gelegt werden, weichen die Auswertungen zur Anzahl der Personen mit Migrationshintergrund stark voneinander ab. Grafik B 1 (G1) gibt einen Überblick über die in diesem Themenheft verwendeten Definitionen; außerdem werden ausgewählte Ergebnisse zu den sich auf Grundlage dieser Definitionen ergebenden Bevölkerungsanteilen dargestellt.



Die Gründe für die verschiedenen Verfahren zur Bestimmung des Migrationshintergrunds sind in den unterschiedlichen Fragestellungen der jeweiligen amtlichen Statistiken oder wissenschaftlichen Untersuchungen und den für die Bildung des Merkmals Migrationshintergrund verwendeten Informationen zu suchen.²

1 vgl. https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thema/tisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220057004.pdf?__blob=publicationFile [Stand: 24.06.2016], zur Einführung der Kategorie Menschen mit Migrationshintergrund vgl. auch **Kapitel A 2**.

2 Vgl. Maehler, Teltmann, Rauch & Hachfeld (2016), S. 266.

B 1 Darstellung und Vergleich der verwendeten Definitionen des Migrationshintergrunds

Definition des Mikrozensus

Für den Mikrozensus wird auf Grundlage eines mathematisch-statistischen Zufallsverfahrens 1 % der Gebäude bzw. Wohnungen ausgewählt, deren Bewohner befragt werden. Neben dem jährlich wiederkehrenden Standard-Programm an Fragen enthält der Mikrozensus auch Fragengruppen, die nur in größeren Abständen Teil des Erhebungsprogramms sind.

Das detaillierte Fragenprogramm des Mikrozensus erlaubt eine genaue Abgrenzung der Bevölkerung mit Migrationshintergrund (Grafik B 1 (G1)).

Darunter sind die Asyl- und Hilfesuchenden eine Teilmenge, die jedoch als eigene Personengruppe nicht identifizierbar ist, da im Mikrozensus der Aufenthaltsstatus nicht erfragt wird. Grundsätzlich werden Bewohner in Asylbewerberheimen sowie Asyl- und Hilfesuchende in Privathaushalten zwar befragt. Es ist jedoch zu vermuten, dass insbesondere die Gemeinschaftsunterkünfte im Mikrozensus derzeit noch unterrepräsentiert sind und somit eine vollständige Erfassung der Asylsuchenden nicht gegeben ist.

Mit dem Berichtsjahr 2015 wurde die Typisierung des Migrationshintergrundes einer Revision unterzogen.³ Hierbei wurden unter anderem Unstimmigkeiten bereinigt, die die Vergleichbarkeit zu den Vorjahren jedoch nicht merklich beeinträchtigen. Die Definition des Migrationshintergrundes im Mikrozensus lautet nun wie folgt: „Eine Person hat einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzt.“

Zu den Personen mit Migrationshintergrund gehören im Einzelnen:

1. zugewanderte und nicht zugewanderte Ausländerinnen und Ausländer;
2. zugewanderte und nicht zugewanderte Eingebürgerte;

3. (Spät-)Aussiedlerinnen und (Spät-)Aussiedler;

4. mit deutscher Staatsangehörigkeit geborene Nachkommen

der drei zuvor genannten Gruppen. Ein Migrationshintergrund wird damit auch Personen zugesprochen, deren Eltern bereits in Deutschland geboren sind und die selbst in Deutschland geboren und aufgewachsen sind.

Bei der Bestimmung des Migrationshintergrunds wird nur die Zuwanderung ab 1950 berücksichtigt.

Die Gruppe der Personen mit Migrationsstatus im weiteren Sinn umfasst auch in Deutschland geborene Deutsche mit Migrationshintergrund, die nicht mehr mit ihren Eltern in einem Haushalt leben. Deren Migrationsstatus lässt sich allerdings nur durch ein ausführliches Frageprogramm zu diesem Thema feststellen, das nur alle 4 Jahre (2005, 2009, 2013, 2017 usw.) Teil des Mikrozensus ist. Diese *Personen mit nicht durchgängig bestimmbarer Migrationsstatus* gelten in den Zwischenjahren als *Deutsche ohne Migrationshintergrund*. Die Angaben in diesem Themenheft beruhen auf dem Mikrozensus 2015 und beziehen sich daher auf die Bevölkerung mit Migrationshintergrund im engeren Sinn.

Definition des Zensus 2011

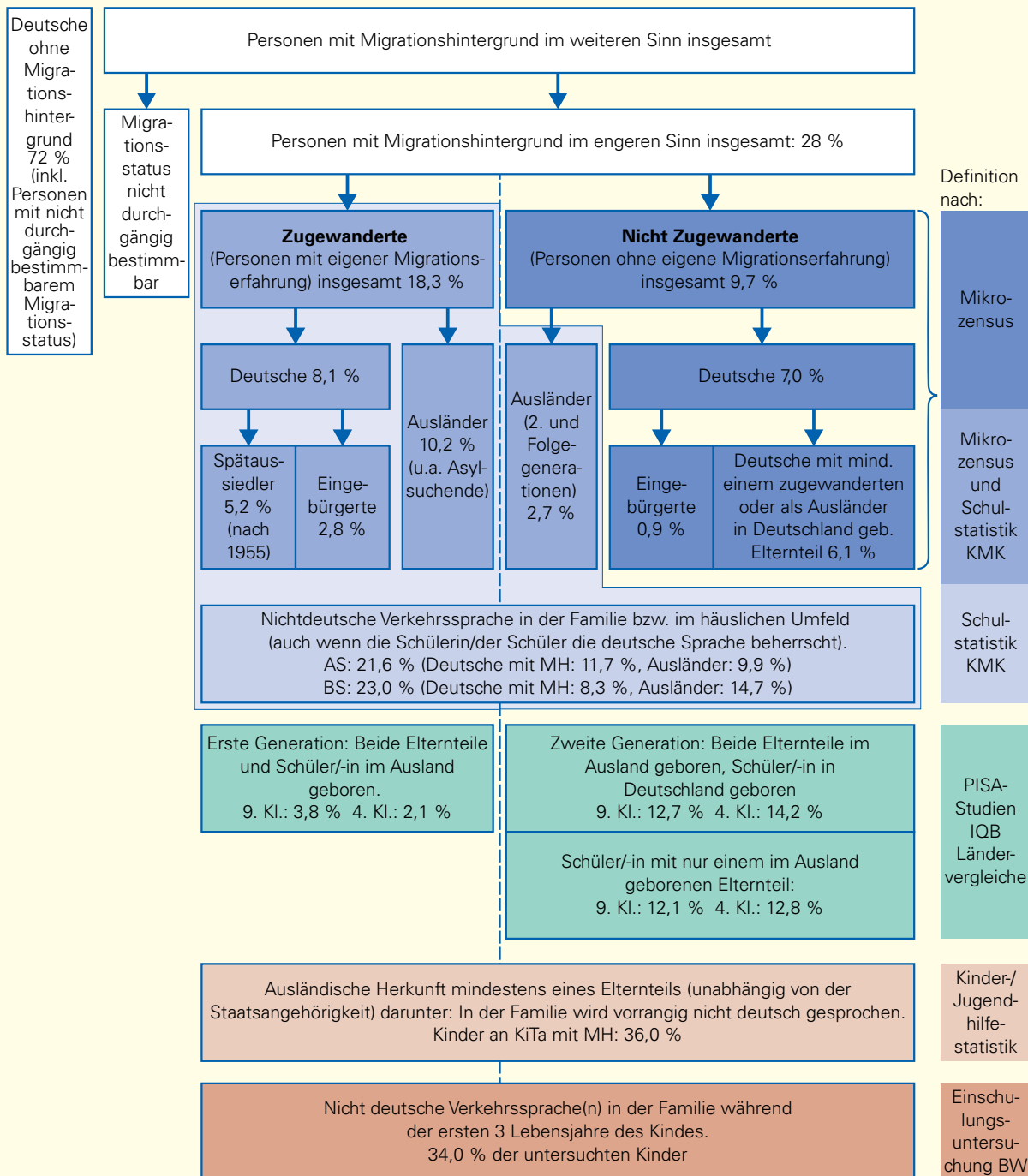
Im Unterschied zum Mikrozensus wurde im Zensus 2011 die Zuwanderung ab 1955 berücksichtigt. Danach wurden als Personen mit Migrationshintergrund alle zugewanderten und nicht zugewanderten Ausländerinnen und Ausländer sowie alle nach 1955 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland zugewanderten Deutschen und alle Deutschen mit zumindest einem nach 1955 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland zugewanderten Elternteil definiert.⁴

³ Vgl. hierzu und im Folgenden: Statistisches Bundesamt (2016), – https://www.destatis.de/DE/Publikationen/TheMatisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220157004.pdf?__blob=publicationFile [Stand: 27.09.2016].

⁴ Vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder: Zensus 2011 – Bevölkerung & Haushalte. Übersicht über Merkmale und Merkmalsausprägungen, Definitionen, S. 38 https://www.zensus2011.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/Aufsaeetze_Archiv/2015_06_MethodenUndVerfahren.pdf?__blob=publicationFile&v=6 [Stand: 29.09.2016]

B 1 (G1)

Definitionen des Migrationshintergrunds



Lesehilfe Grafik B 1

Der **Mikrozensus** gliedert Personen mit Migrationshintergrund im engeren Sinn zunächst in zwei Gruppen:

- (1) Personen, die eigene Migrationserfahrung haben (= Zugewanderte) und
- (2) Personen ohne eigene Migrationserfahrung (= Nicht Zugewanderte).

Zu Gruppe (1) können sowohl Deutsche gehören (Eingebürgerte und Spätaussiedler) als auch Ausländer (zum Beispiel Asylsuchende, Inhaber einer Blauen Karte EU). Zu Gruppe (2) gehören ebenfalls Deutsche (Eingebürgerte) und Ausländer (sogenannte 2. Ausländergeneration und Folgegenerationen, die in Deutschland geboren wurden).

Die Definition des Migrationshintergrunds nach **Schulstatistik der KMK** weicht hiervon ab: Sie umfasst sowohl einige Gruppen nach Definition des Mikrozensus (mittelblaue Kästchen) sowie unabhängig davon allgemein Schülerinnen und Schüler, die im häuslichen Umfeld eine andere Sprache als Deutsch sprechen.

Wiederum eigene Definitionen des Migrationshintergrunds werden von den **PISA-Studien** der OECD und den **IQB-Ländervergleichen** angewendet, ebenso in der **Kinder- und Jugendhilfestatistik** und bei der **Einschulungsuntersuchung** in Baden-Württemberg.

Damit ist erklärbar, dass die verschiedenen Statistiken unterschiedliche Anteile von Migrantinnen und Migranten berechnen. So beträgt etwa der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an allgemein bildenden Schulen laut Schulstatistik 21,6 %, hingegen ist der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund an Kindertageseinrichtungen nach der Kinder- und Jugendhilfestatistik mit 36 % deutlich höher.



Definition der amtlichen Schulstatistik

In der amtlichen Schulstatistik findet die Definition der Kultusministerkonferenz Verwendung. Demnach haben Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund, wenn sie mindestens eines der folgenden Merkmale erfüllen:

- Keine deutsche Staatsangehörigkeit,
- „nichtdeutsches“ Geburtsland,
- nichtdeutsche Verkehrssprache in der Familie bzw. im häuslichen Umfeld (auch wenn der Schüler bzw. die Schülerin die deutsche Sprache beherrscht).

Die Erhebung des Migrationshintergrunds erfolgt im Rahmen der Schulstatistik nicht direkt bei den Schülerinnen und Schülern. Auskunftspflichtig sind die einzelnen Schulen, denen zu Staatsangehörigkeit und Geburtsland in der Regel zuverlässige Angaben vorliegen. Zur Verkehrssprache können die Schulen bei den Schülerinnen und Schülern bzw. ihren Erziehungsberechtigten nachfragen. In der amtlichen Schulstatistik wird nur erhoben, wie viele Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund haben, jedoch nicht, aufgrund welches Merkmals ihnen diese Eigenschaft zuerkannt wurde.

Definition des KMK-Ländervergleichs zur Überprüfung der Bildungsstandards

Die Klassifikation des Migrationshintergrunds bzw. Zuwanderungshintergrunds erfolgt in den IQB-Ländervergleichen und in den PISA-Studien auf dieselbe Weise. Die Schülerinnen und Schüler werden im Schülerfragebogen gebeten, Angaben zu ihrem eigenen Geburtsland sowie dem ihrer Eltern und Großeltern zu machen. Über dieses Verfahren werden folgende vier Gruppen unterschieden, für die unterschiedliche Sozialisations- und Integrationsbedingungen etwa im Hinblick auf den Bildungshintergrund, die soziale Stellung und den Sprachgebrauch der Familien angenommen werden:

- Schülerinnen und Schüler ohne Zuwanderungshintergrund: beide Eltern sind in Deutschland geboren;
- Schülerinnen und Schüler mit einem im Ausland geborenen Elternteil: ein Elternteil ist in Deutschland, der andere Elternteil ist im Ausland geboren;
- Schülerinnen und Schüler der zweiten Zuwanderungsgeneration: beide Elternteile sind im Ausland geboren, die Schülerin oder der Schüler selbst ist in Deutschland geboren;

- Schülerinnen und Schüler der ersten Zuwanderungsgeneration: sowohl beide Elternteile als auch die Schülerin oder der Schüler selbst sind im Ausland geboren.

Somit kann – anders als etwa in der Schulstatistik – der Migrationshintergrund differenziert nach den bereits in Deutschland sozialisierten Generationen abgebildet werden.

Zusätzlich zum Zuwanderungsstatus werden die Schülerinnen und Schüler anhand des Geburtslands ihrer Eltern bestimmten Herkunftsgruppen zugeordnet. Die Zuordnungen beziehen sich auf Familien, in denen entweder beide Eltern im Ausland geboren sind oder ein Elternteil im Ausland und der andere Elternteil in Deutschland geboren ist. Im Ländervergleich 2012 sind es fünf, in PISA 2012 vier Herkunftsgruppen, die wie folgt definiert sind:

- Türkei: mindestens ein Elternteil ist in der Türkei geboren;
- ehemalige Sowjetunion: mindestens ein Elternteil ist in Russland oder in einer anderen ehemaligen Sowjetrepublik geboren;
- Polen: mindestens ein Elternteil ist in Polen geboren;
- ehemaliges Jugoslawien (nur im Ländervergleich): mindestens ein Elternteil ist in Bosnien und Herzegowina, dem Kosovo, Kroatien, Mazedonien, Montenegro, Serbien oder Slowenien geboren;
- anderes Land: mindestens ein Elternteil ist in einem hier nicht genannten Land geboren oder die Eltern sind in zwei unterschiedlichen Ländern im Ausland geboren.

Bevölkerungsfortschreibung und Berufsbildungsstatistik

Im Rahmen der Bevölkerungsfortschreibung wird lediglich nach deutschen und nicht-deutschen Staatsbürgerinnen und -bürgern unterschieden. Eine darüber hinausgehende Erfassung des Migrationshintergrunds ist auf Grundlage des geltenden Melderechts nicht möglich. Analysen mit Bezug zum aktuellen Bevölkerungsstand – wie zum Beispiel die Berechnung von Abschlussquoten (vgl. **Kapitel E3**) – sind daher nur getrennt für Deutsche einerseits und Ausländerinnen und Ausländer andererseits möglich.

Daten zur dualen Ausbildung in Berufen, die im Berufsbildungsgesetz (BBiG) oder in der Handwerksordnung (HwO) geregelt sind, werden im Rahmen der Berufs-

bildungsstatistik erhoben. In dieser Statistik wird ebenfalls nur die Staatsangehörigkeit der Auszubildenden erfasst. Zu deutschen Auszubildenden mit Migrationshintergrund sind daher auf dieser Grundlage keine Aussagen möglich.

Definition der Kinder- und Jugendhilfestatistik

In der Erhebung für Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege wird der Migrationshintergrund anhand zweier Fragen ermittelt. Zum einen wird erfragt, ob mindestens ein Elternteil eines Kindes aus einem ausländischen Herkunftsland stammt, unabhängig von der Staatsangehörigkeit. Zum anderen wird erfragt, ob in der Familie vorrangig deutsch oder nicht deutsch gesprochen wird. Die Angaben zu diesen Fragen beruhen auf den Einschätzungen der Leitungen der Kindertageseinrichtung bzw. der Pflegepersonen.

Definition der Einschulungsuntersuchung

Im Elternfragebogen zur Einschulungsuntersuchung wird – auf freiwilliger Basis – getrennt für Mutter und Vater nach der Staatsangehörigkeit, dem Geburtsland und der Aufenthaltsdauer in Deutschland gefragt. Für die Bewertung der kindlichen Sprachentwicklung herangezogen werden die Angaben der Eltern zur Sprache bzw. den Sprachen, die mit dem Kind während der ersten 3 Lebensjahre bevorzugt gesprochen wurde(n), der sogenannten Familiensprache.

Unterschiedliche Definitionen führen zu Unschärfen in der Analyse

Die Berichterstattung zum Thema *Migration und Bildung* muss auf Daten aus unterschiedlichen Quellen zurückgreifen, um ein umfassendes Bild der Situation beschreiben zu können. Für die Bestimmung des demografischen Rahmens bilden die Ergebnisse des Mikrozensus die Grundlage. Durch dessen umfangreiches Fragenprogramm ist eine differenzierte Bestimmung des Migrationshintergrunds aufgrund der persönlichen Zuwanderungsgeschichte möglich. Angaben zur Verkehrssprache sind allerdings nicht Teil des Mikrozensus. Die Kinder- und Jugendhilfestatistik bezieht sich im vorschulischen Bildungsbereich bei den Fragen zum Migrationshintergrund auf die Elterngeneration und die Familiensprache. Im Bereich der schulischen Bildung entscheiden neben der Verkehrssprache in der Familie Staatsangehörigkeit und Geburtsland der Schülerinnen und Schüler über den Migrationshintergrund.

Unterschiedliche Definitionen führen nicht nur zu Abweichungen bei der Darstellung der Anzahl von Personen mit Migrationshintergrund (vgl. Grafik B 1 (G1)). Für die weitere Analyse der Daten ergeben sich aus diesen unterschiedlichen Definitionen insbesondere dann Probleme, wenn relative Häufigkeiten berechnet werden sollen und dazu Daten aus den verschiedenen Statistikbereichen heranzuziehen sind. So ist ein Bezug von Ergebnissen der Schulstatistik oder der Kinder- und Jugendhilfestatistik auf Angaben zur Bevölkerungszusammensetzung auf Basis des Mikrozensus nur eingeschränkt möglich, da in diesem Fall unterschiedlich abgegrenzte Bevölkerungsgruppen miteinander verglichen werden.

Eine Angleichung der Definition des Migrationshintergrunds in allen relevanten statistischen Erhebungen ist derzeit jedoch unrealistisch. Zum einen beruhen alle Erhebungen auf gesetzlichen Grundlagen und Vereinbarungen, die nur mit relativ großem Aufwand zu ändern sind. Zum anderen verfolgen die einzelnen Fachstatistiken jeweils unterschiedliche Informationsinteressen. Der Mikrozensus soll ein möglichst differenziertes Bild über die Bevölkerung in Deutschland bieten und wird daher nur bei einer relativ kleinen Stichprobe durchgeführt.

Die Bestimmung des Migrationshintergrunds im Bereich der Kindertagesbetreuung und der schulischen Bildung erfolgt im Hinblick auf eventuell vorhandene Risiken für den Bildungserfolg eines Kindes und soll auch Hinweise auf einen möglichen Förderbedarf, insbesondere den Sprachförderbedarf eines Kindes geben. Die statistische Auswertung dagegen soll Informationen über die Bildungsbeteiligung, den Erwerb von Abschlüssen oder anderer bildungsbezogener Fragestellungen, wie zum Beispiel den Erfolg von Förderprogrammen liefern. Die Schulstatistik wird darüber hinaus von der Schulaufsicht und der Schulverwaltung für Steuerungszwecke genutzt und dient auch als Grundlage zur Bestimmung des Schullastenausgleichs im Rahmen des kommunalen Finanzausgleichs. Diese Erhebungen sind daher als Vollerhebungen bei allen Bildungseinrichtungen angelegt. Die Bestimmung des Migrationshintergrunds ist in diesen Erhebungen nur eines unter vielen dokumentierten Merkmalen. Ihre Auswahl folgt den Fragestellungen der jeweiligen Fachstatistik, auch unter Berücksichtigung datenschutzrechtlicher Grundsätze wie Datensparsamkeit und Datenvermeidung. Daher sind gewisse Unschärfen in der Analyse der vorliegenden Daten unumgänglich und müssen hierbei bedacht werden.⁵

⁵ Vgl. dazu auch Maehler, Teltemann, Rauch & Hachfeld (2016), S. 268f.

B 2 Zusammenhänge zwischen der Kategorie *Migrationshintergrund* und anderen Merkmalen

Die Entstehung der Kategorie *Migrationshintergrund* wird auf eine Beobachtung der Pädagogik-Professorin Ursula Boos-Nünning zurückgeführt, die feststellte, dass Kinder und Jugendliche aus (Spät-)Aussiedler-Familien, die als deutsche Staatsangehörige zählten, ähnliche Schwierigkeiten hatten wie Schülerinnen und Schüler ausländischer Staatsangehörigkeit. Migrationserfahrungen wurden als belastende oder sogenannte kritische Lebensereignisse betrachtet und die Kategorie Migrationshintergrund als Risikofaktor für Bildungserfolg, aber auch für Risikolagen in anderen Lebensbereichen gesehen.

In vielen Merkmalen sind Unterschiede zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund zu beobachten. Wie bereits aus den Definitionen und Operationalisierungen der Kategorie *Migrationshintergrund* anzunehmen ist (vgl. **Kapitel B 1**), bildet die Bevölkerung mit Migrationsgrund selbst keine homogene Gruppe. Die Unterschiede werden von demografischen und sozioökonomischen Sachverhalten verursacht, auf die in den folgenden Abschnitten eingegangen wird.

Mit dem niedrigeren Durchschnittsalter der Migrantinnen und Migranten gehen eine höhere Anzahl lediger Personen, mehr Menschen in schulischer oder beruflicher Ausbildung und weniger Personen im Rentenalter einher. Hinzu kommt der höhere Männeranteil in der ausländischen Bevölkerung, vor allem in der zweiten Generation sowie – in bedeutenderem Umfang – die überproportionale Zuwanderung von ledigen Männern im erwerbsfähigen Alter. Diese unterschiedliche Zusammensetzung der Bevölkerung mit und ohne Migrationshintergrund ist bei der Interpretation von Statistiken – auch im Hinblick auf Bildungsdisparitäten – angemessen zu berücksichtigen.⁶

Personen mit Migrationshintergrund sind häufiger sozialen Risiken ausgesetzt

Außer in soziodemografischen Merkmalen unterscheidet sich die ausländische Bevölkerung auch „bei vielen sozioökonomischen Merkmalen von der deutschen Bevölkerung – mit und ohne Migrationshintergrund. Sie ist häufiger sozialen Risiken ausgesetzt, wie fehlender schulischer oder beruflicher Qualifikation, Arbeitslosigkeit, Erwerbstätigkeit in prestigearmen Berufen sowie niedrigen Einkommen und einem erhöhten

Armutrisiko. So waren Ausländerinnen und Ausländer viermal so oft von all diesen Risiken betroffen wie Deutsche ohne Migrationshintergrund, Deutsche mit Migrationshintergrund etwa doppelt so häufig. Die Unterschiede zwischen ausländischer Bevölkerung einerseits und deutscher Bevölkerung mit Migrationshintergrund andererseits sind demnach größer als die zwischen der Bevölkerung mit und ohne Migrationshintergrund. Abweichungen beim Durchschnittsalter oder Geschlechterverhältnis alleine können diese Unterschiede jedoch nicht erklären.“⁷

Menschen mit und ohne Migrationshintergrund unterscheiden sich deutlich in ihrer Bildungsbeteiligung sowie der schulischen und beruflichen Qualifikation (Daten für Baden-Württemberg s. **Kapitel E 1**). Das hat Auswirkungen auf ihre Konkurrenzfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt und damit die Fähigkeit, Erwerbseinkommen zu erzielen, und in weiterer Konsequenz auf die Höhe des Erwerbseinkommens und das Armutsrisiko.

Ausländerinnen und Ausländer waren 2014 schlechter qualifiziert als Deutsche mit Migrationshintergrund. Dies galt auch für Migranten der ersten Generation im Vergleich zu denen der zweiten Generation (also in Deutschland geboren). In diesem Sinne unterschieden „sich die Menschen, deren Migrationshintergrund in den Gastarbeiter-Anwerbeländern lag, deutlich von jenen, die ihre Wurzeln in den sonstigen Mitgliedstaaten der EU hatten, oder von Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedlern und deren Nachkommen. Ein Unterschied zwischen Menschen mit Migrationshintergrund aus Gastarbeiter-Anwerbeländern und solchen aus Drittstaaten existiert auch, er ist aber weniger stark ausgeprägt. Bei Migrantinnen und Migranten nimmt die Qualifikation mit dem Zuzugsjahr zu: Je später die Zuwanderung erfolgte, umso größer ist der Anteil derjenigen mit Abitur und Hochschulabschluss. Unter den nach 2000 Zugewanderten ist dieser Anteil signifikant höher als bei der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund der gleichen Altersgruppe.“⁸

Das Bildungsniveau 25- bis 34-jähriger Menschen mit Migrationshintergrund der zweiten Generation, die in aller Regel das deutsche Bildungssystem durchlaufen haben, ist von 2005 bis 2013 zwar angestiegen. Dies trifft jedoch auch für die gesamte Bevölkerung zu, so dass trotz positiver Entwicklungen noch nicht davon

⁶ Vgl. Brückner (2016), S. 225f.

⁷ Ebd., S. 226f.

⁸ Ebd., S. 227.

ausgegangen werden kann, dass die sogenannte *Bildungsschere* geschlossen werden konnte. Bei Personen der zweiten Migrantengeneration ist der Anteil der hohen Bildungsabschlüsse um 6 Prozentpunkte gestiegen, in der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund um 7 Prozentpunkte und in der gesamten Bevölkerung mit Migrationshintergrund sogar um 10 Prozentpunkte.⁹

Die Erwerbsquote – also die dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehenden Erwerbspersonen (Erwerbstätige und Erwerbslose) in Bezug auf die Bevölkerung im Alter von 15 bis 64 Jahren – lag 2014 in der Bevölkerungsgruppe mit Migrationshintergrund bei 71 % und damit um 9 Prozentpunkte niedriger als in der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund. Dies ist bedingt durch die unterschiedlich hohe Anzahl von Personen, die keine Arbeit suchen, bspw. weil sie sich in Ausbildung befinden oder sich der Familie widmen.

Dass Erwerbslosigkeit in der Bevölkerung mit Migrationshintergrund eine größere Bedeutung hat, zeigt die Erwerbstätigenquote (Anzahl der Erwerbstätigen bezogen auf die Bevölkerung im Alter von 15 bis 64 Jahren). 2014 waren 65 % der Bevölkerung mit Migrationshintergrund erwerbstätig, 76 % waren es in der Gruppe ohne Migrationshintergrund. Umgekehrt war Erwerbslosigkeit mit 6,7 % bei Personen mit Migrationshintergrund deutlich häufiger als in der entsprechenden Gruppe ohne Migrationshintergrund mit 4,1 %. Mit Werten von 7,1 % bzw. 8,3 % waren dabei Personen aus *Gastarbeiter-Anwerbeländern* und aus Drittstaaten besonders oft betroffen.¹⁰

Erwerbslosigkeit kommt seltener bei Personen mit höherem Qualifikationsniveau vor. Der Zusammenhang ist jedoch unterschiedlich stark bei Personen mit und ohne Migrationshintergrund. Während unter den Personen ohne berufsqualifizierenden Abschluss die Erwerbslosenquoten von 10 % in der Gruppe ohne Migrationshintergrund nur geringfügig von derjenigen mit Migrationshintergrund (11 %) abweicht, nehmen die Unterschiede mit steigender Qualifikation zu: von 2 Prozentpunkten bei niedriger Qualifikation auf bis zu 4 Prozentpunkte bei Hochqualifizierten. Hinzu kommt, dass – bei gleichem Qualifikationsniveau – das Risiko der Erwerbslosigkeit um rund 2 Prozentpunkte höher liegt, wenn der Abschluss im Ausland erworben wurde.

Zwar unterscheiden sich Erwerbstätigen- und Erwerbslosenquote zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund, jedoch bestreiten jeweils 51 % der jeweiligen Bevölkerungsgruppe ihren Lebensunterhalt überwiegend aus Erwerbstätigkeit. Von der im

Mittel deutlich jüngeren Bevölkerung mit Migrationshintergrund beziehen 13 % eine Rente oder Pension, unter der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund ist es mit 30 % fast jeder Dritte. Dagegen hat die Unterstützung durch Angehörige mit einem Anteil von 22 % bei Personen mit Migrationshintergrund eine größere Bedeutung gegenüber 13 % in der Gruppe ohne Migrationshintergrund. Von sozialen Leistungen abhängig sind rund 6 % der Personen ohne Migrationshintergrund und 14 % derjenigen mit Migrationshintergrund.



Die monatlichen Erwerbseinkommen lagen 2014 für Menschen mit Migrationshintergrund im Mittel um 10 % niedriger als für die Gruppe ohne Migrationshintergrund. Als mögliche Erklärung liegt der bekannte Zusammenhang zwischen Einkommenshöhe und beruflicher Qualifikation nahe. Diese sogenannte *Bildungsrendite* ist für Menschen ohne Migrationshintergrund jedoch höher als für Personen mit Migrationshintergrund in dem Sinne, dass die Einkommensunterschiede zwischen diesen Bevölkerungsgruppen mit höherer Qualifikation ansteigen.¹¹

Bildung und soziale Risikolagen

Das familiäre und soziale Umfeld von Kindern gilt als ein für Bildung zentraler Faktor, der Zusammenhang zwischen der familiären Situation und den Bildungschancen der Kinder ist nach wie vor sehr ausgeprägt.¹² Aus den Ergebnissen des Mikrozensus 2014 sind beispielsweise folgende Unterschiede in den familialen Lebensformen in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund zu entnehmen:

Die traditionelle Familienform *Ehepaar mit Kindern* ist mit 78 % häufiger bei Familien mit Migrationshintergrund anzutreffen als bei Familien ohne Migrationshintergrund, bei ihnen beträgt die Häufigkeit 66 %. Umgekehrt sind mit 15 % alleinerziehende Mütter oder

9 Ebd., S. 228.

10 Ebd., S. 230.

11 Ebd., S. 234.

12 Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016), S. 27.

Väter in Familien mit Migrationshintergrund weniger häufig als mit 23 % bei Familien ohne Migrationshintergrund. Ähnlich sind Lebensgemeinschaften mit minderjährigen Kindern mit 7 % seltener bei Migrantenfamilien zu beobachten im Vergleich zu 12 % bei denjenigen ohne Migrationshintergrund. Unterschiede sind darüber hinaus in der Familiengröße festzustellen: In 15 % der Familien mit Migrationshintergrund leben drei und mehr Kinder gegenüber 9 % der Familien ohne Migrationshintergrund.¹³

Die Rahmenbedingungen für Bildungs- und Entwicklungsprozesse bei Kindern und Jugendlichen können mit Strukturmerkmalen der Familie, wie Bildungsniveau, sozioökonomischer Status und Erwerbsbeteiligung beschrieben werden. Aus diesen Strukturmerkmalen können die Risikolage *formal gering qualifizierter Eltern*, die *soziale* und die *finanzielle* Risikolage abgeleitet werden. Nach Auswertungen des Mikrozensus 2014 sind in Deutschland 28 % der Kinder von mindestens einer dieser Risikolagen, 3,5 % sogar von allen drei Risikolagen betroffen. In Baden-Württemberg liegen die Anteile der Kinder mit einer Risikolage mit knapp 23 % niedriger und mit 1,7 % für alle drei Risikolagen nur halb so hoch.¹⁴

Die Risikolage *formal gering qualifizierte*¹⁵ Eltern ist in Deutschland bei 11,5 % der Kinder zu beobachten, Kinder Alleinerziehender sind ebenso wie Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund mit jeweils gut 23 % doppelt so häufig betroffen. Unter den Familien mit Migrationshintergrund ergeben sich bei weiterer Differenzierung große Unterschiede: Während unter den deutschen Kindern mit Migrationshintergrund etwa jedes fünfte Kind *formal gering qualifizierte* Eltern hatte, lebten 45 % der Kinder mit türkischem Hintergrund in einer Familie mit *formal gering qualifizierten* Eltern.

Der Einfluss des familiären Hintergrunds auf die Bildungswege von Kindern und Jugendlichen verdeutlicht deren Verteilung auf die verschiedenen Schularten. Auch in den Ergebnissen des Mikrozensus 2014 findet sich diese Beobachtung wieder: Je höher der allgemeine oder berufliche Abschluss der Eltern desto geringer die Schüleranteile an Hauptschulen und desto höher die Anteile

an Gymnasien. Bei 9 % der Gymnasiasten hatten die Eltern einen Hauptschulabschluss oder keinen allgemein bildenden Schulabschluss, unter den Hauptschülerinnen und -schülern traf dies für 54 % zu. Umgekehrt besuchen ein Gymnasium mit 63 % mehrheitlich Kinder und Jugendliche, deren Eltern eine Hochschulzugangsberechtigung erworben hatten, lediglich 14 % der Schülerinnen und Schüler in Hauptschulen lebten in Familien mit Eltern, die eine Fachhochschul- oder Hochschulreife haben (Schaubild B2 (G1)). Ähnliche Verteilungsmuster sind auch bei der Betrachtung der beruflichen Bildungsabschlüsse in der Familie zu erkennen.¹⁶

Eine soziale Risikolage wird angenommen, wenn kein Elternteil der Familie erwerbstätig ist. Die Erwerbstätigkeit hat nicht nur Auswirkungen auf das Familieneinkommen, sondern eröffnet die Möglichkeit, am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben. Auch hier ergeben sich Unterschiede zwischen Familien mit und ohne Migrationshintergrund, die sich weniger im Umfang als vielmehr in der Ausübung einer Erwerbstätigkeit zeigen. In nahezu sechs von zehn Familien ohne Migrationshintergrund sind beide Elternteile beruflich aktiv, eine Situation, die in gut vier von zehn Familien mit Migrationshintergrund anzutreffen ist. In diesen Familien wird ferner die „traditionelle“ Rollenverteilung, nach der ausschließlich der Vater berufstätig ist, mit 39 % häufiger gelebt als in Familien ohne Migrationshintergrund (27 %). In Familien mit Migrationshintergrund kommt es mit 15 % darüber hinaus häufiger vor, dass weder Vater noch Mutter erwerbstätig sind. Dies ist in 9 % der Familien ohne Migrationshintergrund der Fall.¹⁷

Die ökonomische Situation und finanzielle Risikolagen werden mit den statistischen Größen Nettoäquivalenzeinkommen und Armutsgefährdungsquote beschrieben. Das Nettoäquivalenzeinkommen berücksichtigt neben dem verfügbaren Einkommen auch die Einspareffekte, die sich durch ein gemeinsames Wirtschaften und Konsumieren in Mehrpersonenhaushalten im Vergleich zu Einpersonenhaushalten ergeben (siehe oben: eher traditionelle Familienform und größere Familien in der Gruppe mit Migrationshintergrund). Armutsgefährdung liegt definitionsgemäß dann vor, wenn das Einkommen weniger als 60 % des Medianwerts für das Nettoäquivalenzeinkommen beträgt.

2014 galten 15 % der Bevölkerung in Deutschland als armutsgefährdet (zur Armutsgefährdung in Baden-Württemberg vgl. **Kapitel H 1**). Mit einer Quote von

13 Vgl. Krack-Roberg, Rübenach, Sommer & Weinmann (2016), S. 51.

14 Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016), S. 27f.

15 Eltern gelten dann als *formal gering qualifiziert*, wenn beide weder eine abgeschlossene Berufsausbildung noch eine Hochschulzugangsberechtigung vorweisen können. Synonym wird auch der Begriff *bildungsbezogene Risikolage* verwendet, er entspricht dem früher verwendeten Begriff *bildungsfernes Elternhaus*.

16 Krüger-Hemmer (2016), S. 86.

17 Vgl. Krack-Roberg, Rübenach, Sommer & Weinmann (2016), S. 57.

27 % lag die Armutsgefährdung bei Personen mit Migrationshintergrund mehr als doppelt so hoch wie bei der Gruppe ohne Migrationshintergrund mit 12 %. Innerhalb der Bevölkerung mit Migrationshintergrund gibt es bei einer Differenzierung nach Herkunftsländern wiederum deutliche Unterschiede in der Armutsgefährdungsquote.

Im Allgemeinen sind Kinder unter 18 Jahren mit 19 % überdurchschnittlich häufig armutsgefährdet. In Familien mit einem Elternteil steigt die Quote auf 41 %. Kinder in Familien mit Migrationshintergrund sind ferner mit 30 % deutlich häufiger armutsgefährdet als Kinder aus Familien ohne Migrationshintergrund mit einer Quote von 14 %.¹⁸

Zwischen den beschriebenen Risikolagen bestehen Zusammenhänge, sie treten nicht unabhängig voneinander auf. Bildungsbezogene Risiken werden bei 7,5 % der Kinder gemeinsam mit finanziellen Risikolagen beobachtet und damit häufiger als mit sozialen Risiken, die 2014 in Deutschland bei 4,3 % der Kinder vorkamen. Bei 7,4 % war ausschließlich ein finanzielles Risiko festzustellen.¹⁹

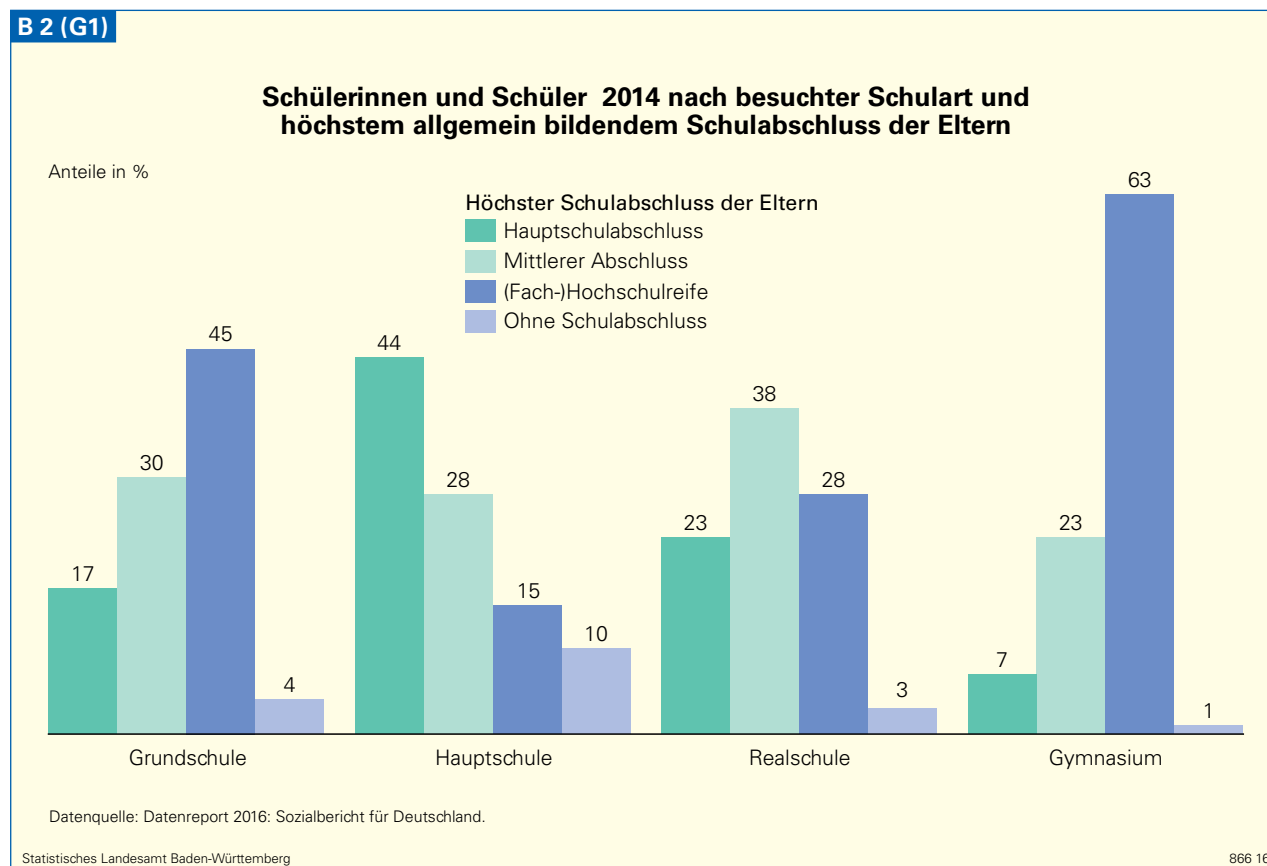
Wie das Deutsche Jugendinstitut in seinem KinderMigrationsreport 2013 darstellt, zeigt die weitergehende Differenzierung nach ein- und beidseitigem Migrationshintergrund (ein Elternteil oder beide Elternteile sind zugewandert) und Generation, dass sich der familiäre Bildungshintergrund und Armutslagen der Kinder der zweiten bzw. dritten Generation mit einseitigem Migrationshintergrund kaum von jenen ohne Migrationshintergrund unterscheiden. Doppelt so häufig wie diese leben sie jedoch in Familien, in denen beide Elternteile nicht erwerbstätig sind, damit verbunden ist auch das Armutsrisiko bei ihnen deutlich höher. Bei Kindern mit beidseitigem Migrationshintergrund gestalten sich die familialen Lebenslagen im Hinblick auf das Berufs- und Bildungsniveau der Eltern sowie deren Integration in den Arbeitsmarkt deutlich ungünstiger als bei Kindern mit einseitigem Migrationshintergrund. Unter den Kindern mit beidseitigem Migrationshintergrund ist der Anteil, der von Armut bedroht ist (32 %), deutlich höher als unter den Kindern, bei denen ein Elternteil Migrationshintergrund hat (14 %).²⁰

Ebenfalls wird dieser Unterschied bei der konkreten Armutsbetroffenheit deutlich – 18 % der Kinder mit zweiseitigem Migrationshintergrund leben in Armut, bei denjenigen mit einseitigem Migrationshintergrund

18 Vgl. Brückner (2016), S. 235f.

19 Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016), S. 28.

20 Vgl. Cinar, Otembra, Stürzer & Bruhns (2013), S. 293f.



sind es 8 %. Demgegenüber sind von den einheimischen Kindern lediglich 5 % von Armut betroffen und 8 % armutsgefährdet.

Über die soziodemografische Zusammensetzung und die soziale Situation von Schutz- und asylsuchenden Familien und ihren Kindern ist wenig bekannt. Aus den bisher vorliegenden Angaben ist zu entnehmen, dass „vor allem Männer Asyl suchen“.²¹ Dabei ist die am stärksten besetzte Altersgruppe die der 18- bis 34-Jährigen (vgl. **Kapitel C 2**).

Nicht-repräsentative Anhaltspunkte über die Lebenslagen, Bildungs- und Qualifikationsstruktur sowie die gesundheitliche Situation von Flüchtlingen lassen sich anhand der Daten aus Projektevaluationen, Fallstudien und qualitativen Untersuchungen gewinnen. Hierzu liegt eine Publikation des Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration zum Forschungsstand Ende 2015 vor:²²

21 Vgl. Brenke (2016), S. 250.

22 Johansson, Schiefer & Andres (2016).

In Bezug auf die Arbeitsmarktintegration wird eine insgesamt niedrige Erwerbstätigenquote von Geflüchteten festgestellt. Beschäftigungsverhältnisse finden sich meist im Niedriglohnssektor, die oftmals als Bruch in der bisherigen Bildungs- und Erwerbsbiografie empfunden werden. Ein prekärer Aufenthaltsstatus, niedrige Anerkennungsquoten der im Herkunftsland erworbenen Abschlüsse, lange vorausgegangene Erwerbslosigkeit sowie mangelhafte Sprachkenntnisse sind Hemmnisse bei der Arbeitsplatzsuche oder der Aufnahme einer betrieblichen Ausbildung.

Eine gelingende soziokulturelle Integration – die Kontakte und persönlichen Beziehungen zu Angehörigen der aufnehmenden Gesellschaft und die Teilhabe am gesellschaftlich-kulturellen Leben – hängt neben der Eigeninitiative der Geflüchteten entscheidend von den im Umfeld hierfür geschaffenen Kontaktmöglichkeiten und dem Engagement von Unterstützerguppen ab. Erschwert wird eine soziale Einbindung hingegen durch die zunächst separierenden Rahmenbedingungen, wie das Wohnen in Gemeinschaftsunterkünften.



Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Baden-Württemberg

C

- C 1 Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach
ausgewählten Merkmalen
- C 2 Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach
Zuwanderergruppen

Wichtige Ergebnisse im Überblick Kapitel C

In Baden-Württemberg lebten 2015 rund 3 Mill. Personen, die einen Migrationshintergrund nach der Definition des Mikrozensus haben – das sind 28 % der Gesamtbevölkerung. Davon besitzen fast 1,4 Mill. eine ausländische und knapp 1,6 Mill. die deutsche Staatsangehörigkeit. Die Bevölkerungsgruppe mit Migrationshintergrund ist damit seit 2011 um rund 13 % angewachsen.

Personen mit Migrationshintergrund leben häufiger in wirtschaftsstarken Regionen, wie etwa der Region Stuttgart, und sind im Mittel deutlich jünger: 34 % sind unter 25 Jahre alt, nur 11 % 65 Jahre und älter. Die Anteile der entsprechenden Altersgruppen bei der nicht-migrantischen Bevölkerung liegen bei 22 % und 24 %. Das mittlere Alter der Bevölkerung mit Migrationshintergrund liegt demnach mit rund 36 Jahren etwa 10 Jahre unter dem der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund.

Fast drei Viertel der Bevölkerung mit Migrationshintergrund stammen aus Europa, darunter bilden die Zuwanderer bzw. deren Nachkommen, die ihre Wurzeln in der Türkei haben, mit 16 % die größte Gruppe. Danach folgen mit Abstand Italien und Rumänien als Herkunftsländer.

Rund 80 % der jüngeren Menschen mit Migrationshintergrund unter 25 Jahren wurden in Baden-Württemberg oder einem anderen deutschen Bundesland geboren und haben somit keine eigene Migrationserfahrung.

Im Jahr 2015 sind über 353 000 Personen mit einer ausländischen Staatsangehörigkeit nach Baden-Württemberg zugezogen. Im selben Jahr wurden knapp 178 000 Fortzüge von Ausländerinnen und Ausländern registriert, sodass der bislang höchste positive Zuwanderungssaldo von rund 175 500 Personen resultierte. Ende der 1990er-Jahre war der Wanderungssaldo leicht negativ, stagnierte bis 2010 bei einem jährlichen Plus von rund 10 000 Personen und stieg seither bis 2015 kontinuierlich an.

Der mit Abstand größte Teil der Wanderungsbewegungen von und nach Baden-Württemberg vollzieht sich in Bezug auf Staaten der Europäischen Union (EU-Binnenmigration). Die Länder, aus denen die höchsten Wanderungsgewinne resultieren, sind Rumänien,

Kroatien, Italien, Polen, Ungarn und Bulgarien. Hohe positive Wanderungssalden bestehen zu Bosnien-Herzegowina, Serbien, Russland und der Türkei sowie zu außereuropäischen Ländern, aus denen überwiegend Asylsuchende zuwandern.

Für Zuwanderer aus Drittstaaten ist ein Aufenthaltstitel erforderlich. Im Jahr 2015 wurden knapp 97 000 Aufenthaltstitel vergeben. Der größte Teil davon entfiel auf Zuzüge aus familiären Gründen; weitere Aufenthalts- oder Niederlassungserlaubnisse entfielen auf Zuzüge zu Ausbildungszwecken, aus völkerrechtlichen oder humanitären Gründen und zur Erwerbstätigkeit.

Im Jahr 2015 wurden rund 13 500 Aufenthaltstitel zum Zweck der Erwerbstätigkeit erteilt. Über 17 800 Ausländerinnen und Ausländer erhielten eine Aufenthaltserlaubnis zur Aufnahme eines Studiums, stark 3 700 zur Aufnahme eines Sprachkurses, eines Schulbesuchs, einer betrieblichen Aus- und Weiterbildung oder aus sonstigen Bildungsgründen. An über 52 800 aus Drittstaaten zugewanderte Familienangehörige von bereits im Land lebenden ausländischen oder deutschen Bürgerinnen und Bürgern wurde eine Aufenthalts- bzw. Niederlassungserlaubnis erteilt.

2015 haben knapp 98 000 Flüchtlinge um Asyl nachgesucht (Asylbegehren für Erstanträge). Gegenüber dem Vorjahr war dies nahezu eine Vervielfachung. Bereits im November 2015 waren die Asylzugangszahlen jedoch rückläufig. Dieser Rückgang setzte sich im 1. Halbjahr 2016 von Monat zu Monat fort.

Während in der 1. Jahreshälfte 2015 noch Menschen aus den Westbalkanstaaten erhebliche Anteile unter den Asylsuchenden bildeten, hat inzwischen der Zugang von Asylsuchenden aus dem Nahen und Mittleren Osten die größte Bedeutung. Eine ebenfalls bedeutende Anzahl Asylsuchender stammt ferner aus afrikanischen Staaten.

Mehr als die Hälfte der Asylbegehrenden ist zwischen 18 und 34 Jahre alt, knapp 30 % sind minderjährig. Der Anteil der Männer beträgt über 70 %.

Die Zuwanderung von Spätaussiedlerinnen und -ausiedlern spielt zahlenmäßig nur noch eine untergeordnete Rolle. Seit 2012 kommen jährlich zwischen 200 und 800 Personen nach Baden-Württemberg.

C Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Baden-Württemberg

C 1 Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach ausgewählten Merkmalen

Der Mikrozensus ist eine Flächenstichprobe, bei der über ein mathematisch-statistisches Zufallsverfahren 1 % der Gebäude bzw. Wohnungen im Bundesgebiet ausgewählt und deren Bewohner befragt werden. Im Rahmen dieser Repräsentativstatistik werden auch Angaben zur Bevölkerung mit Migrationshintergrund erhoben. Darunter sind die Asyl- und Hilfesuchenden eine Teilmenge, die jedoch als eigene Personengruppe nicht identifizierbar ist, da im Mikrozensus der Aufenthaltsstatus nicht erfragt wird. Grundsätzlich werden Bewohner in Asylbewerberheimen sowie Asyl- und Hilfesuchende in Privathaushalten befragt. Es ist jedoch zu vermuten, dass insbesondere diese Gemeinschaftsunterkünfte im Mikrozensus derzeit noch unterrepräsentiert sind und daraus eine Untererfassung der Asylsuchenden resultiert.

Gut jeder vierte Baden-Württemberger hat einen Migrationshintergrund

Im Jahr 2015 lebten in Baden-Württemberg rund 3 Mill. Personen mit Migrationshintergrund im engeren Sinn.¹ Damit hatten 28 % der baden-württembergischen Bevölkerung einen Migrationshintergrund. Davon verfügten fast 1,4 Mill. über eine ausländische und knapp 1,6 Mill. über die deutsche Staatsangehörigkeit.

Im Jahr 2011 hatten annähernd 2,7 Mill. Baden-Württemberger einen Migrationshintergrund. Dies waren circa 25 % der gesamten Bevölkerung Baden-Württembergs. Die Bevölkerungsgruppe mit Migrationshintergrund ist damit seit 2011 um rund 13 % angewachsen, während sich die Gesamtbevölkerung in Baden-Württemberg in den letzten 4 Jahren um 2,6 % erhöht und die Bevölkerung ohne Migrationshintergrund um 1,1 % abgenommen hat.

Innerhalb Baden-Württembergs hatte die wirtschaftsstarke Region Stuttgart (hier ohne Stadtkreis Stuttgart) mit über 30 % den höchsten Anteil an Personen mit Migrationshintergrund – gemessen an der Gesamtbe-

völkerung (Grafik C 1 (G1)). Weit übertroffen wurde dieser Wert vom Stadtkreis Stuttgart, der einen Anteil von knapp 40 % aufwies. Auch die Region Nordschwarzwald hatte mit annähernd 30 % einen überdurchschnittlich hohen Wert. Die geringsten Anteile an Personen mit Migrationshintergrund waren in der Region Bodensee-Oberschwaben mit stark 19 % zu finden, gefolgt von der Region Südlicher Oberrhein (rund 23 %) und der Region Donau-Iller (gut 25 %). Der Landesdurchschnitt lag 2015 bei 28 %.

Auf längerfristige und fachlich tiefgegliederte Zeitreihenvergleiche wird im Rahmen der Mikrozensusauswertungen in diesem Themenheft verzichtet, da mit dem Zensus 2011 eine Umstellung der Hochrechnungsbasis stattfand. Seit dem Berichtsjahr 2011 werden die Mikrozensusergebnisse anhand der Bevölkerungsfortschreibung auf Basis des Zensus 2011 hochgerechnet, während die Daten für die Berichtsjahre bis einschließlich 2010 anhand der Bevölkerungsfortschreibung auf Basis der Volkszählung 1987 hochgerechnet wurden.² Außerdem fanden im Zeitablauf methodische Umstellungen sowohl im Rahmen der Erhebung als auch in den Auswertungen statt. Mit der Veröffentlichung des Berichtsjahres 2015 wurde die Typisierung des Migrationshintergrunds einer Revision unterzogen. Hierbei wurden kleinere Bereinigungen und Anpassungen vorgenommen, die die bisher veröffentlichten Ergebnisse jedoch nicht merklich beeinträchtigt haben.

Nur rund 11 % der Bevölkerung mit Migrationshintergrund 65 Jahre und älter

Die Bevölkerung mit Migrationshintergrund weist deutlich jüngere Altersstrukturen auf als die ohne Migrationshintergrund (Grafik C 1 (G2)). Mehr als ein Drittel (34 %) der in Baden-Württemberg lebenden Bevölkerung mit Migrationshintergrund war im Berichtsjahr 2015 unter 25 Jahre alt, nur rund 11 % waren

1 Im Rahmen der Mikrozensusauswertungen 2015 (und 2011) wird auf Personen mit Migrationshintergrund „im engeren Sinn“ Bezug genommen (vgl. **Kapitel B1**).

2 Die Berichtsjahre 2010 und 2011 wurden anhand der Bevölkerungsfortschreibung sowohl auf Basis der Volkszählung 1987 als auch auf Basis des Zensus 2011 hochgerechnet.

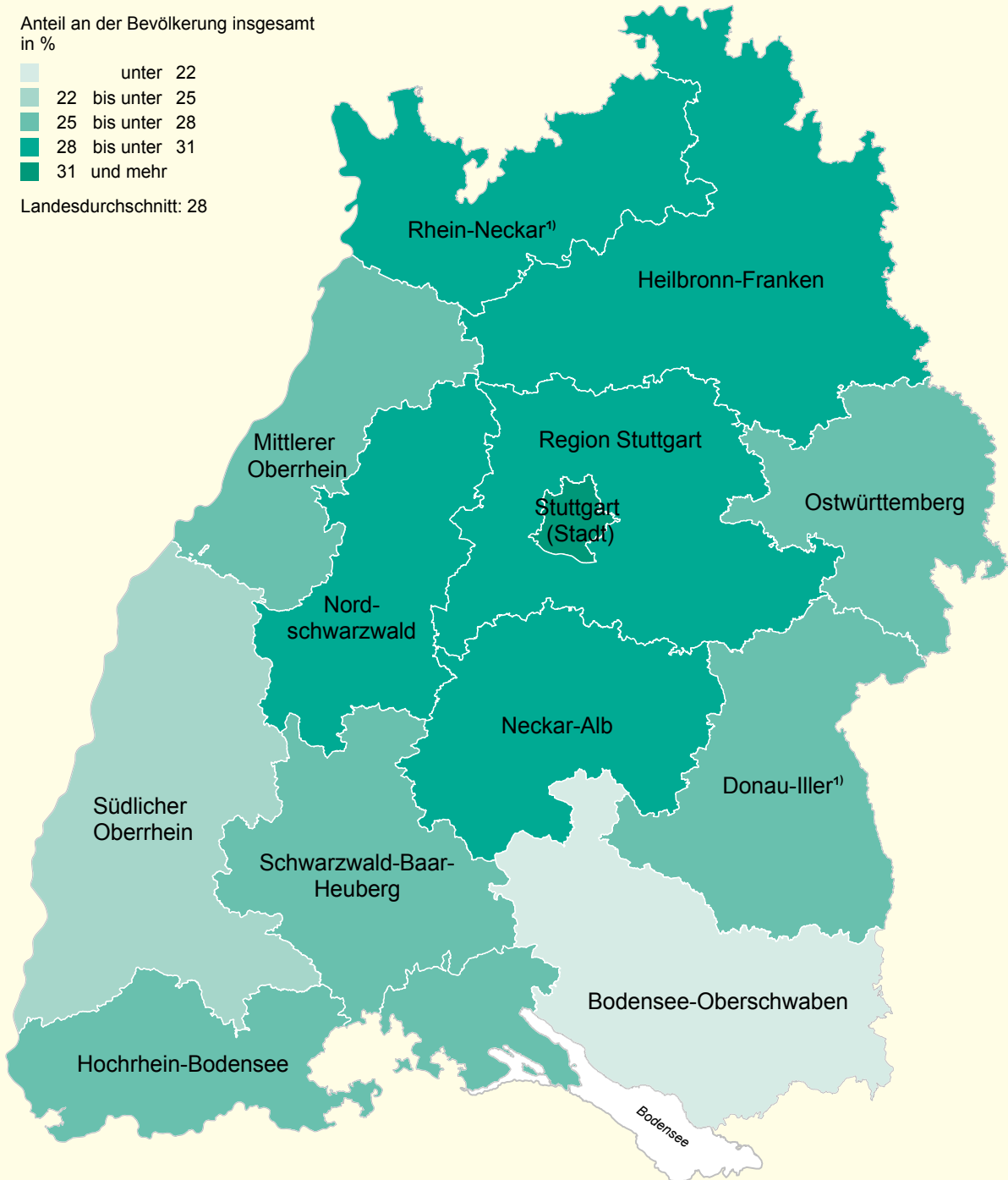
C 1 (G1)

Personen mit Migrationshintergrund*) in den Regionen Baden-Württembergs 2015

Anteil an der Bevölkerung insgesamt in %

- unter 22
- 22 bis unter 25
- 25 bis unter 28
- 28 bis unter 31
- 31 und mehr

Landesdurchschnitt: 28



*) Migrationshintergrund im engeren Sinn. – 1) Soweit Land Baden-Württemberg.

Datenquelle: Mikrozensus 2015.

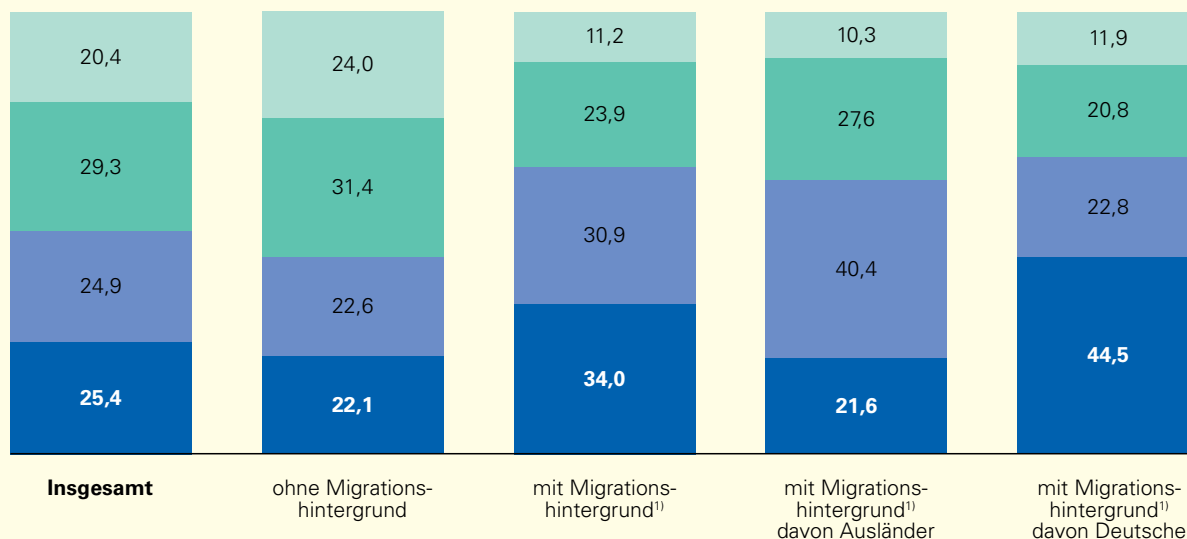
C 1 (G2)

Bevölkerung in Baden-Württemberg 2015 nach Altersgruppen

im Alter von ... bis unter ... Jahren

■ unter 25 ■ 25 – 45 ■ 45 – 65 ■ 65 und mehr

Anteile in %



1) Migrationshintergrund im engeren Sinn.
Datenquelle: Mikrozensus 2015.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

891 16

65 Jahre und älter. Von den Personen ohne Migrationshintergrund waren lediglich gut 22 % in der Altersgruppe der unter 25-Jährigen. Der Anteil der älteren Menschen (65 Jahre und mehr) war hier mit 24 % hingegen mehr als doppelt so hoch wie bei den Personen mit Migrationshintergrund in der gleichen Altersgruppe. Knapp 31 % der baden-württembergischen Bevölkerung mit Migrationshintergrund waren 25 bis unter 45 Jahre alt. Bei den Personen ohne Migrationshintergrund waren es lediglich annähernd 23 %. Das durchschnittliche Alter der Bevölkerung mit Migrationshintergrund lag demnach mit rund 36 Jahren etwa 10 Jahre unter dem der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund mit circa 46 Jahren.

Wird die Bevölkerungsgruppe mit Migrationshintergrund getrennt nach deutscher und ausländischer Staatsangehörigkeit betrachtet, so zeigen sich auch hier – zumindest in den Altersgruppen unter 45 Jahren – größere Unterschiede. Während nur annähernd 22 % der Ausländer jünger als 25 Jahre waren, waren es bei den Deutschen mit Migrationshintergrund nahezu 45 %. Diese hohen Anteile resultieren aus der hohen Anzahl der Deutschen unter 25 Jahren ohne eigene Migrationserfahrung, die als Deutsche geboren wurden. Fast umgekehrt verhielt es sich in der Altersgruppe der 25- bis unter 45-Jährigen. In den Altersgruppen ab 45 Jahren gab es zwischen den

beiden Personengruppen keine vergleichsweise auffälligen Unterschiede.

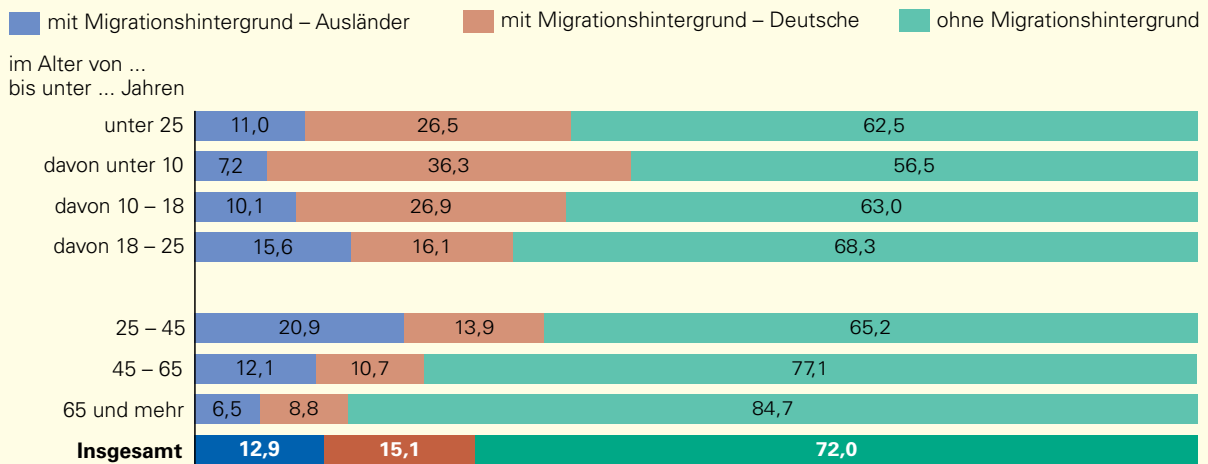
Anteile der Bevölkerung mit Migrationshintergrund an der Gesamtbevölkerung bei Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen unter 25 Jahren am höchsten

Im Schnitt verfügt mehr als ein Viertel aller Baden-Württemberger über einen Migrationshintergrund. Zwischen den einzelnen Altersgruppen unterscheiden sich die Anteile zum Teil deutlich. Infolge der jüngeren Altersstruktur der Bevölkerung mit Migrationshintergrund ist deren Anteil an der Gesamtbevölkerung in der Altersgruppe der unter 25-Jährigen mit über 37 % am höchsten (Grafik C 1 (G3)). Davon entfielen rund 26 Prozentpunkte auf Deutsche mit Migrationshintergrund und 11 Prozentpunkte auf Personen mit einer ausländischen Staatsangehörigkeit. Bei genauerer Betrachtung der Personen unter 25 Jahren zeigt sich, dass der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund bei den unter 10-Jährigen mit nahezu 44 % am höchsten war. Auch in der Altersgruppe der 25- bis unter 45-Jährigen war der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund mit fast 35 % überdurchschnittlich hoch. Von den über 65-jährigen Baden-Württembergern haben hingegen nur gut 15 % einen Migrationshintergrund.

C 1 (G3)

**Bevölkerung in Baden-Württemberg 2015
nach Altersgruppen und Migrationshintergrund*)**

Anteile in %



*) Migrationshintergrund im engeren Sinn.
Datenquelle: Mikrozensus 2015.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

892 16

Rund 16 % aller Personen mit Migrationshintergrund haben ihre Wurzeln in der Türkei

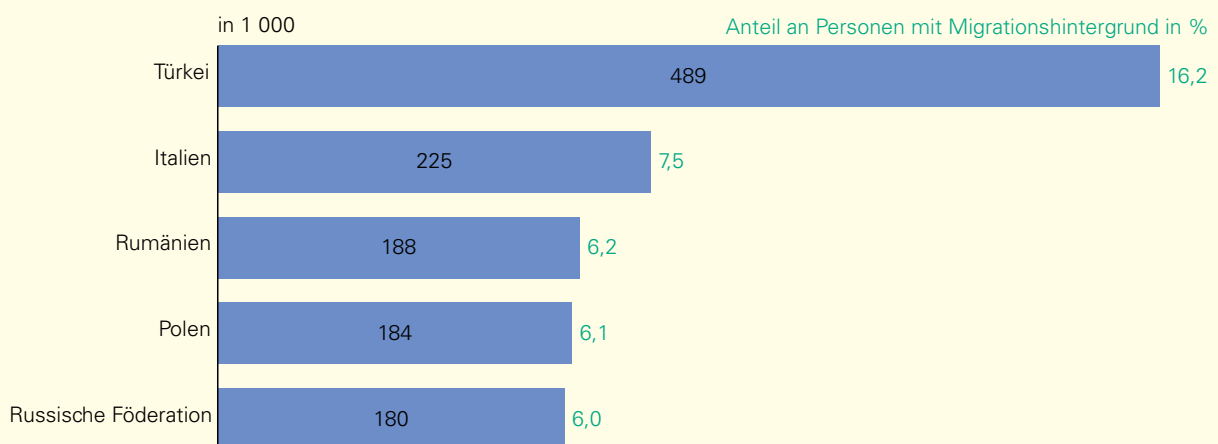
Von allen Personen mit Migrationshintergrund lebten im Jahr 2015 fast 35 % bereits seit Geburt und fast 38 % seit mindestens 20 Jahren in Deutschland (Tabelle C 1 (T1)). Lediglich rund 10 % der Menschen mit Migrationshintergrund lebten kürzer als 5 Jahre in Deutsch-

land. Hierbei ist allerdings zu berücksichtigen, dass sich die aktuelle Situation der Asylsuchenden noch unzureichend in den Ergebnissen des Mikrozensus 2015 widerspiegeln dürfte.

Fast drei Viertel (74 %) der Bevölkerung mit Migrationshintergrund stammten aus Europa, wobei der größte Anteil der Zuwanderer bzw. deren Nachkom-

C 1 (G4)

Fünf häufigste erweiterte*) Staatsangehörigkeiten der Personen mit Migrationshintergrund) in Baden-Württemberg 2015**



*) Derzeitige, frühere bzw. elterliche Staatsangehörigkeit. – **) Migrationshintergrund im engeren Sinn.
Datenquelle: Mikrozensus 2015.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

893 16

men ihre Wurzeln in der Türkei haben. 489 000 und somit rund 16 % von den 3 Mill. Personen mit Migrationshintergrund besitzen die türkische (erweiterte) Staatsangehörigkeit³ (Grafik C 1 (G4)). Mit deutlichem Abstand folgten Italien und Rumänien als Herkunftsland mit jeweils 7,5 % und 6,2 %. Neben der Anwerbung von *Gastarbeitern* seit Mitte der 1950er-Jahre – beispielsweise aus Italien, der Türkei, Griechenland oder dem ehemaligen Jugoslawien – führte unter anderem auch die politische Öffnung der ehemaligen Staaten des Warschauer Pakts zu verstärkter Zuwanderung. Infolgedessen kamen ab Ende der 1980er-Jahre insbesondere Aussiedlerinnen und Aussiedler aus der ehemaligen Sowjetunion, Polen und Rumänien nach Deutschland.⁴ So hatten 2015 knapp 16 % der in Baden-Württemberg lebenden Bevölkerung mit Migrationshintergrund ihre Wurzeln im Gebiet der ehemaligen Sowjetunion und fast 44 % in den Gastarbeiteranwerbestaaten. Annähernd 14 % der Zuwanderer und ihrer Nachkommen stammten aus dem

Gebiet des ehemaligen Jugoslawien. Die Zuwanderung dürfte überwiegend aufgrund des Arbeitsangebotes in Deutschland in den 1960er- und 1970er-Jahren und infolge des Bürgerkrieges Anfang der 1990er-Jahre erfolgt sein.

Wird nur die Personengruppe betrachtet, die selbst zugewandert ist (Personen mit eigener Migrationserfahrung), zeigt sich, dass ebenfalls die meisten Menschen (11,4 %) ihre Wurzeln in der Türkei haben. An zweiter und dritter Stelle folgten Rumänien und Polen mit jeweils 7,9 % und 7,4 % (Grafik C 1 (G5)).

Fast vier Fünftel der jungen Menschen mit Migrationshintergrund seit Geburt in Deutschland

In Baden-Württemberg lebten im Berichtsjahr 2015 über 1 Mill. Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene mit Migrationshintergrund, die jünger als 25 Jahre waren. Mit fast 19 % hatten die meisten von ihnen türkische, die zweitgrößte Gruppe italienische Wurzeln (6,9 %). Danach folgten als Herkunftsländer die Russische Föderation (5,1 %), Polen und Kasachstan (jeweils 4,6 %).

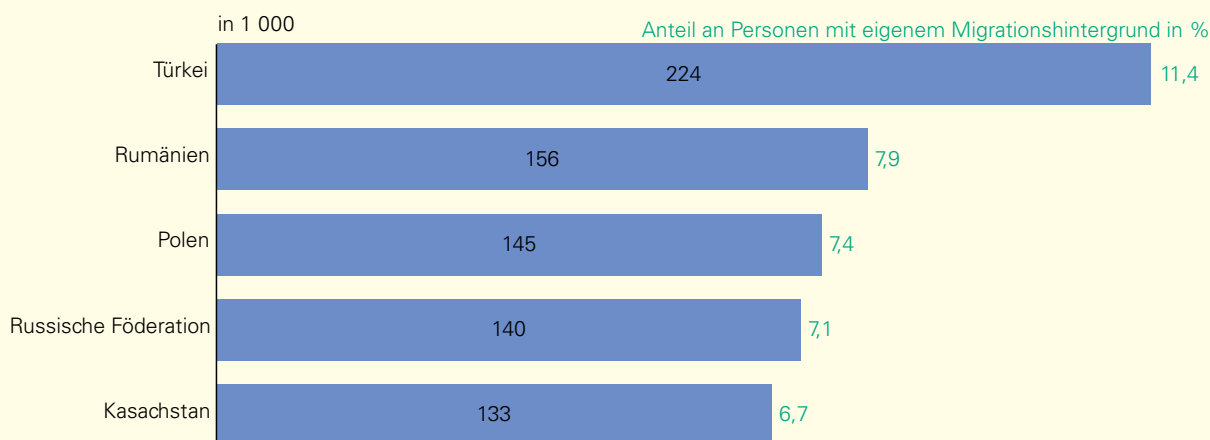
Fast 80 % der jungen Menschen mit Migrationshintergrund unter 25 Jahren lebten von Geburt an in Deutschland und hatten damit keine eigene Migrationserfahrung. Lediglich rund ein Fünftel, das waren gut 207 000 Personen, hatte eigene Migrationserfahrung. Von diesen zugewanderten unter 25-Jährigen kamen 6,9 % aus Rumänien, 6,5 % aus Russland und 6 % aus Kasachstan.

3 Im Mikrozensus wird derzeit das Herkunftsland nicht erfragt. Daher wird hier und im Folgenden die erweiterte Staatsangehörigkeit, das heißt die derzeitige, frühere bzw. elterliche Staatsangehörigkeit zur Bestimmung der Herkunft verwendet. In der Systematik des Mikrozensus werden die Türkei und die Russische Föderation zu Europa zugeordnet. Siehe hierzu auch Statistisches Bundesamt (2016).

4 Vgl. <https://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse-eine-sozialkunde/138012/geschichte-der-zuwanderung-nach-deutschland-nach-1950> [Stand:03.11.2016].

C 1 (G5)

Fünf häufigste erweiterte*) Staatsangehörigkeiten der Personen mit eigener Migrationserfahrung in Baden-Württemberg 2015



*) Derzeitige, frühere bzw. elterliche Staatsangehörigkeit
Datenquelle: Mikrozensus 2015.

C 2 Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach Zuwanderergruppen

Während in **Kapitel C 1** die Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Baden-Württemberg nach ausgewählten demografischen Merkmalen beschrieben wird, stellt **Kapitel C 2** die Wanderungsbewegungen nach Zuwanderungsgruppen und Herkunftsländern dar. Zuzüge nach und Fortzüge aus Baden-Württemberg von Bürgerinnen und Bürgern der EU (EU-Binnenmigration) können anhand der Bevölkerungsstatistik des Statistischen Landesamts nachgezeichnet werden. Zur Darstellung der Migration aus Staaten außerhalb der EU wird das beim Bundesamt für Migration und Flüchtlinge geführte Ausländerzentralregister herangezogen. Die Daten zur Zuwanderung von Flüchtlingen und Asylsuchenden basieren auf der beim Innenministerium Baden-Württemberg (bis Anfang 2016 beim Integrationsministerium) geführten Statistik.

Im Jahr 2015 sind 353 521 Personen mit einer ausländischen Staatsangehörigkeit nach Baden-Württemberg zugezogen, darunter 320 942 aus dem Ausland. Bezogen auf die Bevölkerungszahl war das unter den Bundesländern nach Bremen die höchste Zuwanderungsrate. Im gleichen Jahr wurden 177 947 Fortzüge von Ausländerinnen und Ausländern aus Baden-Württemberg registriert – darunter 148 142 ins Ausland –, sodass ein Wanderungsgewinn von 175 574 Personen resultierte (172 800 bezogen auf die Migration zwischen Baden-Württemberg und dem Ausland). Dies ist das bislang höchste Zuwanderungsplus von Personen mit einer ausländischen Staatsangehörigkeit.

Im Jahr 2014 war der Wanderungsgewinn mit 96 633 Ausländerinnen und Ausländern bereits ähnlich hoch wie bei der Zuwanderungswelle Anfang der 1990er-Jahre. Nachdem zum Ende jenes Jahrzehnts der Saldo jedoch sogar negativ wurde, stieg er zu Beginn der 2000er-Jahre deutlich an und schwankte in den Folgejahren meist um die Größenordnung von plus 10 000 Personen. Seit 2010 wird von Jahr zu Jahr ein stärkerer Zuwachs verzeichnet.

Rund zwei von drei ausländischen Zuwanderern nach Baden-Württemberg kamen aus einem europäischen Land – meist aus einem Mitgliedsstaat der Europäischen Union. Dabei werden die höchsten innereuropäischen Wanderungsgewinne gegenüber den EU-Staaten Rumänien, Kroatien, Italien, Polen, Ungarn, Bulgarien, Griechenland und Spanien erzielt. Ebenfalls vollzieht sich die große Mehrzahl der Fortzüge innerhalb Europas.

Hohe positive Wanderungssalden gegenüber europäischen Nicht-EU-Staaten bestanden zu Bosnien-Herzegowina, Serbien, Russland und der Türkei sowie er-

wartungsgemäß zu außereuropäischen Ländern, aus denen überwiegend Asylsuchende zuwanderten, wie Syrien, Irak, Afghanistan, Gambia, Iran, Pakistan, Eritrea und Nigeria. Ebenfalls eine positive Zuwanderungsbilanz wurde gegenüber den asiatischen Staaten Indien und China verzeichnet.

Nur für wenige Zielländer wurden in den letzten Jahren mehr Fortzüge von Ausländerinnen und Ausländern aus Baden-Württemberg in diese Staaten als Zuzüge aus ihnen registriert; hierzu gehörten an erster Stelle die Schweiz, die Türkei und die USA – 2015 war der Wanderungssaldo jedoch auch gegenüber diesen Ländern positiv. Einen Überblick zu den Wanderungsbewegungen von und nach Baden-Württemberg nach größeren geografischen bzw. politischen Herkunftsräumen auf Basis der Bevölkerungsstatistik gibt Grafik C 2 (G1).

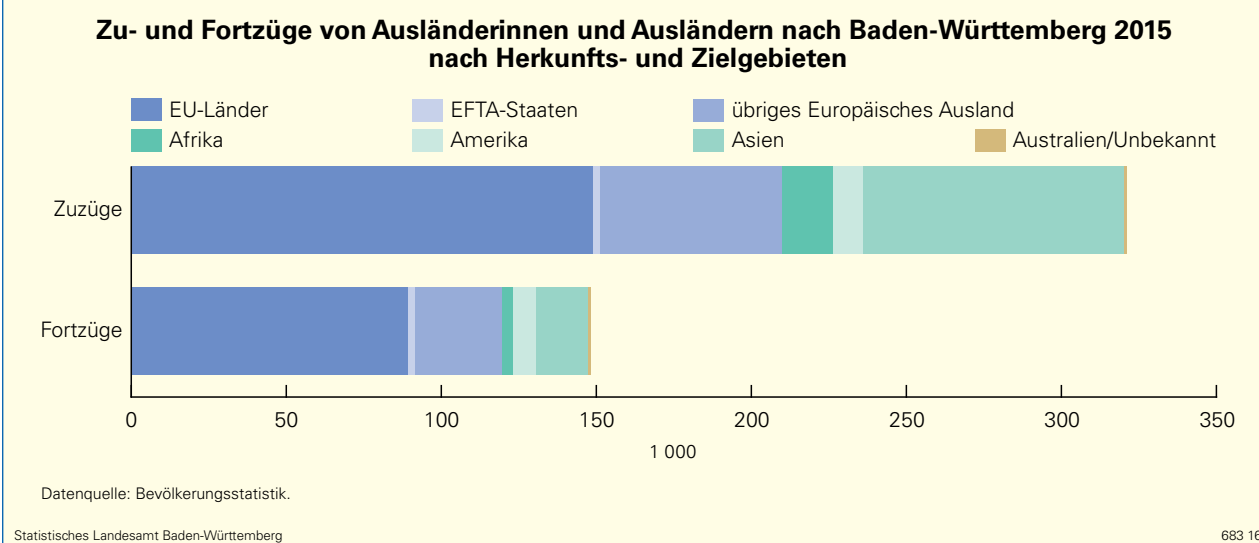
Die Altersstruktur der zugezogenen Personen unterscheidet sich deutlich von derjenigen der Gesamtbevölkerung. Während 34 % der insgesamt Zugewanderten und sogar 47 % der 2014 im Land Verbliebenen unter 25 Jahre alt waren, betrug der Anteil dieser Altersgruppe an der Gesamtbevölkerung nur 26 %. Unterschiede bestehen auch bei der Verteilung nach Geschlecht. Sowohl bei den Zuzügen wie bei den im Land Gebliebenen ist der Anteil der Männer mit rund 60 % größer als der der Frauen.

Anhand des am Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) geführten Ausländerzentralregisters (AZR) können weitere statistische Merkmale von Migrantinnen und Migranten abgebildet werden. So wird auf Grundlage des Aufenthaltsgesetzes (AufenthG) erfasst, auf welcher Rechtsgrundlage die Einreise und der Aufenthalt von Drittstaatenangehörigen⁵ erfolgt. Dies ermöglicht es, bestimmte Aufenthaltszwecke von zuwandernden Personen zu differenzieren. Nach Auskunft des BAMF liegen die Zuwanderungszahlen des AZR in der Regel allerdings um etwa ein Viertel unter den in der Bevölkerungs- bzw. Wanderungsstatistik der Statistischen Ämter verzeichneten Zuzugszahlen.⁶ Grund für diese unterschiedlichen Daten ist der Umstand, dass Personen im AZR erst registriert werden, wenn sie sich nicht nur vorübergehend (i.d.R. länger als 3 Monate) im Bundesgebiet aufhalten. Zudem werden Daten von Personen, die mehrfach im Jahr zu- und fortziehen, nur einmal erfasst.

5 Personen, die nicht die Staatsangehörigkeit eines EU-Staates besitzen.

6 Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016), S. 12.

C 2 (G1)



Für die Erfassung der Flüchtlingszuwanderung ist darüber hinaus das sogenannte EASY-Registrierungssystem (Erstverteilung von Asylbegehrenden) relevant, mit dem eine gerechte Verteilung der Asylsuchenden auf die Bundesländer angestrebt wird.

Im Folgenden werden nachstehende Zuwanderergruppen – jeweils auf Basis der zur Anwendung kommenden unterschiedlichen Statistiken – näher betrachtet:

- EU-Binnenmigration
- Zuwanderinnen und Zuwanderer mit erteiltem Aufenthaltstitel, darunter
 - Erwerbsmigration aus Drittstaaten
 - Aufenthalt zum Zweck der Ausbildung
 - Einreise aus familiären Gründen
- Zuwanderung von Asylsuchenden und Flüchtlingen
- Jüdische Zuwanderinnen und Zuwanderer
- Spätaussiedlerzuwanderung
- Irreguläre Migration

EU-Binnenmigration

Diese Form der Migration umfasst die Zu- und Abwanderung von Unionsbürgerinnen und -bürgern sowie ihrer Familienangehörigen in die bzw. aus den einzelnen Staaten der Europäischen Union. In der Statistik der Wanderungsbewegungen ist allerdings nicht die

Staatsangehörigkeit (Unionsbürgerschaft) ausschlaggebend, sondern das Herkunfts- oder Zielland der migrierenden Person. Die EU-Binnenmigration – bezogen auf die Herkunfts- und Zielländer der zu- und fortwandernden Personen – kann der Zu- und Fortzugsstatistik des Statistischen Landesamts entnommen werden. Die Zu- bzw. Abwanderung von Drittstaatenangehörigen aus einem bzw. in einen anderen Mitgliedstaat der EU zählt zwar nicht zur EU-Binnenmigration im oben genannten Sinne, in der Zu- und Fortzugsstatistik wird allerdings auch der – geringfügige – Anteil der von Drittstaatenangehörigen verursachten Wanderungsbewegungen zwischen EU-Staaten erfasst.

Nach dem Freizügigkeitsgesetz der Europäischen Union (FreizügG/EU) genießen Unionsbürgerinnen und -bürger sowie ihre (unter Umständen einem Drittstaat angehörenden) Familienmitglieder grundsätzlich Personenfreizügigkeit. Damit verbunden ist das Recht, sich an einem beliebigen Ort im Hoheitsgebiet eines anderen Mitgliedstaates niederzulassen und den Arbeitsplatz frei zu wählen. Freizügigkeitsberechtigt sind etwa Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, Erbringerinnen und Erbringer und Empfängerinnen und Empfänger von Dienstleistungen, niedergelassene selbstständige Erwerbstätige und Familienangehörige dieser Personen. Nichterwerbstätige Unionsbürgerinnen und -bürger und Studierende sind nur dann freizügigkeitsberechtigt, wenn sie über ausreichenden Krankenversicherungsschutz und ausreichende Existenzmittel für sich und ihre Familienangehörigen verfügen. Die Freizügigkeit gilt inzwischen ebenfalls uneingeschränkt für die zuletzt der EU beigetretenen südosteuropäischen Staaten.

Seit Mitte der 1990er-Jahre bis zum Ende des vergangenen Jahrzehnts pendelte die Zahl der Zuzüge aus

EU-Mitgliedstaaten nach Baden-Württemberg zwischen 60 000 und 70 000 Personen. Die Zahl der Fortzüge bewegte sich ebenfalls in dieser Größenordnung, sodass ein relativ ausgeglichener Wanderungssaldo resultierte. Seit 2010 ist eine jährliche Steigerung der Zuzüge um jeweils rund 20 000 Personen zu beobachten. Bei den Fortzügen erfolgte ebenfalls eine Zunahme, allerdings in geringerem Umfang, sodass seitdem ein deutlich positiver Wanderungsgewinn aus EU-Staaten nach Baden-Württemberg resultierte.

Im Jahr 2015 wurden insgesamt 172 242 Zuzüge von Personen aus Ländern der Europäischen Union nach Baden-Württemberg registriert, darunter 165 338 mit einer ausländischen Staatsangehörigkeit. Im gleichen Zeitraum sind 103 228 Personen in andere EU-Staaten fortgezogen (darunter 94 798 Ausländerinnen und Ausländer); somit ergibt sich insgesamt ein Wanderungsgewinn von 69 014 Personen aus EU-Staaten bzw. bei Betrachtung der Staatsangehörigkeit von 70 540 Ausländerinnen und Ausländern (2014: 62 396). In Grafik C2 (G2) sind die das Land Baden-Württemberg betreffenden Wanderungsbewegungen von Personen aus EU-Staaten im Überblick dargestellt.

Die stärkste Zuwanderung erfolgte von Personen aus Rumänien und Polen. Bei diesen beiden Gruppen sowie in Bezug auf Italien und Kroatien fiel auch der positive Wanderungssaldo am höchsten aus. Weitere EU-Staaten, aus denen eine starke Zuwanderung mit positivem Saldo nach Baden-Württemberg stattfand, sind Ungarn und Bulgarien, aber auch die klassischen Herkunftsländer der Arbeitsmigration, Griechenland und Spanien. Ein (geringer) negativer Wanderungssaldo bestand lediglich zu Dänemark und Malta.

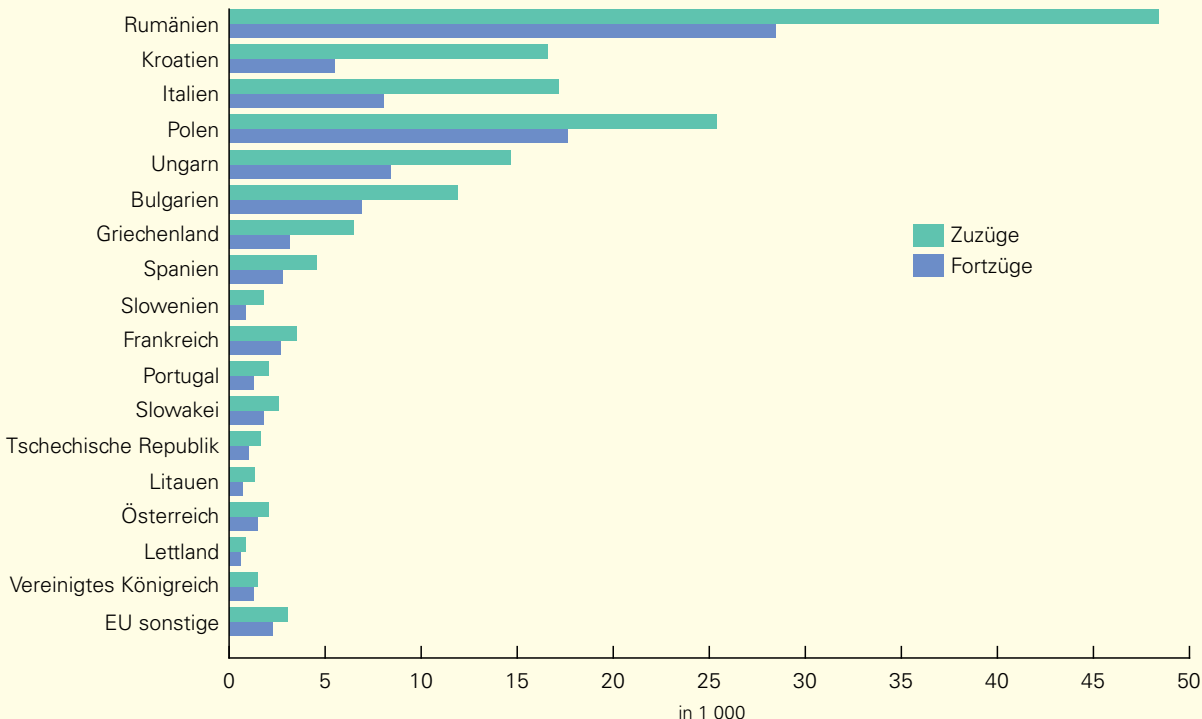
Zuwanderung von Drittstaatsangehörigen – erteilte Aufenthaltstitel

Der Zuzug von Ausländerinnen und Ausländern aus einem nicht der Europäischen Union angehörigen Staat (Drittstaat) nach Deutschland wird durch das Aufenthaltsgesetz (AufenthG) gesteuert und begrenzt. Auf Grundlage dieses Gesetzes wird Zuwanderung ermöglicht und gestaltet, wobei die Aufnahme- und Integrationsfähigkeit sowie die deutschen wirtschaftlichen und arbeitsmarktpolitischen Interessen Berücksichtigung finden. Zugleich dient das Gesetz der Erfül-

C 2 (G2)

Wanderungen von Ausländerinnen und Ausländern über die Landesgrenzen Baden-Württembergs 2015: Zuzüge aus und Fortzüge in Staaten der Europäischen Union

Sortiert nach Wanderungssaldo

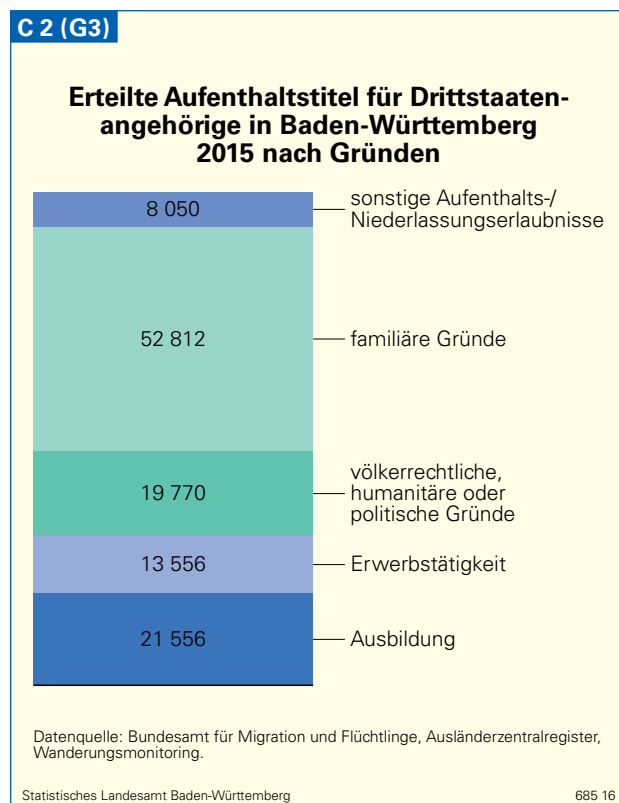


Datenquelle: Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, Wanderungsbewegungen.

lung humanitärer Verpflichtungen. Unter das Gesetz fallen Regelungen zu Einreise, Aufenthalt, Erwerbstätigkeit und Integration von Ausländerinnen und Ausländern.

Für den längerfristigen Aufenthalt im Bundesgebiet und zur Ausübung einer Erwerbstätigkeit benötigen Drittstaatenangehörige einen Aufenthaltstitel. Je nach Voraussetzungen kommen eine (befristete) Aufenthaltserlaubnis (§ 7), eine (ebenfalls befristete) Blaue Karte EU (§ 19a) oder eine (unbefristete) Niederlassungserlaubnis (§ 9) in Betracht. Im Jahr 2015 wurden in Baden-Württemberg nach dem AufenthG insgesamt 96 823 Aufenthaltserlaubnisse bzw. Blaue Karten EU und 18 921 Niederlassungserlaubnisse erteilt. Die insgesamt 115 744 Aufenthaltstitel entsprechen einer Steigerung um 8 % gegenüber 2014. Grafik C 2 (G 3) gibt einen Überblick zur Verteilung der rechtlich abgrenzbaren Gruppen, auf die im Folgenden näher eingegangen wird.

Der mit 52 812 Erlaubnissen größte Teil der Aufenthaltstitel entfiel auf Zuzüge aus familiären Gründen, gefolgt von Zuzügen zu Ausbildungszwecken (21 556). Einen Aufenthaltstitel aus völkerrechtlichen, humanitären oder politischen Gründen erhielten 19 770 Personen. Diese Zahl liegt weit unter der Anzahl der in Baden-Württemberg registrierten Asylsuchenden (s. u.), da Asylsuchende zunächst keinen Aufenthaltstitel nach AufenthG, sondern für die Dauer des Asylverfahrens eine in diese Statistik nicht eingehende Aufenthaltsgestattung (§ 55 AsylG) erhalten.



13 556 Drittstaatenangehörige erhielten 2015 einen Aufenthaltstitel zum Zweck der Erwerbstätigkeit (meist eine Aufenthaltserlaubnis) und bei weiteren 8 050 Personen waren sonstige Gründe maßgebend.

Von den Drittstaatenangehörigen, die 2015 insgesamt einen Aufenthaltstitel erhielten, ist jedoch nur der kleinere Teil – 33 243 Personen – im selben Jahr nach Baden-Württemberg zugewandert. Bei der Mehrzahl liegen Zuzug und Beantragung eines Aufenthaltstitels weiter zurück, die Erteilung erfolgte jedoch erst im Berichtsjahr. Da eine unbefristete Niederlassungserlaubnis in der Regel nur an Personen erteilt wird, die bereits viele Jahre in Deutschland leben, erhielten die 2015 zugewanderten Personen fast ausschließlich Aufenthaltserlaubnisse bzw. Blaue Karten EU.

Erwerbsmigration von Drittstaatenangehörigen

Bei Einreise und Aufenthalt zum Zweck der Erwerbstätigkeit ist für Personen, die keinem Staat der Europäischen Union angehören, sowie ggf. für ihre begleitenden oder nachziehenden Familienangehörigen ein Aufenthaltstitel nach dem AufenthG erforderlich. Die Erlaubnis zu einer qualifizierten Beschäftigung kann zusammen mit der befristeten Aufenthaltserlaubnis oder der unbefristeten Niederlassungserlaubnis von der Ausländerbehörde erteilt werden. Voraussetzung hierfür ist das Vorliegen eines konkreten Arbeitsplatzangebots. Bei zustimmungspflichtigen Beschäftigungen ist darüber hinaus die Zustimmung der Arbeitsverwaltung erforderlich.

Die Zulassung ausländischer Beschäftigter aus Drittstaaten orientiert sich an den Erfordernissen des Wirtschaftsstandortes Deutschland unter Berücksichtigung der Verhältnisse auf dem Arbeitsmarkt (§ 18 AufenthG). Die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer benötigen für die Dauer ihrer Beschäftigung einen Aufenthaltstitel, sofern der Aufenthalt 3 Monate überschreitet. Ihre Beschäftigung darf nicht zu ungünstigeren Arbeitsbedingungen als bei vergleichbaren deutschen Arbeitskräften erfolgen.

Ausländische Fachkräfte mit anerkanntem Hochschulabschluss oder vergleichbarer Qualifikation haben unter bestimmten Voraussetzungen die Möglichkeit, eine Blaue Karte EU zu beantragen, die die Ausübung einer qualifizierten Beschäftigung ermöglicht (§ 19a AufenthG). Das AufenthG regelt außerdem die Erteilung einer unbefristeten Niederlassungserlaubnis für Absolventinnen und Absolventen deutscher Hochschulen, Hochqualifizierte und für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zu Forschungszecken (§ 20 AufenthG). Ausdrücklich ist auch die Zuwanderung zur

Ausübung einer selbstständigen Tätigkeit (§ 21 AufenthG) unter bestimmten Voraussetzungen möglich. Von den 13 556 im Jahr 2015 erteilten Aufenthaltstiteln zum Zweck der Erwerbstätigkeit waren 12 360 Aufenthaltserlaubnisse und 1 196 Niederlassungserlaubnisse (für eine Übersicht zu den erteilten Aufenthaltstiteln vgl. Web-Tabelle C 2 (T1)).

Studium und Ausbildung

Die Kategorie Einreise und Aufenthalt zum Zweck der Ausbildung umfasst insbesondere die Erteilung von Aufenthaltserlaubnissen zur Aufnahme eines Studiums an deutschen Hochschulen, für Sprachkurse, Schulbesuche und betriebliche Aus- und Weiterbildungen (§§ 16 und 17 AufenthG).

Den quantitativ bedeutendsten Teil dieser Zuwanderergruppe machen Studierende an Hochschulen mit einer im Ausland erworbenen Hochschulzugangsberechtigung aus, die sogenannten *Bildungsausländer*. Seit 2006/07 ist deren Anzahl an den Hochschulen kontinuierlich angestiegen. Im Jahr 2015 erhielten 17 820 Personen – darunter 7 980, die direkt in jenem Jahr nach Baden-Württemberg eingereist waren – eine entsprechende Aufenthaltserlaubnis. In Deutschland studierende ausländische Staatsangehörige mit in Deutschland erworbener Hochschulreife werden hingegen als *Bildungsinländer* bezeichnet.

Im Wintersemester 2015/16 waren laut Hochschulstatistik insgesamt 35 800 Bildungsausländer an Hochschulen in Baden-Württemberg immatrikuliert, stark 6 % mehr als ein Jahr zuvor. Darunter waren 11 359 Studienanfängerinnen und Studienanfänger – die bislang höchste Zahl an bildungsausländischen Studienanfängerinnen und Studienanfängern. Die Verteilung nach Geschlecht war nahezu ausgeglichen.

Eine Aufenthaltserlaubnis zur Aufnahme eines Sprachkurses, eines Schulbesuchs, einer betrieblichen Aus- und Weiterbildung oder aus sonstigen Gründen (etwa zur Arbeitsplatzsuche nach dem Studium) erhielten 3 736 Drittstaatenangehörige.

Einreise aus familiären Gründen

Das Aufenthaltsgesetz regelt ebenfalls die Einreise und den Aufenthalt von Familienangehörigen aus Drittstaaten zu in Deutschland lebenden Personen. Familiennachzug wird aufgrund des im Grundgesetz verankerten Schutzes von Ehe und Familie gewährt. In der Regel muss der Lebensunterhalt der ausländischen Staatsangehörigen bzw. des ausländischen Staatsangehörigen, zu dem der Familiennachzug erfolgt, ohne

Inanspruchnahme öffentlicher Mittel gesichert sein. Außerdem setzt die Erteilung eines Aufenthaltstitels für einen nachziehenden Ehegatten in der Regel voraus, dass sich dieser zumindest auf einfache Art in deutscher Sprache verständigen kann.

2015 wurde an über 52 800 aus Drittstaaten zugewanderte Familienangehörige von bereits im Land lebenden ausländischen oder deutschen Bürgerinnen und Bürgern eine Aufenthalts- bzw. Niederlassungserlaubnis erteilt. Darunter waren 10 720 direkt in jenem Jahr zugezogene Personen. Der Anteil der im Rahmen des Familiennachzugs ankommenden Kinder betrug rund 15 %.

Zuwanderung von Asylsuchenden und Flüchtlingen

Bei Einreise und Aufenthalt aus völkerrechtlichen, humanitären oder politischen Gründen werden verschiedene Gruppen juristisch unterschieden. Die zahlenmäßig bedeutsamste Kategorie ist die Asylzuwanderung. Nach Artikel 16a Grundgesetz genießen politisch Verfolgte das Recht auf Asyl in Deutschland. Für die Prüfung der Asylanträge ist das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) zuständig. Seit 2013 umfasst jeder Asylantrag sowohl die Prüfung der Asylberechtigung nach Grundgesetz (Artikel 16a GG) als auch die Prüfung des internationalen Schutzes entsprechend § 1 Asylgesetz (AsylG), der den Flüchtlingschutz (§ 3 AsylG) und den subsidiären Schutz⁷ (§ 4 AsylG) umfasst. Werden die Voraussetzungen der Asylberechtigung und des internationalen Schutzes nicht erfüllt, erfolgt die Prüfung von Abschiebungsverboten (§ 24 AsylG in Verbindung mit § 60 AufenthG).

Das Grundrecht auf Asyl nach Artikel 16a GG gilt allein für politisch Verfolgte, das heißt für Personen, die eine entsprechende staatliche Repression erlitten haben bzw. denen eine solche nach einer Rückkehr in das Herkunftsland konkret droht. Zur Begriffsbestimmung der politischen Verfolgung wird dabei auf die Merkmale der Genfer Flüchtlingskonvention (GFK) zurückgegriffen. Ausländerinnen und Ausländer, die aus einem sicheren Drittstaat eingereist sind, können sich aufgrund der Drittstaatenregelung nicht auf das Asyl-

7 Subsidiärer Schutz greift ein, wenn weder der Flüchtlingschutz noch die Asylberechtigung gewährt werden können, im Herkunftsland jedoch ernsthafter Schaden für die asylsuchende Person droht.

grundrecht berufen.⁸ Neben dem politischen Asyl hat jedoch der Flüchtlingsschutz nach § 3 AsylG in den letzten Jahren erheblich an Bedeutung gewonnen. Der Anwendungsbereich für die Zuerkennung der Flüchtlingseigenschaft ist weiter als der für die Anerkennung als politisch Verfolgter maßgebliche, die Rechtsfolgen beider Entscheidungen sind dagegen identisch und basieren gleichermaßen auf dem Asylgesetz.

Nach § 3 AsylG wird unter Bezugnahme auf das *Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge* aus dem Jahr 1953 einer Person ausländischer Staatsangehörigkeit in Deutschland die Flüchtlingseigenschaft zuerkannt, wenn sie sich aus begründeter Furcht vor Verfolgung wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, politischen Überzeugung oder ihrer Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe außerhalb ihres Herkunftslandes befindet. Im Zuwanderungsgesetz wurde eine Angleichung des Aufenthaltsstatus von Asylberechtigten und Flüchtlingen nach der Genfer Flüchtlingskonvention (GFK) vorgenommen.

Asylantragstellende erhalten während ihres Asylverfahrens eine Aufenthaltsgestattung nach § 55 AsylG. Sowohl anerkannte Asylberechtigte als auch Ausländerinnen und Ausländer, denen die Flüchtlingseigenschaft zuerkannt worden ist, erhalten hiernach zunächst eine (in der Regel auf 3 Jahre befristete) Aufenthaltserlaubnis. An diese schließt sich – sofern die Gründe für die Zuerkennung bzw. Anerkennung nicht weggefallen sind – eine Niederlassungserlaubnis an. Subsidiär Schutzberechtigten wird die Aufenthaltserlaubnis für 1 Jahr erteilt, die um zwei weitere Jahre verlängert werden kann. Sofern bei nicht Asylberechtigten die Abschiebung, etwa aus humanitären Gründen, auszusetzen ist, wird eine auf 1 Jahr befristete Aufenthaltserlaubnis oder eine Duldung nach § 60a AufenthG erteilt.

Asylbewerberinnen und -bewerber erhalten Grundleistungen in Form von Geld- und Sachleistungen. Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene haben ab Beginn ihres Aufenthalts in Deutschland einen Anspruch auf Bildungs- und Teilhabeleistungen. Nach einer Wartezeit von zurzeit 3 Monaten haben Asylbewerberinnen und -bewerber sowie geduldete Ausländerinnen und Ausländer Zugang zum Arbeitsmarkt. Hierbei gelten allerdings weitere Bestimmungen, wie etwa eine Vorrangprüfung anderer Bewerberinnen und Bewerber. Diese entfällt bei Fachkräften oder wenn sich Geduldete bzw. Asylantragstellerinnen bzw. -antragsteller seit 15 Mo-

naten ununterbrochen rechtmäßig im Inland aufgehalten haben. Ebenso kann entsprechend dem 2016 in Kraft getretenen Bundesintegrationsgesetz die Vorrangprüfung für bestimmte Regionen entfallen.

In Baden-Württemberg erhielten im Jahr 2015 insgesamt 19 770 Personen eine Aufenthaltserlaubnis aus völkerrechtlichen, humanitären oder politischen Gründen. Im selben Jahr wurden in den Außenstellen des BAMF in Baden-Württemberg jedoch 61 671 Asylanträge gestellt, darunter 57 578 Erstanträge. Die tatsächlich sich in Deutschland und Baden-Württemberg befindliche Zahl von Asylbegehrenden war allerdings weit höher als die in der BAMF-Statistik berichtete, da aufgrund der enormen Flüchtlingszuwanderung nicht alle Personen erfasst werden konnten und sich ein Bearbeitungsstau bildete. Laut Registrierung im sogenannten *EASY-System* (Erstverteilung der Asylbegehrenden auf die Bundesländer) hat Baden-Württemberg im Jahr 2015 insgesamt 101 041 Asylsuchende aufgenommen. Darunter haben 97 822 Flüchtlinge zum ersten Mal um Asyl nachgesucht (Asylbegehren für Erstanträge).⁹ Gegenüber 2014 mit 25 673 Asylbegehren für Erstanträge war dies fast eine Vervielfachung. Insbesondere in der 2. Jahreshälfte 2015 hat der Zuzug von Flüchtlingen stark zugenommen (Grafik C 2 (G4)). Dabei hat der Zugang von Asylsuchenden aus dem Nahen und Mittleren Osten an Bedeutung gewonnen, während in der 1. Jahreshälfte 2015 noch die Asylsuchenden aus den Westbalkanstaaten und sonstigen Ländern die größten Gruppen bildeten.

Über ein Drittel der Asylbegehrenden im Jahr 2015 stammte aus dem Bürgerkriegsland Syrien (fast 39 000 Personen), knapp 12 % bzw. 11 % aus Afghanistan und dem Irak. Stark 17 % kamen aus Albanien, Kosovo, Serbien, Mazedonien und Bosnien-Herzegowina (Grafik C 2 (G5)).

Bereits im November 2015 waren die Asylozugangszahlen rückläufig. Dieser Rückgang setzte sich bis Jahresende und im 1. Halbjahr 2016 von Monat zu Monat fort. Als Ursachen hierfür können für die Wintermonate insbesondere witterungsbedingte Gründe angenommen werden, seit Anfang 2016 auch zunehmend politische Begrenzungsmaßnahmen wie das Schließen von Landesgrenzen, die Erweiterung der Liste der sicheren Herkunftsstaaten oder das Flüchtlingsabkommen mit der Türkei.

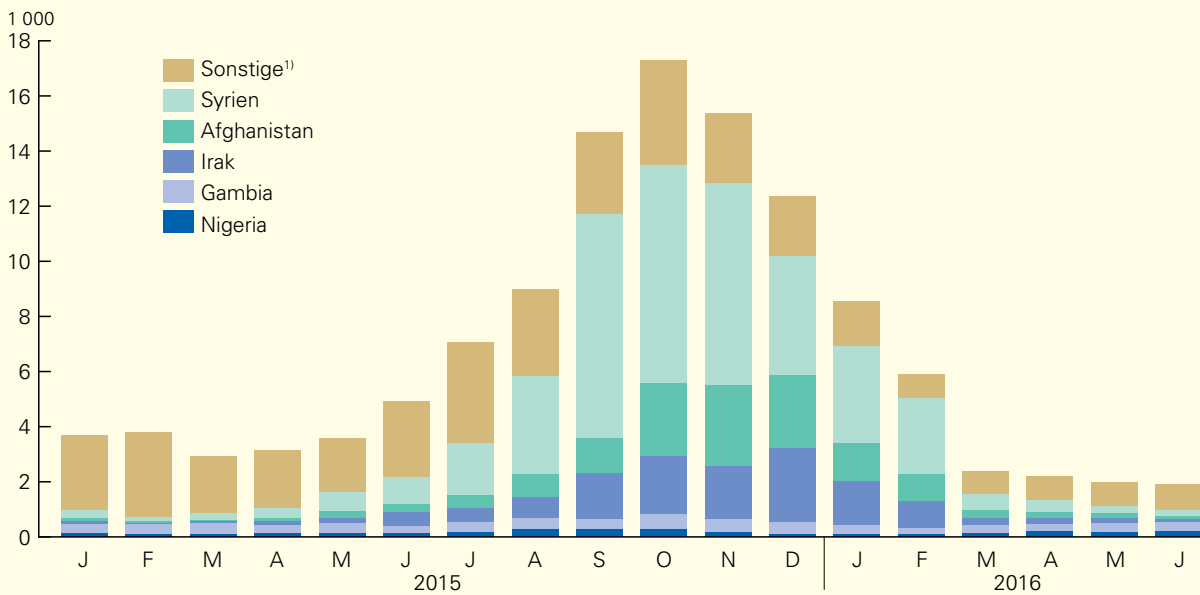
Im 1. Halbjahr 2016 wurden 22 931 Asylsuchende in Baden-Württemberg registriert – dieser Wert entspricht in etwa der Anzahl der im 1. Halbjahr 2015

8 Bedingt durch den 2015 einsetzenden großen Flüchtlingsstrom und den sich daraus ergebenden pragmatischen und humanitären Handlungserfordernissen war diese Regelung jedoch faktisch außer Kraft gesetzt.

9 Asylbegehrende, die bekundet haben einen Asylerstantrag stellen zu wollen und nach der Registrierung in Baden-Württemberg verblieben.

C 2 (G4)

Monatlicher Zugang von Asylbegehrenden (für Erstanträge) in Baden-Württemberg 2015 und im 1. Halbjahr 2016 nach Herkunftsländern



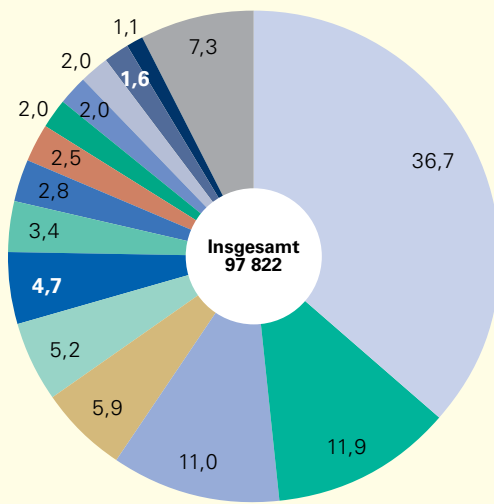
1) Albanien, Kosovo, Pakistan, Serbien, Iran, Mazedonien, Eritrea, Algerien und andere.
Datenquelle: Integrationsministerium/Innenministerium.

C 2 (G5)

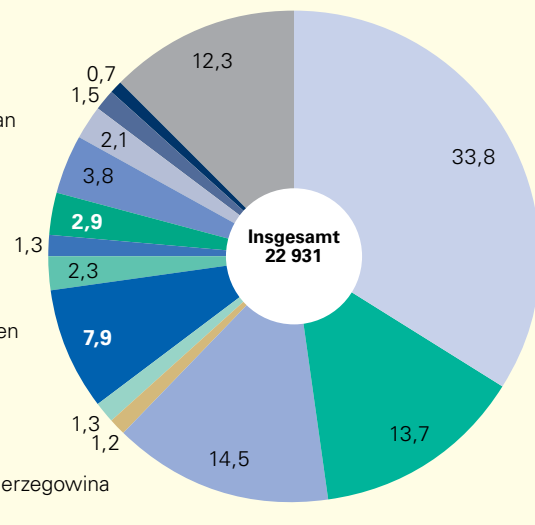
Asylbegehrende (für Erstanträge) in Baden-Württemberg nach Staatsangehörigkeit

Anteile in %

a) 2015



b) 1. Halbjahr 2016



Datenquelle: Integrationsministerium/Innenministerium Baden-Württemberg.

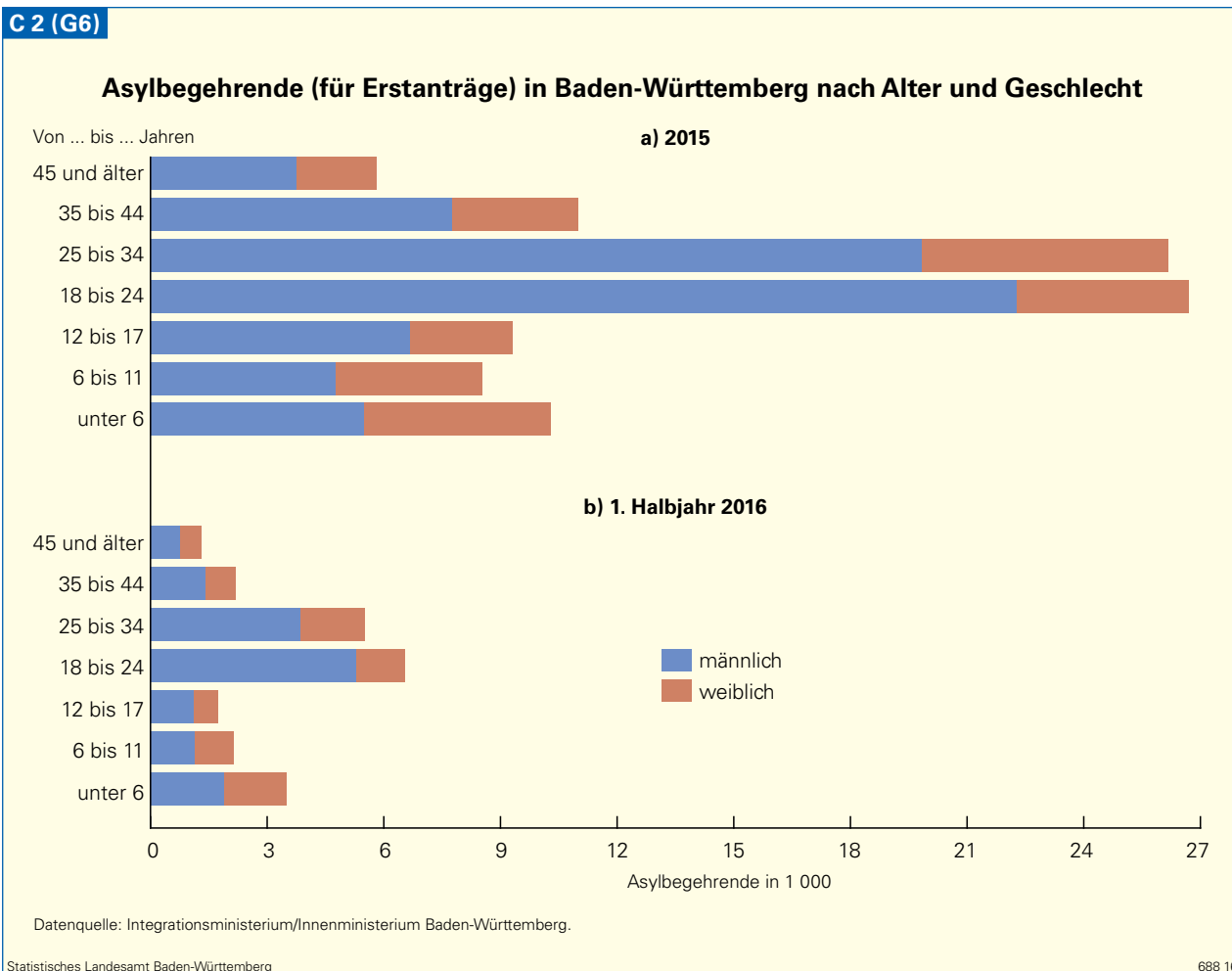
aufgenommenen Flüchtlinge. Die Hauptherkunftsländer waren ebenfalls Syrien, Irak und Afghanistan, zudem migrierte eine wachsende Anzahl von Flüchtlingen aus Gambia und Nigeria – rund 75 % der asylsuchenden Menschen stammten aus diesen fünf Herkunftsländern. Der Umfang der Fluchtmigration aus Balkanstaaten ging deutlich zurück.

Rund 28 100 und damit knapp 29 % der Asylbewerberinnen und -bewerber im Jahr 2015 waren minderjährig (Grafik C 2 (G6)). Darunter waren über 17 800 Kinder und Jugendliche im Alter von 6 bis 17 Jahren und unterlagen damit – spätestens nach 6 Monaten Aufenthalt – der Schulpflicht. Das Recht, eine Schule zu besuchen, besteht allerdings von Beginn des Aufenthalts in Baden-Württemberg an. Weitere 26 700 Asylbegehrende waren 18 bis 24 Jahre alt – ein erheblicher Teil von ihnen kommt für einen Besuch des Vorqualifizierungsjahrs Arbeit/Beruf mit Schwerpunkt Erwerb von Deutschkenntnissen (VABO) in Betracht. Damit wird deutlich, in welchem Umfang die allgemein bildenden und beruflichen Schulen aber auch die Kindertageseinrichtungen, Jugendliche und junge Erwachsene mit Fluchthintergrund integrieren müssen. Eine entsprechende Altersverteilung – wenn auch bei

deutlich geringeren absoluten Zahlen – besteht ebenfalls bei den im 1. Halbjahr 2016 angekommenen Flüchtlingen.

Die Anzahl der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge hat 2015 ebenfalls stark zugenommen. 1 038 dieser Kinder und Jugendlichen – darunter 249 unter 16-Jährige – haben einen Asylantrag gestellt und wurden Einrichtungen in Baden-Württemberg zugewiesen (2014 waren es 339). Mehr als drei Viertel stammen aus den Ländern Afghanistan, Syrien, Eritrea oder Irak.

Unbegleitete Minderjährige werden nicht in den Erstaufnahmestellen registriert und untergebracht, sondern in der Regel vom zuständigen Jugendamt in Obhut genommen (§ 42 SGB VIII). Die Zahl der Inobhutnahmen übertrifft dabei die Zahl der gestellten Asylanträge deutlich; ein erheblicher Teil der Kinder und Jugendlichen scheint auf einen Asylantrag zu verzichten. Im Jahr 2014 wurden 1 227 Inobhutnahmen unbegleiteter minderjährige Ausländerinnen und Ausländer gezählt. 2015 hat sich die Zahl dieser Schutzmaßnahmen auf 4 912 Fälle vervierfacht. Rund 90 % dieser Kinder und Jugendlichen waren männlich.



Seit dem 1. November 2015 sind zunächst vorläufige Inobhutnahmen von unbegleiteten minderjährigen ausländischen Kindern und Jugendlichen vorgesehen (§ 42a SGB VIII), an die sich ein Verteilungsverfahren an das letztlich zuständige (Kreis-)Jugendamt anschließt. Ende 2015 befanden sich nach Auskunft des Landesjugendamts 6 101 bei der Einreise unbegleitete Kinder und Jugendliche nach Maßgabe dieser neuen Regelung vorläufig bzw. dauerhaft in Obhut; Ende Juni 2016 waren es 7 758 (vgl. **Kapitel G 7**).

Die am stärksten besetzten Altersgruppen unter den Asylbegehrenden waren mit Anteilen von jeweils rund 27 % die 18- bis 24-Jährigen und die 25- bis 34-Jährigen. Mit rund 52 900 Personen im Jahr 2015 umfassen diese beiden jungen Altersgruppen zusammen mehr als die Hälfte der nach Baden-Württemberg geflüchteten Menschen. Im 1. Halbjahr 2016 kamen weitere 12 000 in diesem Alter hinzu. Nur knapp 6 % waren älter als 44 Jahre.

Die Verteilung nach Geschlecht stellt sich sehr unterschiedlich dar (Grafik C 2 (G6)): Insgesamt waren 72 % der Asylsuchenden im Jahr 2015 männlich. Bei den unter 12-Jährigen war das Verhältnis zwar ausgeglichener, jedoch sind auch in dieser Altersgruppe die Jungen deutlich in der Mehrzahl. Ein entsprechendes Übergewicht des Anteils der männlichen Jugendlichen und Erwachsenen bestand auch bei den im 1. Halbjahr 2016 nach Baden-Württemberg gekommenen Asylbegehrenden.

Im Jahr 2015 entschied das BAMF über 26 048 Asylanträge in Baden-Württemberg. Die Anerkennungsquote nach der GFK gemäß § 3 Abs. 1 AsylG und – in sehr geringem Umfang – nach Art. 16a GG lag bei knapp 50 %. Eine schutzsuchende Person, die nicht die Voraussetzungen für eine Anerkennung als Asylberechtigte bzw. Asylberechtigter oder Flüchtling erfüllt, kann jedoch subsidiären Schutz erhalten, wenn sie stichhaltige Gründe für die Annahme vorgebracht hat, dass ihr in ihrem Herkunftsland ein ernsthafter Schaden droht. Erfüllt eine schutzsuchende Person weder die Voraussetzungen für eine Anerkennung als Asylberechtigte bzw. Asylberechtigter noch für eine Gewährung internationalen Schutzes, prüft das BAMF, ob Abschiebungsverbote vorliegen. Diese Voraussetzungen trafen auf weitere knapp 1 % der Asyl Antragstellenden zu, sodass die Gesamtschutzquote 50,5 % betrug.

Die Schutzquoten lagen in der Vergangenheit wesentlich niedriger: 2013 erhielten lediglich 21 % der Asyl Antragstellenden eine Anerkennung als Flüchtling oder Asylberechtigte bzw. Asylberechtigter (bzw. subsidiären Schutz oder ein Abschiebeverbot), 2014 waren es 28 %.

Je nach Herkunftsland gibt es große Unterschiede bei der Schutzgewährung. Flüchtlinge aus Eritrea, dem Irak und Syrien erhalten zu 91 % bis 98 % einen positiven Bescheid ihres Asylantrags. Bei Antragstellerinnen und Antragstellern aus Afghanistan beträgt die Schutzquote 59 %, bei Pakistan 5 % und bei den Westbalkanländern unter 1 %.

Jüdische Zuwanderinnen und Zuwanderer aus der ehemaligen Sowjetunion

Seit 1990 nimmt Deutschland jüdische Zuwanderinnen und Zuwanderer und ihre Familienangehörigen aus den Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion auf. Die jüdische Gemeinschaft in Deutschland ist dadurch stark angewachsen. Insgesamt sind in den Jahren 1991 bis 2015 über 19 000 Personen nach Baden-Württemberg zugezogen. Seit einigen Jahren spielt die Zuwanderung jüdischer Migrantinnen und Migranten zahlenmäßig jedoch eine geringfügigere Rolle. Seit 2012 sind es jährlich unter 100 Personen.

Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler

Nach dem Bundesvertriebenengesetz sind Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler deutsche Volkszugehörige im Sinne von Artikel 116 GG, die in Osteuropa oder den Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion leben. Aufgrund der Folgen des Zweiten Weltkriegs waren sie Benachteiligungen ausgesetzt. Mit dem in den 1980er-Jahren einsetzenden Demokratisierungsprozess und der damit verbundenen Liberalisierung des Ausreiseverkehrs in Osteuropa stieg die Zahl der Aussiedlungen stark an und erreichte 1990 ihren Höhepunkt.

Zwischen 1989 und 2015 sind 2,9 Mill. Menschen im Rahmen des Spätaussiedlerzuzugs nach Deutschland eingewandert (Deutsche im Sinn von Artikel 116 GG und deren Familienangehörige), darunter rund 410 000 nach Baden-Württemberg. Bis Mitte der 1990er-Jahre kamen größere Anteile auch aus Polen und Rumänien, seitdem vollzieht sich die Spätaussiedlerzuwanderung fast ausschließlich aus Gebieten der ehemaligen Sowjetunion. In der vergangenen Dekade ist die Zahl der Zuwanderungen stark zurückgegangen. Während bis 2002 landesweit jeweils noch deutlich über 10 000 Personen zuzogen, waren es 2012 nur noch stark 200. In den Folgejahren stieg die Zahl der zuwandernden Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler wieder leicht an. 2015 waren es 810 Personen.

Irreguläre Migration

Mit *illegaler* oder, neutraler formuliert, *irregulärer Migration* werden Zuwanderungstatbestände be-

i

Methodischer Hinweis zur amtlichen Zu- und Fortzugsstatistik der Statistischen Ämter:

Bei der Wanderungsstatistik handelt es sich um eine fallbezogene Statistik, die sich aus den An- und Abmeldungen bei den Einwohnermeldeämtern speist, und nicht um eine personenbezogene Statistik. Personen, die mehrmals pro Jahr zu- oder abwandern, gehen jedoch mehrfach in die Statistik ein, vorausgesetzt sie melden sich ordnungsgemäß an oder ab. Daher ist die Zahl der Wanderungsfälle stets etwas größer als die Zahl der in dem Jahr tatsächlich gewanderten Personen.

Diejenigen Personen, die eine Meldung unterlassen, können nicht von der Zu- und Fortzugsstatistik erfasst werden. Insbesondere melden sich nicht alle aus Deutschland Fortziehenden ab. Die Ab- und Rückwanderungszahlen von Ausländerinnen und Ausländern werden daher von der amtlichen Fortzugsstatistik unterschätzt. Andererseits gibt es eine unbestimmte Anzahl von Personen, die sich der Meldepflicht entziehen oder sich unerlaubt in Deutschland aufhalten. Darüber kann die Zuzugsstatistik naturgemäß keine Auskunft geben und spiegelt somit zu niedrige Zahlen wider.

Methodischer Hinweis zum Ausländerzentralregister (AZR) des BAMF:

Zusätzlich zur Wanderungsstatistik kann auch das AZR als weitere Datenquelle zur Betrachtung des Migrationsgeschehens herangezogen werden. Durch die Aufnahme weiterer Erfassungskriterien (bspw. die rechtlichen Grundlagen für die Einreise) liefert es eine differenziertere Darstellung des Migrationsgeschehens. Da die Daten des AZR personenbezogen sind und Personen erst registriert werden, wenn sie sich nicht nur vorübergehend im Bundesgebiet aufhalten, sind die Zu- und Abwanderungszahlen auf Basis des AZR niedriger als die auf An- und Abmeldungen basierenden Zahlen der Wanderungsstatistik.

zeichnet, in deren Kontext gegen rechtliche Bestimmungen verstoßen wurde. Der Begriff *irregulärer/illegaler Aufenthalt* wird im Hinblick auf Personen verwendet, die sich ohne Aufenthaltsrecht oder Duldung und ohne Kenntnis der Ausländerbehörden in Deutschland aufhalten. Ein irregulärer Aufenthalt ist bspw. gegeben, wenn eine einem Drittstaat angehörige Person ohne einen gültigen Pass bzw. Passersatz oder Aufenthaltstitel nach Deutschland eingereist ist. Ebenfalls unerlaubt ist ein Aufenthalt, wenn die erforderlichen Aufenthaltsbedingungen nicht mehr erfüllt sind oder der Aufenthaltstitel bspw. durch Ablauf seiner Geltungsdauer erloschen ist.

Naturgemäß kann über den genauen Umfang irregulärer Aufenthalte keine verlässliche Auskunft gegeben werden. Eine wissenschaftliche Studie geht von einer Größenordnung von 180 000 bis 520 000 Menschen aus, die 2014 irregulär in Deutschland lebten.¹⁰ Ebenfalls lassen sich anhand einiger Indikatoren aus amtlichen Statistiken in eingeschränktem Maße Entwicklungstendenzen im Bereich der irregulären Migration aufzeigen, etwa anhand der Polizeilichen Kriminalstatistik (PKS) des Landeskriminalamts. Diese enthält

unter anderem Daten zur unerlaubten Einreise nach Aufenthaltsgesetz, Asylverfahrensgesetz (AsylVerfG) und Zahlen zum Einschleusen von ausländischen Personen.

So erfasst die PKS Baden-Württemberg 23 901 Tatverdächtige im Zusammenhang mit Verstößen gegen das AufenthG oder das AsylVerfG für das Jahr 2015. In den beiden Jahren zuvor waren es lediglich rund 13 750 bzw. 8 460 Tatverdächtige. Diese enorme Zunahme ist auf die stark angestiegenen Zuwanderungszahlen zurückzuführen. Unter den Verstößen handelt es sich in 6 896 Fällen um unerlaubte Einreisen (7 % mehr als im Jahr zuvor) und in 15 539 Fällen um unerlaubten Aufenthalt (ein Plus von 175 %). Im Zusammenhang mit Schleuserkriminalität werden 349 Delikte genannt (2014: 400).

Behörden sind grundsätzlich verpflichtet, die zuständige Ausländer- oder Polizeibehörde zu unterrichten, wenn sie Kenntnis vom Aufenthalt eines ausländischen Staatsangehörigen erlangen, der keinen erforderlichen Aufenthaltstitel besitzt. Unter dem Primat des Kindeswohls besteht für Schulen und andere Bildungs- und Erziehungseinrichtungen eine Ausnahme von der Datenübermittlungspflicht, um Kindern und Jugendlichen den Besuch von öffentlichen Schulen auch bei

¹⁰ Vogel (2015).

aufenthaltsrechtlichen Verstößen der Eltern zu ermöglichen (§ 87 AufenthG). Allerdings kommt ein bundesweit angelegtes Forschungsprojekt der Universität Bremen zu dem Schluss, dass Grundschulen von dieser Regelung nur eine unzureichende Kenntnis hätten; bei einem im Rahmen der Studie durchgeführten Feldex-

periment konnte die Mehrzahl der kontaktierten Schulen entsprechenden Kindern keine Möglichkeit zur Schulanmeldung aufzeigen.¹¹

¹¹ Funk, Karakaşoğlu & Vogel (2015).

C 1 (T1)

Personen mit Migrationshintergrund*) in Baden-Württemberg 2015 nach erweiterter **) Staatsangehörigkeit und Aufenthaltsdauer

Staatsangehörigkeit — Aufenthaltsdauer	Personen	Anteil an Personen mit Migrationshintergrund insgesamt
	1 000	%
Personen mit Migrationshintergrund insgesamt	3 015	100
Nach erweiterter Staatsangehörigkeit		
Europa	2 231	74,0
EU-28	1 182	39,2
Bulgarien	27	0,9
Frankreich	45	1,5
Griechenland	104	3,5
Italien	225	7,5
Kroatien	133	4,4
Niederlande	11	0,4
Österreich	47	1,6
Polen	184	6,1
Portugal	41	1,4
Rumänien	188	6,2
Spanien	31	1,0
Vereinigtes Königreich	15	0,5
Sonstiges Europa	1 049	34,8
Bosnien und Herzegowina	52	1,7
Kosovo	92	3,1
Russische Föderation	180	6,0
Serbien	54	1,8
Türkei	489	16,2
Ukraine	23	0,8
Afrika	72	2,4
Marokko	(8)	(0,3)
Ägypten, Algerien, Libyen, Tunesien	20	0,7
Amerika	67	2,2
Nordamerika	28	0,9
Vereinigte Staaten	24	0,8
Mittel- und Südamerika	39	1,3
Asien, Australien und Ozeanien	391	13,0
Nahe und Mittlerer Osten	270	9,0
Irak	23	0,8
Iran	11	0,4
Kasachstan	168	5,6
Syrien	15	0,5
Süd- und Südostasien	118	3,9
Afghanistan	(8)	(0,3)
China	22	0,7
Indien	13	0,4
Pakistan	(9)	(0,3)
Vietnam	14	0,5

noch: C 1 (T1) Personen mit Migrationshintergrund*) in Baden-Württemberg 2015 nach erweiterter **) Staatsangehörigkeit und Aufenthaltsdauer

Staatsangehörigkeit Aufenthaltsdauer	Personen	Anteil an Personen mit Migrationshintergrund insgesamt
	1 000	%
Ohne Angabe, unbestimmt nachrichtlich:	254	8,4
Gebiet des ehemaligen Jugoslawien	408	13,5
Gebiet der ehemaligen Sowjetunion	481	15,9
Gastarbeiteranwerbestaaten	1 319	43,7
vor 2004 beigetretene EU-Staaten	532	17,7
seit 2004 beigetretene EU-Staaten	650	21,5
Nach Aufenthaltsdauer		
von Geburt an	1 047	34,7
unter 5 Jahren	311	10,3
5 bis unter 10 Jahren	130	4,3
10 bis unter 15 Jahren	159	5,3
15 bis unter 20 Jahren	209	6,9
20 bis unter 25 Jahren	310	10,3
25 bis unter 30 Jahren	268	8,9
30 Jahren und mehr	566	18,8
ohne Angabe zum Zuzugsjahr	16	0,5

*) Migrationshintergrund im engeren Sinn. – **) Derzeitige, frühere bzw. elterliche Staatsangehörigkeit.
() Aussagewert eingeschränkt, da Zahlenwert statistisch relativ unsicher.
Datenquelle: Mikrozensus 2015.



Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

D

- D 1 Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung
 - D 1.1 Inanspruchnahme von Kindertageseinrichtungen durch Kinder mit und ohne Migrationshintergrund
 - D 1.2 Inanspruchnahme von Kindertagespflege durch Kinder mit und ohne Migrationshintergrund
 - D 1.3 Betreuungsquoten von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund
 - D 1.4 Kinder in Schulkindergärten und Grundschulförderklassen nach Staatsangehörigkeit

- D 2 Allgemein bildende Schulen
 - D 2.1 Grundschulen
 - D 2.2 Übergang von der Grundschule auf eine darauf aufbauende Schule
 - D 2.3 Auf der Grundschule aufbauende Schulen und Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren

- D 3 Berufliche Bildung
 - D 3.1 Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an beruflichen Schulen
 - D 3.2 Duale Berufsausbildung

- D 4 Weiterbildung und Zweiter Bildungsweg
 - D 4.1 Berufliche Fort- und Weiterbildung an Fachschulen
 - D 4.2 Bildungsgänge des Zweiten Bildungswegs
 - D 4.2.1 Bildungsgänge an allgemein bildenden Schulen
 - D 4.2.2 Bildungsgänge an beruflichen Schulen

- D 5 Jugendbildung und Engagement

Wichtige Ergebnisse im Überblick Kapitel D

Bei der Betrachtung der Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist zu berücksichtigen, dass die dazu verwendeten Statistiken aus unterschiedlichen Erhebungsquellen stammen, die sich auch in der Definition des Merkmals Migrationshintergrund unterscheiden. Daher sind Vergleiche in der Bildungsbeteiligung an verschiedenen Bildungsangeboten nur eingeschränkt möglich.

Kindertagesbetreuung und Kindertagespflege

Von insgesamt 413 609 betreuten Kindern in den 8 740 Kindertageseinrichtungen hatten am Stichtag 1. März 2016 gut 154 200 Kinder und somit 37 % mindestens einen Elternteil, der aus dem Ausland stammt. Bei rund 60 % dieser Kinder wird in der Familie vorwiegend nicht Deutsch gesprochen.

Die Betreuungsquote der unter 3-jährigen Kinder ohne Migrationshintergrund liegt mit 31 % deutlich über derjenigen der unter 3-Jährigen mit Migrationshintergrund mit 23 %. Diese Quote hat sich kontinuierlich erhöht: im Jahr 2009 betrug sie noch lediglich 11 %.

Bei den 3- bis unter 6-Jährigen lag die Betreuungsquote der Kinder insgesamt bei über 90 %, wobei sie bei den Kindern mit Migrationshintergrund sogar über derjenigen der Kinder ohne Migrationshintergrund lag.

In Migrantenfamilien in großen Städten wird deutlich häufiger nicht Deutsch gesprochen. Der Anteil liegt hier bei knapp drei Viertel, in Gemeinden mit unter 5 000 Einwohnern bei gut der Hälfte.

Allgemein bildende Schulen

Im Schuljahr 2015/16 hatten 97 044 Schülerinnen und Schüler an Grundschulen einen Migrationshintergrund. Dies entspricht einem Anteil von 26 % (16 % Deutsche mit Migrationshintergrund und 10 % Ausländerinnen und Ausländer). Der Anteil migrantischer Grundschülerinnen und -schüler ist regional sehr unterschiedlich und schwankt zwischen den einzelnen Stadt- bzw. Landkreisen von 13 % bis 50 %.

Das Übergangsverhalten von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Schularten der Sekundarstufe unterscheidet sich in Bezug auf einige Schularten deutlich. Rund 11 % wechselten zum Schuljahr 2015/16 auf eine Werkreal-/Hauptschule und 34 % auf ein Gymnasium. Bei Viertklässlern ohne Migrationshintergrund gingen nur 6 % auf eine Werkreal-/

Hauptschule über, hingegen 46 % auf ein Gymnasium. Bei den Übergängen auf Realschulen und Gemeinschaftsschulen unterschieden sich die beiden Gruppen hingegen kaum.

Im Verlauf der letzten 10 Jahre sind größere Veränderungen in den Übergangsentscheidungen ausländischer Schülerinnen und Schüler erkennbar: die Übergänge auf Werkreal-/Hauptschulen gingen um knapp 45 Prozentpunkte zurück, wohingegen die Übergänge auf Realschulen um gut 10 Prozentpunkte und auf Gymnasien um gut 12 Prozentpunkte anwuchsen.

An den allgemein bildenden Schulen des Sekundarbereichs hatten 143 908 Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2015/16 einen Migrationshintergrund; damit beträgt deren Anteil rund 20 % an der Gesamtschülerschaft. Allerdings variiert dieser stark zwischen den Schularten: an den Werkreal-/Hauptschulen beträgt er 41 %, an den Realschulen 19 %, an den Gemeinschaftsschulen 25 % und an den Gymnasien lediglich 11 %. An den Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren haben 29 % der Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund.

An den Werkreal-/Hauptschulen besaßen seit dem Schuljahr 2000/01 durchgehend zumeist etwas weniger als ein Viertel der Schülerinnen und Schüler keine deutsche Staatsangehörigkeit. Im Schuljahr 2015/16 stieg der Ausländeranteil hier um 2 Prozentpunkte auf gut 26 % an. An den Realschulen lag der Ausländeranteil in diesem Zeitraum relativ stabil zwischen 7 % und 9 %. Ebenfalls konstant blieb der Ausländeranteil an Gymnasien mit Werten zwischen 4 % und 5 %. An den Gemeinschaftsschulen betrug der Anteil der ausländischen Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2012/13 unter 7 %, 2015/16 ist er auf 13 % angestiegen.

Berufliche Bildung

Im Schuljahr 2015/16 hatten 97 614 Schülerinnen und Schüler an beruflichen Schulen einen Migrationshintergrund, was einem Anteil von 23 % entspricht. In den einzelnen Schularten der beruflichen Schulen sind Jugendliche mit Migrationshintergrund recht unterschiedlich vertreten.

Den höchsten Migrantenteil weist mit 84 % das Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf (VAB) auf. An den Berufsschulen und Berufsfachschulen ist ihr Anteil mit 32 % bzw. 33 % ebenfalls überdurchschnittlich hoch. Mit Anteilen von 15 % an beruflichen Gymnasien und

18 % an den Berufsoberschulen sind sie an Bildungsgängen, die eine Hochschulzugangsberechtigung vermitteln, unterrepräsentiert. An den Berufskollegs entspricht ihr Anteil mit 24 % ungefähr dem Anteil an den beruflichen Schulen insgesamt.

Der Anteil ausländischer Jugendlicher unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern am dualen Ausbildungssystem ist in den vergangenen 10 Jahren von 8 % auf 11 % angestiegen. Ebenso vollzog sich ein absoluter Anstieg der Zahl ausländischer Auszubildender von 17 000 auf 21 000, wohingegen die Anzahl deutscher Auszubildender zurückging.

Während deutsche Jugendliche mit durchschnittlich knapp unter 20 Jahren in ihre duale Ausbildung einmünden, beginnen ausländische Ausbildungswillige im Schnitt 14 Monate später.

Lediglich gut 7 % der von Deutschen neu begonnenen Verträge werden bereits im Jahr des Ausbildungsbeginns gelöst; die Auflösungsquote war bei den Ausländerinnen und Ausländern geschlossenen Verträgen mit 11 % höher.

Von den im Jahr 2015 zur Abschlussprüfung angetretenen deutschen Auszubildenden haben 96 % ihre Berufsausbildung erfolgreich abgeschlossen; bei den ausländischen waren es lediglich 90 %.

Weiterbildung und Zweiter Bildungsweg

Im Jahr 2012 beteiligten sich 59 % der 18- bis 64-jährigen Deutschen an Weiterbildung, bei den Ausländerinnen und Ausländern war die Beteiligungsquote mit 47 % etwas geringer.

Der Anteil an Teilnehmerinnen und Teilnehmern mit Migrationshintergrund an beruflichen Schularten, die der Weiterbildung dienen oder einen höherqualifizierenden Abschluss vermitteln, ist eher gering. An den Fachschulkursen entsprach er gut 10 %.

Der Anteil der Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit Migrationshintergrund an Bildungsgängen der

Abendschulen (Zweiter Bildungsweg) ist höher als an den entsprechenden Schularten des *ersten Bildungswegs*. An den Abendgymnasien beträgt deren Anteil 45 % (im Vergleich zu 11 % an allgemeinen Gymnasien), an den Abendrealschulen 46 % (Realschulen 19 %).

In beruflichen Schulen des Zweiten Bildungswegs sind Migrantinnen und Migranten nur geringfügig häufiger vertreten. An den Berufsoberschulen haben 16 % der Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund und damit ähnlich viele wie an den beruflichen Gymnasien des *ersten Bildungswegs*. An den Berufskollegs beträgt ihr Anteil 17 %.

Jugendbildung und Engagement

Bundesweit beteiligen sich 52 % der jüngeren Menschen zwischen 14 und 29 Jahren an freiwilligem bürgerschaftlichem Engagement. In Baden-Württemberg ist dieser Wert sogar noch etwas höher. Bei der entsprechenden Altersgruppe mit Migrationshintergrund waren es mit einer Beteiligungsquote von 36 % weniger.

Da die Teilnahme an freiwilligem Engagement jedoch stark vom Bildungsstand abhängig ist, könnte dies ein Grund für die im Schnitt geringere Quote von Migrantinnen und Migranten sein. Bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die selbst keine Migrationserfahrung gemacht haben, sind die Unterschiede zu den Einheimischen deutlich geringer.

Im Bereich der schulbezogenen Jugendsozialarbeit sind Jugendbegleiter mit Migrationshintergrund unterrepräsentiert. An rund der Hälfte der am Jugendbegleiterprogramm teilnehmenden Schulen ist mindestens eine Jugendbegleiterin bzw. ein Jugendbegleiter mit Migrationshintergrund aktiv.

Bei der außerschulischen Jugendarbeit ist der Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund unter den Teilnehmenden an Aktivitäten der Verbände und Organisationen höher, als unter den dort ehrenamtlich Engagierten.

D Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

D 1 Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung

In den amtlichen Statistiken der Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege wird einem Kind dann ein Migrationshintergrund zugeschrieben, wenn mindestens ein Elternteil ausländischer Herkunft ist, also Mutter und/oder Vater aus dem Ausland stammen.¹ Die Staatsangehörigkeit ist dabei nicht maßgeblich.

Entsprechend werden als Kinder mit Migrationshintergrund nur solche verstanden, deren Eltern eine eigene Zuwanderungserfahrung aus dem Ausland haben. Migrantinnen und Migranten der zweiten oder dritten Generation, die selbst in Deutschland geboren und aufgewachsen sind, zählen nicht zum Kreis der Eltern, deren Kindern ein Migrationshintergrund zugeschrieben wird. Sind zum Beispiel die Großeltern eines Kindes in Kindertagesbetreuung nach Deutschland zugewandert, spielt dies keine Rolle mehr für den Migrationshintergrund des Kindes.²

Ob und in welchem Umfang ein besonderer Förderbedarf – auch im Hinblick auf die Sprachfähigkeit – vorliegt, lässt sich allerdings aus diesen Ergebnissen nicht zwingend ableiten. Hierfür ist ein Blick auf die in der Familie vorwiegend gesprochene Sprache zusätzlich sinnvoll. Grundsätzlich gilt außerdem, dass Migration allein kein Erklärungsansatz für soziale, ökonomische oder kulturelle Benachteiligung ist. Migrantinnen und Migranten und ihre Kinder sind untereinander und in Hinsicht auf Nicht-Migrantenkinder so unterschiedlich wie Nicht-Migrantenkinder untereinander.

1 Die Angaben zur ausländischen Herkunft mindestens eines Elternteils werden gemäß der in § 103 SGB VIII geregelten Auskunftspflicht entweder von den Leitungen oder den Trägern der Kindertageseinrichtungen bzw. von Jugendämtern oder Tageselternvereinen im Rahmen der Kindertagespflege bereitgestellt. Es gibt keine Vorgaben dafür, wie diese ihrerseits die dafür notwendigen Informationen von den Eltern erhalten.

2 Vgl. dazu und im folgenden Böttcher, Krieger & Kolvenbach (2010), hier S. 159.

D 1.1 Inanspruchnahme von Kindertageseinrichtungen durch Kinder mit und ohne Migrationshintergrund

Von insgesamt 413 609 betreuten Kindern in den 8 740 Kindertageseinrichtungen Baden-Württembergs am Stichtag 1. März 2016 hatten gut 154 200 Kinder und somit 37 % mindestens einen Elternteil, der aus dem Ausland stammt. Bei rund 92 300 (60 %) der Kinder mit Migrationshintergrund wird in der Familie vorwiegend nicht Deutsch gesprochen, bei knapp 61 900 (40 %) der Kinder mit Migrationshintergrund ist hingegen Deutsch die in der Familie vorwiegend gesprochene Sprache. Bei über 3 500 (1,4 %) der Kinder ohne ausländische Herkunft mindestens eines Elternteils wird in der Familie dennoch überwiegend nicht Deutsch gesprochen. Hier finden sich vermutlich auch die oben genannten Fälle von Eltern, deren eigene Eltern oder Großeltern nach Deutschland zugewandert sind, wieder (Grafik D 1.1 (G1)).

Deutlicher Anstieg der Zahl und des Anteils der Kinder mit Migrationshintergrund

Die Zahl der Kinder in Kindertageseinrichtungen hat sich vom Jahr 2007 bis zum Jahr 2016 um knapp 9 % erhöht. Die Zahl der Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen ist in diesem Zeitraum von rund 117 100 Kindern auf über 154 200 und demnach um knapp 32 % gestiegen. Der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund an allen in Kindertageseinrichtungen betreuten Kindern erhöhte sich im selben Zeitraum von 31 % auf 37 % (Grafik D 1.1 (G2)).

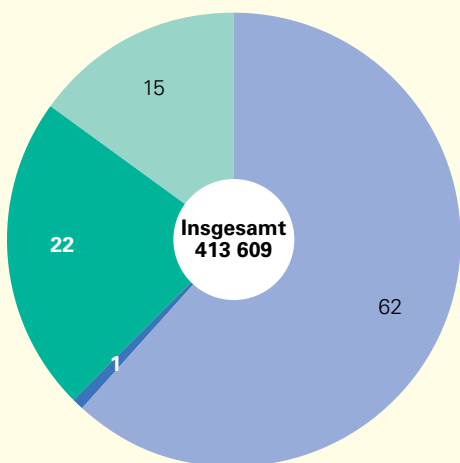
Nachdem 2015 die Zahl der Flüchtlingsfamilien mit Kindern in Baden-Württemberg stark angestiegen ist, war für 2016 mit einem weiteren Anstieg dieses Anteils zu rechnen. Über den zu erwartenden Familiennachzug werden voraussichtlich weitere Kinder einreisen.³ Die Kinder aus diesen Familien haben gemäß § 24 SGB

3 Vgl. dazu auch KVJS: Kindertagesbetreuung für Kinder aus Flüchtlingsfamilien <http://www.kvjs.de/meta/startseite/fluechtlingskinder-uma/kindertagesbetreuung.html> [Stand: 02.11.2016].

D 1.1 (G1)

Kinder mit und ohne Migrationshintergrund in den Kindertageseinrichtungen Baden-Württembergs am 1. März 2016

Anteile in %



Betreute Kinder ...

- ohne ausländische Herkunft mindestens eines Elternteils, Sprache in der Familie vorwiegend deutsch
- ohne ausländische Herkunft mindestens eines Elternteils, Sprache in der Familie vorwiegend nicht deutsch
- mit ausländischer Herkunft mindestens eines Elternteils, Sprache in der Familie vorwiegend nicht deutsch
- mit ausländischer Herkunft mindestens eines Elternteils, Sprache in der Familie vorwiegend deutsch

Datenquelle: Kinder- und Jugendhilfestatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

846 16

VIII ebenso wie die Kinder aus den ortsansässigen Familien einen Rechtsanspruch auf Förderung in einer Kindertageseinrichtung oder in der Kindertagespflege, wenn sie rechtmäßig oder aufgrund einer ausländerrechtlichen Duldung ihren gewöhnlichen Aufenthalt im Inland haben. Dieser Rechtsanspruch gilt ab dem Zeitpunkt der Aufnahme in eine Anschlussunterkunft.⁴

Der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund an allen in Kindertageseinrichtungen betreuten Kindern unterscheidet sich in den einzelnen Altersgruppen. In der Altersgruppe der 3- bis unter 6-Jährigen ist der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund mit 39 % am höchsten. Bei den 6- bis unter 14-jährigen schulpflichtigen Kindern in Tageseinrichtungen nach § 24 Abs. 4 SGB VIII ist der Anteil mit 38 % ähnlich hoch.⁵ Deutlich geringer ist der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund mit 29 % in der Altersgruppe der Kinder unter 3 Jahren (Grafik D 1.1

(G3)). Dies gibt einen ersten Hinweis darauf, dass die Eltern von Kleinkindern mit Migrationshintergrund durchschnittlich etwas weniger häufig die Betreuung durch eine Kindertageseinrichtung in Anspruch nehmen als Eltern von Kleinkindern ohne Migrationshintergrund.

Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund in den Kindertageseinrichtungen sehr unterschiedlich

Während in Baden-Württemberg insgesamt 37 % aller Kinder in Kindertageseinrichtungen einen Migrationshintergrund aufweisen, sieht dies in einzelnen Einrichtungen deutlich anders aus: In 1 056 (12 %) von insgesamt 8 740 Kindertageseinrichtungen Baden-Württembergs liegt der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund bei unter 10 %, in 334 Einrichtungen werden sogar ausschließlich Kinder ohne Migrationshintergrund betreut. In weiteren 1 441 (17 %) Einrichtungen liegt der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund bei 10 % bis unter 20 %. Knapp ein Fünftel (1 692) aller Einrichtungen in Baden-Württemberg hat einen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund von 20 bis unter 30 % (Grafik D 1.1 (G4)).

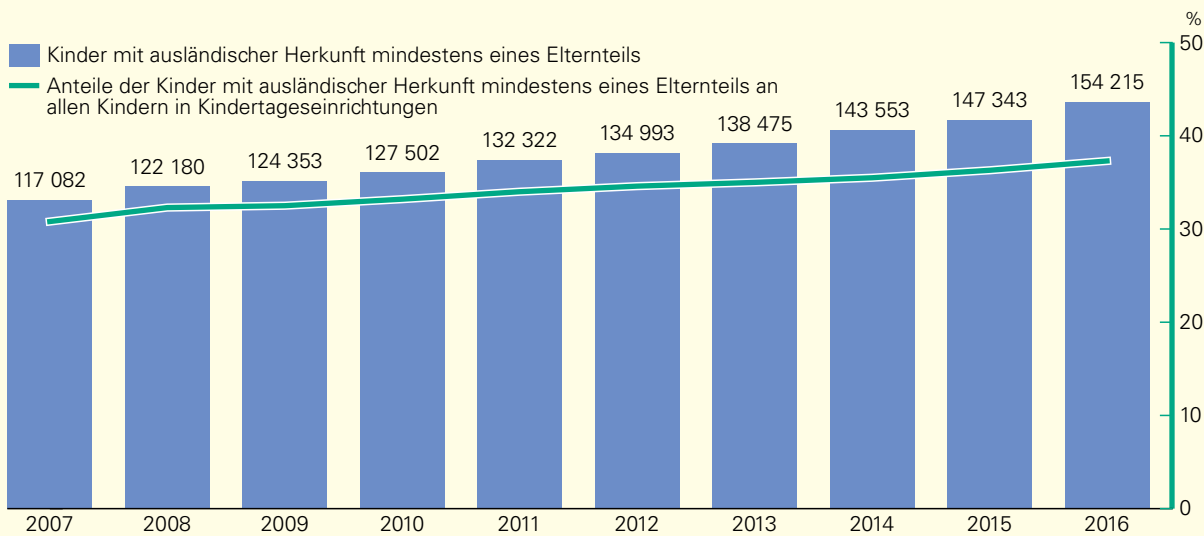
Damit liegt bei rund der Hälfte aller Einrichtungen in Baden-Württemberg der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund bei weniger als 30 %. Gut ein Viertel der Einrichtungen weist einen Anteil von 30 % bis 50 % auf. In einem weiteren Viertel der Einrichtungen wer-

4 Vgl. ebenda. Zu diesem Zeitpunkt haben die Eltern von Asylbewerberkindern im Übrigen auch Anspruch auf wirtschaftliche Jugendhilfe nach § 90 SGB VIII. Das heißt, die Elternbeiträge für die Kinderbetreuung werden auf Antrag bei fehlender wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit durch das örtliche Jugendamt übernommen.

5 Der Migrantenanteil unter den Schülerinnen und Schülern dieser Altersgruppe unterscheidet sich hiervon jedoch deutlich (vgl. Kapitel D 2.2 und D 2.3), was auf die jeweils unterschiedliche Definition von Migrationshintergrund zurückzuführen sein dürfte.

D 1.1 (G2)

Kinder mit Migrationshintergrund in den Kindertageseinrichtungen Baden-Württembergs 2007 bis 2016



Datenquelle: Kinder- und Jugendhilfestatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

847 16

den mindestens genauso viele Kinder mit Migrationshintergrund betreut wie ohne Migrationshintergrund. In 45 Einrichtungen haben alle Kinder mindestens ein Elternteil, das aus dem Ausland stammt.

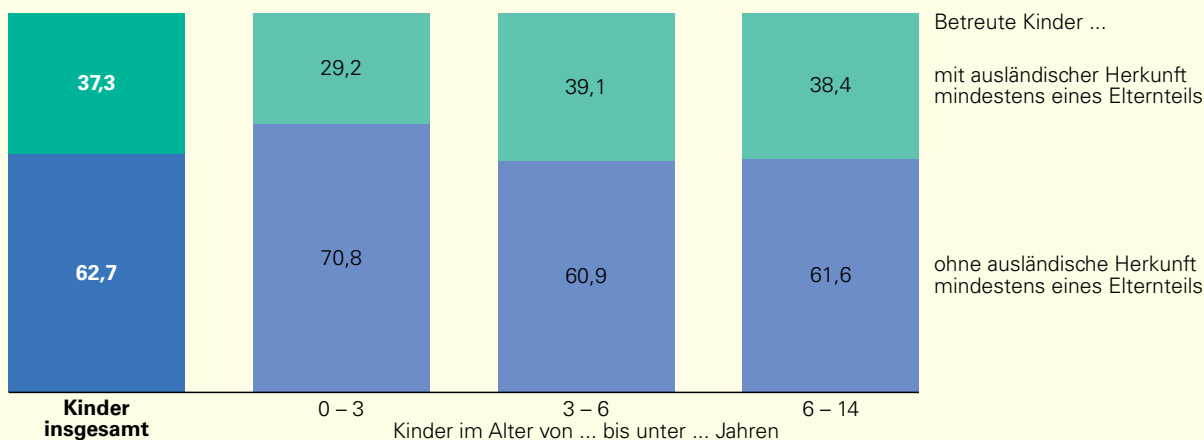
Betrachtet man die Verteilung der Kinder auf die Einrichtungen mit unterschiedlichem Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund, so ergibt sich ein ähnliches Bild: 20 % aller Kinder werden in Einrich-

tungen mit einem Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund in Höhe von 20 % bis unter 30 % betreut. Weitere 18 % der Kinder besuchen eine Kindertageseinrichtung mit einem Migrantenanteil von 30 % bis unter 40 %, 15 % eine Einrichtung mit einem Anteil zwischen 10 % und 20 %. Einrichtungen mit einem Anteil von 50 % und mehr besucht immerhin ein Viertel aller Kinder (Grafik D 1.1 (G5), vgl. hierzu auch Kapitel H 3).

D 1.1 (G3)

Kinder mit Migrationshintergrund in den Kindertageseinrichtungen Baden-Württembergs am 1. März 2016 nach Altersgruppen

Anteile an allen betreuten Kindern in %



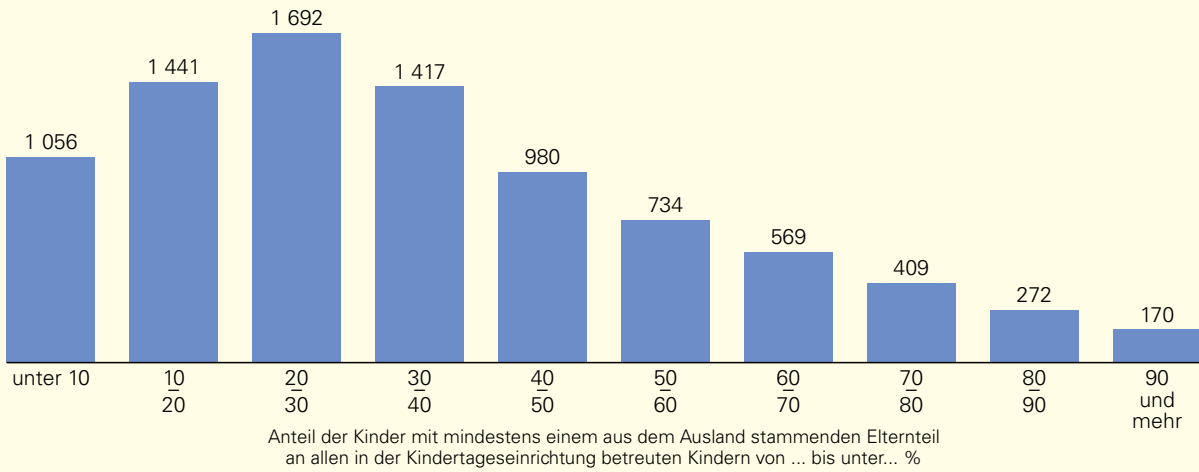
Datenquelle: Kinder- und Jugendhilfestatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

848 16

D 1.1 (G4)

Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg am 1. März 2016 nach dem Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund



Datenquelle: Kinder- und Jugendhilfestatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

849 16

Auch regional große Unterschiede im Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund

Bei den Anteilen der Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen zeigen sich darüber hinaus auch deutliche regionale Unterschiede. Hohe Anteile erreichen vor allem die Stadtkreise Heilbronn, Pforzheim und Mannheim mit teilweise

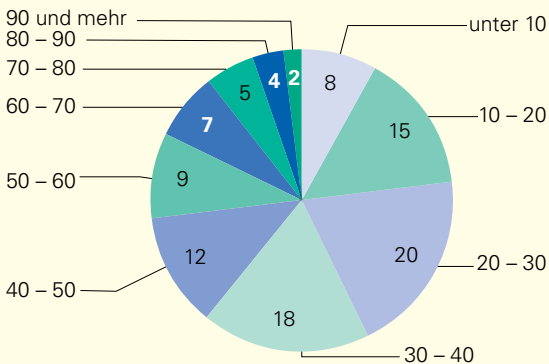
über 60 %. Niedrige Anteile von Kindern mit Migrationshintergrund in den Kindertageseinrichtungen sind dagegen vorwiegend in ländlichen Kreisen zu verzeichnen, wie in den Landkreisen Biberach, Emmendingen, Breisgau-Hochschwarzwald und Main-Tauber-Kreis mit jeweils 27 % bis 28 % (Grafik D 1.1 (G6)).

D 1.1 (G5)

Kinder in Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg am 1. März 2016 nach dem Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund

Anteile in %

Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund an der Gesamtzahl der Kinder in einer Tageseinrichtung von ... bis unter ... %



Datenquelle: Kinder- und Jugendhilfestatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

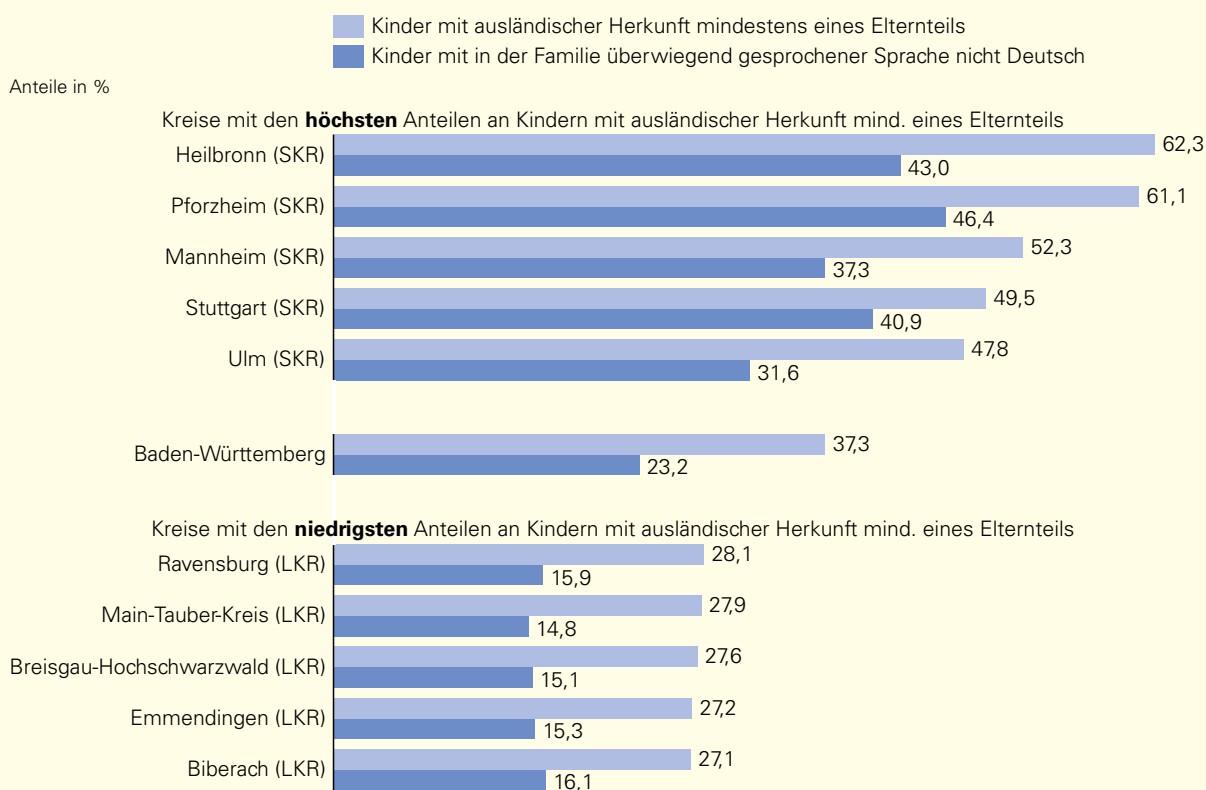
850 16

In 1 073 der insgesamt 1 101 Gemeinden Baden-Württembergs findet sich mindestens eine Kindertageseinrichtung. Bei den 28 Gemeinden ohne Kindertageseinrichtung handelt es sich nahezu ausschließlich um Gemeinden mit weniger als 500 Einwohnern. Ähnlich wie die Betrachtung der Kreise weist auch die Analyse nach Gemeindegrößenklassen einen eindeutigen Trend auf: Es ist festzustellen, dass mit steigender Gemeindegröße im Allgemeinen auch der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund zunimmt. Bei den Gemeinden mit weniger als 5 000 Einwohnern liegt der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund im Mittel bei knapp 22 %. Dieser Anteil steigt mit zunehmender Gemeindegrößenklasse bis auf knapp 47 % an. In fünf kleineren Gemeinden mit unter 2 000 Einwohnern werden keine Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen betreut. Es gibt allerdings keine Gemeinde in Baden-Württemberg (jedoch einzelne Einrichtungen), in der ausschließlich Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen betreut werden.

Der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund, in deren Familien vorwiegend nicht Deutsch gesprochen wird, steigt ebenfalls von durchschnittlich 11 % in den

D 1.1 (G6)

Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg am 1. März 2016 nach Stadt- und Landkreisen



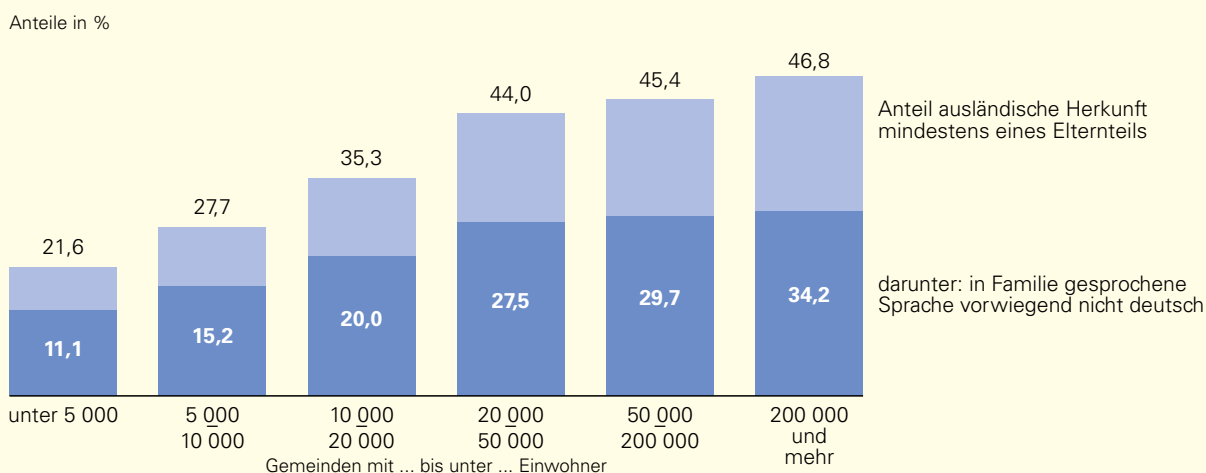
Datenquelle: Kinder- und Jugendhilfestatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

851 16

D 1.1 (G7)

Kinder mit Migrationshintergrund in den Kindertageseinrichtungen Baden-Württembergs am 1. März 2016 nach Gemeindegrößenklassen



Datenquelle: Kinder- und Jugendhilfestatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

852 16

D 1.1 (G8)

Kinder, in deren Familien vorwiegend nicht Deutsch gesprochen wird, in den Kindertageseinrichtungen Baden-Württembergs am 1. März 2016 nach Gemeindegrößenklassen

Anteile an allen Kindern mit Migrationshintergrund in den Kindertageseinrichtungen in %



Datenquelle: Kinder- und Jugendhilfestatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

853 16

kleinsten Gemeinden bis auf 34 % in der größten Gemeindegrößenklasse durchgehend an. Der Anteil an Kindern, in deren Familien vorwiegend nicht Deutsch gesprochen wird, steigt mit knapp 8 Prozentpunkten am deutlichsten zwischen Kleinstädten unter 20 000 Einwohnern und Mittelstädten ab 20 000 Einwohnern an (Grafik D 1.1 (G7)).

Anteil liegt hier bei knapp drei Viertel. In Gemeinden mit unter 5 000 Einwohnern wird nur in gut der Hälfte der Familien von Kindern mit Migrationshintergrund nicht Deutsch gesprochen. Dies könnte ein Indiz dafür sein, dass in kleinen Gemeinden die Notwendigkeit und der Anreiz die deutsche Sprache zu erlernen größer ist als in den Ballungsräumen (Grafik D 1.1 (G8)).

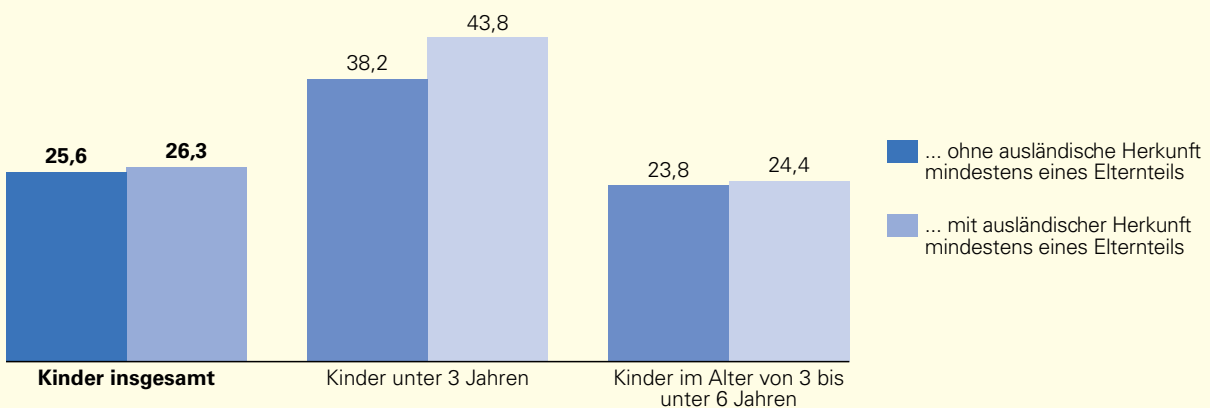
Festzustellen ist auch, dass in Familien von Kindern mit Migrationshintergrund in großen Städten deutlich häufiger nicht Deutsch gesprochen wird. Der

Kinder mit Migrationshintergrund nehmen etwas häufiger eine Ganztagsbetreuung in Anspruch als

D 1.1 (G9)

Ganztags betreute Kinder in den Kindertageseinrichtungen Baden-Württembergs nach Migrationshintergrund am 1. März 2016

Anteile in %



Datenquelle: Kinder- und Jugendhilfestatistik.

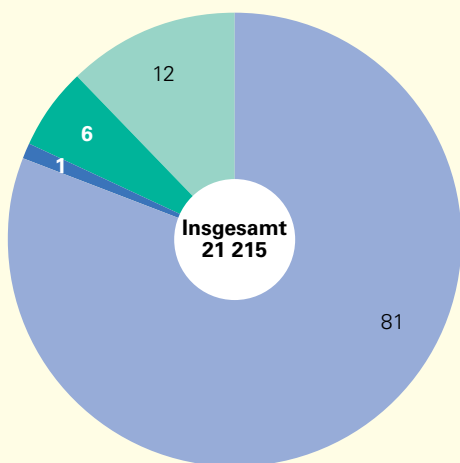
Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

854 16

D 1.2 (G1)

Kinder mit und ohne Migrationshintergrund in der Kindertagespflege Baden-Württembergs am 1. März 2016

Anteile in %



Betreute Kinder ...

- ohne ausländische Herkunft mindestens eines Elternteils, Sprache in der Familie vorwiegend deutsch
- ohne ausländische Herkunft mindestens eines Elternteils, Sprache in der Familie vorwiegend nicht deutsch
- mit ausländischer Herkunft mindestens eines Elternteils, Sprache in der Familie vorwiegend nicht deutsch
- mit ausländischer Herkunft mindestens eines Elternteils, Sprache in der Familie vorwiegend deutsch

Datenquelle: Kinder- und Jugendhilfestatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

855 16

Kinder ohne Migrationshintergrund. Dies gilt vor allem für Kinder unter 3 Jahren. In dieser Altersgruppe werden 44 % der Kinder mit Migrationshintergrund täglich durchgängig mehr als 7 Stunden betreut, während dies nur für 38 % der Kinder ohne Migrationshintergrund gilt. Demnach werden Kinder mit Migrationshintergrund unter 3 Jahren zwar weniger häufig in Kindertageseinrichtungen betreut (Grafik D 1.1 (G3)), dafür aber häufiger ganztags (Grafik D 1.1 (G9)).

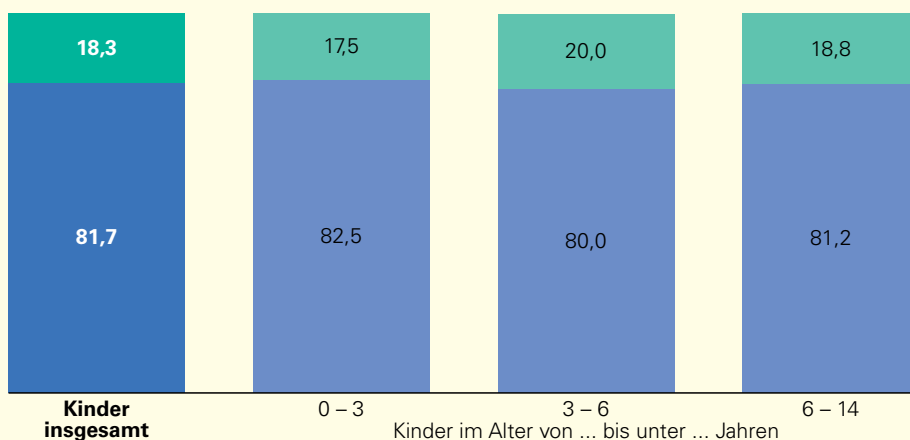
D 1.2 Inanspruchnahme von Kindertagespflege durch Kinder mit und ohne Migrationshintergrund

Von den insgesamt 21 215 Kindern, die am 1. März 2016 in öffentlich geförderter Kindertagespflege in Baden-Württemberg betreut wurden, haben 3 891 Kinder und somit 18 % mindestens ein Elternteil, das aus dem Ausland stammt. Dieser Anteil ist deutlich niedriger als in den Kindertageseinrichtungen mit 37 %. Bei rund

D 1.2 (G2)

Kinder mit Migrationshintergrund in der Kindertagespflege Baden-Württembergs am 1. März 2016 nach Altersgruppen

Anteile in %



- Betreute Kinder ... mit ausländischer Herkunft mindestens eines Elternteils
- ohne ausländische Herkunft mindestens eines Elternteils

Datenquelle: Kinder- und Jugendhilfestatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

856 16

1 300 (33 %) der Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertagespflege wird in der Familie vorwiegend nicht Deutsch gesprochen, bei gut 2 600 (67 %) Kindern mit Migrationshintergrund wird hingegen in der Familie vorwiegend Deutsch gesprochen. Im Vergleich zu den Kindern mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen fällt auf, dass bei Kindern mit Migrationshintergrund in der Kindertagespflege deutlich häufiger in der Familie vorwiegend Deutsch gesprochen wird. Bei 110 Kindern ohne ausländische Herkunft mindestens eines Elternteils wird dennoch in der Familie überwiegend nicht Deutsch gesprochen. Dies sind wie in **Kapitel D 1.1** schon angesprochen unter anderem Fälle von Eltern, deren eigene Eltern oder Großeltern nach Deutschland zugewandert sind, bei denen allerdings immer noch in der Familie vorwiegend nicht Deutsch gesprochen wird (Grafik D 1.2 (G1)).

Der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund an allen in Kindertagespflege betreuten Kindern unterscheidet sich leicht zwischen den Altersgruppen. Bei den 3- bis unter 6-Jährigen ist der Anteil mit 20 % am höchsten, bei den unter 3-Jährigen ist der Anteil mit 18 % am niedrigsten (Grafik D 1.2 (G2)).

Die Zahl der Kinder in Kindertagespflege hat sich in den letzten 5 Jahren laufend erhöht. Der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertagespflege ist ebenfalls gestiegen. Im Jahr 2010 waren es noch knapp 2 400 Kinder mit Migrationshintergrund, im Jahr 2016 bereits 3 900, eine Steigerung um 63 %. Der Anteil

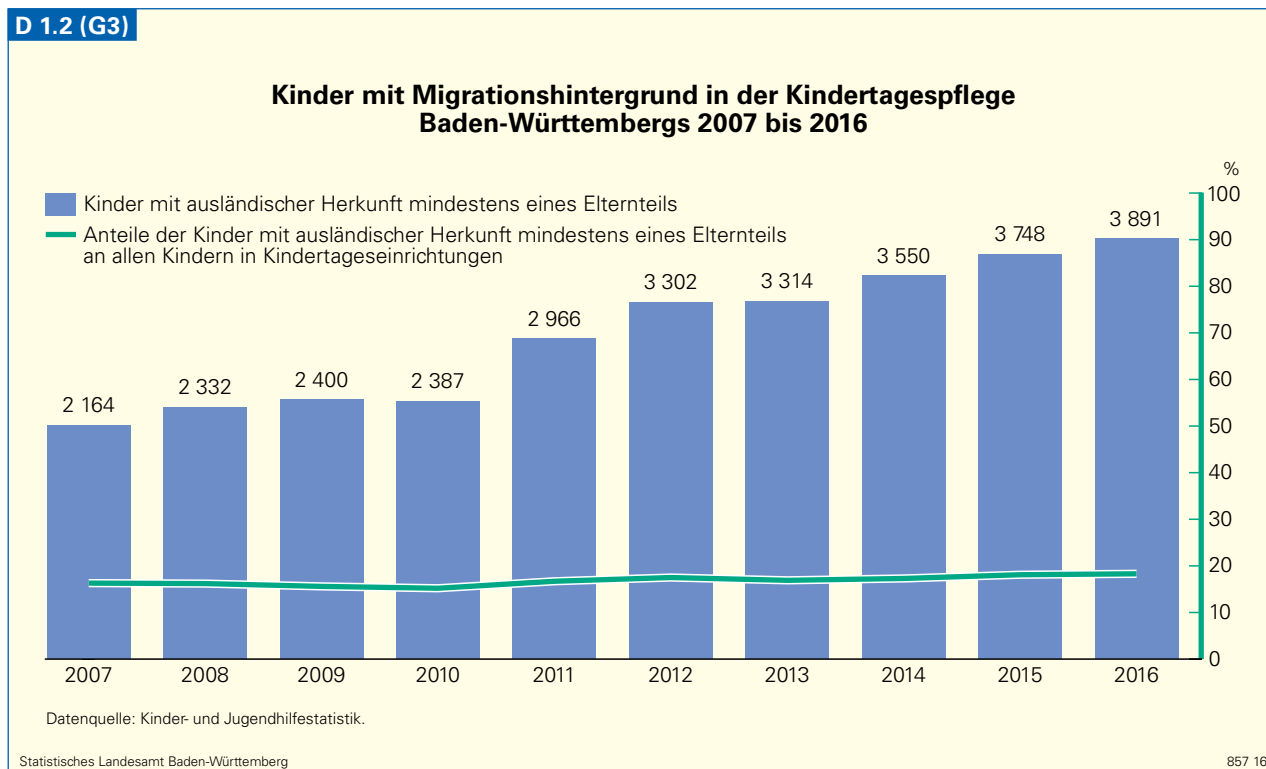
der Kinder mit Migrationshintergrund an allen in Kindertagespflege betreuten Kindern stieg im selben Zeitraum von 15 % auf 18 % (Grafik D 1.2 (G3)).

D 1.3 Betreuungsquoten von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund

Die in **Kapitel D 1.1** getroffene Vermutung, dass die Eltern von Kleinkindern mit Migrationshintergrund durchschnittlich weniger häufig die Betreuung durch eine Kindertageseinrichtung in Anspruch nehmen, bestätigt auch ein Blick auf die Betreuungsquoten⁶ aus dem Berichtsjahr 2015: Die Betreuungsquote der unter 3-jährigen Kinder mit Migrationshintergrund liegt mit 23 % deutlich unter der Betreuungsquote der unter 3-Jährigen ohne Migrationshintergrund mit 31 %.

Die Betreuungsquote der Kinder unter 3 Jahren mit Migrationshintergrund lag im Jahr 2009 noch bei 11 % und hat sich seither laufend erhöht. Insbesondere ist sie vom Jahr 2014 auf das Jahr 2015 mit 3 Prozentpunkten nochmals besonders stark angestiegen.

6 Statistisches Bundesamt: Betreuungsquote von Kindern unter 6 Jahren mit und ohne Migrationshintergrund in Kindertagesbetreuung am 1. März 2015 nach Ländern, https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/Gesellschaft-Staat/Soziales/Sozialleistungen/Kindertagesbetreuung/Tabellen/Tabellen_BetreuungsquoteMigrationshintergrund.html [Stand: 13.10.2016].



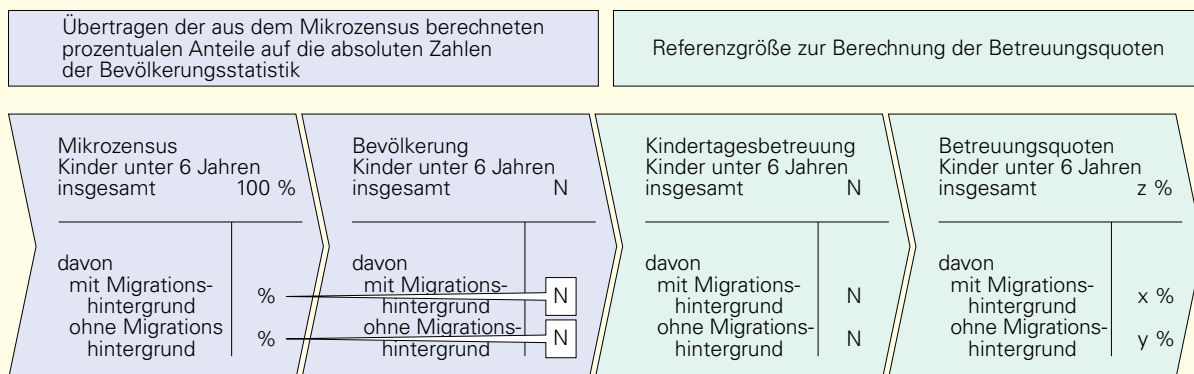
i

Berechnung von Betreuungsquoten

Um Betreuungsquoten zu berechnen, benötigt man neben den entsprechenden Angaben aus den Statistiken der Kindertagesbetreuung Referenzwerte, die bei den Betreuungsquoten ohne Differenzierung nach dem Migrationshintergrund die Bevölkerungsstatistik liefert. Bei den Betreuungsquoten der Kinder mit und ohne Migrationshintergrund ist dies allerdings nicht möglich, da in der Bevölkerungsstatistik keine vergleichbare Variable zum Migrationshintergrund vorliegt. Für die hier verwendeten Betreuungsquoten wurden daher zusätzlich Angaben des Mikrozensus als Referenzgröße herangezogen. Im Mikrozensus wurde dabei eine Variable gebildet, die der Definition „wenn mindestens ein Elternteil ausländischer Herkunft ist“ nahekommt. Kinder mit Migrationshintergrund sind danach solche Kinder, von denen mindestens ein Elternteil nicht auf dem Gebiet der Bundesrepublik Deutschland geboren wurde und dieser Elternteil nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzt oder diese nicht durch Geburt besitzt.

Die Angaben zum Migrationshintergrund im Mikrozensus werden für die Altersgruppe der unter 6-jährigen Kinder in der Gesamtbevölkerung ermittelt. Die aus dem Mikrozensus berechneten Anteile der Kinder nach Migrationshintergrund in der altersgleichen Gesamtbevölkerung werden dann auf die absoluten Zahlen der Bevölkerungsstatistik übertragen. Dies erfolgt, weil der Mikrozensus eine Stichprobe ist, in deren Hochrechnungsmodell die Hilfsvariable Alter nur in drei Anpassungsklassen unterteilt ist. Die kleinste Anpassungsklasse bildet die Altersgruppe „unter 15 Jahre“. Aufgrund dieser grob gefassten Unterteilung der Hilfsvariable Alter wird die prozentuale Verteilung der Datenbasis des im Mikrozensus erhobenen Merkmals Migrationshintergrund auf die absoluten Werte der Bevölkerung übertragen. Als Resultat ergibt sich die Anzahl der Kinder unter sechs Jahren mit und ohne Migrationshintergrund als Referenzgröße, mit denen die Betreuungsquoten berechnet werden können.¹

Berechnungsmodell zur Ermittlung der Betreuungsquoten von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund in Kindertagesbetreuung



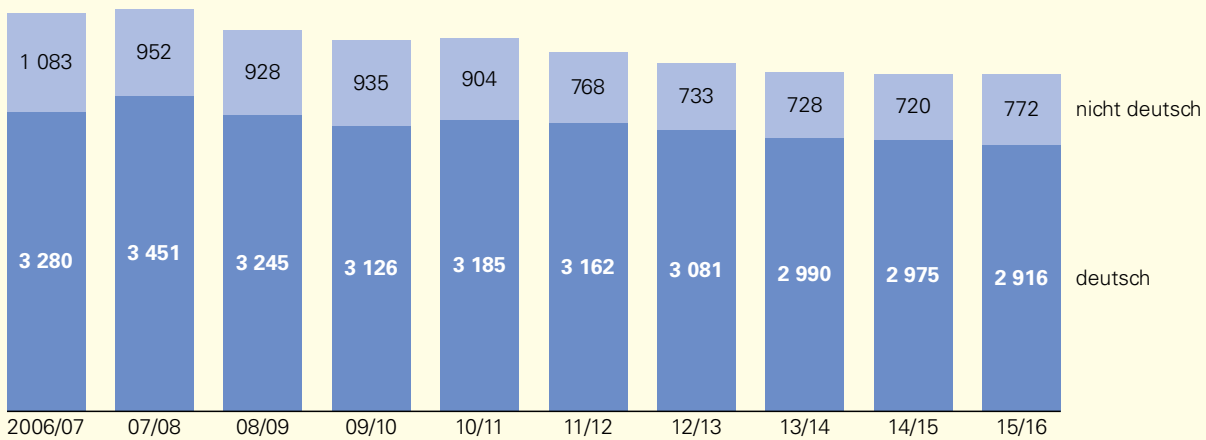
Quelle: Böttcher, Krieger & Kolvenbach (2010), S. 159.

Die so berechneten Betreuungsquoten mit und ohne Migrationshintergrund müssen aufgrund der Hochrechnungsproblematik des Mikrozensus, der Tatsache, dass insgesamt drei Datenquellen in die Berechnung eingehen, die nicht völlig miteinander kompatibel sind, sowie der genannten methodischen Unschärfe mit einer gewissen Vorsicht interpretiert werden.

¹ Vgl. Böttcher, Krieger & Kolvenbach (2010), S. 159.

D 1.4 (G1)

Kinder in Grundschulförderklassen in Baden-Württemberg seit dem Schuljahr 2006/07 nach Nationalität



Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

859 16

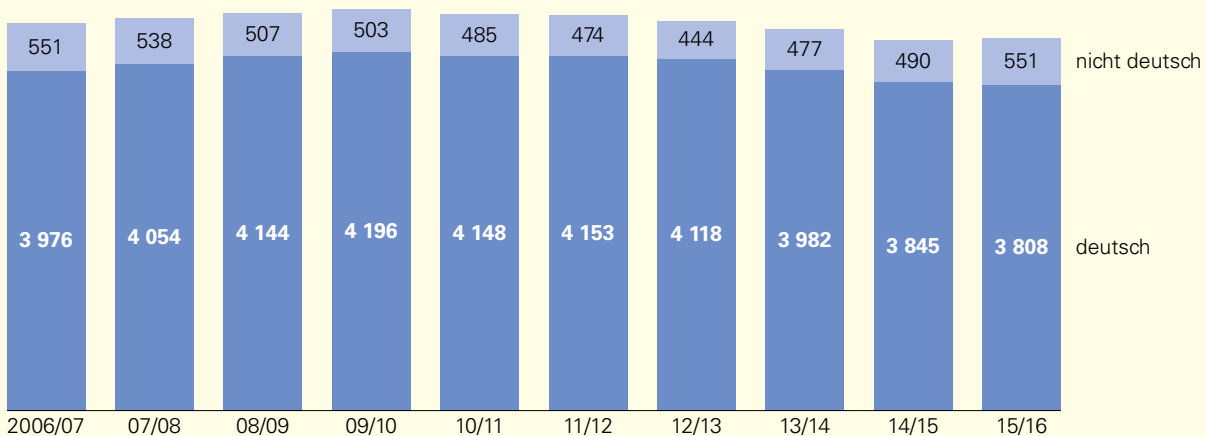
Bei den 3- bis unter 6-Jährigen lag die Betreuungsquote der Kinder insgesamt bei über 90 %, wobei die Betreuungsquote der Kinder mit Migrationshintergrund sogar über der Betreuungsquote der Kinder ohne Migrationshintergrund lag. In Baden-Württemberg besuchen demnach anders als im Bundesdurchschnitt anteilmäßig mehr Kinder im klassischen Kindergartenalter mit als ohne Migrationshintergrund eine Kindertageseinrichtung.

D 1.4 Kinder in Schulkindergärten und Grundschulförderklassen nach Staatsangehörigkeit

Neben der Betreuung in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege werden Kinder im Vorschulalter auch in Grundschulförderklassen und Schulkindergärten betreut und gefördert. In Grundschulförderklassen werden schulpflichtige, aber vom Schulbesuch

D 1.4 (G2)

Kinder in Schulkindergärten in Baden-Württemberg seit dem Schuljahr 2006/07 nach Nationalität



Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

860 16

zurückgestellte Kinder in ihrer Entwicklung so gefördert, dass eine Aufnahme in die Grundschule möglich wird. Schulkindergärten sind vorschulische Einrichtungen für Kinder mit Behinderung. Es werden Kinder mit Behinderung ab 3 Jahren (körperbehinderte Kinder ab 2 Jahren) aufgenommen, bei denen ein umfassender sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde.

Für die Kinder, die eine Grundschulförderklasse oder einen Schulkindergarten besuchen, werden keine Angaben zum Migrationshintergrund erhoben. Vielmehr stehen Angaben zur Nationalität zur Verfügung. Im Schuljahr 2015/16 besuchten 772 Kinder mit einer ausländischen Staatsangehörigkeit eine Grundschulförderklasse. Das entspricht 21 % aller Kinder in Grundschulförderklassen. Der Anteil der ausländischen Kinder ist im Vergleich zum vorherigen Schuljahr um 1,4 Prozentpunkte angestiegen, war in den Vorjahren jedoch teilweise noch höher (Grafik D 1.4 (G1)).

Mit 13 % ist der Anteil der ausländischen Kinder in Schulkindergärten deutlich niedriger als in den Grundschulförderklassen. 551 Kinder ohne deutsche Staatsangehörigkeit wurden in Baden-Württemberg im Schuljahr 2015/16 aufgrund einer Behinderung in einem Schulkindergarten betreut. Der Anteil der ausländischen Kinder in Schulkindergärten ist im Vergleich zum vorangegangenen Schuljahr um 1,3 Prozentpunkte gestiegen (Grafik D 1.4 (G2)).

Der Anteil der ausländischen Kinder an Schulkindergärten liegt leicht unterhalb des Anteils der ausländischen Schülerinnen und Schüler an den Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren (SBBZ); der Anteil der ausländischen Kinder an Grundschulförderklassen hingegen übertrifft diesen Wert deutlich (vgl. Kapitel D 2.3). Dies korrespondiert mit den je nach Förderschwerpunkten unterschiedlichen Ausländeranteilen an den SBBZ: deren Anteil ist an den SBBZ mit Förderschwerpunkt Lernen ähnlich hoch wie bei den Grundschulförderklassen.

D 2 Allgemein bildende Schulen

Schulpflicht besteht für alle Kinder und Jugendlichen, die im Land Baden-Württemberg ihren Wohnsitz oder gewöhnlichen Aufenthalt oder ihre Ausbildungs- oder Arbeitsstätte haben – also auch für Kinder mit einer ausländischen Staatsangehörigkeit (§ 72 Abs. 1 Schulgesetz). Schulpflichtig ist auch, wem aufgrund eines Asylantrags der Aufenthalt in Baden-Württemberg gestattet ist oder wer geduldet wird, unabhängig davon, ob er selbst diese Voraussetzungen erfüllt oder nur ein Elternteil. In diesen Fällen beginnt die Schulpflicht 6 Monate nach dem Zuzug aus dem Ausland und besteht ggf. bis zur Erfüllung der Ausreisepflicht. Das Recht, eine Schule zu besuchen, haben asylbegehrende Kinder jedoch bereits, sobald sie nach der Registrierung bei der Erstaufnahmestelle einer Anschlussunterbringung zugewiesen wurden.

D 2.1 Grundschulen

Seit dem Schuljahr 2013/14 werden im Rahmen der amtlichen Schulstatistik in Baden-Württemberg an allen Schulen Angaben zum Migrationshintergrund abgefragt. Die Definition des Migrationshintergrundes in der Schulstatistik folgt hierbei den Vorgaben der Kultusministerkonferenz (vgl. **Kapitel B 1**) und wird anders als beispielsweise im Mikrozensus auf Basis

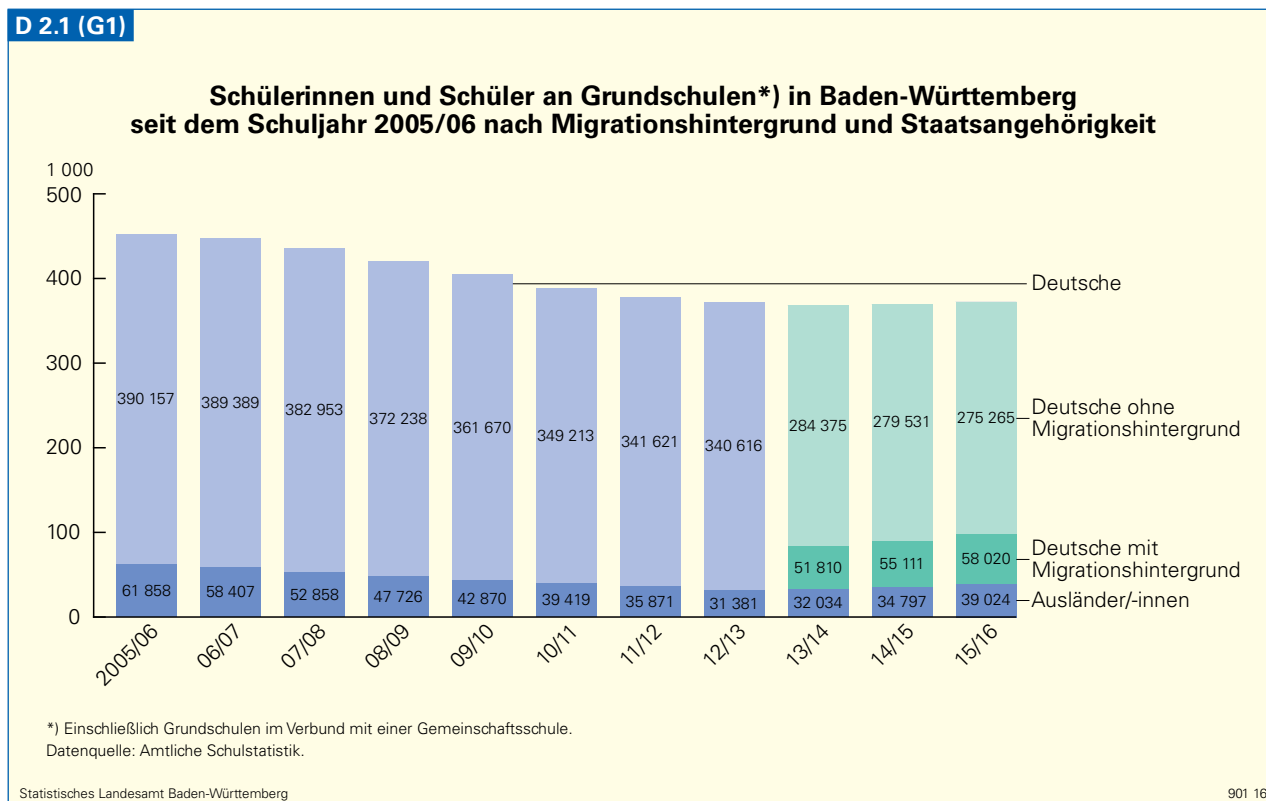
von drei Kriterien, wobei nur eines erfüllt sein muss, festgestellt:

- keine deutsche Staatsangehörigkeit,
- nichtdeutsches Geburtsland,
- nichtdeutsche Verkehrssprache in der Familie bzw. im häuslichen Umfeld (auch wenn die Schülerin oder der Schüler die deutsche Sprache beherrscht).

Bei der Erfassung des Alterskorridors der neu eingeschulten Kinder (vor Beginn der Schulpflicht eingeschulte bzw. zurückgestellte Kinder) wird der Migrationshintergrund allerdings nicht dokumentiert. Somit kann keine Aussage darüber getroffen werden, wie groß der Anteil der früh bzw. verspätet eingeschulten Kinder mit Migrationshintergrund ist.

Rund ein Viertel der Kinder hat Migrationshintergrund

Im Schuljahr 2015/16 besuchten insgesamt 372 309 Schülerinnen und Schüler Grundschulen in Baden-Württemberg, wovon nach obenstehender Definition 97 044 einen Migrationshintergrund (26 %) aufwiesen. Die Gruppe der



Kinder mit Migrationshintergrund unterteilte sich in 58 020 Deutsche mit Migrationshintergrund (knapp 16 %) und 39 024 ausländische Schülerinnen und Schüler (gut 10 %). Auch wenn der Zeitraum seit der ersten Erhebung des Migrationshintergrundes mit 3 Jahren für einen Vergleich relativ kurz ist, ist der Anstieg des Anteils der Kinder mit Migrationshintergrund im Vergleich zum Schuljahr 2013/14 mit gut 3 Prozentpunkten beachtlich (Grafik D 2.1 (G1)). Deutliche Unterschiede bestanden bei der Verteilung des Migrationshintergrundes hinsichtlich der Trägerschaft der Grundschulen. Während bei öffentlichen Grundschulen mit gut 26 % gut ein Viertel der Schülerschaft einen Migrationshintergrund inne hatte, verfügte bei den privaten Grundschulen mit knapp 13 % nur gut ein Achtel der Schülerinnen und Schüler über einen Migrationshintergrund.

Bei einem Vergleich der deutschen und ausländischen Schülerinnen und Schüler an Grundschulen in der letzten Dekade zeigt sich, dass mit 61 858 ausländischen Kindern im Schuljahr 2005/06 ihr Anteil an der Gesamtschülerschaft mit knapp 14 % am höchsten war (Grafik D 2.1 (G2)). Im weiteren Zeitverlauf nahmen sowohl die Anzahl als auch der prozentuale Anteil bis zum Schuljahr 2012/13 stetig ab und verzeichneten mit 31 381 Kindern bzw. einem Anteil von gut 8 % ihren Tiefststand. Dieser Rückgang ist vermutlich der Änderung des Staatsangehörigkeitsrechts geschuldet (vgl. auch Kapitel A 2). Seit dem Schuljahr 2013/14 stiegen sowohl die Anzahl als auch der Anteil der ausländi-

schen Schülerinnen und Schüler moderat auf 39 024 bzw. gut 10 % an.

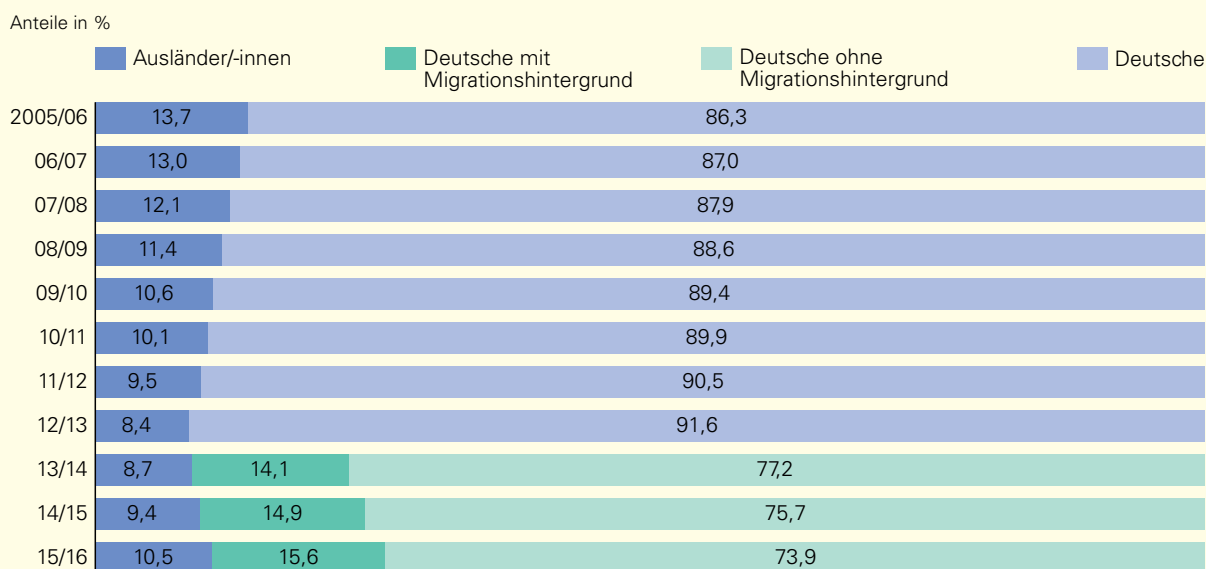
Anteile der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund zwischen den einzelnen Stadt- und Landkreisen sehr heterogen

Die Anteile der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund waren an den Grundschulen in den Stadt- und Landkreisen im Schuljahr 2015/16 mit einer Spannweite von knapp 37 Prozentpunkten sehr heterogen verteilt (Grafik D 2.1 (G3)). Den höchsten Anteil wies mit rund 50 % der Stadtkreis Heilbronn auf, den niedrigsten der Main-Tauber-Kreis mit etwas über 13 %. An zweiter und dritter Stelle folgten dem Stadtkreis Heilbronn die Stadtkreise Mannheim und Pforzheim mit Werten um 48 %. Alle Stadtkreise verfügten über Anteile von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, die deutlich über dem Landesdurchschnitt von rund 26 % lagen. Die höchsten Anteile bei den Landkreisen besaßen die Landkreise Böblingen mit knapp 32 % und Heidenheim mit rund 30 %. Neben dem Main-Tauber-Kreis verfügten die Landkreise Ravensburg mit 15 % und Breisgau-Hochschwarzwald mit fast 17 % über die niedrigsten Anteile, die weit unterhalb des Landesdurchschnitts lagen.

Bei Betrachtung der deutschen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund streuten die Anteile in den

D 2.1 (G2)

Schülerinnen und Schüler an Grundschulen*) in Baden-Württemberg seit dem Schuljahr 2005/06 nach Migrationshintergrund und Staatsangehörigkeit



*) Einschließlich Grundschulen im Verbund mit einer Gemeinschaftsschule.
Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

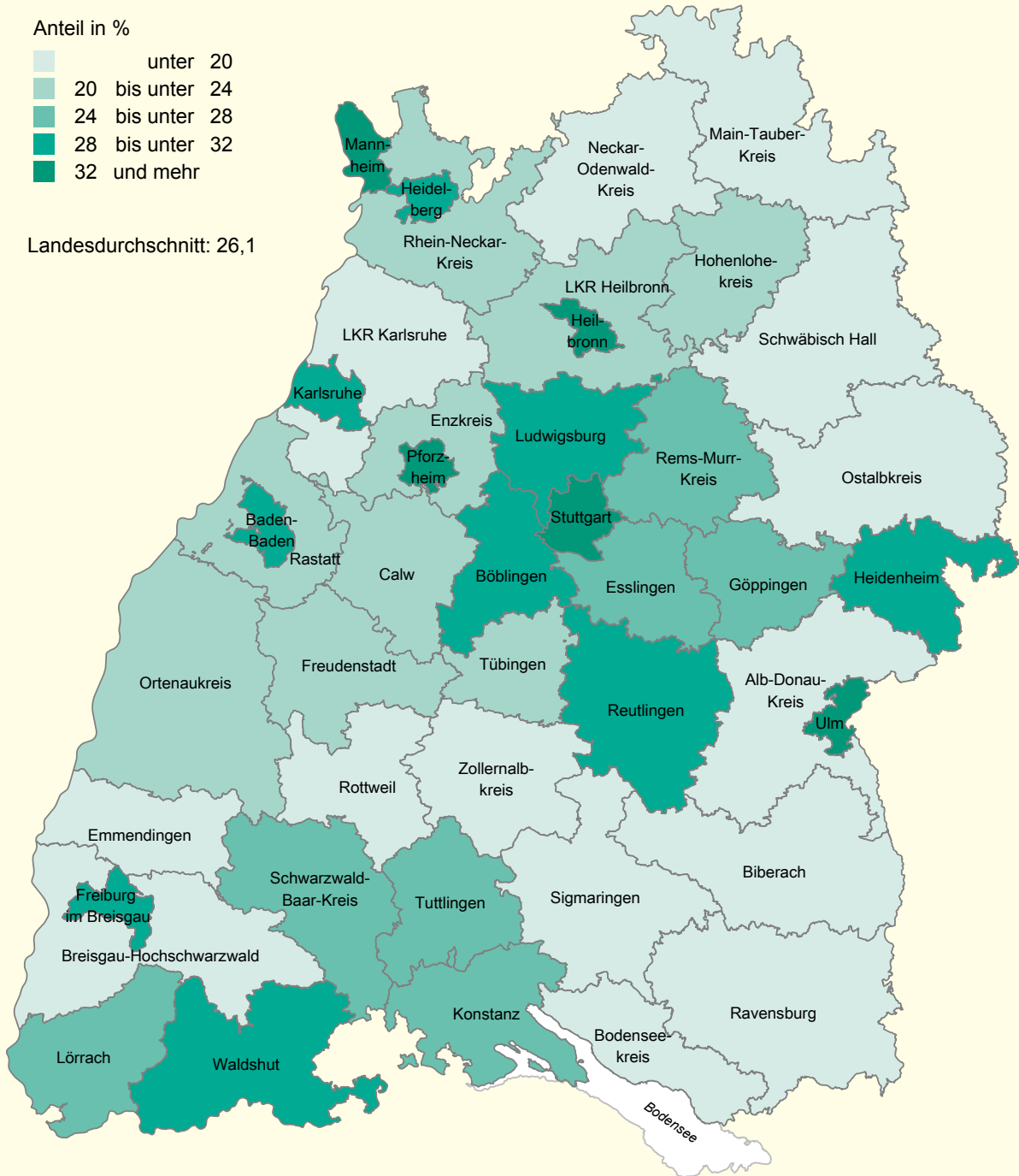
D 2.1 (G3)

**Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an Grundschulen*)
in Baden-Württemberg im Schuljahr 2015/16**

Anteil in %

- unter 20
- 20 bis unter 24
- 24 bis unter 28
- 28 bis unter 32
- 32 und mehr

Landesdurchschnitt: 26,1



*) Einschließlich Grundschulen im Verbund mit einer Gemeinschaftsschule.

Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg
Landesinformationssystem

22-BB-16-03S
© Kartengrundlage GfK GeoMarketing GmbH
Karte erstellt mit RegioGraph 2015

Stadt- und Landkreisen innerhalb einer Spannweite von knapp 27 Prozentpunkten (Web-Tabelle D 2.1 (T1)). Während der Stadtkreis Heilbronn mit einem Anteil von fast 33 % einen gut doppelt so hohen Anteil wie der Landesdurchschnitt von knapp 16 % erreichte, besaß der Main-Tauber-Kreis mit gut 6 % den niedrigsten Anteil. Über die zweit- und dritthöchsten Anteile verfügten die Stadtkreise Mannheim mit 31 % und Pforzheim mit 28 %. Der Landkreis mit dem höchsten Anteil an deutschen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund war wieder der Landkreis Böblingen mit knapp 22 %. Neben dem Main-Tauber-Kreis verfügten der Landkreis Ravensburg und der Neckar-Odenwald-Kreis mit knapp 8 % und gut 9 % über die niedrigsten Anteile von deutschen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an der Gesamtschülerschaft.

Auch bei den Anteilen der ausländischen Schülerinnen und Schüler bestanden in den Stadt- und Landkreisen mit einer Spannweite von knapp 15 Prozentpunkten große Unterschiede, wobei in allen Stadtkreisen die Anteile höher lagen als in den Landkreisen. Zwar hatte der Stadtkreis Heilbronn den höchsten Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, allerdings ordnete er sich beim Anteil an ausländischen Kindern mit gut 17 % auf dem vierten Rang ein, hinter den Stadtkreisen Mannheim mit ebenfalls gut 17 %, Pforzheim mit gut 19 % und Stuttgart mit rund 21 %. Die Landeshauptstadt verfügte damit über einen doppelt so hohen Anteil an ausländischen Grundschülerinnen und -schülern wie das Land Baden-Württemberg im Durchschnitt, der bei gut 10 % lag. Die niedrigsten Anteile an ausländischen Schülerinnen und Schülern wiesen der Hohenlohekreis mit etwas über 6 % sowie der Ostalbkreis und der Landkreis Breisgau-Hochschwarzwald mit jeweils knapp 7 % auf.

D 2.2 Übergang von der Grundschule auf eine darauf aufbauende Schule

Zum Schuljahr 2015/16 gingen in Baden-Württemberg insgesamt 91 715 Viertklässlerinnen und Viertklässler von der Grundschule auf eine weiterführende Schule über. Von diesen besaßen 20 612 (22,5 %) einen Migrationshintergrund, wovon 13 248 Deutsche mit Migrationshintergrund und 7 364 ausländische Schülerinnen und Schüler waren. Die weiteren 71 103 Übergängerinnen und Übergänger waren Deutsche ohne Migrationshintergrund.

Realschule bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund am beliebtesten

Seit dem Schuljahr 2014/15 wird bei den Übergängen im Rahmen der amtlichen Schulstatistik der Migrati-

onshintergrund der Schülerinnen und Schüler erfasst. Da der Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2015/16 somit erst zum zweiten Mal erhoben wurde, können Vergleiche zu früheren Schuljahren daher nur für die Gruppe der ausländischen Schülerinnen und Schüler durchgeführt werden.

Von den 20 612 Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund wechselten zum Schuljahr 2015/16 10,8 % auf eine Werkreal-/Hauptschule, 13,8 % auf eine Gemeinschaftsschule und 34,2 % auf ein Gymnasium. Die am häufigsten gewählte Schulform war mit 36,2 % die Realschule. Der auf 100 % fehlende Anteil setzte sich aus Wiederholerinnen und Wiederholern, Übergängen auf integrierte Schulformen und Schülerinnen und Schülern, die keine Grundschulempfehlung erhalten hatten, zusammen (Tabelle D 2.2 (T1)). Während bei den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund die Realschule die beliebteste Schulform war, war dies bei den Übergängern und Übergängerinnen ohne Migrationshintergrund mit 46,1 % das Gymnasium.

Die Übergangsquote der Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund lag bei der Gemeinschaftsschule auf nahezu demselben Niveau. Auch bei dem Wechsel auf eine Realschule lagen die Übergangsquoten der Kinder mit und ohne Migrationshintergrund relativ nah zusammen, wobei diejenigen mit Migrationshintergrund etwas häufiger auf diese Schulart wechselten. Deutlichere Unterschiede gab es damit bei den Übergängen auf Gymnasien und Werkreal-/Hauptschulen. Die Übergangsquote auf Gymnasien übertraf für Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund den entsprechenden Wert für diejenigen mit Migrationshintergrund um knapp 12 Prozentpunkte. Dafür lag die Übergangsquote der Viertklässlerinnen und Viertklässler ohne Migrationshintergrund auf Werkreal-/Hauptschulen um knapp 5 Prozentpunkte unter dem Wert für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund.

Innerhalb der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund waren die Übergänge auf weiterführende Schulen keineswegs gleich verteilt. Bei einem Vergleich zwischen deutschen Kindern mit Migrationshintergrund und ausländischen Kindern bestanden teils große Unterschiede. Während sich deutsche Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund zu knapp 76 % für eine Realschule oder ein Gymnasium entschieden, trafen ausländische Viertklässlerinnen und Viertklässler diese Entscheidung zu gut 61 %. Bei den Übergängen auf eine Werkreal-/Hauptschule lag die Übergangsquote bei den deutschen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund mit 8,8 % um gut 5 Prozentpunkte unterhalb des Wertes der ausländischen Übergängerinnen und Übergänger.

Übergangsquoten zwischen deutschen und ausländischen Schülerinnen und Schülern nähern sich im Zeitverlauf an

Bei einem Vergleich der deutschen und ausländischen Schülerinnen und Schüler zeigt sich, dass sich die Übergangsquoten der beiden Gruppen im Vergleich zu früheren Jahren zum Schuljahr 2015/16 deutlich annäherten (Grafik D 2.2 (G1)). Die Übergangsquote ausländischer Schülerinnen und Schüler auf Werkreal-/Hauptschulen ging seit dem Schuljahr 2011/12, in welchem die verbindliche Grundschulempfehlung abgeschafft wurde, um gut 33 Prozentpunkte auf 14,4 % zurück. Die entsprechende Quote deutscher Schülerinnen und Schüler lag zuvor schon deutlich niedriger und ging nochmals um knapp 15 Prozentpunkte auf 6,5 % zurück. Die Übergangsquote auf Realschulen stieg bei den ausländischen Schülerinnen und Schülern um gut 5 Prozentpunkte (auf 32,6 %), während diese bei den deutschen mit 33,9 % nahezu unverändert blieb. Ähnlich verlief die Entwicklung bei den Übergangsquoten auf Gymnasien mit einer Steigerung um 5 Prozentpunkte auf 28,5 % für ausländische und um knapp 2 Prozentpunkte auf 44,7 % für deutsche Schülerinnen und Schüler.

Bei Betrachtung der Entwicklung der Übergangsquoten von ausländischen Schülerinnen und Schülern

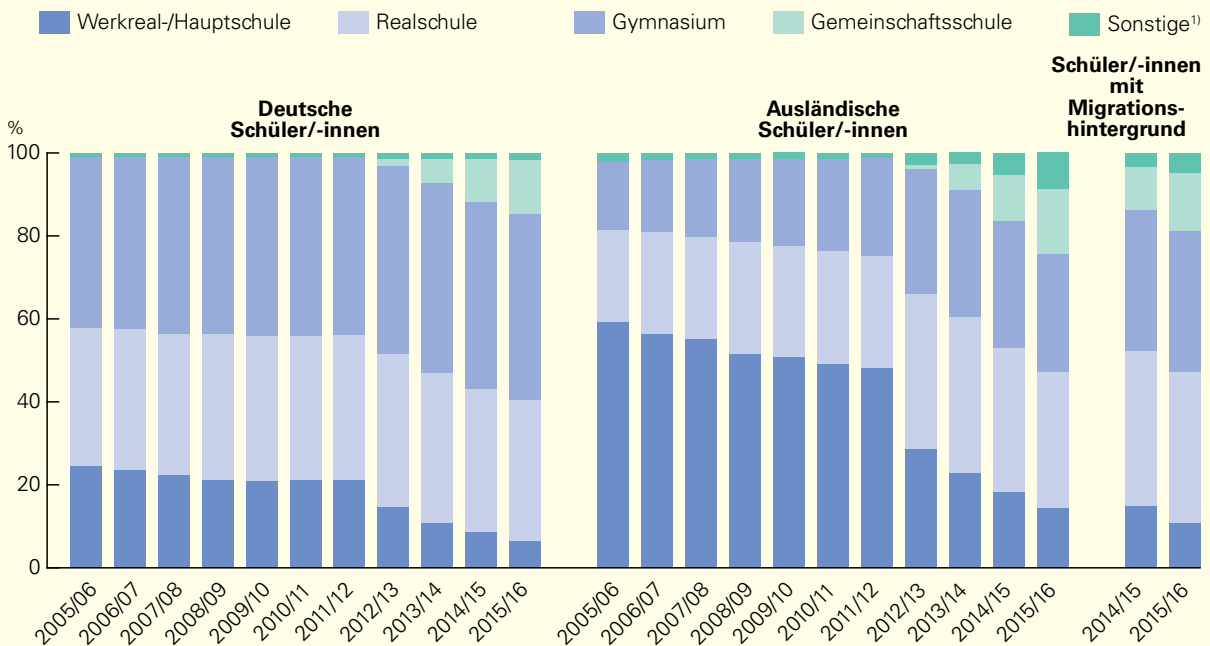
innerhalb der letzten Dekade wird deutlich, dass Übergänge auf Werkreal-/Hauptschulen um knapp 45 Prozentpunkte zurückgingen, wohingegen Übergänge auf Realschulen um gut 10 Prozentpunkte und auf Gymnasien um gut 12 Prozentpunkte anwuchsen.

Stadtkreise mit hohen Anteilen an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund im Übergangsalter

Will man die Übergänge auf die weiterführenden Schulen auf Ebene der Stadt- und Landkreise betrachten, so ist zunächst zu berücksichtigen, dass sich die Anteile an den Übergängen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund regional beträchtlich unterscheiden und eine Spannweite von knapp 36 Prozentpunkten aufwiesen (Grafik D 2.2 (G2)). Während im Main-Tauber-Kreis der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund, die auf eine weiterführende Schule wechselten, bei 9,0 % lag, betrug der Anteil im Stadtkreis Mannheim 45,6 %. Die meisten Stadtkreise wiesen höhere Anteile an Übergängerinnen und Übergängern mit Migrationshintergrund auf als die Landkreise. Die höchsten Anteile besaßen nach dem Stadtkreis Mannheim der Stadtkreis Heilbronn mit 43,7 % gefolgt vom Stadtkreis Stuttgart mit

D 2.2 (G1)

Übergangsquoten von Schülerinnen und Schülern in Baden-Württemberg seit dem Schuljahr 2005/06 nach Staatsangehörigkeit*) und Migrationshintergrund**)



*) Bis einschließlich 2011/12 ohne ausländische Schülerinnen und Schülern ohne Grundschulempfehlung. - **) Ab dem Schuljahr 2014/15. - 1) Übergänge auf andere Schularten, Wiederholer/-innen sowie Schüler/-innen ohne Grundschulempfehlung.
Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

40,2 %. Die geringsten Anteile besaßen nach dem Main-Tauber-Kreis die Landkreise Emmendingen mit 12,8 % und der Landkreis Breisgau-Hochschwarzwald mit 13,1 %.

Kinder mit Migrationshintergrund: Stark heterogene Verteilung der Übergangsquoten auf der Kreisebene

Die Übergänge der Kinder mit Migrationshintergrund auf das Gymnasium besaßen 2015 mit 15,7 % im Hohenlohekreis und 55,8 % in der Universitätsstadt Heidelberg eine Spannweite von gut 40 Prozentpunkten (Grafik D 2.2 (G3)). Die Stadtkreise Stuttgart und Karlsruhe mit jeweils rund 50 % Übergängerinnen und Übergängern mit Migrationshintergrund auf Gymnasien wiesen ebenso Quoten weit über dem Landesdurchschnitt von 34,2 % auf. Unter den Landkreisen wies bei der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund der Landkreis Tübingen mit 42,8 % die höchste Übergangsquote auf das Gymnasium aus. Nach dem Hohenlohekreis ergab die amtliche Schulstatistik für den Main-Tauber-Kreis mit 17,0 % sowie den Alb-Donau-Kreis mit 18,4 % die niedrigsten Übergangsquoten auf Gymnasien.

Bei den Übergängen der Kinder mit Migrationshintergrund auf die Realschule wurde für den Landkreis Tübingen mit 14,2 % der niedrigste und für den Main-Tauber-Kreis mit 48,0 % der höchste Wert verzeichnet (Web-Tabelle D 2.2 (T2)). Mit 47,8 % bzw. 45,3 % wiesen der Landkreis Waldshut und der Hohenlohekreis ebenfalls sehr hohe Übergangsquoten auf. Neben dem Landkreis Tübingen ergab sich auch für den Stadtkreis Heidelberg mit 17,1 % eine weit unter dem Landesdurchschnitt von 36,2 % liegende Quote. Dass im Landkreis Tübingen die Übergangsquote bei Kindern mit Migrationshintergrund auf die Realschulen derart niedrig war, könnte auf das flächendeckende Vorhandensein von Gemeinschaftsschulen zurückzuführen sein. Denn bei den Übergangsquoten auf die Gemeinschaftsschulen lag der Landkreis Tübingen mit 29,2 % weit über dem Landesdurchschnitt von 13,8 %.

Trotz des landesweit niedrigen Niveaus von 10,8 % der Übergänge von Kindern mit Migrationshintergrund auf Werkreal-/Hauptschulen, war die Spannweite mit gut 24 Prozentpunkten beachtlich. Hier wurde für den Stadtkreis Heidelberg mit lediglich 1,9 % der geringste Wert verzeichnet, gefolgt vom Rems-Murr-Kreis mit 2,1 %. Der Landkreis Sigmaringen verzeichnete mit 26,2 % die höchste Quote. Fast ebenso hohe Quoten besaßen mit 24,2 % bzw. 23,8 % der Landkreis Emmendingen bzw. der Stadtkreis Heilbronn.

D 2.3 Auf der Grundschule aufbauende Schulen und Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren

An den allgemein bildenden Schulen des Sekundarbereichs lag die Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund im Schuljahr 2015/16 bei rund 20 %, sie war an den einzelnen Schularten allerdings sehr unterschiedlich. An Gymnasien hatten Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund einen Anteil an der Schülerschaft von gut 11 %. Deutlich höher war dagegen ihr Anteil an den Realschulen, der bei knapp 19 % lag. An den Werkreal-/Hauptschulen war der Anteil der Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund mit 41 % sogar fast vier Mal so hoch wie an den Gymnasien (Grafik D 2.3 (G1)).

An den Schulen besonderer Art, die den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit bieten, den Hauptschulabschluss, den Realschulabschluss oder die Hochschulreife zu erlangen, ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte mit gut 30 % vergleichsweise hoch. Mit 25 % liegt er auch an den Gemeinschaftsschulen, die ebenfalls grundsätzlich offen für die Erlangung aller Bildungsabschlüsse sind, auf einem ähnlich hohen Niveau. Deutlich niedriger ist ihr Anteil dagegen mit 7 % an den Freien Waldorfschulen.

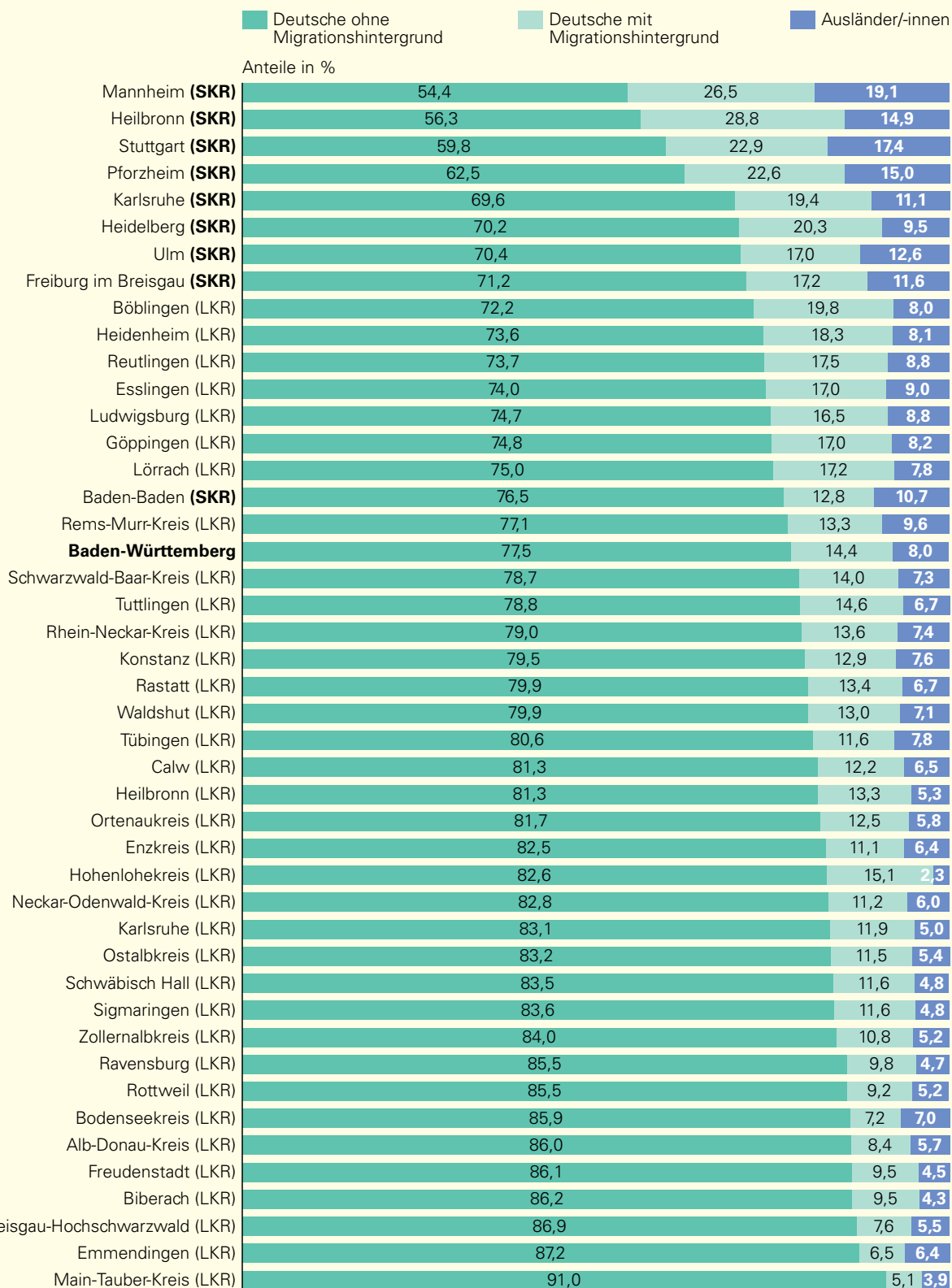
An privaten Schulen ist der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund geringer

Auffallend sind die recht deutlich niedrigeren Anteilswerte an privaten Schulen. Bei allen Schularten lag im Schuljahr 2015/16 der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an den Schulen in freier Trägerschaft unter denen der entsprechenden öffentlichen Schularten (Tabelle D 2.3 (T1)). Der größte Unterschied in Höhe von 29 Prozentpunkten ergab sich bei den Werkreal-/Hauptschulen. An öffentlichen Einrichtungen hatten gut 42 % der Schülerschaft einen Migrationshintergrund, an privaten dagegen nur etwas mehr als 13 %. An Realschulen betrug der Abstand 13 Prozentpunkte (gut 19 % bzw. gut 6 %) und an den Gymnasien 4 Prozentpunkte (12 % bzw. 8 %). Der geringere Abstand zwischen öffentlichen und privaten Schulen ist dabei auch auf das insgesamt niedrigere Niveau der Beteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an diesen Schularten im Vergleich zu den Werkreal-/Hauptschulen zurückzuführen.

Bei den Schularten, die regulär zu unterschiedlichen Bildungsabschlüssen führen, waren die Unterschiede

D 2.2 (G2)

Schülerinnen und Schüler zum Zeitpunkt des Übergangs auf weiterführende Schulen in den Stadt- und Landkreisen Baden-Württembergs zum Schuljahr 2015/16 nach Migrationshintergrund



Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

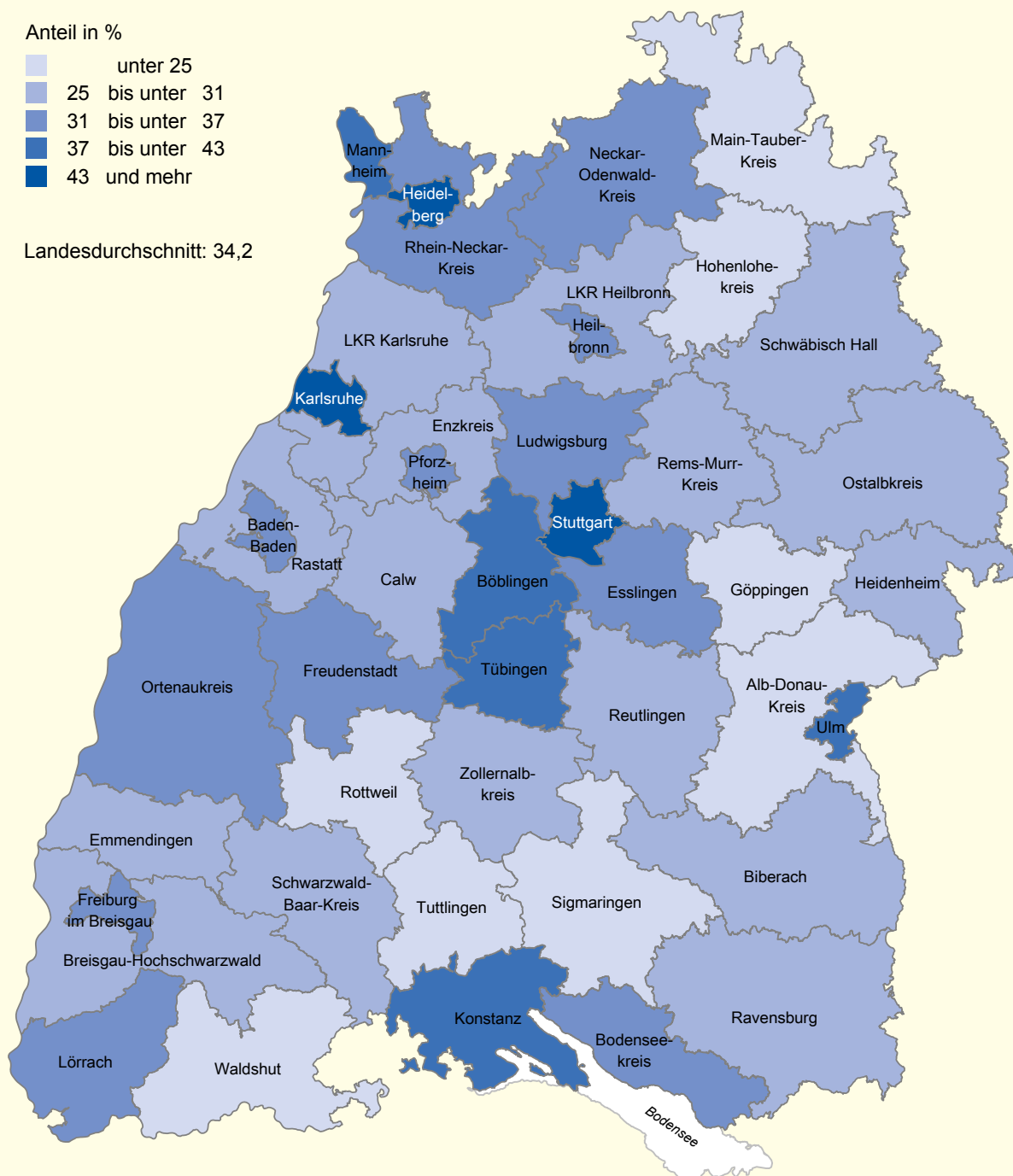
D 2.2 (G3)

Übergänge von Grundschulen auf Gymnasien von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Baden-Württemberg zum Schuljahr 2015/16

Anteil in %

- unter 25
- 25 bis unter 31
- 31 bis unter 37
- 37 bis unter 43
- 43 und mehr

Landesdurchschnitt: 34,2



Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

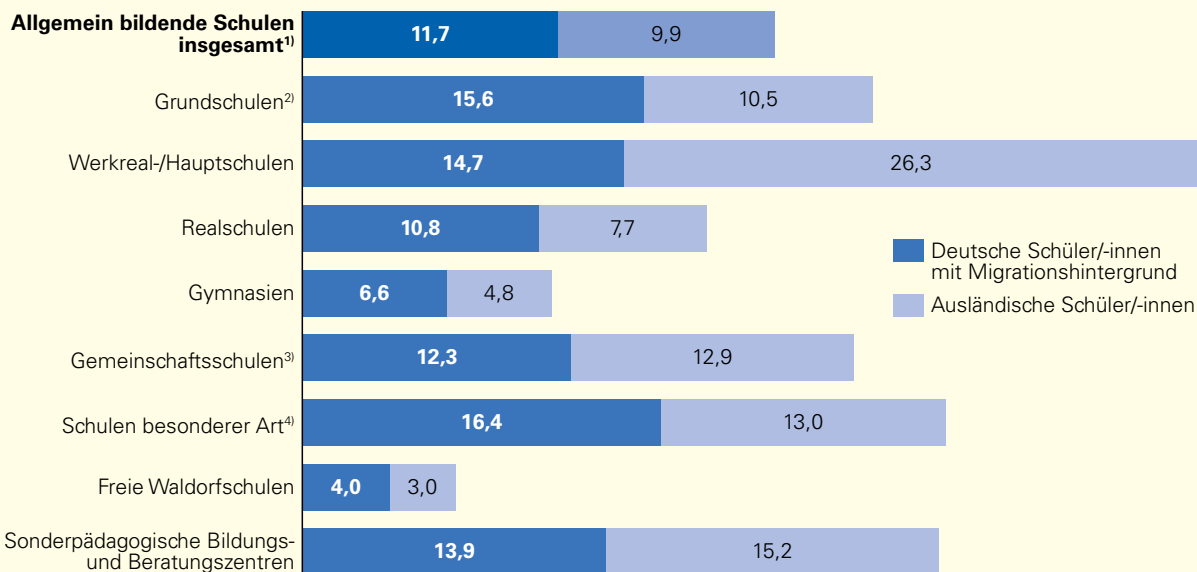
Statistisches Landesamt Baden-Württemberg
Landesinformationssystem

22-BB-16-02S
© Kartgrundlage GfK GeoMarketing GmbH
Karte erstellt mit RegioGraph 2015



D 2.3 (G1)

Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg im Schuljahr 2015/16 nach Schularten



1) Ohne Schulen des Zweiten Bildungswegs. – 2) Einschließlich Grundschulen im Verbund mit einer Gemeinschaftsschule. – 3) Ohne Grundschulen im Verbund mit einer Gemeinschaftsschule. – 4) Einschließlich integrierte Orientierungsstufe.
 Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

ebenfalls beträchtlich. An der Sekundarstufe I öffentlicher Gemeinschaftsschulen war der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund mit gut 25 % rund fünf Mal so hoch wie an Schulen in freier Trägerschaft (knapp 5 %). An den öffentlichen Schulen besonderer Art und der integrierten Orientierungsstufe besaßen gut 29 % der Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund, an den privaten Freien Waldorfschulen dagegen nur 7 %.

Nur wenig Veränderung bei der Beteiligung ausländischer Schülerinnen und Schüler an Gymnasien

Angaben zum Migrationshintergrund werden in der amtlichen Schulstatistik erst ab dem Schuljahr 2013/14 erhoben. Längerfristige Aussagen zur Entwicklung der Bildungsbeteiligung lassen sich somit nur für ausländische Schülerinnen und Schüler treffen. Bis zum Schuljahr 2013/14 nahm der Ausländeranteil an den allgemein bildenden Schulen kontinuierlich ab. Diese Entwicklung war auf Änderungen der Einbürgerungsregelungen zurückzuführen (vgl. **Kapitel A 2**). Im Schuljahr 2014/15 blieb das Niveau insgesamt konstant und im Schuljahr 2015/16 war ein spürbarer Anstieg des Ausländeranteils zu verzeichnen (Web-Tabelle **D 2.3 (T2)**). Dieser Anstieg ist insbesondere auf die Zuwanderung von jugendlichen – und damit prinzipiell

schulpflichtigen – Flüchtlingen und Asylsuchenden zurückzuführen (vgl. **Kapitel A 1**).

An den Werkreal-/Hauptschulen besaßen seit dem Schuljahr 2000/01 zumeist etwas weniger als ein Viertel der Schülerinnen und Schüler keine deutsche Staatsangehörigkeit. Im Schuljahr 2015/16 stieg der Ausländeranteil hier leicht um fast 2 Prozentpunkte auf gut 26 % an. Dies dürfte zu einem großen Teil durch die Einrichtung von Vorbereitungsklassen für Schülerinnen und Schüler ohne oder mit nur geringen Deutschkenntnissen (vgl. **Kapitel G 2**) zu erklären sein. An den Realschulen waren in diesem Zeitraum nur geringe Schwankungen zu beobachten. Der Ausländeranteil lag hier zwischen 7 % und 9 %, zuletzt im Schuljahr 2015/16 bei fast 8 %. Annähernd konstant blieb über den gesamten Zeitraum der Ausländeranteil der Gymnasien mit Werten zwischen 4 % und 5 %. An der relativ geringen Beteiligung ausländischer Schülerinnen und Schüler an den Gymnasien hat sich somit kaum etwas geändert.

Anders stellt sich die Situation in der Sekundarstufe I bei den zum Schuljahr 2012/13 neu eingerichteten Gemeinschaftsschulen dar. Im ersten Schuljahr waren dort etwas weniger als 7 % ausländische Schülerinnen und Schüler vertreten. Im Schuljahr 2015/16 war ihr Anteil bereits auf 13 % angestiegen. Zum Teil dürfte dieser Anstieg ebenfalls in der Einrichtung von Vorbereitungsklassen begründet sein.

Für Aussagen zur Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund liegen bislang nur aus 3 Schuljahren Ergebnisse vor. Vom Schuljahr 2013/14 bis zum Schuljahr 2015/16 ist bei allen Schularten ein Anstieg ihres Anteils an der Gesamtschülerzahl feststellbar (Web-Tabelle D 2.3 (T3)). Somit stiegen auch die Anteile der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an Realschulen um gut 2 Prozentpunkte auf knapp 19 % und an Gymnasien um fast 1 Prozentpunkt auf gut 11 % an.

Unterschiede zwischen ausländischen und deutschen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund erkennbar

An den meisten Schularten des Sekundarbereichs war der Anteil der deutschen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Schuljahr 2015/16 höher als der Anteil der ausländischen Schülerinnen und Schüler. Bei den Werkreal-/Hauptschulen lag der Ausländeranteil jedoch mit gut 26 % um knapp 12 Prozentpunkte über dem Anteil der deutschen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund (Grafik D 2.3 (G1)). In der Sekundarstufe I der Gemeinschaftsschulen waren die Anteile der beiden Schülergruppen annähernd gleich, der Ausländeranteil war lediglich knapp einen Prozentpunkt höher.

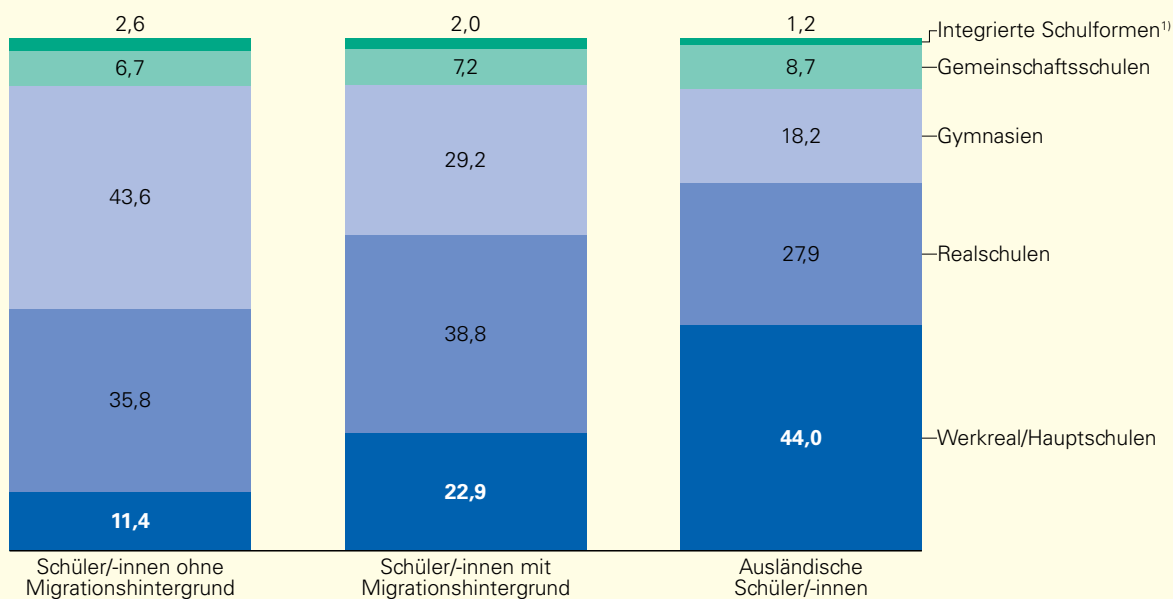
Die Unterschiede in der Beteiligung an den verschiedenen Schularten waren bei ausländischen und deutschen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund unterschiedlich ausgeprägt. Zwar ist auch bei den deutschen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund die Tendenz zu beobachten, dass der Anteil umso niedriger ist, je höherwertiger der angestrebte Abschluss ist. Die Spannweite zwischen Werkreal-/Hauptschule einerseits (knapp 7 %) und Gymnasium andererseits (knapp 15 %) lag im Schuljahr 2015/16 jedoch nur bei 8 Prozentpunkten. Beim Ausländeranteil betrug die Spannweite zwischen Werkreal-/Hauptschule (gut 26 %) und Gymnasium (knapp 5 %) hingegen knapp 22 Prozentpunkte.

Die Unterschiede im Schulwahlverhalten zeigen sich auch, wenn man die Verteilung der jeweiligen Schülerinnen und Schüler auf die verschiedenen Schularten in Klassenstufe 7 betrachtet, also nach Durchlaufen der Orientierungsphase in den Klassenstufen 5 und 6 (Grafik D 2.3 (G2)).

Bei den Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund stand im Schuljahr 2015/16 in dieser Klassenstufe das Gymnasium an erster Stelle, das knapp 44 % von ihnen besuchten. Für die deutschen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund nahm die Realschule mit einem Anteil von annähernd 39 % diesen Platz ein und mit einem Anteil von 44 % besuch-

D 2.3 (G2)

Schülerinnen und Schüler in Klassenstufe 7 in Baden-Württemberg im Schuljahr 2015/16 nach Migrationshintergrund und Schulart



1) Schulen besonderer Art und Freie Waldorfschulen.
Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

ten die meisten ausländischen Schülerinnen und Schüler eine Werkreal-/Hauptschule. Der Anteil der Werkreal-/Hauptschülerinnen und -schüler war bei dieser Schülergruppe fast doppelt so hoch wie bei den Deutschen mit Migrationshintergrund und fast vier Mal so hoch wie bei den Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund.

Im Vergleich zum Schuljahr 2006/07⁷ hat der Anteil der ausländischen Schülerinnen und Schüler, die die Klassenstufe 7 eines Gymnasiums besuchen, um gut 6 Prozentpunkte zugenommen. Der entsprechende Realschulanteil stieg in diesem Zeitraum um 3 Prozentpunkte. Die Klassenstufe 7 der damals noch nicht existenten Schulart Gemeinschaftsschule besuchten im Schuljahr 2015/16 etwas weniger als 9 % der ausländischen Schülerinnen und Schüler. Als einzige Schulart hat die Werkreal-/Hauptschule an Zuspruch verloren. Ihr Anteil sank von gut 62 % im Schuljahr 2006/07 um mehr als 18 Prozentpunkte. Da der Migrationshintergrund im Schuljahr 2006/07 noch nicht erhoben wurde, ist für die anderen beiden Schülergruppen diese Entwicklung nicht darstellbar.

Große Spannweite bei den Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren je nach Förderschwerpunkt

Der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an den Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren betrug im Schuljahr 2015/16 rund 29 % und lag damit deutlich über dem Wert für die allgemein bildenden Schulen insgesamt. Dabei reichte die Spanne bei Betrachtung der Förderschwerpunkte von 19 % bzw. 20 % in den Schwerpunkten *Kranke in längerer Krankenhausbehandlung* bzw. *Hören* bis gut 36 % im Schwerpunkt *Lernen* (Web-Tabelle D 2.3 (T4)).

Mit insgesamt 15 % war der Anteil der ausländischen Schülerinnen und Schüler etwas höher als der der deutschen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, der bei 14 % lag. Besonders hoch war der Ausländeranteil mit gut 21 % im Förderschwerpunkt *Lernen*. Deutlich unterdurchschnittliche Werte ergaben sich dagegen in den Förderschwerpunkten *Hören* (gut 8 %), *Kranke in längerer Krankenhausbehandlung* (9 %), *Sprache* (10 %) sowie *Emotionale und soziale Entwicklung* (11 %). Deutsche Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund waren dagegen im Förderschwerpunkt *Sprache* mit einem Anteil von über 21 % besonders häufig vertreten. Mit jeweils rund 10 % war ihr Anteil in den Förderschwerpunkten *Kranke in*

längerer Krankenhausbehandlung sowie *körperliche und motorische Entwicklung* besonders niedrig.

Im Verlauf der letzten Jahre ist der Ausländeranteil vom Schuljahr 2000/01 bis zum Schuljahr 2012/13 nahezu beständig gesunken. Dies ist wohl zu einem großen Teil das Ergebnis von Änderungen im Staatsbürgerrecht. Im Schuljahr 2000/01 waren noch gut 24 % der Schülerinnen und Schüler der damaligen Sonderschulen Ausländerinnen und Ausländer, im Schuljahr 2012/13 waren es gut 16 %. Bis zum Schuljahr 2015/16 hat sich der Ausländeranteil mit dann 15 % nur noch wenig verändert (Web-Tabelle D 2.3 (T2)).

Nach Herkunftsnation unterschiedliche Verteilung auf die Schularten

Die vorgefundenen Ungleichheiten in der Verteilung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund auf die einzelnen Schularten können differenzierter dargestellt werden, wenn die einzelnen Staatsangehörigkeiten betrachtet werden. Aus dieser Perspektive sind deutliche Diskrepanzen zwischen den einzelnen Nationalitäten bei der Wahl der Bildungsgänge erkennbar⁸ (Web-Tabelle D 2.3 (T5)). Sie steht möglicherweise im Zusammenhang mit der unterschiedlichen sozioökonomischen Zusammensetzung der Zuwanderergruppen verschiedener Staatsangehörigkeit.

Das Schulbesuchsverhalten variiert dabei zwischen den Schülerinnen und Schüler der unterschiedlichen Staatsangehörigkeiten beträchtlich. Dies wird deutlich wenn man die Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit den zwölf in den Bildungsgängen ab Klassenstufe 5 am häufigsten vertretenen Staatsangehörigkeiten vergleicht (Grafik D 2.3 (G3)).

Anteile von jeweils 40 % und mehr der Schülerinnen und Schüler mit italienischer, kosovarischer, polnischer, serbischer, portugiesischer und ungarischer Staatsangehörigkeit sowie über die Hälfte der rumänischen und fast zwei Drittel der syrischen Kinder und Jugendlichen besuchten eine Werkreal-/Hauptschule. Bei den türkischen, griechischen und kroatischen Schülerinnen und Schülern war es lediglich rund ein Drittel, bei den russischen stark ein Viertel. Komplementär verhielten sich die Teilnahmequoten am gymnasialen Bildungsgang: Nur zwischen 7 % und 16 % der erstgenannten Nationalitätengruppen besuchten ein Gymnasium. Eine Ausnahme bildeten die ungarischen Schülerinnen und

7 Vgl. Landesinstitut für Schulentwicklung und Statistisches Landesamt (2007), S. 103.

8 Diese Differenzierung kann nur für die ausländischen Schülerinnen und Schüler vorgenommen werden, nicht für die Schülerschaft mit Migrationshintergrund insgesamt.

D 2.3 (G3)

Schülerinnen und Schüler ab Klassenstufe 5 in Baden-Württemberg im Schuljahr 2015/16 nach Staatsangehörigkeit und Schulart

Anteile in %



1) Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren: Hauptstufe und Berufsschulstufe. – 2) Schulen besonderer Art, integrierte Orientierungsstufe, Freie Waldorfschulen. Verteilung der Staatsangehörigkeiten an Freien Waldorfschulen geschätzt.
Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Schüler, bei denen die gymnasiale Besuchsquote mit knapp 20 % relativ hoch war. Von den türkischen und griechischen Jugendlichen besuchte ebenfalls rund jeder fünfte einen gymnasialen Bildungsgang, von den kroatischen jeder vierte und 38 % von den russischen.

Annähernd die Hälfte der deutschen Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund in der Sekundarstufe besuchte ein Gymnasium, nur jeder zehnte eine Werkreal-/Hauptschule. Bei den deutschen Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte war die Gymnasialquote mit 31 % wesentlich niedriger, die Quote für die Werkreal-/Hauptschule mit 22 % mehr als doppelt so hoch.

Der Anteil an den Realschulen pendelte bei vielen der dargestellten Nationen um den Wert von 30 % und unterschied sich darin insgesamt wenig vom Wert für die deutschen Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund. Deutlich weniger häufig an Realschulen waren Schülerinnen und Schüler rumänischer, serbischer, syrischer und ungarischer Staatsangehörigkeit vertreten.

An den Sekundarstufen der Gemeinschaftsschulen war der Anteil der ausländischen Schülerinnen und Schüler – mit Ausnahme der türkischen, kroatischen und russischen – meist deutlich höher als der der deutschen ohne Migrationshintergrund. Syrische, ungarische und rumänische Jugendliche wiesen mit jeweils über 10 % relativ hohe Besuchsquoten auf.

Knapp 7 % der ausländischen Schülerinnen und Schüler insgesamt – und damit ein fast doppelt so hoher Anteil wie derjenige der deutschen – besuchten ein sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum. Bei den serbischen Schülerinnen und Schülern betrug die Quote annähernd 13 %.

Gegenüber dem im Bildungsbericht 2011⁹ dargestellten Schuljahr 2009/10 haben sich für einige ausländische Schülergruppen deutliche Veränderungen bei den Teilnahmen an den einzelnen Bildungsgängen ergeben. Damals besuchte jeweils über die Hälfte der türkischen und italienischen Schülerinnen und Schüler eine Hauptschule und nur 12 % ein Gymnasium – 6 Jahre später waren lediglich 36 % bzw. 40 % der türkischen und italienischen Jugendlichen an Werkreal-/Hauptschulen und mit 18 % bzw. 14 % größer gewordene Anteile an Gymnasien. Hingegen war die Gymnasialbesuchsquote der serbischen, griechischen und kroatischen Schülerinnen und Schüler in diesem Zeitraum sogar leicht rückläufig.

9 Landesinstitut für Schulentwicklung und Statistisches Landesamt (2011), S. 123f.

Staatsangehörigkeiten in der Sekundarstufe unterschiedlich repräsentiert

In welchem Maß die verschiedenen Nationalitäten unterschiedlich an den angebotenen Bildungsgängen des gegliederten Schulsystems partizipieren, kann die Berechnung von schulartspezifischen Repräsentanzwerten verdeutlichen. Dieser Ansatz geht zunächst davon aus, dass an jeder Schulart des Sekundarbereichs die Anteile der einzelnen Nationalitäten in den gleichen Verhältnissen anzutreffen sein müssten, wie sie in Bezug auf die Gesamtheit der ausländischen Schülerinnen und Schüler vorliegen. Dies ist jedoch nicht der Fall – es sind deutliche nationale Disparitäten beobachtbar.

Im Folgenden werden die Unterschiede der Teilnahmequoten an einzelnen Bildungsgängen bei den zwölf größten ausländischen Schülergruppen unter den über 100 verschiedenen in Baden-Württemberg anzutreffenden Nationalitäten dargestellt. Diese Gruppe umfasste im Schuljahr 2014/15 rund 70 % der insgesamt stark 68 000 ausländischen Schülerinnen und Schüler an den allgemein bildenden Schulen ab Klassenstufe 5.

Für die Berechnungen der in den Grafiken [D 2.3 \(G4\)](#) abgebildeten Repräsentanzwerte wurde der Anteil der Schülerinnen und Schüler einer Nationalität an der Gesamtzahl der ausländischen Schülerschaft im Sekundarbereich in Bezug zu dem tatsächlich an den einzelnen Schularten angetroffenen Nationalitätenanteil gesetzt. Ein Beispiel soll dies verdeutlichen: Da 19 % der ausländischen Schülerinnen und Schüler die türkische Staatsangehörigkeit und 11 % die italienische besaßen, müssten diese Nationen in ähnlich hohen Anteilen auch unter den rund 14 700 Ausländerinnen und Ausländern an Gymnasien anzutreffen sein.

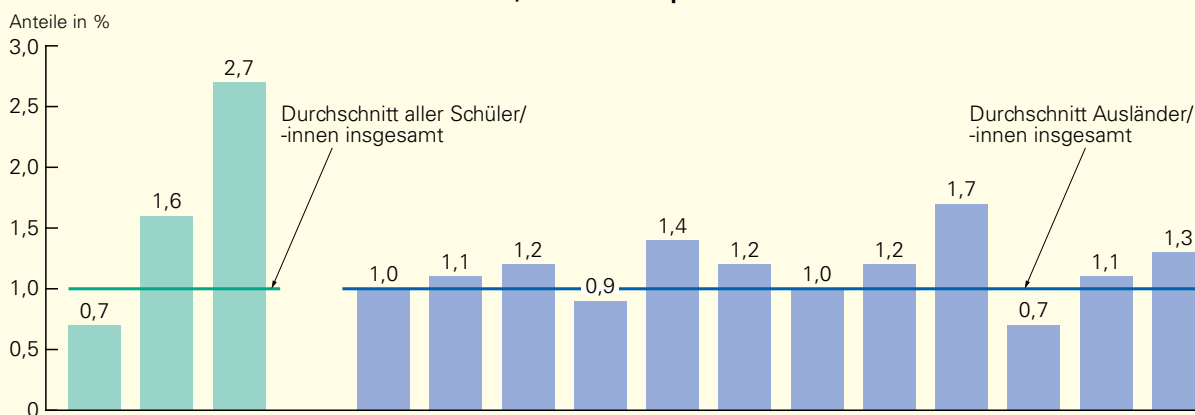
Tatsächlich fanden sich unter den Gymnasiasten lediglich 2 422 Jugendliche türkischer Staatsangehörigkeit, was einem Anteil von lediglich 16,5 % der an dieser Schulart unterrichteten Ausländerinnen und Ausländer entspricht. Die 1 130 Schülerinnen und Schüler italienischer Staatsangehörigkeit entsprachen nur knapp 8 % der Ausländerinnen und Ausländer an Gymnasien. Diese beiden Gruppen waren somit mit einem Faktor von 0,9 bzw. 0,7 an dieser Schulart weniger stark vertreten, als es ihr Anteil an der Gesamtheit der ausländischen Schülerschaft erwarten ließ. Schülerinnen und Schüler griechischer Staatsangehörigkeit waren genau erwartungsgemäß repräsentiert, die kroatischen und russischen waren hingegen um den Faktor 1,2 bzw. 1,8 häufiger am Gymnasium anzutreffen, als es ihrem Anteil an der Gesamtschülerschaft entsprach.

Die nach Staatsangehörigkeit differenzierende Betrachtung der ausländischen Schülerinnen und Schü-

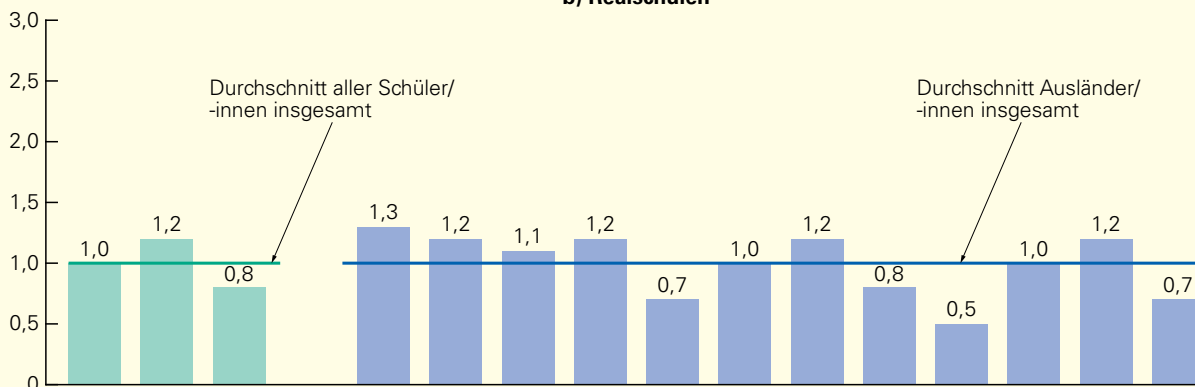
D 2.3 (G4)

Repräsentanz*) von Schülergruppen in Baden-Württemberg im Schuljahr 2015/16 nach Staatsangehörigkeit

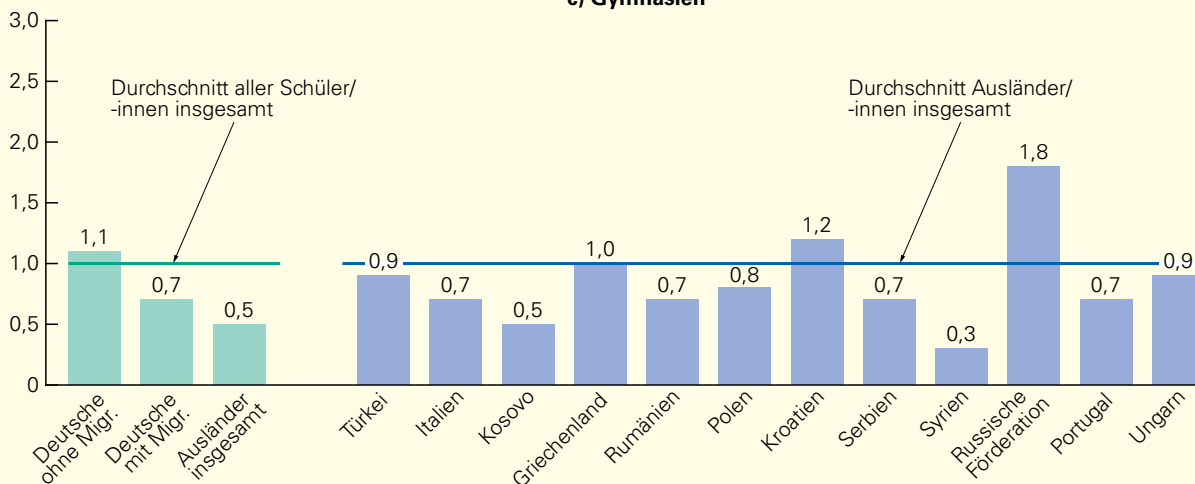
a) Werkreal-/Hauptschulen



b) Realschulen



c) Gymnasien



Lesebeispiel: Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit italienischer Staatsangehörigkeit an Gymnasien beträgt nur das 0,7-fache bzw. 70 % der Zahl, die vorliegen müsste, würden italienische Jugendliche gemäß ihrem Anteil an der Gesamtzahl der ausländischen Schülerinnen und Schüler an dieser Schulart vertreten sein. Hingegen übersteigt die Anzahl der russischen Schülerinnen und Schüler den Erwartungswert für diese Schülergruppe um das 1,8-fache.

Für die Gemeinschaftsschule wurde auf eine Berechnung von Repräsentanzwerten noch verzichtet, da die Schülerzahlen bei manchen Staatsangehörigkeiten relativ gering waren und sich dadurch Verzerrungen ergeben können.

*) Ermittelt auf Basis der an dieser Schulart gezählten ausländischen Schülerinnen und Schüler bzw. auf Basis der an dieser Schulart gezählten Schülerinnen und Schüler insgesamt.

Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.



ler an Werkreal-/Hauptschulen liefert konträre Ergebnisse. An Gymnasien unterrepräsentierte nationale Gruppen waren an den Werkreal-/Hauptschulen bis um den Faktor 1,7 häufiger vertreten als zu erwarten. Die Staatsangehörigkeiten, die an Gymnasien häufiger anzutreffen waren, fanden sich wiederum seltener an einer Werkreal-/Hauptschule.

Wiederum andere Verteilungen liegen, mit geringeren Abweichungen vom zu erwartenden Wert, bei den Realschulbesuchsquoten vor. Türkische, italienische, kosovarische, griechische, kroatische und portugiesische Schülerinnen und Schüler waren dort überrepräsentiert. Unterrepräsentiert waren Schülerinnen und Schüler mit syrischer, serbischer, ungarischer oder rumänischer Staatsangehörigkeit.

Deutsche Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sind an Gymnasien um den Faktor 0,7 stark unterrepräsentiert, an den Realschulen leicht und an Werkreal-/Hauptschulen um den Faktor 1,6 stark überrepräsentiert. Deutsche Jugendliche ohne Zuwanderungsgeschichte wählen hingegen häufiger, als aufgrund ihres Anteils an der Gesamtschülerschaft zu erwarten wäre, den Besuch eines Gymnasiums, während sie an den Werkreal-/Hauptschulen deutlich unterrepräsentiert sind.

Repräsentanzwerte haben sich in den letzten Jahren verändert

Im Vergleich zu dem im Bildungsbericht 2011 betrachteten Schuljahr 2009/10 sind teilweise starke Verschiebungen bei der Repräsentanz für die einzelnen Staatsangehörigkeiten bezogen auf die besuchte Schulart erkennbar.¹⁰ Entwicklungen hin zur Teilnahme an einem gymna-

sialen Bildungsgang liegen bei den türkischen und italienischen Schülerinnen und Schülern vor, die zwar immer noch – in Bezug auf ihren Anteil an der ausländischen Schülerschaft insgesamt – am Gymnasium unterrepräsentiert sind, deren Repräsentanzwert sich jedoch von 0,7 auf 0,9 bzw. von 0,6 auf 0,7 erhöht hat.

Bezogen auf die gymnasiale Besuchsquote in diesem Zeitraum rückläufige Entwicklungen der Repräsentanz sind bei kroatischen (von 1,7 auf 1,2), griechischen (von 1,4 auf 1,0) polnischen (von 1,2 auf 0,8) und rumänischen Jugendlichen (von 1,2 auf 0,7) auszumachen. Kaum Veränderungen gab es bei russischen und kosovarischen Schülerinnen und Schülern. Während jedoch erstere nach wie vor – selbst im Vergleich zu deutschen Jugendlichen ohne Migrationshintergrund – stark am Gymnasium vertreten sind, liegt bei letzteren eine erhebliche Unterrepräsentanz vor.

Allerdings muss bei der Betrachtung dieser zeitlichen Entwicklungen bedacht werden, dass das vermehrte, jedoch selektive Annehmen der deutschen Staatsangehörigkeit die Ergebnisse verfälscht haben könnte. So könnte im Jahr 2010 ein größerer Anteil von Jugendlichen noch im Besitz bspw. der griechischen oder rumänischen Staatsangehörigkeit gewesen sein, während 2016 Jugendliche mit griechischen oder rumänischen Wurzeln möglicherweise häufiger die deutsche Staatsangehörigkeit angenommen haben. Dieser Effekt könnte dazu führen, dass sich in diesen Ausländergruppen überproportional viele Neuzuwanderer mit entsprechend schlechteren Deutschkenntnissen befinden, die dann nur weniger anspruchsvolle Bildungsgänge besuchen dürften.

Weitere Hypothesen über die Gründe für die unterschiedliche Beteiligung am gymnasialen Bildungsgang zwischen einzelnen Zuwanderungsgruppen werden in den **Kapiteln H 3** und **H 5** im Zusammenhang mit den Bildungsaspirationen und den Bildungsergebnissen migrantischer Jugendlicher diskutiert.

¹⁰ Vgl. Landesinstitut für Schulentwicklung und Statistisches Landesamt (2015), S. 165ff.

D 3 Berufliche Bildung

Mit dem Ablauf der Pflicht zum Besuch einer allgemein bildenden Schule beginnt die Pflicht zum Besuch der Berufsschule (§ 77 Schulgesetz). Sie endet mit dem Ablauf des Schuljahres, in dem Berufsschulpflichtige das 18. Lebensjahr vollenden. Darüber hinaus kann die Berufsschule freiwillig bis zum Ende des Schuljahres besucht werden, in dem das 20. Lebensjahr vollendet wird. Diese Regelung gilt gleichermaßen für ausländische Jugendliche, die im Land Baden-Württemberg ihren Wohnsitz oder gewöhnlichen Aufenthalt oder ihre Ausbildungs- oder Arbeitsstätte haben und für Flüchtlinge nach Bezug der Erstaufnahmeeinrichtung.

D 3.1 Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an beruflichen Schulen

Knapp ein Viertel hat Migrationshintergrund

Seit dem Schuljahr 2013/14 wird an den öffentlichen und privaten beruflichen Schulen des Landes der Migrationshintergrund erfasst.¹¹ Im Schuljahr 2015/16 hatten 97 614 der 424 404 Schülerinnen und Schüler an beruflichen Schulen einen Migrationshintergrund. Dies entspricht knapp einem Viertel der Schülerschaft

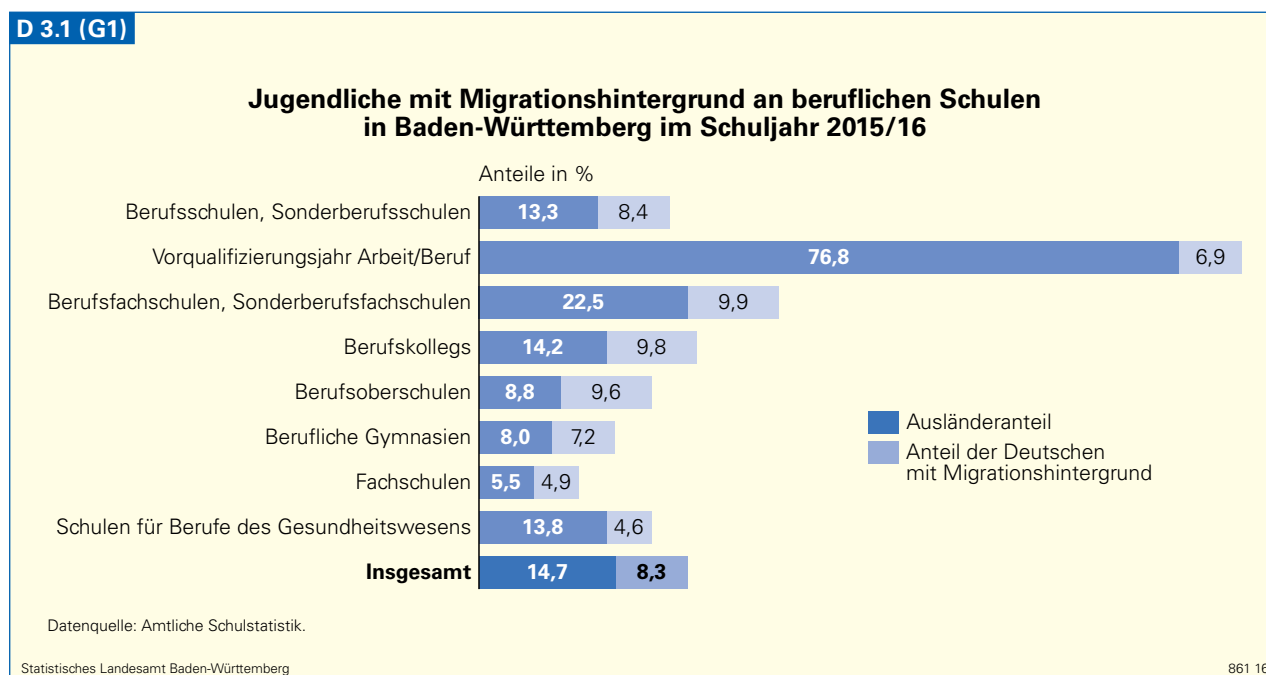
(23 %). Von den 97 614 Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind 62 514 Ausländerinnen und Ausländer. 35 100 Schülerinnen und Schüler besitzen zwar die deutsche Staatsangehörigkeit, sind aber nicht in Deutschland geboren und/oder haben nicht Deutsch als überwiegende Verkehrssprache in der Familie bzw. im häuslichen Umfeld. Damit liegt der Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Durchschnitt um 8 Prozentpunkte über dem Ausländeranteil. Innerhalb der letzten 2 Jahre ist der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund angestiegen. Im Schuljahr 2013/14 waren es noch knapp 21 %. Der Frauenanteil unter den Jugendlichen mit Migrationshintergrund an beruflichen Schulen betrug im Schuljahr 2015/16 gut 47 %.

Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an privaten beruflichen Schulen liegt mit gut 24 % geringfügig über dem der öffentlichen Einrichtungen (Web-Tabelle D 3.1 (T1)).

Hoher Migrantenanteil im VAB

Jugendliche mit Migrationshintergrund sind in den einzelnen Schularten der beruflichen Schulen recht unterschiedlich vertreten (Grafik D 3.1 (G1)). Den höchsten Anteil weist das Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf (VAB) auf, in dem Jugendliche einen dem Hauptschulabschluss gleichgestellten Abschluss er-

11 Zur Definition vgl. Kapitel B 1.



werben können. Mit knapp 84 % hatten fünf von sechs Teilnehmerinnen und Teilnehmern einen Migrationshintergrund. Dies ist vor allem auf das *Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf mit Schwerpunkt Erwerb von Deutschkenntnissen* (VABO) zurückzuführen. Jugendliche Flüchtlinge und Zuwanderer werden in dieser Sonderform des VAB durch intensiven Sprachunterricht gezielt auf den Einstieg in die Berufs- und Arbeitswelt in Deutschland vorbereitet (vgl. **Kapitel G 2.1**).

Der Anteil der jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund an den Berufsfachschulen liegt mit gut 32 % deutlich über dem Durchschnitt und ist im Vergleich zum vorangegangenen Schuljahr (30 %) angestiegen. Ein Grund hierfür dürfte die erstmals angebotene berufsvorbereitende Berufsfachschule zum Erwerb von Deutschkenntnissen sein, die an Schulen in privater Trägerschaft das Pendant zum VABO ist. An den Teilzeit-Berufsschulen und an den Berufskollegs entsprach der Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund mit gut 22 % bzw. 24 % in etwa dem Durchschnitt aller beruflichen Schulen.

Relativ geringer Migrantenanteil an beruflichen Gymnasien

Entsprechend den allgemein bildenden Schulen sind jugendliche Migrantinnen und Migranten in beruflichen Bildungsgängen seltener anzutreffen, wenn diese eine Hochschulzugangsberechtigung vermitteln. Der Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist mit gut 15 % an den beruflichen Gymnasien bzw. gut 18 % an den Berufsoberschulen vergleichsweise gering (vgl. **Kapitel D 4.2**). Gegenüber dem allgemein bildenden Gymnasium (gut 11 %) ist ihr Anteil in den entsprechenden beruflichen Schularten allerdings deutlich höher. An öffentlichen beruflichen Gymnasien besitzen knapp 16 % der Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund, an privaten dagegen nur gut 9 %.

Mit gut 10 % ist der Anteil der Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit Migrationshintergrund an den Fachschulen des Landes recht niedrig (vgl. **Kapitel D 4.1**). Auch an den Schulen für Berufe des Gesundheitswesens lag der Migrantenanteil mit gut 18 % unter dem Durchschnitt an beruflichen Schulen.

Fast 15 % ohne deutsche Staatsangehörigkeit

Mit 62 514 Schülerinnen und Schülern hatten im Schuljahr 2015/16 knapp zwei Drittel der Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine ausländische Staatsangehörigkeit. Das entspricht knapp 15 % der Jugendlichen an beruflichen Schulen. In den letzten 15 Jahren war der Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler an beruflichen Schulen mit rund 12 % relativ konstant.

Wenn man den sehr hohen Anteil im VAB mit einem Wert von fast 77 % außer Acht lässt, liegen die Ausländeranteile bei den einzelnen Schularten zwischen knapp 6 % an Fachschulen und knapp 23 % an Berufsfachschulen. Damit ist deren Schwankungsbreite wesentlich größer als die des Anteils der deutschen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Diese liegen im Bereich von knapp 5 % an Schulen für Berufe des Gesundheitswesens und 10 % an Berufsfachschulen, Berufskollegs und Berufsoberschulen. In Schularten mit einem geringen Migrantenanteil wie den beruflichen Gymnasien, den Berufsoberschulen oder den Fachschulen liegen die Anteile ausländischer Jugendlicher und deutscher Jugendlicher mit Migrationshintergrund auf vergleichbarem Niveau. Die Tatsache, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund an beruflichen Schulen seltener Bildungsgänge besuchen, die höhere allgemein bildende oder berufliche Qualifikationen vermitteln, betrifft somit in erster Linie ausländische Schülerinnen und Schüler. Bei deutschen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ist diese Tendenz wesentlich schwächer ausgeprägt.

Knapp ein Fünftel der Ausländerinnen und Ausländer kommt nicht aus Europa

Die Herkunftsstaaten der ausländischen Schülerinnen und Schüler sind über die ganze Welt verteilt. Allerdings besaß nur rund ein Fünftel die Staatsangehörigkeit eines außereuropäischen Landes. Mit 6 739 Teilnehmerinnen und Teilnehmern stellten die Asiatinnen und Asiaten unter diesen die größte Gruppe. Aus afrikanischen Staaten stammten 3 976 Schülerinnen und Schüler, aus amerikanischen 1 321. Insgesamt besaßen 50 244 der ausländischen Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Staatsangehörigkeit eines europäischen Staates, darunter waren mit 21 490 gut zwei Fünftel aus den Mitgliedsstaaten der Europäischen Union.

Im Schuljahr 2015/16 bildeten erneut die 18 400 Schülerinnen und Schüler mit türkischer Staatsangehörigkeit die größte Gruppe, gefolgt von den 7 650 mit italienischer Herkunft. Mit Abstand folgen die 3 027 Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus dem Kosovo. Syrerinnen und Syrer waren mit 1 489 Schülerinnen und Schülern unter den Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmern aus asiatischen Staaten am häufigsten anzutreffen.

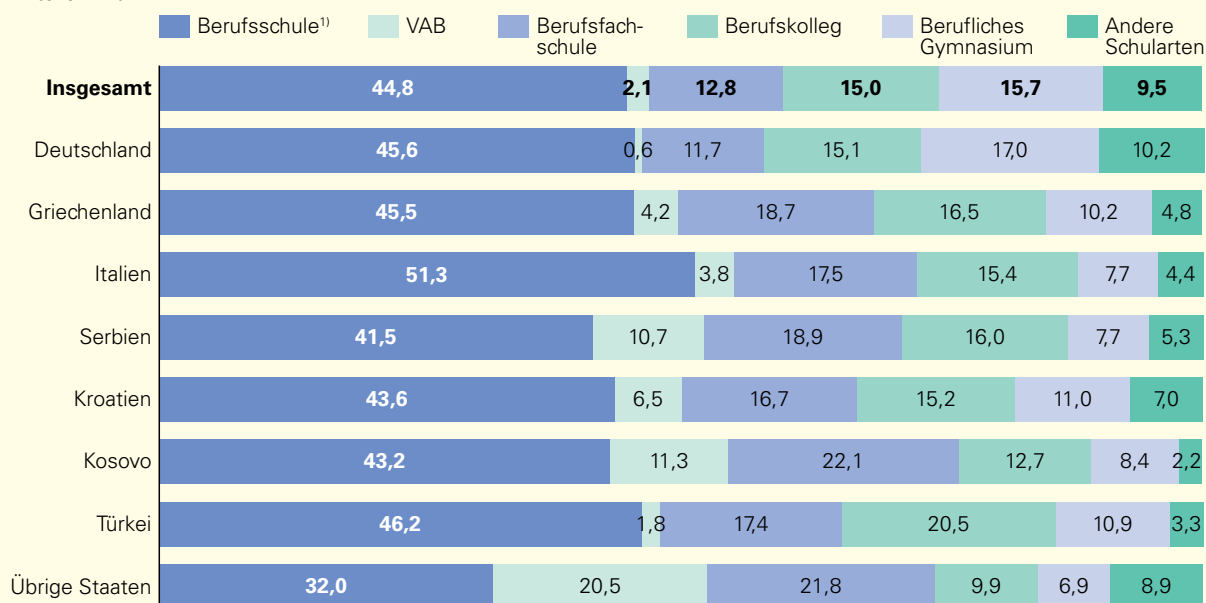
Bildungsbeteiligung auch von der Nationalität abhängig

Die Bildungsbeteiligung ausländischer Schülerinnen und Schüler an den einzelnen Schularten weist hinsichtlich der Nationalitäten deutliche Unterschiede auf (Grafik **D 3.1 (G2)** und Web-Tabelle **D 3.1 (T2)**). Über die

D 3.1 (G2)

Verteilung der Schülerinnen und Schüler an beruflichen Schulen¹⁾ in Baden-Württemberg im Schuljahr 2015/16 nach Staatsangehörigkeit und Schulart

Anteile in %



1) Einschließlich Sonderberufsschule.
Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

862 16

Hälfte der Jugendlichen mit italienischer Abstammung besuchte im Schuljahr 2015/16 die Berufsschule. Mit Anteilen um 11 % absolvierten überdurchschnittlich viele Schülerinnen und Schüler aus dem Kosovo bzw. aus Serbien ein VAB. Vergleichsweise selten besuchten Schülerinnen und Schüler aus diesen Herkunftsländern dagegen das berufliche Gymnasium.

Im Schuljahr 2015/16 besuchten überdurchschnittlich viele kroatische Jugendliche ein berufliches Gymnasium, aber auch türkische und griechische Jugendliche waren dort mit Anteilen von 10 % und darüber relativ häufig vertreten. Im VAB hingegen lag vor allem die Besuchsquote der türkischen (2 %) und griechischen (4 %) Schülerinnen und Schüler unter den Werten der meisten anderen ausländischen Nationalitäten.

Parallelen zum allgemein bildenden Schulwesen

Beim Schulbesuch ausländischer Schülerinnen und Schüler an beruflichen Schulen sind in vielen Bereichen Parallelen zu den allgemein bildenden Schulen festzustellen (vgl. Kapitel D 2.3). Dies betrifft hauptsächlich die grundsätzliche Beteiligung an den verschiedenen vergleichbaren Bildungsgängen. Bei den allgemein bildenden Schulen sind ausländische Schülerinnen und Schüler an Werkreal-/Hauptschulen oder Sonderpädagogischen Bildungs- und

Beratungszentren überrepräsentiert, wogegen sie vor allem an Gymnasien unterrepräsentiert sind. Dementsprechend ist diese Gruppe in beruflichen Schulen seltener anzutreffen, wenn sie eine Hochschulzugangsberechtigung vermitteln, wie die Berufsoberschule oder das berufliche Gymnasium.

Auch die Verteilung der Nationalitäten auf das berufliche Gymnasium und das VAB zeigen ein analoges Bild zum Schulbesuchsverhalten an den allgemein bildenden Schulen. Kroatische, griechische und türkische Schülerinnen und Schüler werden im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern anderer Staatsangehörigkeiten an einem allgemein bildenden wie auch an beruflichen Gymnasien relativ häufig unterrichtet. Dagegen besuchen Schülerinnen und Schüler aus Serbien oder dem Kosovo überdurchschnittlich häufig im allgemein bildenden Bereich eine Werkreal-/Hauptschule und im beruflichen Bereich das VAB.

D 3.2 Duale Berufsausbildung

Jede bzw. jeder neunte Auszubildende besitzt ausländische Staatsangehörigkeit

Im Kalenderjahr 2015 befanden sich knapp 190 000 Jugendliche im dualen Ausbildungssystem (Tabelle

D 3.2 (T1)) und damit über 11 % weniger als 2008, als es noch 214 000 Auszubildende gab (Web-Tabelle D 3.2 (T2)). Bei Abschluss eines Ausbildungsvertrages hatten nahezu 21 000 (11 %) eine ausländische Staatsangehörigkeit. Im Laufe der vergangenen 10 Jahre hat die Akzeptanz dieser Ausbildungsform gerade bei ausländischen Jugendlichen zugenommen. So ist der Anteil ausländischer Jugendlicher von 8 % auf 11 % gestiegen. Auch absolut stieg die Zahl ausländischer Auszubildender von knapp 17 000 auf 21 000 an. Im Gegenzug dazu sanken die deutschen Auszubildendenzahlen von rund 181 000 auf 169 000. Im Jahr 2015 waren ausländische Auszubildende am häufigsten türkischer (7 072 Auszubildende) oder italienischer Herkunft (3 426 Auszubildende). Mit einigem Abstand folgten Auszubildende aus dem Kosovo, aus Griechenland, Kroatien, Portugal und Spanien (von 1 241 bis 573 Auszubildende) (Grafik D 3.2 (G1)).

Mehr Zuwachs bei Neuabschlüssen durch Ausländerinnen und Ausländer als durch Deutsche

Trotz insgesamt rückläufiger Auszubildendenzahl hat sich der Trend weiterhin fortgesetzt, dass diese Ausbildungsform bei ausländischen Jugendlichen im Vergleich zu den Vorjahren häufiger eingeschlagen wird, während immer weniger Deutsche diesen beruflichen Ausbildungsweg wählen. Im Jahr 2015 haben über 9 100 Jugendliche mit ausländischer Staatsangehörigkeit einen neuen Ausbildungsvertrag abgeschlossen. Jeder dritte der Neuverträge (2 966) wurde von einer oder einem Jugendlichen mit türkischem

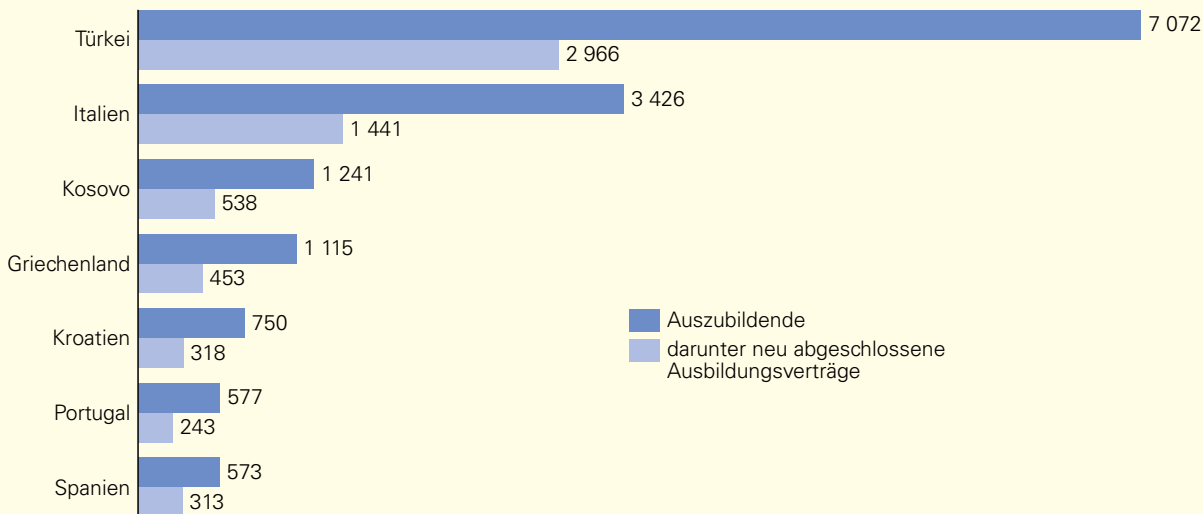
Pass geschlossen (Grafik D 3.2 (G1)). An zweiter Stelle lagen Italienerinnen und Italiener mit gut 1 400 Neuabschlüssen bzw. 16 % aller ausländischen Neuverträge. Wesentlich weniger, nämlich gut 500 neue Ausbildungsverträge, wurden von Auszubildenden mit kosovarischer Staatsangehörigkeit geschlossen. Weiterhin sind die Herkunftsstaaten Griechenland, Kroatien, Portugal und Spanien mit jeweils zwischen 243 bis 453 Neuabschlüssen vertreten. Zusammen werden durch Auszubildende dieser sieben Staaten über zwei Drittel der Neuverträge geschlossen. Das verbleibende Drittel verteilt sich auf Jugendliche mit einer von über 120 weiteren Staatsbürgerschaften.

Schulische Vorbildung bei Ausbildungsbeginn

86 % der türkischen Auszubildenden hatten 2015 bei Ausbildungsbeginn entweder einen Hauptschul- oder einen mittleren Abschluss, beide Abschlussarten sind hier mit je über 40 % fast gleich stark vertreten (Grafik D 3.2 (G2)). Lediglich 10 % gingen mit Hochschul- oder Fachhochschulreife in die Ausbildung. Ein ähnliches Bild der Zusammensetzung nach schulischer Vorbildung ergibt sich bei den kosovarischen Auszubildenden. Italienische Auszubildende weisen hingegen etwas häufiger einen Hauptschulabschluss (42 %) als einen mittleren Abschluss (38 %) auf. Dafür haben bereits knapp 15 % eine Hochschul- oder Fachhochschulreife. Während über 4 % der portugiesischen Auszubildenden ihre Ausbildung ohne einen Hauptschulabschluss begonnen haben, hatten mit 38 % bzw. 37 % etwa gleich viele einen Hauptschulabschluss wie

D 3.2 (G1)

Häufigste Staatsangehörigkeiten ausländischer Auszubildender in Baden-Württemberg 2015



Datenquelle: Berufsbildungsstatistik.

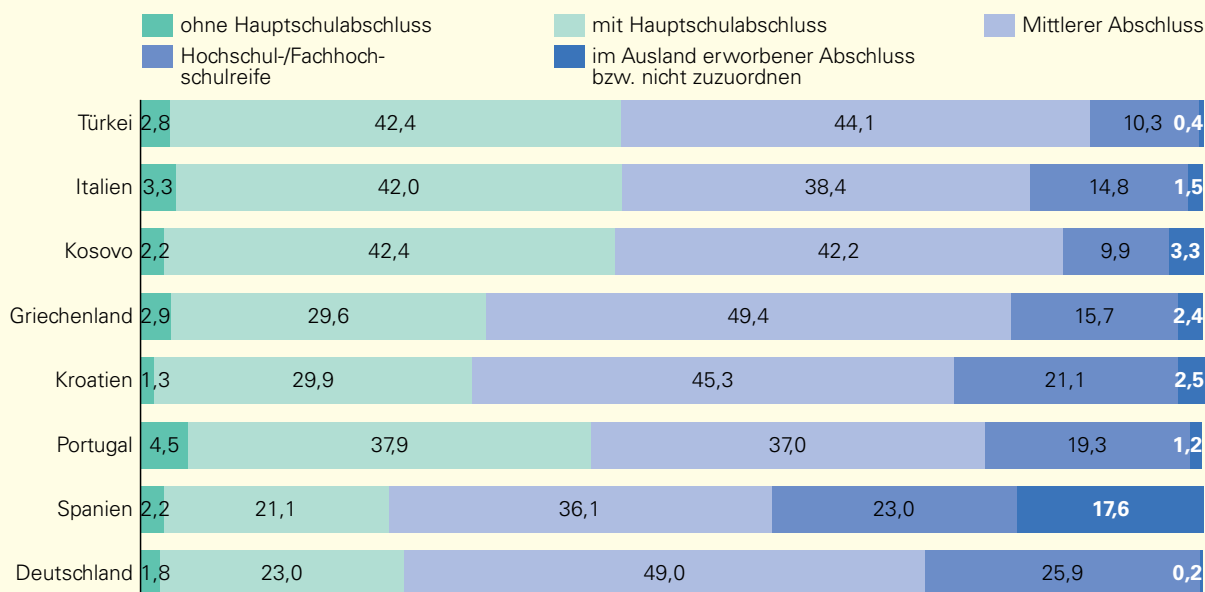
Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

895 16

D 3.2 (G2)

Ausgewählte Auszubildende mit neu abgeschlossenem Ausbildungsvertrag in Baden-Württemberg 2015 nach schulischer Vorbildung

Anteile in %



Datenquelle: Berufsbildungsstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

896 16

einen mittleren Abschluss. Knapp jede bzw. jeder Fünfte konnte eine Hochschul- oder Fachhochschulreife vorweisen. Nur wenige kroatische Jugendliche haben keinen Hauptschulabschluss (gut 1 %), nahezu die Hälfte hat einen mittleren Abschluss und hier hatten mehr als 21 % die Hochschul- oder Fachhochschulreife. Damit ist der Bildungsgrad in Bezug auf die schulische Vorbildung bei kroatischen nach deutschen und spanischen Jugendlichen am höchsten.

Eine bemerkenswert andere Zusammensetzung ergibt sich bei den Spanierinnen und Spaniern durch den relativ hohen Altersdurchschnitt bei Ausbildungsbeginn: Mit einem Durchschnittsalter von knapp 25 Jahren sind unter ihnen die meisten älteren Auszubildenden. Grund hierfür dürfte das Ausbildungsprogramm MobiPro-EU¹² sein.

Ausländische Auszubildende beginnen ihre Ausbildung später

Während deutsche Jugendliche mit durchschnittlich knapp unter 20 Jahren ihre duale Ausbildung beginnen, lassen sich ausländische Ausbildungswillige im Schnitt 14 Monate länger Zeit (Web-Tabelle D 3.2 (T3)). Ein Grund

dafür könnte der hohe Anteil ausländischer Jugendlicher sein, der zunächst einen berufsvorbereitenden Bildungsgang besucht (vgl. Kapitel D 3.1). Ein Blick auf die am häufigsten unter den ausländischen Jugendlichen vertretenen Nationalitäten zeigt bis auf einen hohen Altersdurchschnitt (24,5 Jahre) bei Spanierinnen und Spaniern nur wenige Auffälligkeiten. Durchschnittlich sind Ausländerinnen und Ausländer der Staaten Griechenland, Kroatien, Portugal, dem Kosovo, Italien und der Türkei bei Vertragsabschluss zwischen 20,1 und 20,7 Jahre alt.

Bezieht man das Geschlecht in die Betrachtung ein, so stellt man bei ausländischen Auszubildenden fest, dass die weiblichen Auszubildenden bei Ausbildungsbeginn durchschnittlich 2 Monate jünger sind als ihre männlichen Mitstreiter, anders als bei deutschen Auszubildenden. Bei diesen sind die männlichen Jugendlichen 4 Monate jünger. Besonders groß ist zu Ausbildungsbeginn der Altersunterschied bei kosovarischen Jugendlichen: Es liegen 11 Monate zwischen den jüngeren Kosovarinnen und den älteren Kosovaren.

Deutsche und Ausländer haben unterschiedliche Präferenzen bei der Berufswahl

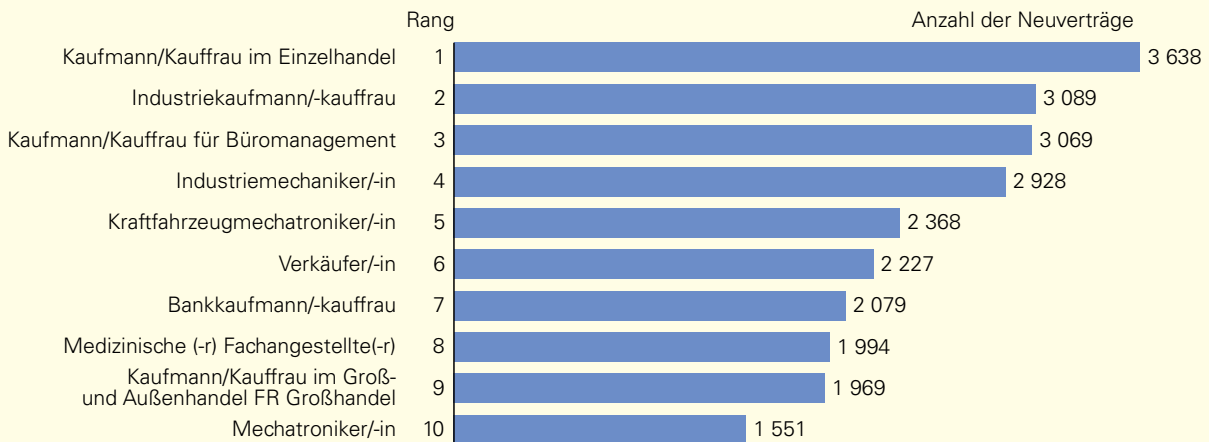
Von den insgesamt knapp 74 000 Neuverträgen wurden über 9 100 von ausländischen und gut 64 800 von deutschen Auszubildenden geschlossen (Tabelle D 3.2 (T1)).

12 Vgl. den i-Punkt am Ende des Kapitels.

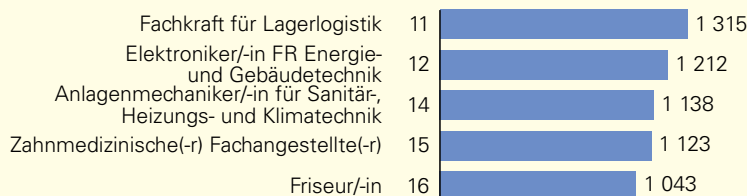
D3.2 (G3)

Top Ten Ausbildungsberufe bei Neuverträgen in Baden-Württemberg 2015

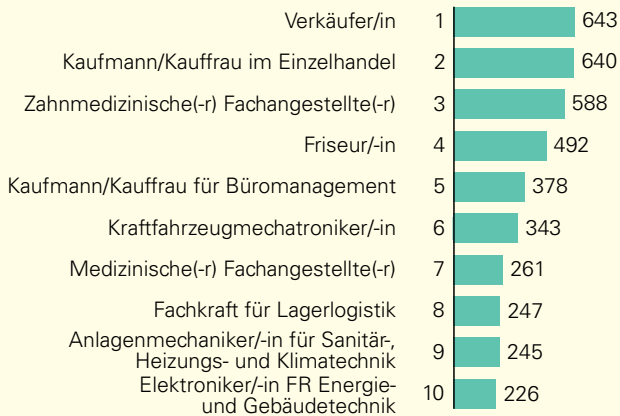
a) Deutsche Auszubildende



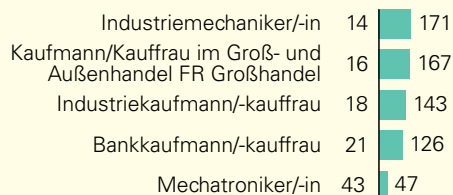
Zum Vergleich: Außerdem sind diese Ausbildungsberufe bei Neuabschlüssen ausländischer Auszubildender in den Top Ten



b) Ausländische Auszubildende



Zum Vergleich: Außerdem sind diese Ausbildungsberufe bei Neuabschlüssen deutscher Auszubildender in den Top Ten



Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Ein starkes Drittel der von Deutschen neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge kumuliert sich auf zehn Ausbildungsberufe (Grafik D 3.2 (G3a)), bei ausländischen Auszubildenden konzentrieren sich sogar über zwei Fünftel auf zehn Ausbildungsberufe (Grafik D 3.2 (G3b)).

Diese beiden Top Ten-Berufslisten sind nicht deckungsgleich, sondern unterscheiden sich in fünf Berufen. Die fünf Berufe, die sich auf beiden Top Ten-Listen befinden, sind *Kaufmann/Kauffrau für Büromanagement, Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel, Kraftfahrzeugmechatronikerin bzw. Kraftfahrzeugmechatroniker, Medizinische Fachangestellte bzw. Medizinischer Fachangestellter und Verkäuferin oder Verkäufer*. Für Ausländerinnen und Ausländer sind die *Ausbildungsberufe Anlagenmechanikerin bzw. Anlagenmechaniker für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik, Elektronikerin oder Elektroniker FR Energie- und Gebäudetechnik, Fachkraft für Lagerlogistik, Friseurin bzw. Friseur sowie Zahnmedizinische Fachangestellte bzw. Zahnmedizinischer Fachangestellter* interessanter als für deutsche Ausbildungsanfängerinnen und -anfänger. Bei diesen zählen die Ausbildungsziele *Bankkauffrau bzw. -mann, Industriekauffrau bzw. -mann, Industriemechanikerin bzw. Industriemechaniker, Kauf-*

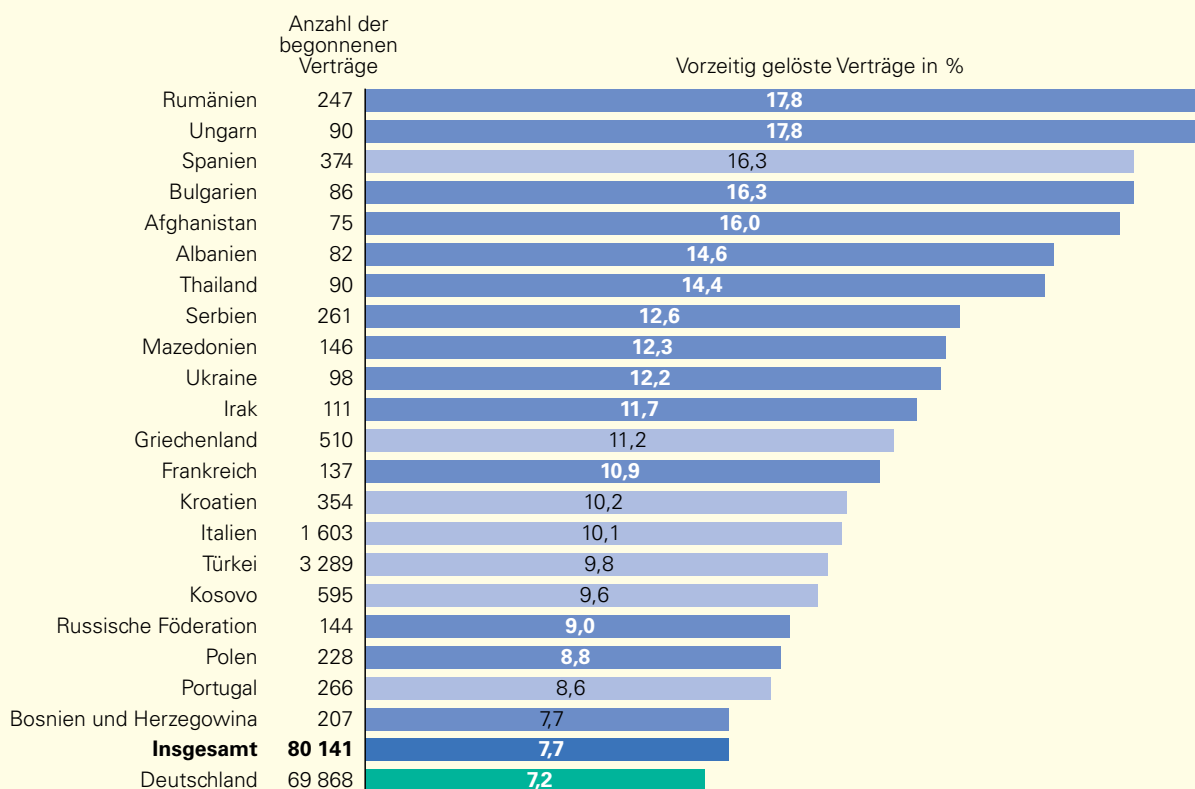
frau bzw. Kaufmann im Groß- und Außenhandel FR Großhandel und Mechatronikerin bzw. Mechatroniker zu den Favoriten.

Bei ausländischen Jugendlichen häufiger vorzeitige Vertragslösungen

Im Jahr 2015 wurden über 80 100 Ausbildungsverhältnisse mit Abschluss eines Vertrages begonnen, knapp 69 900 von deutschen und knapp 10 300 von ausländischen Jugendlichen (Tabelle D 3.2 (T1)). Im gleichen Jahr wurden von diesen Verträgen bereits 6 170 bzw. knapp 8 % vorzeitig gelöst. Während lediglich gut 7 % der von Deutschen neu begonnenen Verträge bereits im Jahr des Ausbildungsbeginns gelöst wurden, lag dieser Anteil bei den von Ausländerinnen und Ausländern geschlossenen Verträgen sogar bei 11 % (vgl. hierzu auch Kapitel H 6). Je nach Staatsangehörigkeit bestehen hierbei große Unterschiede: Auszubildende aus Spanien liegen mit 16 % vorzeitig gelösten Verträgen weit vorne, gefolgt von denjenigen aus Griechenland (11 %), Kroatien und Italien (je 10 %), der Türkei und dem Kosovo (unter 10 %) und Portugal mit knapp 9 % (Web-Tabelle D 3.2 (T4) und Grafik

D 3.2 (G4)

Begonnene Ausbildungsverträge und deren vorzeitige Lösungen in Baden-Württemberg 2015 nach Staatsangehörigkeit



Anmerkung: Die sieben am häufigsten vertretenen Staatsangehörigkeiten sind durch eine hellere Balkenfarbe gekennzeichnet – Datenquelle: Berufsbildungsstatistik.

i **MobiPro-EU:**

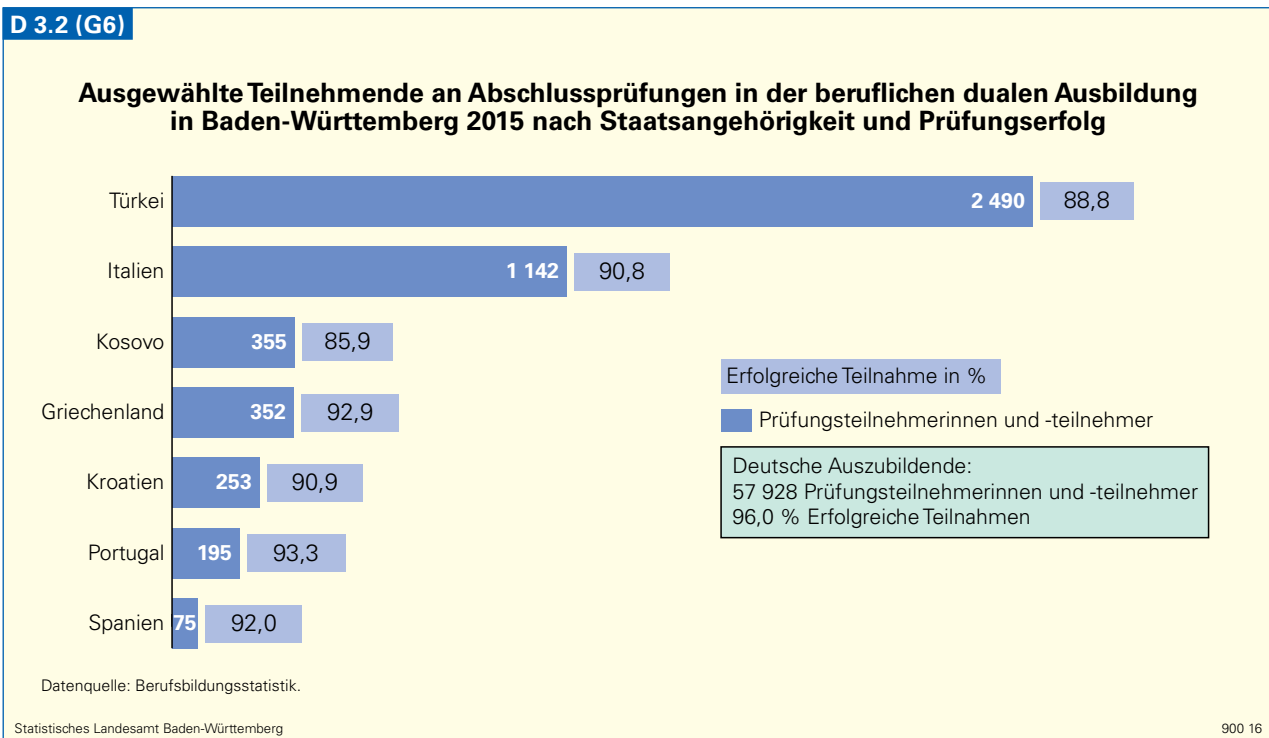
Zur Sicherung des Fachkräftebedarfs in Deutschland und als Beitrag gegen die hohe Jugendarbeitslosigkeit in Europa, hat das Bundesministerium für Arbeit und Soziales das Sonderprogramm „Förderung der beruflichen Mobilität von ausbildungsinteressierten Jugendlichen und arbeitslosen jungen Fachkräften aus Europa“ (MobiPro-EU) entwickelt. Seit 2015 werden in Baden-Württemberg 26 MobiPro-EU Projekte durchgeführt, die aktuell 600 junge Menschen aus dem Ausland für eine duale Ausbildung in Deutschland rekrutiert haben. Diese kommen zum größten Teil aus Spanien, aber auch aus Italien, Griechenland, Bulgarien und Ungarn.

D 3.2 (G4). Aufgrund des höchsten Altersdurchschnitts und der höheren schulischen Vorbildung, war diese hohe Quote bei spanischen Auszubildenden nicht zu erwarten.

Geht man einen Schritt weiter und betrachtet die vorzeitigen Lösungen bei Verträgen, die vor 2015 abgeschlossen wurden, so liegen Auszubildende aus Spanien sogar mit 33 % an der Spitze (Web-Grafik **D 3.2 (G5)**). Insgesamt wurden hier nahezu 10 % der vor 2015 geschlossenen Ausbildungsverträge vor Erreichen des Abschlusses durch Lösen des Vertrages beendet. Auch hier liegt die Lösungsquote der Deutschen mit knapp 9 % wieder unter dem Durchschnitt, während die Lösungsquoten der ausländischen Auszubildenden bei den zuvor genannten Staaten zwischen 13 % und 15 % liegen.

Ausländische Auszubildende weniger erfolgreich

Im Jahr 2015 wurden knapp 65 400 Prüfungsteilnahmen gezählt, von denen 58 600 von deutschen und gut 6 700 von ausländischen Auszubildenden absolviert wurden (Tabelle **D 3.2 (T1)**). In den Prüfungsteilnahmen insgesamt sind 1,3 % Wiederholungsprüfungen enthalten. Die Möglichkeit, die Abschlussprüfung zu wiederholen, wird von ausländischen Auszubildenden doppelt so häufig (2,7 %) in Anspruch genommen wie von deutschen Auszubildenden (1,2 %). Im vergangenen Jahr haben 55 600 deutsche und knapp 5 900 ausländische Auszubildende erfolgreich ihre Abschlussprüfung abgelegt.



Von allen im Jahr 2015 zur Abschlussprüfung angetretenen Auszubildenden haben gut 95 % ihre Berufsausbildung erfolgreich abgeschlossen.¹³ Deutsche Auszubildende waren etwas erfolgreicher als der Durchschnitt: 96 % konnten ihre Ausbildung abschließen (Grafik D 3.2

13 Zur Berechnung der Erfolgsquote wird angenommen, dass jede Prüfungsteilnehmerin und jeder Prüfungsteilnehmer nur einmal zur Prüfung angetreten ist. Ansonsten verzerrt die unterschiedlich hohe Inanspruchnahme von Wiederholungsprüfungen die Quote.

(G6)). Deutlich weniger erfolgreich waren ihre ausländischen Mitstreiterinnen und Mitstreiter: jede bzw. jeder Zehnte verfehlte das Ausbildungsziel. Geht man auch hier wieder auf die Auszubildenden der Staaten ein, aus denen die meisten Teilnehmenden im dualen Bildungsbereich stammen, so liegen Kosovarinnen und Kosovaren mit einer Erfolgsquote von 86 % und Türkinnen und Türken mit 89 % weit unter dem Durchschnitt. Wesentlich besser schneiden Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit anderen Staatsangehörigkeiten ab, am besten Portugiesinnen und Portugiesen sowie Griechinnen und Griechen mit 93 %.

D 4 Weiterbildung und Zweiter Bildungsweg

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung hat mit dem in 2- bis 3-jährigem Intervall erscheinenden Bericht *Weiterbildungsverhalten in Deutschland* eine repräsentative Erhebung zum Weiterbildungs-geschehen etabliert. Der letzte Bericht ist für das Jahr 2014 erschienen.¹⁴ In Baden-Württemberg wurden teilweise Zusatzauswertungen in Auftrag gegeben, um Werte auf Landesebene zu gewinnen, zuletzt für das Jahr 2012.¹⁵

Unter den 18- bis 64-Jährigen nehmen bundesweit 53 % der Deutschen an Weiterbildung teil. Der Anteil unter den Personen der gleichen Altersgruppe ohne deutsche Staatsangehörigkeit ist mit 32 % deutlich geringer. Ähnliche, wenn auch nicht so stark ausgeprägte Unterschiede können für Baden-Württemberg beobachtet werden: Im Jahr 2012 beteiligten sich 59 % der entsprechenden Altersgruppe ohne Migrationshintergrund an Weiterbildung, bei denjenigen mit ausländischer Staatsangehörigkeit waren es nur 47 %. Bei dieser Betrachtung ist allerdings zu bedenken, dass beim Weiterbildungsverhalten Zusammenhänge mit weiteren persönlichen, vor allem bildungsbiografischen Merkmalen bestehen. So nimmt die Weiterbildungsbeteiligung mit steigendem Erwerbseinkommen zu. Ebenso sind steigende Teilnahmequoten mit zunehmendem schulischem und beruflichem Bildungsniveau zu beobachten. In der Studie bleibt offen, ob bei Kontrolle dieser Variablen noch ein eigenständiger Beitrag der Staatsangehörigkeit zu den beobachteten Unterschieden übrig bleibt.

Weiter gegliederte Informationen zur Weiterbildungsbeteiligung von Personen mit Migrationshintergrund – etwa zur Art der Weiterbildung, zum Weiterbildungserfolg und zum Erwerb von Abschlüssen – können der Repräsentativerhebung zum Weiterbildungsverhalten nicht entnommen werden. Allerdings liegen hierzu Informationen für den Bereich schulischer Ausbildungsgänge vor. Dies betrifft die berufliche Weiterbildung an Fachschulen (beispielsweise die Techniker- und Meisterschulen) und den nachträglichen Erwerb von allgemein bildenden Abschlüssen an Abendschulen und an Berufskollegs.

D 4.1 Berufliche Fort- und Weiterbildung an Fachschulen

Fachschulen bereiten auf Fortbildungsprüfungen vor, die bei den Kammern oder anderen zuständigen Prü-

fungsbehörden abzulegen sind. Die Weiterbildungswilligen müssen eine einschlägige Berufsausbildung und eine entsprechende Berufstätigkeit mit ausreichender Dauer nachweisen. Das Fehlen einer einschlägigen Berufsausbildung kann durch eine längere Berufstätigkeit ausgeglichen werden.

Das Lehrgangsangebot der Fachschulen ist vielfältig. Die bekanntesten Angebote dürften die Vorbereitungskurse auf die Meister- und die Technikerprüfung sein. Nicht alle diese Fachschulen sind dem Kultusministerium zugeordnet, landwirtschaftliche Fachschulen gehören in der Regel zum Bereich des Ministeriums Ländlicher Raum. Eine gewisse Sonderstellung haben die Fachschulen für Sozialwesen im Bereich des Sozialministeriums. Dort ist nicht für alle Bildungsgänge der Nachweis einer einschlägigen Berufserfahrung erforderlich, sodass hier zum Teil keine Weiterbildung im eigentlichen Sinne stattfindet.

Im Schuljahr 2015/16 wurden die Angebote der Fachschulen von insgesamt 20 863 Weiterbildungswilligen wahrgenommen. Damit lag die Schülerzahl erneut über der Marke von 20 000. Dieser Wert war im Schuljahr 2009/10 zum ersten Mal seit langer Zeit übertroffen worden (Grafik D 4.1 (G1)).

Migrationshintergrund an Fachschulen recht gering

Der Anteil an Teilnehmerinnen und Teilnehmern mit Migrationshintergrund an beruflichen Schularten, die der Weiterbildung dienen oder einen höherqualifizierenden Abschluss vermitteln, ist in der Regel recht gering. Im Schuljahr 2015/16 hatten 2 174 der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Fachschul-Kursen einen Migrationshintergrund. Dies entsprach einem Anteil von gut 10 % und war damit um knapp 1 Prozentpunkt geringer als im Vorjahr.

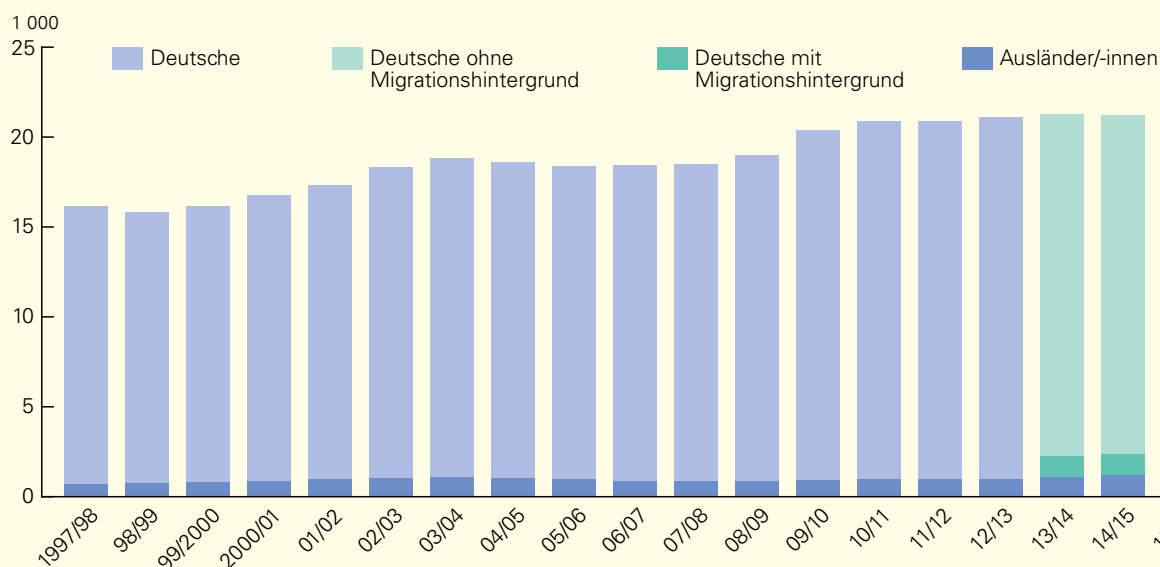
Gut die Hälfte der Weiterbildungswilligen mit Migrationshintergrund an Fachschulen sind Ausländerinnen und Ausländer. Mit 1 151 war die Zahl der ausländischen Schülerinnen und Schüler nur geringfügig höher als die Zahl der deutschen Staatsangehörigen mit Migrationshintergrund mit 1 023 (Web-Tabelle D 4.1 (T1)). Im Vorjahr lag der Zuspruch der Deutschen mit Migrationshintergrund noch leicht über dem der ausländischen Teilnehmerinnen und Teilnehmer. In keiner anderen beruflichen Schulart ist das Verhältnis von Ausländern bzw. Ausländerinnen zu Deutschen mit Migrationshinter-

14 Bundesministerium für Bildung und Forschung (2015b).

15 Landesinstitut für Schulentwicklung und Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2015).

D 4.1 (G1)

Schülerinnen und Schüler an Fachschulen in Baden-Württemberg seit dem Schuljahr 1997/98



Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

863 16

grund derart ausgeglichen. Offensichtlich haben deutsche Migrantinnen und Migranten ein gesteigertes Interesse zur qualifizierten schulischen Weiterbildung.

Weiterbildungen werden häufig genutzt, um im erlernten und ausgeübten Beruf weitere Qualifikationen zu erwerben und dadurch beruflich aufzusteigen. Entsprechend sind unter den Weiterbildungswilligen an Fachschulen die Staatsangehörigkeiten besonders häufig vertreten, deren Angehörige in überdurchschnittlichem Ausmaß eine duale Berufsausbildung wählen und in diesem Rahmen an Teilzeit-Berufsschulen unterrichtet werden (vgl. **Kapitel D 3.1**). So bilden die türkischen Weiterbildungswilligen mit 242 Teilnehmerinnen und Teilnehmern die größte Gruppe unter den Ausländerinnen und Ausländern an den Fachschulen, gefolgt von den 87 italienischen Teilnehmerinnen und Teilnehmern.

Der Anteil an Weiterbildungswilligen mit Migrationshintergrund an den Fachschulen im Bereich des Kultusministeriums war mit knapp 11 % leicht überdurchschnittlich. Mit gut 10 % entspricht der Migrantanteil an den Fachschulen für Sozialwesen dem Durchschnitt. Besonders niedrig war der Anteil der Weiterbildungswilligen mit Migrationshintergrund an landwirtschaftlichen Fachschulen. Von den 1 043 Schülerinnen und Schülern landwirtschaftlicher Fachschulen hatten lediglich knapp 4 % einen Migrationshintergrund.

Weiterbildungswillige mit Migrationshintergrund nutzen überdurchschnittlich oft Teilzeit-Lehrgänge

Der Besuch eines Vollzeit-Lehrgangs erfordert für dessen Dauer die Freistellung vom Arbeitsplatz oder dessen Aufgabe. Eine Alternative hierzu kann die Teilnahme an einem Teilzeit-Lehrgang sein, bei dem der Unterricht in der Regel abends und an Wochenenden stattfindet. Im Schuljahr 2015/16 nutzte mit 9 958 Schülerinnen und Schülern nahezu die Hälfte der Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Möglichkeit, einen Teilzeit-Lehrgang zu besuchen. Der Anteil an Weiterbildungswilligen mit Migrationshintergrund, die über die Teilnahme einer Teilzeit-Fortbildung einen Meister-, Techniker- oder ähnlichen Abschluss erlangen wollten, lag mit gut 13 % deutlich über dem Durchschnitt.

Abschlussprüfungen mit hoher Erfolgsquote

Im Jahr 2015 erwarben 9 070 Absolventinnen und Absolventen der Fachschulen mit dem Abschlussszeugnis die Bestätigung einer erfolgreichen Fortbildung. Damit hatten knapp 95 % der insgesamt 9 597 Abgängerinnen und Abgänger die Abschlussprüfung bestanden. Die Erfolgsquote von Migrantinnen und Migranten lag mit knapp 92 % nur wenig unter diesem Durchschnittswert.

In einigen Bildungsgängen besteht neben dem Ziel der beruflichen Weiterbildung auch die Möglichkeit,

zusätzlich die Fachhochschulreife zu erwerben. Im Jahr 2015 konnten 3 286 Fachschulabsolventinnen und -absolventen diese Chance nutzen, darunter waren 309 mit Migrationshintergrund, was einem Anteil von gut 9 % entspricht. Er ist somit etwas niedriger als nach ihrem Anteil an der Teilnehmerzahl zu erwarten wäre.

D 4.2 Bildungsgänge des Zweiten Bildungswegs

Mit dem Zweiten Bildungsweg bieten sich in Baden-Württemberg für Weiterbildungswillige, die nicht mehr der Schulpflicht unterliegen, weitere Möglichkeiten, ihren mittleren Abschluss, die Fachhochschulreife, die fachgebundene oder die allgemeine Hochschulreife zu erlangen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Zweiten Bildungswegs müssen je nach Einrichtung verschiedene gesetzlich festgelegte Aufnahmevoraussetzungen erfüllen, wobei eine abgeschlossene Berufsausbildung oder eine mehrjährige Berufstätigkeit die gemeinsame Voraussetzung aller Einrichtungen ist. Im Schuljahr 2015/16 haben fast 11 000 Personen einen Bildungsgang des Zweiten Bildungswegs besucht. Im Bereich der allgemein bildenden Schulen strebten rund 4 000 Personen an einer Abendrealschule, einem Abendgymnasium oder einem Kolleg einen Abschluss an und im Bereich der beruflichen Schulen fast 7 000 Personen an einer Berufsaufbauschule, einer Berufsoberschule oder einem Berufskolleg zum Erwerb der Fachhochschulreife.

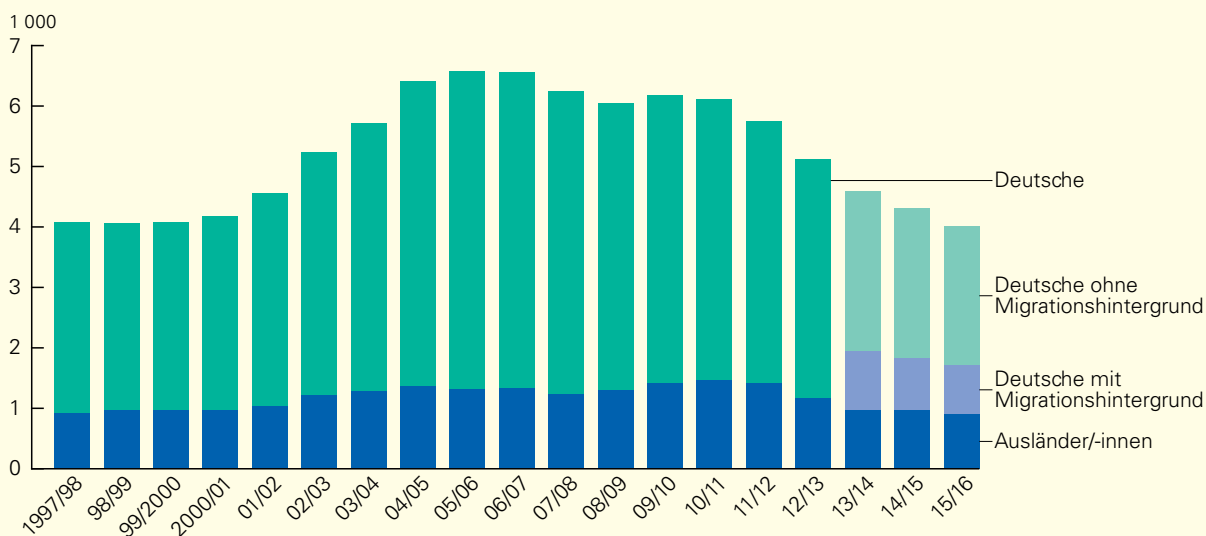
D 4.2.1 Bildungsgänge an allgemein bildenden Schulen

Die allgemein bildenden Schulen des Zweiten Bildungswegs haben in den vergangenen Jahren eine wellenförmige Entwicklung ihrer Teilnehmerzahl durchlaufen. Gegen Ende der 1990er-Jahre lag sie bei knapp 4 100 und war bis 2005/06 bis auf 6 572 angestiegen. Seitdem war eine grundsätzlich rückläufige Tendenz zu verzeichnen. Mit 4 017 Teilnehmerinnen und Teilnehmern lag die Teilnehmerzahl im Schuljahr 2015/16 wieder in etwa auf dem Niveau von vor fast 20 Jahren. Allerdings haben sich die Gewichte zwischen den Bildungsgängen verschoben. So hatten im Schuljahr 1997/98 die Abendrealschulen mit 1 850 rund 100 Teilnehmerinnen und Teilnehmer mehr als die Abendgymnasien. Im Schuljahr 2015/16 war dagegen die Teilnehmerzahl an den Abendgymnasien mit 2 312 um rund 1 000 höher als die der Abendrealschulen. Die Teilnehmerzahl der Kollegs lag im betrachteten Zeitraum mit Werten zwischen 400 und 700 deutlich niedriger.

Der Anteil der ausländischen Teilnehmerinnen und Teilnehmer nahm seit dem Schuljahr 1997/98 Werte zwischen 20 % (im Schuljahr 2005/06) und knapp 25 % (im Schuljahr 2011/12) an. Im Schuljahr 2015/16 hatten knapp 23 % der Teilnehmerinnen und Teilnehmer nicht die deutsche Staatsangehörigkeit (Grafik D 4.2 (G1)). Eine anhaltende Tendenz ist bei der Entwicklung des Ausländeranteils nicht erkennbar. Seit dem Schuljahr 2013/14 werden auch Angaben zum Migrationshintergrund in der Schulstatistik erhoben. In den drei bisherigen Erhebun-

D 4.2 (G1)

Schülerinnen und Schüler an allgemein bildenden Schulen des Zweiten Bildungswegs in Baden-Württemberg seit dem Schuljahr 1997/98



Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

835 16

gen lag der Anteil der Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit Migrationshintergrund jeweils bei gut 42 %.

Anteil der Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit Migrationshintergrund an Abendschulen wesentlich höher

Im Schuljahr 2015/16 besaßen rund 22 % der 2 312 Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Abendgymnasien nicht die deutsche Staatsangehörigkeit. Der Ausländeranteil war damit mehr als viermal so hoch wie an den allgemein bildenden Gymnasien des *ersten* Bildungswegs mit knapp 5 %. Ein ähnliches Verhältnis ergab sich bei Betrachtung der Anteile der Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit Migrationshintergrund. An den Abendgymnasien betrug dieser Anteil 45 %, an den allgemein bildenden Gymnasien gut 11 % (Tabellen D 4.2 (T1) und D 2.3 (T1)).

Noch etwas höher als an den Abendgymnasien war der Anteil der Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit Migrationshintergrund im Schuljahr 2015/16 an den Abendrealschulen. Rund 46 % der 1 287 Teilnehmerinnen und Teilnehmer besaßen einen Migrationshintergrund. Ihr Anteil lag somit wesentlich über dem entsprechenden Anteil an den Realschulen mit knapp 19 %. Ein ähnliches Bild zeigt sich beim Vergleich der Ausländeranteile. An den Abendrealschulen war dieser Anteil mit knapp 28 % um 20 Prozentpunkte höher als an Realschulen.

In deutlich geringerem Umfang sind Menschen mit Migrationshintergrund an den Kollegs vertreten, die ebenso wie die Abendgymnasien zur Hochschulreife führen. Von den 418 Kollegiatinnen und Kollegiaten hatten rund 18 % einen Migrationshintergrund, knapp 9 % besaßen nicht die deutsche Staatsangehörigkeit. Aber auch diese Anteilswerte liegen noch deutlich über den vergleichbaren Werten für die allgemein bildenden Gymnasien.

Menschen mit Migrationshintergrund erreichen an Abendschulen seltener die Hochschulreife als Menschen ohne Migrationshintergrund

An den Abendrealschulen haben im Jahr 2015 insgesamt 463 Absolventinnen und Absolventen den Realschulabschluss erworben. Von diesen hatten gut 44 % einen Migrationshintergrund, knapp 24 % besaßen nicht die deutsche Staatsangehörigkeit. Damit liegt der Migrantenanteil unter den Absolventinnen und Absolventen nahezu auf demselben Niveau wie unter den Schülerinnen und Schülern der Abendrealschulen. Der Ausländeranteil ist bei den Absolventinnen und Absolventen nur wenig niedriger als bei den Schülerinnen

und Schülern. Dies lässt annehmen, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit Migrationshintergrund beim Erwerb des Realschulabschlusses an den Abendrealschulen ähnlich erfolgreich sind wie ihre deutschen Mitschülerinnen und -schüler ohne Migrationshintergrund (Tabelle D 4.2 (T1)).

Für den Erwerb der Hochschulreife an Abendgymnasien oder Kollegs ergab sich dagegen ein anderes Bild. Von den am Ende des Schuljahres 2014/15 erfolgreich abgelegten Abschlussprüfungen entfielen an Abendgymnasien etwas weniger als 29 % und an Kollegs gut 12 % auf Absolventinnen und Absolventen mit Migrationshintergrund. Der Absolventenanteil lag damit an Abendgymnasien um knapp 15 und an Kollegs um fast 6 Prozentpunkte unter dem Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Schuljahr 2014/15. Für die Anteile ausländischer Absolventinnen und Absolventen waren vergleichbare Verhältnisse zu verzeichnen. Der Anteil der erfolgreichen ausländischen Absolventinnen und Absolventen betrug an den Abendgymnasien gut 10 % und an den Kollegs gut 4 %. Von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern waren im Schuljahr 2014/15 jedoch knapp 22 % bzw. 9 % Ausländerinnen oder Ausländer. Dies legt den Schluss nahe, dass Personen mit Migrationshintergrund größere Schwierigkeiten haben, an allgemein bildenden Abendschulen die Hochschulreife zu erwerben als Personen ohne Migrationshintergrund. Dennoch liegen die Anteile der erfolgreichen Absolventinnen und Absolventen mit Migrationshintergrund an Abendgymnasien und Kollegs noch über dem entsprechenden Wert für die allgemein bildenden Gymnasien (Tabelle D 4.2 (T1) und Web-Tabelle E 3 (T2)).

D 4.2.2 Bildungsgänge an beruflichen Schulen

Nach einem Höhepunkt zum Schuljahr 2009/10 mit 9 500 Teilnehmerinnen und Teilnehmern war die Schülerzahl an den beruflichen Schulen des Zweiten Bildungswegs bis zum Schuljahr 2015/16 wieder auf das Niveau zur Jahrtausendwende gesunken. Mit 6 966 Weiterbildungswilligen nutzten rund 12 % weniger diese Angebote als im vorangegangenen Schuljahr (Grafik D 4.2 (G2)). Der Anteil der Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit Migrationshintergrund lag bei gut 17 %.

Rund 70 % der Teilnahmen entfielen auf ein Berufskolleg zum Erwerb der Fachhochschulreife. Gut ein Viertel der Schülerinnen und Schüler besuchte eine 2-jährige Berufsoberschule, um die fachgebundene oder allgemeine Hochschulreife zu erlangen. Vergleichsweise gering war dagegen das Interesse am Besuch einer Berufsaufbauschule. Lediglich gut 3 %

aller Schülerinnen und Schüler der beruflichen Schulen des Zweiten Bildungswegs nahmen das Angebot wahr, dort einen mittleren Schulabschluss zu erwerben. Innerhalb der letzten 5 Jahre hat das Interesse auf dem Zweiten Bildungsweg einen höherwertigen Abschluss zu erhalten, deutlich abgenommen. Diese Entwicklung war in allen Weiterbildungsangeboten zu verzeichnen.

An Berufsaufbauschulen hoher Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund

Berufsaufbauschulen bieten die Möglichkeit, nachträglich in einem 1-jährigen Vollzeitunterricht mit der Fachschulreife einen mittleren Bildungsabschluss zu erwerben. Die Schülerzahlen der Berufsaufbauschulen weisen einen deutlich sinkenden Trend auf. Sie folgen damit der Entwicklung der Zahl der Hauptschulabschlüsse. Die Schülerzahl lag im Schuljahr 2015/16 auf dem niedrigsten bislang verzeichneten Wert: Nur noch 236 Schülerinnen und Schüler wurden an den 13 öffentlichen Berufsaufbauschulen unterrichtet. Offensichtlich wird gerade dieser Weg zur Fachschulreife vor allem von Teilnehmerinnen und Teilnehmern mit Migrationshintergrund gerne genutzt. Zwei Fünftel der Schülerinnen und Schüler hatten einen Migrationshintergrund, das sind anteilig nahezu doppelt so viele wie an beruflichen Schulen insgesamt (Tabelle D 4.2 (T1)).

Migrationshintergrund an Berufsoberschulen häufiger als an vergleichbaren Schularten

Aufbauend auf einem mittleren Bildungsabschluss und einer abgeschlossenen Berufsausbildung oder einer damit vergleichbaren Berufserfahrung können Weiterbildungswillige an der Oberstufe einer Berufsoberschule die fachgebundene oder allgemeine Hochschulreife erwerben. Im Schuljahr 2015/16 strebten dies 868 Schülerinnen und Schüler an einer der 14 Wirtschaftsoberschulen, 652 an einer der zwölf Technischen Oberschulen und 327 an einer der zehn Oberschulen für Sozialwesen an. Mit insgesamt 1 847 Teilnehmenden hatten auch die Berufsoberschulen (ohne Berufsaufbauschulen) innerhalb der letzten 5 Jahre rückläufige Teilnehmerzahlen zu verzeichnen.

Mit gut 16 % lag der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund etwas über den entsprechenden Werten der allgemein bildenden Gymnasien von gut 11 % und der beruflichen Gymnasien von gut 15 %. Während an den Technischen Oberschulen der Anteil bei 12 % lag, hatte an den Wirtschaftsoberschulen knapp ein Fünftel der Schülerschaft einen Migrationshintergrund (Tabelle D 4.2 (T1)).

Teilzeit-Berufskollegs zum Erwerb der Fachhochschulreife sind bei Migrantinnen und Migranten beliebt

Das Berufskolleg zum Erwerb der Fachhochschulreife bietet Weiterbildungswilligen mit mittlerem Bildungsabschluss sowie einer abgeschlossenen Berufsausbildung oder einer entsprechenden Berufserfahrung die Möglichkeit, durch 1-jährigen Vollzeitunterricht oder 2-jährigen Teilzeitunterricht die Fachhochschulreife zu erlangen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer können sich entsprechend ihrer Berufsausbildung 2015/16 gab es an 134 beruflichen Schulen in Baden-Württemberg ein Berufskolleg zum Erwerb der Fachhochschulreife. Darunter befanden sich 16 private Einrichtungen.

Die Berufskollegs zum Erwerb der Fachhochschulreife waren auch im Schuljahr 2015/16 mit 4883 Schülerinnen und Schülern der mit Abstand größte Teilbereich des Zweiten Bildungswegs. Die Entwicklung ihrer Schülerzahl wurde stark von den wirtschaftlichen Rahmenbedingungen geprägt. Nach der Jahrtausendwende stieg die Schülerzahl deutlich an und auch die 2008 einsetzende Wirtschaftskrise konnte diesen Anstieg zunächst nicht stoppen, sodass 2009/10 mit 7 264 Schülerinnen und Schülern fast der Höchstwert aus dem Schuljahr 1991/92 erreicht werden konnte.

Die seitdem rückläufige Entwicklung der Schülerzahlen könnte damit zu tun haben, dass nun auch an anderen Berufskollegs der Erwerb der Fachhochschulreife im Vordergrund steht und dort bereits im Rahmen der beruflichen Erstausbildung erworben wird. Der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund lag bei knapp 17 % und war somit in etwa mit dem entsprechenden Wert an den zur Hochschulreife führenden Berufsoberschulen vergleichbar.

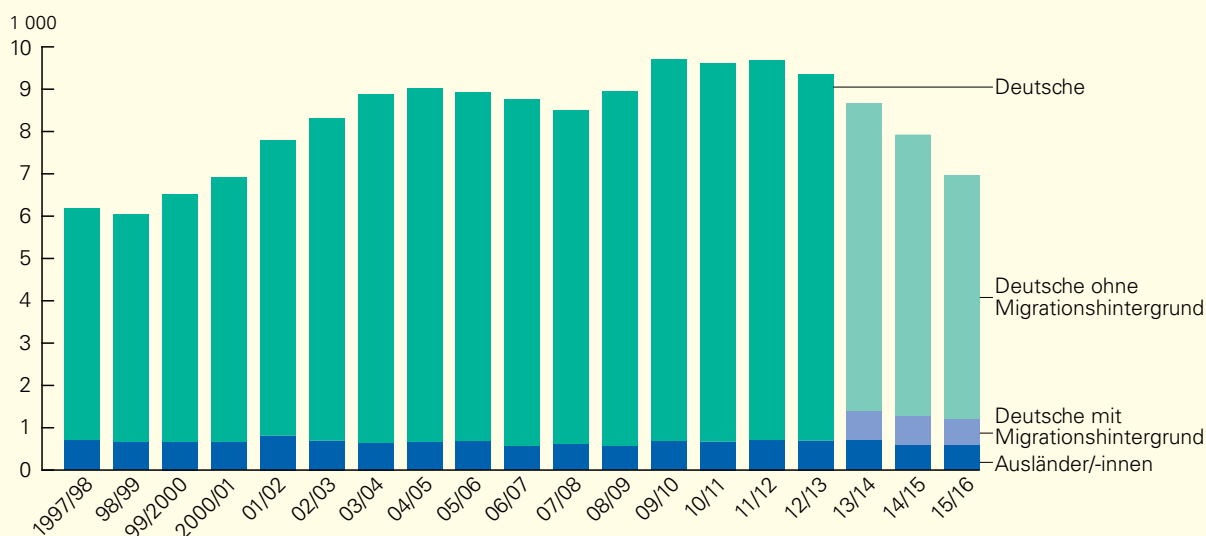
Die Möglichkeit, die Fachhochschulreife anzustreben, ohne gleichzeitig den Arbeitsplatz aufgeben zu müssen, nutzten im Schuljahr 2015/16 insgesamt 445 Weiterbildungswillige, indem sie das Berufskolleg in Teilzeitform besuchten. Damit strebten gut 9 % der Schülerinnen und Schüler dieser Berufskollegs ihr Ziel durch die Teilnahme an Abend- und Wochenendkursen an. Der Anteil der Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund war an den Teilzeitschulen mit gut 17 % geringfügig höher als an den Vollzeitschulen.

Erfolgsquote bei Absolventinnen und Absolventen mit Migrationshintergrund etwas geringer

Die meisten Weiterbildungswilligen konnten ihr Ziel erfolgreich verfolgen und einen höheren Bildungsabschluss erwerben. Der Anteil der Absolventinnen und

D 4.2 (G2)

Schülerinnen und Schüler an beruflichen Schulen des Zweiten Bildungswegs in Baden-Württemberg seit dem Schuljahr 1997/98



Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

836 16

Absolventen mit Migrationshintergrund lag bei gut 12 %. An den Berufskollegs zum Erwerb der Fachhochschulreife endete 2015 in vier von fünf Fällen der Abgang mit dem Erwerb der Fachhochschulreife. Mit knapp 70 % war die Erfolgsquote von Absolventinnen und Absolventen mit Migrationshintergrund etwas geringer.

Fast genauso erfolgreich waren die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Oberstufe der Berufsoberschulen. Hier konnten sich rund drei von vier Abgängerinnen und Abgängern über die neu erlangte Hochschulzugangsberechtigung freuen. Dabei erreichten 695 Absolventinnen und Absolventen die allgemeine und 213 die fachgebun-

dene Hochschulreife. Auch hier lag die Erfolgsquote der Absolventinnen und Absolventen mit Migrationshintergrund mit fast 64 % unter der der Absolventinnen und Absolventen ohne Migrationshintergrund.

Etwas weniger positiv fällt die Bilanz der Abgänge an den Berufsaufbauschulen aus. Rund zwei von drei Abgängerinnen und Abgängern haben die Prüfungen zum Erwerb des mittleren Bildungsabschlusses bestanden. Hierbei schnitten Absolventen und Absolventinnen mit Migrationshintergrund mit einer Erfolgsquote von knapp 63 % ebenfalls etwas schlechter ab als solche ohne Migrationshintergrund (69 %).

D 5 Jugendbildung und Engagement

Während in der amtlichen Schulstatistik und Teilen der Kinder- und Jugendhilfestatistiken Angaben über einen vorliegenden Migrationshintergrund erhoben werden, ist dies bei den Statistiken zu den Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit sowie der Jugendsozialarbeit nicht der Fall. Auch die neu konzipierte und 2015 erstmals zum Einsatz gekommene Statistik der Jugendarbeit erhebt keine Angaben zum Migrationshintergrund der Teilnehmenden bzw. Besucherinnen und Besucher von Angeboten sowie der bei der Durchführung des Angebots tätigen Personen.

Anhaltspunkte zur Angebotsnutzung von Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte können deshalb nur über repräsentative Studien oder über lokal durchgeführte Untersuchungen gewonnen werden. Der Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg (KVJS) berichtet mit Bezug auf Einzelerhebungen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund in den etablierten Jugendverbänden unterrepräsentiert sind.¹⁶ Gleichzeitig sei jedoch das Thema interkulturelle Öffnung in den Verbänden aus ihrem eigenen Selbstverständnis heraus sehr präsent.

Im Bereich der Mobilen Jugendarbeit ist der Anteil migrantischer Jugendlicher jedoch hoch. So wiesen zwei Drittel der erreichten jungen Menschen im Jahr 2013 einen Migrationshintergrund auf.¹⁷ Ebenfalls gibt es eine je nach Stadt bzw. Stadtteil stark divergierende Zahl von Jugendtreffs und Jugendzentren, in denen Migrantinnen und Migranten die Mehrheit der Besucher stellen.

Partizipation und freiwilliges Engagement

Im Kontext der Bestandsaufnahme des *Zukunftsplans Jugend* wurde eine Studie zur Beteiligung und Teilhabe von Kindern und Jugendlichen in Baden-Württemberg erstellt.¹⁸ Untersucht wurde, in welchen Bereichen vor dem Hintergrund des landespolitischen Ziels, Partizipationsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche zu verbessern, noch Handlungsbedarf besteht. Durch die Verbesserung der Partizipationsmöglichkeiten sollen Kinder und Jugendliche im Sinne von Demokratisierung verstärkt in die sie betreffenden politischen Entscheidungen einbezogen werden. Zudem

wird Verantwortungsübernahme, etwa in Form von freiwilligem Engagement, explizit als Bildungsziel erklärt.¹⁹

Partizipation wird dabei verstanden als die Realisierung vorhandener Möglichkeiten, sich als gleichberechtigtes Subjekt an öffentlichen Diskursen und Entscheidungen zu beteiligen und dabei eigene Interessen wirksam einzubringen. Freiwilliges Engagement meint die bis auf eine eventuelle Aufwandsentschädigung unentgeltliche Übernahme verantwortlicher Tätigkeiten in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen, die über eine bloße eigene Teilnahme an gemeinschaftlichen Aktivitäten hinausgeht.

Bürgerinnen und Bürger in Baden-Württemberg engagieren sich zunehmend freiwillig. Im Jahr 2014 betrug laut Freiwilligensurvey die Engagementsquote 48 % (2009: 41 %) und lag damit höher als der Bundesdurchschnitt von 44 % (2009: 36 %).²⁰ Die Beteiligungsquote Jugendlicher und junger Erwachsener liegt auf einem noch geringfügig höheren Niveau. Unter den 14- bis 19-Jährigen beteiligen sich 49 % im Bereich gemeinschaftlicher Tätigkeiten oder des freiwilligen Engagements. Zudem ist die potenzielle Engagementbereitschaft noch stärker ausgeprägt als die realisierte Beteiligung selbst.

Die Studie identifiziert soziale und biografische Faktoren, die das Ausmaß des Engagements, das politische Interesse und die politische Partizipation beeinflussen. Insbesondere sind dies das Alter, der soziale Status und das formale Bildungsniveau. Junge Menschen im Alter von 12 bis 19 Jahren sind im Vergleich zu Erwachsenen überdurchschnittlich engagiert – was aufgrund der lebensphasentypischen Bedingungen nachvollziehbar ist. Jugendliche, die ein Gymnasium besuchen, sind nahezu doppelt so häufig engagiert und politisch aktiv wie Schülerinnen und Schüler an Haupt- oder Realschulen.²¹ Ebenfalls sind weibliche Jugendliche etwas stärker engagiert als männliche.

16 Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg (KVJS) (2015), S. 36.

17 Ebd., S. 37.

18 Scherr & Sachs (2015).

19 <https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/de/service/publikation/did/statusbericht-2015-zum-zukunftsplan-jugend/> [Stand: 29.11.2016].

20 Simonson, Vogel, & Tesch-Römer (2016). Die hohen Beteiligungsquoten müssen allerdings vor dem Hintergrund interpretiert werden, dass bereits punktuell Engagement einbezogen wird und deshalb ein direkter Rückschluss auf mittel- und langfristig angelegtes Engagement nicht möglich ist.

21 Nach den älteren Daten des Freiwilligensurvey 2009, s. Zentrum für Zivilgesellschaftliche Entwicklung (2011).

Im Freiwilligensurvey 2014 wird bundesweit eine insgesamt geringere Beteiligungsquote für Jugendliche mit Migrationshintergrund festgestellt. So waren knapp 36 % der jüngeren Menschen zwischen 14 und 29 Jahren mit Migrationshintergrund freiwillig engagiert, in der entsprechenden Altersgruppe ohne Migrationshintergrund waren es 52 %. Innerhalb der Gruppe der Migrantinnen und Migranten bestehen deutliche Unterschiede: Bei Personen ohne deutsche Staatsangehörigkeit und mit eigener Zuwanderungserfahrung beträgt die Engagementquote der 14- bis 29-Jährigen 19 %, bei Deutschen mit eigener Zuwanderungserfahrung 28 % und bei Deutschen mit Migrationshintergrund jedoch ohne eigene Zuwanderungserfahrung 47 %.

Allerdings wurde die Rolle des bei migrantischen Jugendlichen durchschnittlich niedrigeren Bildungsniveaus in dieser Studie nicht als Einflussvariable statistisch kontrolliert. Die im Kontext des *Zukunftsplans Jugend* erstellte Untersuchung kommt jedoch auf Basis der Daten aus dem Jahr 2009 zu dem Ergebnis, dass das Merkmal Migrationshintergrund bei Berücksichtigung des sozialen Status und des Bildungsniveaus keinen eigenständigen Einflussfaktor auf den Engagementumfang darstellt. Substanzielle Unterschiede gegenüber Jugendlichen ohne Zuwanderungsgeschichte bestehen nur bei der Teilgruppe, die eigene Migrationserfahrungen gemacht hat.²² Entsprechende Zusammenhänge zwischen Bildungsniveau und Engagement sind im aktuellen Freiwilligensurvey 2014 erkennbar.

Eine Studie der Jugendstiftung Baden-Württemberg kommt zu ähnlichen Schlüssen. Von den Jugendlichen, bei denen beide Elternteile nicht in Deutschland geboren sind, gaben knapp 25 % an, sich im Schuljahr 2013/14 freiwillig engagiert zu haben. Jugendliche, bei denen beide Eltern oder ein Elternteil in Deutschland geboren sind, engagierten sich mit einem Anteil von knapp 38 % deutlich häufiger.²³

Der vom Bundesfamilienministerium in Auftrag gegebene Freiwilligensurvey 2014 lässt zwar einen langfristigen Trend zur Zunahme des freiwilligen Engagements erkennen, seit Ende der 1990er-Jahre wird allerdings eine soziale Polarisierung deutlich. Jugendliche mit niedrigerem formalem Bildungsstatus engagieren sich deutlich weniger – oder anders interpretiert, finden schwerer den Zugang zum Engagement.

Ungleichheiten in Bezug auf migrantische Jugendliche sind bei landesweiten Projekten zur politischen Parti-

zipation Jugendlicher festzustellen. Jugendpolitische Beteiligungsformen, wie etwa die U-18-Wahlen oder das Programm *Was uns bewegt* zielen darauf, Interesse an Politik zu wecken und politische Bildungsprozesse anzuregen. Jugendliche mit niedrigerem formalem Bildungsniveau und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind dabei jedoch deutlich unterrepräsentiert. Ebenso verfügen die Teilnehmenden und freiwillig Engagierten in den Jugendverbänden überwiegend über eine mittlere oder höhere schulische Bildung – Jugendliche mit niedriger Schulbildung sowie mit Migrationshintergrund sind unterrepräsentiert.²⁴

Eine geringere Beteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist auch bei Qualifizierungsprojekten zum freiwilligen Engagement festzustellen. Bei der Ausbildung zur Jugendleiterin und zum Jugendleiter, die über den formalen Erwerb der Jugendleiter-Card (Juleica) zu einer ehrenamtlichen Mitarbeit in der Jugendarbeit befähigt, waren Jugendliche mit niedrigerem Bildungsniveau zumindest in der jüngeren Vergangenheit unterrepräsentiert. Der Juleica-Report für das Jahr 2010 berichtet, dass lediglich 3 % der Karteninhaber eine eigene Migrationserfahrung haben.²⁵

Schulbezogene Jugendarbeit

Das *Jugendbegleiter-Programm* des Landes ermöglicht seit 2006 vielfältige außerunterrichtliche Bildungs- und Betreuungsangebote durch engagierte Einzelpersonen und außerschulische Partner an öffentlichen Schulen. Das Programm unterstützt Schulen bei der Entwicklung eines auf die lokalen Begebenheiten und Bedürfnisse abgestimmten Bildungskonzepts, etwa im Bereich der Ganztagsbetreuung. Im Schuljahr 2015/16 nahmen 1 888 Schulen daran teil, rund 24 000 Jugendbegleiterinnen und Jugendbegleiter engagierten sich. Stark ein Drittel der Jugendbegleiter sind selbst (ältere) Schülerinnen und Schüler.

Die ehrenamtlich tätigen Jugendbegleiterinnen und -begleiter benötigen für ihre Tätigkeit in außerunterrichtlichen Bildungs- und Betreuungsangeboten eine entsprechende Qualifikation, die sie etwa durch schulinterne Fortbildungen erhalten oder bereits durch ihre Ausbildung mitbringen. Mit einem Anteil von rund 22 % liegt der größte Teil der Bildungsangebote im Bereich der Hausaufgabenbetreuung. Hiervon profitieren insbesondere leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler, die bspw. Deutsch als Zweitsprache erlernt haben.

22 Scherr & Sachs (2015), S. 21.

23 Jugendstiftung Baden Württemberg (2015), S. 59.

24 Scherr & Sachs (2015), S. 33.

25 Pothmann & Sass (2011), S. 21.

16 % der Jugendbegleiterinnen und -begleiter weisen selbst einen Migrationshintergrund auf (sie selbst oder mindestens ein Elternteil sind nicht in Deutschland geboren). Damit sind Personen mit Zuwanderungsgeschichte im Jugendbegleiter-Programm eher unterrepräsentiert. Lediglich an stark der Hälfte (57 %) der teilnehmenden Schulen ist mindestens eine Jugendbegleiterin bzw. ein Jugendbegleiter mit Migrationshintergrund aktiv.²⁶

Das *Schülermentorenprogramm* ermöglicht Schülerinnen und Schülern eine aktive Mitwirkungs- und Mitgestaltungsmöglichkeit des Schullebens. Die Jugendlichen übernehmen dabei schrittweise verantwortliche Tätigkeiten in schulischen Aufgabenfeldern und werden aktiv in Jugend- und Vereinsarbeit eingebunden. Seit Beginn der Schülermentorenausbildung im Jahre 1994 sind über 60 000 Schülerinnen und Schüler ausgebildet worden, der größte Teil davon (rund 28 000) im Bereich Sport. Weitere Mentorenprogramme gibt es in den Bereichen Musik, Umwelt, Verkehrserziehung, Medien, Prävention, Technik, kulturelle Jugendbildung, politische Jugendbildung und soziale Verantwortung.

Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Schülermentorenprogramm wird nicht erfasst. Es kann aber angenommen werden, dass ca. 10 % der ausgebildeten Mentorinnen und Mentoren einen Migrationshintergrund haben. An den Werkreal-/Hauptschulen sind es ca. 25 %.²⁷

Jährlich werden ca. 600 Schülerinnen und Schüler zu Schulsportmentoren ausgebildet, die Lehrkräfte bei Sportangeboten an Projekttagen, in den Pausen oder im Rahmen von Arbeitsgemeinschaften unterstützen. Die bestehenden Ausbildungsinhalte werden seit dem Schuljahr 2015/16 um den Aspekt des interkulturellen Miteinanders ergänzt. Mit dem neuen Mentorenlehrgang *Schulsportmentor Integration* sollen gezielt Schülerinnen und Schüler angesprochen werden, die selbst einen Migrationshintergrund haben.

Kinder- und Jugendarbeit und außerschulische Jugendbildung

Wie eingangs erwähnt, liegen für den Anteil der Migrantinnen und Migranten im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit keine amtlichen Daten vor. Allerdings gibt es eine Reihe von Studien, die über die Partizipation und Integration migrantischer Jugendlicher in der Jugendverbandsarbeit, offenen und mobilen Jugend-

arbeit, Jugenderholung, internationalen Jugendbegegnung und außerschulischen Jugendbildung berichten. Das Deutsche Jugendinstitut (DJI) hat die hierzu vorliegenden relevanten Untersuchungen ausgewertet.²⁸ Damit entsteht kein scharfes, regional differenzierbares Bild der Beteiligung von Jugendlichen mit Migrationsgeschichte, jedoch sind Hinweise auf vorliegende Disparitäten und Zusammenhänge zwischen Migrationshintergrund und weiteren sozialen Merkmalen erkennbar.

Deutlich wird die Tendenz, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Jugendverbandsarbeit, der Jugenderholung, der internationalen Jugendarbeit und der außerschulischen Bildungsarbeit bezogen auf ihren Anteil an der gleichaltrigen Bevölkerung unterrepräsentiert sind. Allerdings ist dies nicht für Formen der offenen und mobilen Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit zu beobachten, bei denen Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund überproportional zu ihrem Bevölkerungsanteil vertreten sind. Auffallend ist, dass der Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund unter den Teilnehmenden an Aktivitäten der Verbände und Organisationen höher ist, als unter den dort ehrenamtlich Engagierten. Von dem in der Kinder- und Jugendarbeit beschäftigten Personal weist nur ein geringer Anteil einen Migrationshintergrund auf.

Da in den Handlungsfeldern der Jugendverbandsarbeit, der Jugenderholung und der internationalen Jugendbegegnung die Mehrzahl der Teilnehmenden gymnasiale Bildungsgänge besuchen oder besucht haben, kann die geringere Teilnahme von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zum Teil über die dort generell gültige Unterrepräsentanz von Jugendlichen mit geringerem Bildungsniveau erklärt werden. Das DJI stellt jedoch in seinem Jugendmigrationsreport fest, dass migrantische Jugendliche selbst dann geringere Teilnahmequoten in der Kinder- und Jugendarbeit erreichten, wenn sie über den gleichen Bildungsgrad verfügen wie Jugendliche ohne Zuwanderungsgeschichte.²⁹ Insbesondere gelte dies neben dem freiwilligen Engagement für Funktionsübernahmen in Organisationen. Die überproportionale Teilnahme von Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund an der offenen und mobilen Jugendarbeit kann damit zusammenhängen, dass diese Angebote allgemein häufiger von Jugendlichen mit niedrigerem formalem Bildungsniveau frequentiert werden.

Vor dem Hintergrund der – teilweise festgestellten, teilweise nur vermuteten – geringeren Beteiligung migrantischer Jugendlicher in den verschiedenen

26 Jugendstiftung Baden-Württemberg (2016), S. 8.

27 Landtag von Baden-Württemberg, Drucksache 15/3637.

28 Vgl. Stürzer, Täubig, Uchronski & Bruhns (2012).

29 Vgl. Stürzer, Täubig, Uchronski & Bruhns (2012), S. 178 f.

Bereichen der Kinder- und Jugendarbeit unterstützt etwa der Landesjugendring Baden-Württemberg zusammen mit dem Diakonischen Werk in einem Förderprogramm des Sozialministeriums den Aufbau verbandlicher Strukturen für junge Menschen mit Migrationshintergrund und Projekte, bei denen sich Jugendliche verschiedener Herkunft engagieren wollen.³⁰

Die vom Sozialministerium geförderte *Integrationsoffensive der Kinder- und Jugendarbeit in Baden-Württemberg* richtet sich an Projekte der offenen, verbandlichen und kulturellen Kinder- und Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit zur Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.³¹ Die Träger erhalten bei der Planung und Umsetzung ihrer Integrationsprojekte fachliche Beratung und finanzielle Unterstützung. Gefördert werden Projekte mit dem Ziel der interkulturellen Vernetzung, die Umsetzung neuer Konzeptionen für eine interkulturelle Öffnung der eigenen Organisation (bspw. Jugendhäuser und Vereine) sowie Aktionen und Aktivitäten zur interkulturellen Orientierung und Öffnung. Im Jahr 2015 wurden 13 laufende Projekte gefördert sowie weitere acht Projekte in die laufende Förderung aufgenommen.

Jugendmigrationsdienste

Die *Jugendmigrationsdienste (JMD)* gingen aus den Jugendgemeinschaftswerken hervor, die in der Nachkriegszeit als Selbsthilfswerke für eltern-, heimat- und berufslose Jugendliche eingerichtet wurden. In jüngerer Zeit bestand ihre Aufgabe hauptsächlich in der sozialpädagogischen Begleitung und Eingliederung jugendlicher Spätaussiedler. Im Jahr 2004 gingen die Jugendgemeinschaftswerke in die Jugendmigrationsdienste über. Ihr Aufgabenbereich wurde auf die allgemeine Integration junger Menschen mit Migrati-

onshintergrund erweitert. Als Angebot der Jugendsozialarbeit haben sie unter anderem zum Ziel, junge Migrantinnen und Migranten beim Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf zu unterstützen.³² Die Förderung erfolgt vom Bund durch das Familienministerium (BMFSFJ) und wird von Mitgliedsorganisationen der freien Wohlfahrtsverbände lokal umgesetzt.

Aktuell sind in Baden-Württemberg flächendeckend über 80 Jugendmigrationsdienste eingerichtet, die teilweise neben der Unterstützung beim Übergang in das Arbeitsleben auch die sozialpädagogische Begleitung im Rahmen der Integrationskurse und Deutschsprachkurse nach dem Aufenthaltsgesetz anbieten. Mit stark 80 Vollkraftstellen landesweit wurde eine Versorgung von rechnerisch 0,14 Fachkräften je 1 000 Migrantinnen und Migranten im Alter von unter 18 Jahren im Jahr 2013 vorgehalten (Stadtkreise: 0,18, Landkreise: 0,14 Vollkraftstellen).³³

Die Jugendmigrationsdienste sind in den einzelnen Stadt- und Landkreisen – bezogen auf den jeweiligen Anteil der jungen Bevölkerung mit Migrationshintergrund – jedoch personell sehr unterschiedlich ausgestattet. Während bspw. im Landkreis Reutlingen und im Hohenlohekreis ein überdurchschnittliches Verhältnis von über 0,3 Vollkraftstellen je 1 000 unter 18-Jährigen mit Migrationshintergrund vorlag, waren in den benachbarten Landkreisen Zollernalbkreis und Schwäbisch-Hall überhaupt keine JMD eingerichtet. Im Jahr 2013 wurden rund 10 200 Adressatinnen und Adressaten von den JMD erreicht.

Kapitel G gibt einen Überblick über weitere Unterstützungssysteme und Fördermaßnahmen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund.

30 <http://www.ljrbw.de/vielfalt-in-partizipation.html> [Stand: 17.11.2016].

31 <http://www.integrationsoffensive.de> [Stand: 17.11.2016].

32 www.jmd-portal.de [Stand: 17.11.2016].

33 Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg (KVJS) (2015), S. 144.

D 2.2 (T1) Übergänge von Grundschulen auf darauf aufbauende Schulen nach Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund zum Schuljahr 2015/16 in Baden-Württemberg

Migrationshintergrund und Staatsangehörigkeit	Schülerzahl in Klassenstufe 4 zum Zeitpunkt der Vergabe der Grundschulempfehlung	Davon Übergänge auf...									
		Werkreal-/Hauptschulen		Realschulen		Gymnasien		Gemeinschaftsschulen		Sonstige ¹⁾	
		Anzahl	Anteil in %	Anzahl	Anteil in %	Anzahl	Anteil in %	Anzahl	Anteil in %	Anzahl	Anteil in %
Insgesamt	91 715	6 578	7,2	31 030	33,8	39 839	43,4	12 193	13,3	2 075	2,3
davon ohne Migrationshintergrund	71 103	4 354	6,1	23 559	33,1	32 788	46,1	9 343	13,1	1 059	1,5
mit Migrationshintergrund	20 612	2 224	10,8	7 471	36,2	7 051	34,2	2 850	13,8	1 016	4,9
davon Deutsche mit Migrationshintergrund	13 248	1 166	8,8	5 073	38,3	4 952	37,4	1 695	12,8	362	2,7
Ausländer/-innen	7 364	1 058	14,4	2 398	32,6	2 099	28,5	1 155	15,7	654	8,9

1) Integrierte Schulformen und Sonderschulen sowie Wiederholer/-innen und Schüler/-innen der Klassenstufe 4 ohne Grundschulempfehlung.
 Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

D 2.3 (T1) Schülerinnen und Schüler an allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg im Schuljahr 2015/16 nach Migrationshintergrund, Schularten und Trägerschaft

Schulart Trägerschaft	Schüler/ -innen insgesamt	Darunter Schüler/-innen mit Migrationshintergrund					
		zusammen		davon			
				Ausländer/-innen		deutsche Schüler/ innen mit Migrations- hintergrund	
		Anzahl	Anteil in %	Anzahl	Anteil in %	Anzahl	Anteil in %
Grundschulen ¹⁾	372 309	97 044	26,1	39 024	10,5	58 020	15,6
davon öffentliche Schulen	361 993	95 732	26,4	38 403	10,6	57 329	15,8
private Schulen	10 316	1 312	12,7	621	6,0	691	6,7
Werkreal-/Hauptschulen	99 771	40 953	41,0	26 275	26,3	14 678	14,7
davon öffentliche Schulen	95 607	40 402	42,3	25 860	27,0	14 542	15,2
private Schulen	4 164	551	13,2	415	10,0	136	3,3
Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren ²⁾	49 175	14 332	29,1	7 491	15,2	6 841	13,9
davon öffentliche Schulen	33 293	11 234	33,7	5 966	17,9	5 268	15,8
private Schulen	15 882	3 098	19,5	1 525	9,6	1 573	9,9
Realschulen	224 720	41 647	18,5	17 361	7,7	24 286	10,8
davon öffentliche Schulen	209 566	40 677	19,4	16 945	8,1	23 732	11,3
private Schulen	15 154	970	6,4	416	2,7	554	3,7
Gymnasien	307 897	35 087	11,4	14 713	4,8	20 374	6,6
davon öffentliche Schulen	273 230	32 340	11,8	13 361	4,9	18 979	6,9
private Schulen	34 667	2 747	7,9	1 352	3,9	1 395	4,0
Gemeinschaftsschulen – Sekundarstufe I	35 623	8 961	25,2	4 585	12,9	4 376	12,3
davon öffentliche Schulen	35 113	8 937	25,5	4 573	13,0	4 364	12,4
private Schulen	510	24	4,7	12	2,4	12	2,4
Integrierte Schulformen	27 633	2 927	10,6	1 280	4,6	1 647	6,0
davon öffentliche Schulen ³⁾	4 431	1 304	29,4	578	13,0	726	16,4
private Schulen ⁴⁾	23 202	1 623	7,0	702	3,0	921	4,0
Allgemein bildende Schulen zusammen (ohne Zweiter Bildungsweg)	1 117 128	240 951	21,6	110 729	9,9	130 222	11,7
davon öffentliche Schulen	1 013 233	230 626	22,8	105 686	10,4	124 940	12,3
private Schulen	103 895	10 325	9,9	5 043	4,9	5 282	5,1
Abendrealschule (privat)	1 287	591	45,9	357	27,7	234	18,2
Abendgymnasium (privat)	2 312	1 041	45,0	512	22,1	529	22,9
Kolleg	418	75	17,9	36	8,6	39	9,3
davon öffentliche Schulen	57	3	5,3	1	1,8	2	3,5
private Schulen	361	72	19,9	35	9,7	37	10,2
Allgemein bildende Schulen insgesamt	1 121 145	242 658	21,6	111 634	10,0	131 024	11,7
davon öffentliche Schulen	1 013 290	230 629	22,8	105 687	10,4	124 942	12,3
private Schulen	107 855	12 029	11,2	5 947	5,5	6 082	5,6

1) Einschließlich Grundschulen im Verbund mit einer Gemeinschaftsschule. – 2) Bis zum Schuljahr 2014/15: Sonderschulen. – 3) Schulen besonderer Art und integrierte Orientierungsstufe. – 4) Freie Waldorfschule.

Datenquelle: Amtliche Schulstatistik

D 3.2 (T1) Auszubildende, Ausbildungsverträge und Prüfungsteilnahmen in Baden-

Merkmal (AV = Ausbildungsverträge)	Einheit	Insgesamt		
		zusammen	männlich	weiblich
Auszubildende	Anzahl	189 982	116 452	73 530
Begonnene AV ¹⁾	Anzahl	80 141	47 269	32 872
Neu abgeschlossene AV	Anzahl	73 967	44 103	29 864
Vorzeitig gelöste AV	Anzahl	17 319	9 710	7 609
darunter				
im Berichtsjahr 2015 begonnene und gelöste AV	Anzahl	6 174	3 166	3 008
Anteil an begonnenen AV	%	7,7	6,7	9,2
Prüfungsteilnahmen (Mehrfachzählung)	Anzahl	65 368	38 729	26 639
darunter Wiederholungsprüfungen	%	1,3	1,6	1,0
Prüfungsteilnehmer/-innen (Personenzählung)	Anzahl	64 495	38 121	26 374
Erfolgreiche Prüfungsteilnehmer/-innen	Anzahl	61 509	36 183	25 326
Erfolgreiche Prüfungsteilnehmer/-innen zu Prüfungsteilnehmer/-innen	%	95,4	94,9	96,0

1) Im Berichtsjahr begonnene Ausbildungsverträge setzen sich zusammen aus neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen und Ausbildungsverträgen, die im Berichtsjahr geschlossen und bereits im Berichtsjahr vorzeitig gelöst wurden.

Datenquelle: Berufsbildungsstatistik.

Württemberg zum 31.12.2015 nach Staatsangehörigkeit und Geschlecht

Deutsche			Ausländer/-innen		
zusammen	männlich	weiblich	zusammen	männlich	weiblich
169 097	104 473	64 624	20 885	11 979	8 906
69 868	41 446	28 422	10 273	5 823	4 450
64 827	38 881	25 946	9 140	5 222	3 918
14 360	8 026	6 334	2 959	1 684	1 275
5 041	2 565	2 476	1 133	601	532
7,2	6,2	8,7	11,0	10,3	12,0
58 620	35 078	23 542	6 748	3 651	3 097
1,2	1,4	0,8	2,7	3,0	2,3
57 928	34 581	23 347	6 567	3 540	3 027
55 619	33 017	22 602	5 890	3 166	2 724
96,0	95,5	96,8	89,7	89,4	90,0

D 4.2 (T1) Schulen und Teilnehmer/-innen an den Schulen des Zweiten Bildungswegs in Baden-Württemberg im Schuljahr 2015/16 sowie erfolgreiche Abschlussprüfungen 2015

Merkmal	Einheit	Abendreal-schulen	Abendgymna-sien	Kollegs	Berufs-aufbau-schulen	Wirt-schafts-ober-schulen	Tech-nische Ober-schulen	Ober-schulen für Sozial-wesen	Berufs-kollegs zum Erwerb der Fach-hochschul-reife
Schulen insgesamt¹⁾	Anzahl	37	23	5	13	14	12	10	134
Darunter öffentliche Schulen	Anzahl	–	–	1	13	12	12	7	118
Teilnehmer/-innen insgesamt	Anzahl	1 287	2 312	418	236	868	652	327	4 883
Und zwar weiblich	Anzahl	583	1 172	179	61	415	92	240	1 683
mit Migrationshintergrund	Anzahl	591	1 041	75	95	163	78	48	807
	Anteil in %	45,9	45,0	17,9	40,3	18,8	12,0	14,7	16,5
darunter Ausländer/-innen	Anzahl	357	512	36	52	81	27	23	389
	Anteil in %	27,7	22,1	8,6	22,0	9,3	4,1	7,0	8,0
Mit Erfolg abgelegte Abschlussprüfungen am Ende des Schuljahres 2014/15	Anzahl	463	320	113	188	413	333	162	4 208
Und zwar von Frauen	Anzahl	209	183	56	42	214	40	121	1 457
von Teilnehmern/-innen mit Migrationshintergrund	Anzahl	206	92	14	44	77	22	11	506
	Anteil in %	44,5	28,8	12,4	23,4	18,6	6,6	6,8	12,0
darunter von Ausländer/-innen	Anzahl	109	33	5	20	31	10	6	232
	Anteil in %	23,5	10,3	4,4	10,6	7,5	3,0	3,7	5,5
Art des Abschlusses		Real-schul-ab-schluss	Hoch-schul-reife	Hoch-schul-reife	Fach-schul-reife	Hoch-schul-reife	Hoch-schul-reife	Hoch-schul-reife	Fach-hoch-schul-reife

1) Dienststellenzählung; Außenstellen wurden der Stammschule zugerechnet.

Datenquelle: Schulstatistik



Bildungsergebnisse

E

- E 1 Bildungsstand der Bevölkerung mit Migrationshintergrund
- E 2 Ergebnisse von Lernstandserhebungen in Baden-Württemberg
 - E 2.1 Lernstandserhebung VERA 3
 - E 2.2 Ländervergleiche zur Überprüfung der Bildungsstandards
- E 3 Allgemein bildende und berufsqualifizierende Abschlüsse
- E 4 Übergang in die Erwerbstätigkeit

Wichtige Ergebnisse im Überblick Kapitel E

Bildungsstand

Von den 25- bis unter 35-Jährigen ohne Migrationshintergrund verfügen 53 % über die Hochschul- oder Fachhochschulreife, einen mittleren Abschluss besitzen 31 % und 16 % einen Hauptschulabschluss. Lediglich knapp 1 % kann keinen allgemein bildenden Schulabschluss vorweisen. Von den Migrantinnen und Migranten dieser Altersgruppe haben knapp 41 % eine Hochschulzugangsberechtigung, 25 % einen mittleren Schulabschluss und 29 % einen Hauptschulabschluss. Ein deutlich höherer Anteil von 6 % besitzt keinen Schulabschluss. Frauen mit Migrationshintergrund im Alter von 25 bis unter 35 Jahren verfügen über höhere schulische Qualifikationen als gleichaltrige Männer.

25- bis unter 35-Jährige ohne Zuwanderungsgeschichte haben ein höheres formales berufliches Bildungsniveau als Personen mit Migrationshintergrund. 31 % besitzen einen Hochschulabschluss, während es bei den Migrantinnen und Migranten nur 23 % sind. 6 % der Einheimischen dieser Altersgruppe können keine berufliche Qualifikation nachweisen, bei den Gleichaltrigen mit Migrationshintergrund ist es jeder vierte.

Junge Menschen mit eigener Migrationserfahrung verfügen über ein höheres berufliches Bildungsniveau als die Nachkommen von Zuwanderern. 26 % derselbst zugewanderten 25- bis unter 35-Jährigen besitzen einen Hochschulabschluss, von den Ausländern mit eigener Migrationserfahrung sogar 31 %. Bei den Gleichaltrigen mit Migrationshintergrund, jedoch ohne eigene Migrationserfahrung, haben lediglich 12 % einen Hochschulabschluss erreicht.

Ergebnisse von Lernstandserhebungen

Bei der Lernstandserhebung VERA 3 im Jahr 2015 erreichen 39 % bzw. 32 % der Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Sprachdominanz in den Kompetenzbereichen Sprachgebrauch und Lesen den Mindeststandard nicht – dies ist ein rund dreimal größerer Anteil als bei den deutschsprachigen Kindern. Auch in den mathematischen Kompetenzbereichen zeigen mit 37 % bzw. 49 % deutlich höhere Anteile der Drittklässlerinnen und Drittklässler mit nichtdeutscher Sprachdominanz Leistungen unterhalb der Mindeststandards für Klasse 4, bei den im Alltag Deutsch Sprechenden sind diese Anteile nur etwa halb so groß.

Beim Ländervergleich zur Überprüfung der Bildungsstandards in Klasse 4 sind ebenfalls deutliche Leistungsunterschiede zwischen einheimischen und migrantischen Schülerinnen und Schülern erkennbar. Die Nachteile sind stärker ausgeprägt, wenn beide Eltern im Ausland geboren wurden. Wird der im Schnitt niedrigere sozioökonomische Status von Migrantenfamilien berücksichtigt, reduzieren sich die Leistungsunterschiede für alle Herkunftsgruppen jedoch erheblich.

Auch in Klasse 9 erreichen einheimische Schülerinnen und Schüler in Mathematik und den Naturwissenschaften höhere Kompetenzwerte als Jugendliche mit Migrationshintergrund. Darunter schneiden Jugendliche, bei denen beide Eltern im Ausland geboren wurden, besonders schlecht ab. Die festgestellten Leistungsunterschiede lassen sich zu einem großen Teil – jedoch nicht vollständig – auf den geringeren sozioökonomischen Status zurückführen. Bei Schülerinnen und Schülern einiger Herkunftsregionen bleiben trotz Berücksichtigung dieses Faktors Kompetenznachteile bestehen.

Beim Ländervergleich in der Sekundarstufe I im Jahr 2015 erzielten die Schülerinnen und Schüler der 9. Klassenstufe in Baden-Württemberg gegenüber 2009 insgesamt schlechtere Leistungen im Fach Deutsch. Bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund liegen ebenfalls Leistungsrückgänge vor, diese sind jedoch teilweise weniger stark ausgeprägt. Im Fach Englisch erzielten beide Gruppen leichte Zuwächse. Die Kompetenznachteile der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sind größtenteils auf deren ungünstigere sozioökonomische Lage zurückzuführen. Bei Jugendlichen mit türkischen und arabischen Wurzeln und aus dem ehemaligen Jugoslawien sind sie auch dann noch substantiell, wenn der soziale Hintergrund und die in der Familie gesprochene Sprache berücksichtigt werden.

Allgemein bildende und berufsqualifizierende Abschlüsse

19 % aller rund 172 000 Schulabschlüsse – einschließlich der Abgänge ohne Hauptschulabschluss – wurden von (deutschen oder ausländischen) Migrantinnen und Migranten erworben. Der Anteil der Absolventinnen und Absolventen mit ausländischer Staatsangehörigkeit lag bei 12 %.

Der Anteil derjenigen, die im Jahr 2015 eine allgemein bildende Schule ohne Hauptschulabschluss verlassen haben, war unter den ausländischen Schülerinnen und Schülern mit 7 % fast dreimal so hoch wie unter den deutschen ohne Migrationshintergrund. Bei den deutschen Jugendlichen mit Migrationshintergrund lag er zwischen diesen Werten.

Von den Absolventinnen und Absolventen ohne Migrationshintergrund hatte 2015 ein Drittel die Hochschulreife erworben, von den deutschen mit Migrationshintergrund dagegen nur knapp ein Fünftel und von den ausländischen nur jeder neunte.

An beruflichen Schulen und an den Schulen des Zweiten Bildungswegs liegen die Anteile der Absolventinnen und Absolventen mit Migrationshintergrund in der Regel über den entsprechenden Anteilen bei den allgemein bildenden Schularten. Beim mittleren Bildungsabschluss hatten gut 14 % der Absolventinnen und Absolventen ohne Migrationshintergrund eine berufliche Schule besucht, bei den ausländischen waren es 19 %, bei den deutschen mit Migrationshintergrund 18 %. Die Hochschulreife erwarb ein Drittel der Absolventinnen und Absolventen ohne Migrationshintergrund an einem beruflichen Gymnasium oder einer Berufsoberschule, bei den deutschen mit Zuwanderungsgeschichte und bei den ausländischen waren es mit 41 % bzw. 45 % deutlich mehr.

Bei Betrachtung der altersbezogenen Abschlussquoten bestehen große Unterschiede zwischen deutschen und ausländischen Jugendlichen. Von den deutschen Absolventinnen und Absolventen erlangten 49 % eines Geburtsjahrgangs die Hochschulreife, von den ausländischen lediglich 13 %.

Über die letzten Jahre hinweg war allerdings bei den meisten Abschlüssen eine Tendenz der Annäherung feststellbar. Zwischen 2005 und 2015 sank bei ausländischen Jugendlichen die Quote der Abgänge ohne Hauptschulabschluss um fast 7 Prozentpunkte, bei deutschen nur um 1 Prozentpunkt. Im selben Zeitraum war die Hauptschulabschlussquote ausländischer Ju-

gendlicher um gut 24 Prozentpunkte zurückgegangen, die der deutschen um 13 Prozentpunkte. Beim mittleren Abschluss führten die Anstiege um 25 Prozentpunkte bei den ausländischen Absolventinnen und Absolventen und um 7 Prozentpunkte bei den deutschen zu einem annähernden Gleichstand. Die Hochschulreifequote stieg für deutsche Absolventinnen und Absolventen um knapp 13 Prozentpunkte an, für ausländische allerdings nur um 6 Prozentpunkte, sodass hier die Schere noch etwas weiter auseinander ging.

Bei der dualen Berufsausbildung lag der Anteil der erfolgreichen ausländischen Absolventen bei 87 %, die Erfolgsquote der deutschen lag dagegen um rund 8 Prozentpunkte darüber.

Übergang in die Erwerbstätigkeit

Die Erwerbstätigenquote der 20- bis unter 35-Jährigen ohne Migrationshintergrund liegt bei knapp 80 %, bei der gleichen Altersgruppe mit Migrationshintergrund beträgt sie nur 72 %. Diese niedrigere Erwerbstätigenquote ist weitestgehend der geringeren Erwerbsbeteiligung der jungen Frauen mit Migrationshintergrund geschuldet, bei denen die Erwerbstätigenquote lediglich 63 % beträgt. Die Quote der migrantischen Männer unterscheidet sich hingegen kaum von derjenigen der Einheimischen.

Die Bevölkerung ohne Migrationshintergrund wies in der Altersgruppe der 20- bis unter 35-Jährigen eine Erwerbslosenquote von 3,3 % auf. Bei der migrantischen Bevölkerung derselben Altersgruppe war sie mit 6,4 % fast doppelt so hoch.

Ein höherer schulischer und beruflicher Bildungsabschluss verbessert auch für Migrantinnen und Migranten die Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Der Anteil derer, die keinen berufsqualifizierenden Abschluss vorweisen können, ist bei der Gruppe der jüngeren Erwerbslosen mit Migrationshintergrund gut doppelt so hoch wie bei den Erwerbstätigen derselben Bevölkerungsgruppe.

E Bildungsergebnisse

E 1 Bildungsstand der Bevölkerung mit Migrationshintergrund

Mit den Ergebnissen des Mikrozensus lassen sich Aussagen über den Bildungsstand der Bevölkerung treffen. Seit dem Berichtsjahr 2005 werden zusätzlich Angaben zum Migrationshintergrund der Bevölkerung erhoben, sodass auch für diese Personengruppen Analysen zum schulischen und beruflichen Bildungshintergrund möglich sind. Da der Mikrozensus als Stichprobenerhebung angelegt ist (die Bewohnerinnen bzw. Bewohner von 1 % der Gebäude und Wohnungen werden befragt), werden die Ergebnisse auf die gesamte Bevölkerung hochgerechnet. Dazu wird seit dem Berichtsjahr 2011 die Bevölkerungsfortschreibung auf der Basis des Zensus 2011 herangezogen, die Daten für die Berichtsjahre bis einschließlich 2010 beruhen auf der Bevölkerungsfortschreibung auf Basis der Volkszählung 1987.¹ Daneben fanden im Zeitablauf methodische Umstellungen sowohl im Rahmen der Erhebung als auch in den Auswertungen (zum Beispiel Darstellung nach Bologna-Systematik) statt. Daher wird auf Zeitvergleiche im Rahmen der Mikrozensusauswertungen in diesem Themenheft weitestgehend verzichtet (vgl. **Kapitel C 1**).

Höhere schulische Qualifikation bei jüngeren Menschen sowohl mit als auch ohne Migrationshintergrund

In Baden-Württemberg verfügten im Jahr 2015 gut 31 % der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund im Alter von 25 und mehr Jahren über die Fachhochschulreife bzw. das Abitur und fast 27 % über einen Realschul- oder vergleichbaren Abschluss² (Grafik E 1 (G1)). Die meisten Baden-Württemberger dieser Bevölkerungsgruppe (knapp 41 %) hatten einen Hauptschulabschluss und lediglich 1,2 % konnten keinen Schulabschluss vorweisen. Von der Bevölkerung mit Migrationshintergrund im Alter von 25 und mehr Jahren

gaben über 28 % die Hochschul- oder Fachhochschulreife und rund 22 % den mittleren Abschluss (Realschul- oder vergleichbarer Abschluss) bei ihrer schulischen Bildung an.³ Der Hauptschulabschluss war auch hier mit circa 36 % die häufigste Abschlussart. Allerdings hatten fast 13 % dieser Personengruppe keinen Schulabschluss.

Sowohl bei der Bevölkerung mit als auch ohne Migrationshintergrund sind ähnliche Tendenzen zu beobachten. In beiden Bevölkerungsgruppen konnten jüngere Altersgruppen höhere schulische Bildungsabschlüsse vorweisen als die älteren Jahrgänge.

So verfügte über die Hälfte (rund 52 %) der 25- bis unter 35-jährigen Personen ohne Migrationshintergrund über eine Hochschul- oder Fachhochschulreife, während es bei den 65-Jährigen und Älteren nur circa 16 % waren. Nicht ganz so stark differieren die Anteile zwischen den Altersgruppen beim mittleren Schulabschluss. Dennoch hatten immerhin fast 31 % dieses Teils der jüngeren Bevölkerung einen Realschul- oder vergleichbaren Abschluss, während es bei den Älteren (65 Jahre und mehr) 16 % waren. Lediglich noch rund 16 % der jungen Menschen ohne Migrationshintergrund hatten einen Hauptschulabschluss vorzuweisen. Bei der Altersgruppe 65 Jahre und älter waren es noch knapp 67 %. Die Anteile derer, die keinen Abschluss vorweisen konnten, waren mit 1,3 % (65 Jahre und älter) und 0,8 % (25 bis unter 35 Jahre) zwischen den beiden Altersgruppen ohne Migrationshintergrund ähnlich hoch.

Von den jüngeren im Land lebenden Personen mit Migrationshintergrund im Alter von 25 bis unter 35 Jahren verfügten nahezu 41 % über die Hochschul- oder Fachhochschulreife im Gegensatz zu annähernd 17 % in der Altersgruppe der 65-Jährigen und Älteren. Ein mittlerer Schulabschluss lag bei nahezu 25 % der jüngeren Bevölkerung mit Migrationshintergrund vor, bei den über 65-Jährigen und Älteren bei lediglich annähernd 12 %. Umgekehrt hatten nur rund 6 % der jüngeren Personen mit Migrationshintergrund keinen

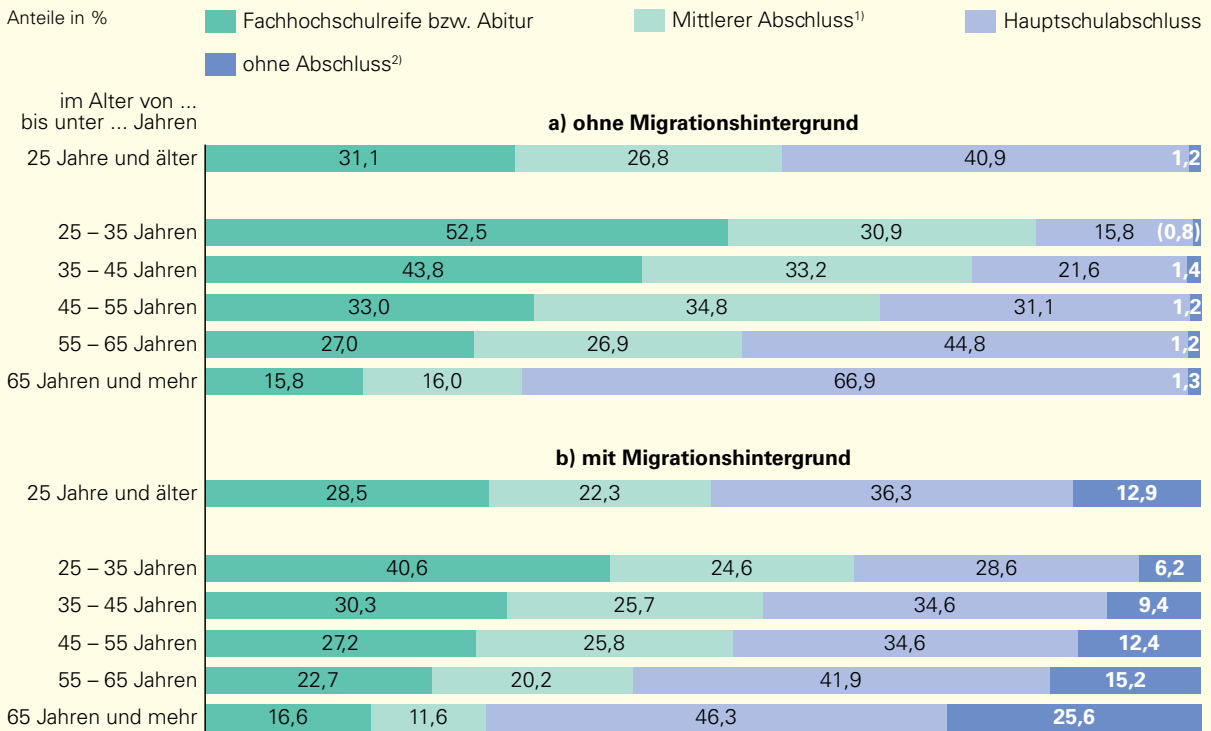
1 Die Berichtsjahre 2011 und 2012 wurden anhand der Bevölkerungsfortschreibung sowohl auf Basis der Volkszählung 1987 als auch auf Basis des Zensus 2011 hochgerechnet.

2 Bezogen auf Personen mit Angaben zum Vorhandensein und zur Art des allgemeinen Schulabschlusses. Personen, die sich noch in schulischer Ausbildung befinden, wurden nicht berücksichtigt.

3 Im Ausland erworbene Abschlüsse sind von den befragten Haushalten einem gleichwertigen deutschen Abschluss zuzuordnen.

E 1 (G1)

**Bevölkerung in Baden-Württemberg im Jahr 2015
nach Altersgruppen und allgemein bildendem Abschluss*)**



*) Personen mit Angaben zum Vorhandensein und zur Art des allgemeinen Schulabschlusses. Personen, die sich noch in schulischer Ausbildung befinden, wurden nicht berücksichtigt. – 1) Einschließlich Abschluss der allgemein bildenden polytechnischen Oberschule der ehemaligen DDR. – 2) Einschließlich Personen mit Schulabschluss nach höchstens 7 Jahren Schulbesuch.
Datenquelle: Mikrozensus 2015.

Schulabschluss, während es in der höheren Altersgruppe noch nahezu 26 % waren.

Junge Frauen haben mittlerweile höhere schulische Qualifikation als junge Männer

Der Trend zur höheren schulischen Qualifikation war bei den Frauen mit Migrationshintergrund stärker ausgeprägt als bei den Männern derselben Personengruppe. Während der Anteil der Frauen mit Hochschulzugangsberechtigung bei den 65-Jährigen und Älteren noch bei knapp 15 % lag, war er bei den 25- bis unter 35-Jährigen bereits bei nahezu 44 % und damit fast 6 Prozentpunkte höher als bei den jüngeren Männern mit knapp 38 % (Grafik E 1 (G2)). In der Altersgruppe 65 Jahre und älter lagen noch die Männer mit über 18 % vorne. Beim mittleren Bildungsabschluss haben die jüngeren Frauen mit Migrationshintergrund inzwischen einen größeren Vorsprung gegenüber gleichaltrigen Männern als dies bei den älteren Jahrgängen der Fall ist. So verfügten im Berichtsjahr 2015 rund 27 % der jüngeren Frauen und gut 22 % der jüngeren Männer mit Migrationshintergrund über einen mittleren Schulabschluss. Nur noch knapp

23 % der jüngeren Frauen und fast 34 % der Männer dieser Gruppe hatten einen Hauptschulabschluss. 6,1 % der jüngeren Männer und 6,2 % der jüngeren Frauen mit Migrationshintergrund verfügten über keinen Schulabschluss. Bei den Älteren (65 Jahre und älter) war der Anteil der Frauen ohne Schulabschluss mit circa 28 % um fast 5 Prozentpunkte höher als bei den Männern. In der mittleren Altersgruppe der 45- bis unter 55-Jährigen konnten rund 14 % der Frauen und circa 11 % der Männer keinen Schulabschluss vorweisen.

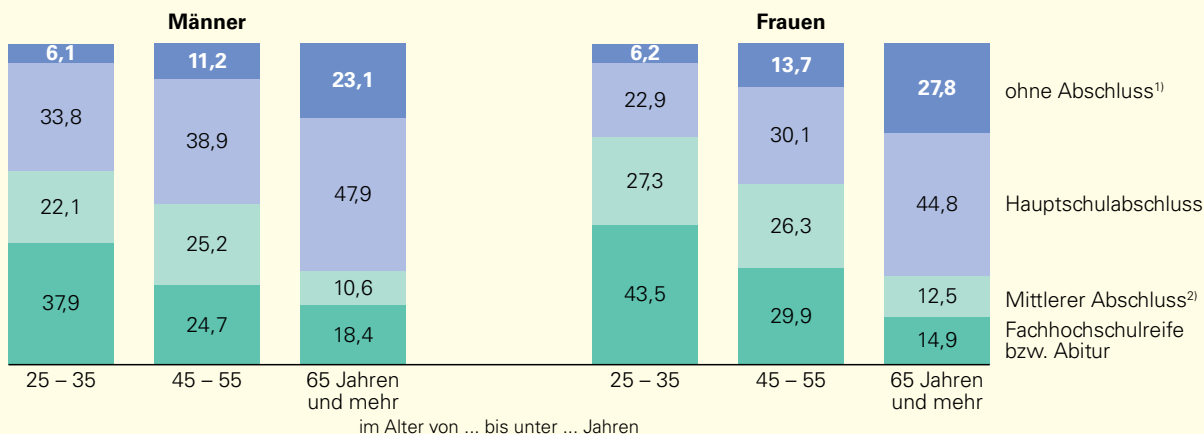
Annähernd jeder dritte Nachkomme von Zuwanderern besitzt eine Hochschulzugangsberechtigung

Die Bevölkerungsgruppe mit Migrationshintergrund (im engeren Sinn) lässt sich im Rahmen der Mikrozensus-Auswertungen aufgliedern in Personen mit eigener Migrationserfahrung (Zugewanderte) und Personen ohne eigene Migrationserfahrung (Nicht Zugewanderte, das heißt in Deutschland Geborene). Die Ergebnisse für die Altersgruppe der 25- bis unter 35-Jährigen zeigen, dass von den Zugewanderten fast 44 % eine Hochschul- oder

E 1 (G2)

Männer und Frauen mit Migrationshintergrund in Baden-Württemberg im Jahr 2015 nach ausgewählten Altersgruppen und allgemein bildendem Schulabschluss*)

Anteile in %



*) Personen mit Angaben zum Vorhandensein und zur Art des allgemeinen Schulabschlusses. Personen, die sich noch in schulischer Ausbildung befinden, wurden nicht berücksichtigt. – 1) Einschließlich Personen mit Schulabschluss nach höchstens 7 Jahren Schulbesuch. – 2) Einschließlich Abschluss der allgemein bildenden polytechnischen Oberschule der ehemaligen DDR.
 Datenquelle: Mikrozensus 2015.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

1 037 16

Fachhochschulreife besaßen (Grafik E 1 (G3)). Von den Personen mit Migrationshintergrund, aber ohne eigene Migrationserfahrung verfügten rund 31 % über den höchsten Schulabschluss. Verantwortlich für die hohe Quote bei den Zugewanderten waren insbesondere die Personen mit ausländischer Staatsangehörigkeit. Von ihnen hatten fast 48 % das Abitur bzw. die Fachhochschulreife. Dieser Sachverhalt dürfte unter anderem auf

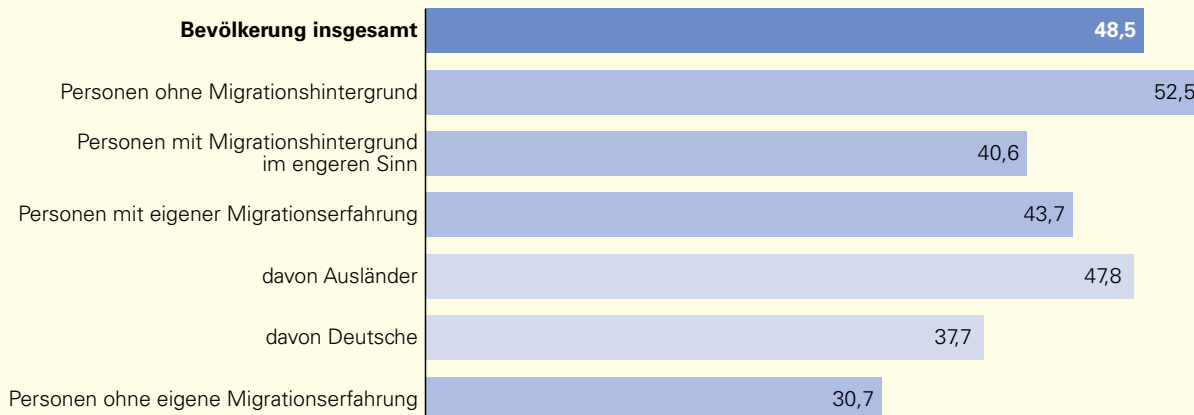
die hohe Anzahl ausländischer Studierender in Baden-Württemberg zurückzuführen sein. Im Wintersemester 2015/16 waren fast 47 600 Studierende mit ausländischer Staatsangehörigkeit an den Hochschulen im Land eingeschrieben. Von den Deutschen mit eigener Migrationserfahrung hatten rund 38 % eine Hochschulzugangsberechtigung. Bei den Ausländern mit eigener Migrationserfahrung war allerdings der Anteil derer, die keinen



E 1 (G3)

Bevölkerung*) im Alter von 25 bis unter 35 Jahren mit Fachhochschulreife bzw. Abitur in Baden-Württemberg 2015 nach Migrationshintergrund

Anteile in %



*) Personen mit Angaben zum Vorhandensein und zur Art des allgemeinen Schulabschlusses. Personen, die sich noch in schulischer Ausbildung befinden, wurden nicht berücksichtigt.
 Datenquelle: Mikrozensus 2015.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

1 038 16

Schulabschluss besaßen, mit fast 11 % am höchsten von allen Migrationstypen (Tabelle E 1 (T1)).

Junge Menschen mit eigener Migrationserfahrung haben häufiger einen Hochschulabschluss als Nachkommen von Zuwanderinnen und Zuwanderern

Eine gute Schulbildung ist eine wichtige Voraussetzung für einen erfolgreichen Start ins Berufsleben und das Erlangen eines beruflichen Bildungsabschlusses.

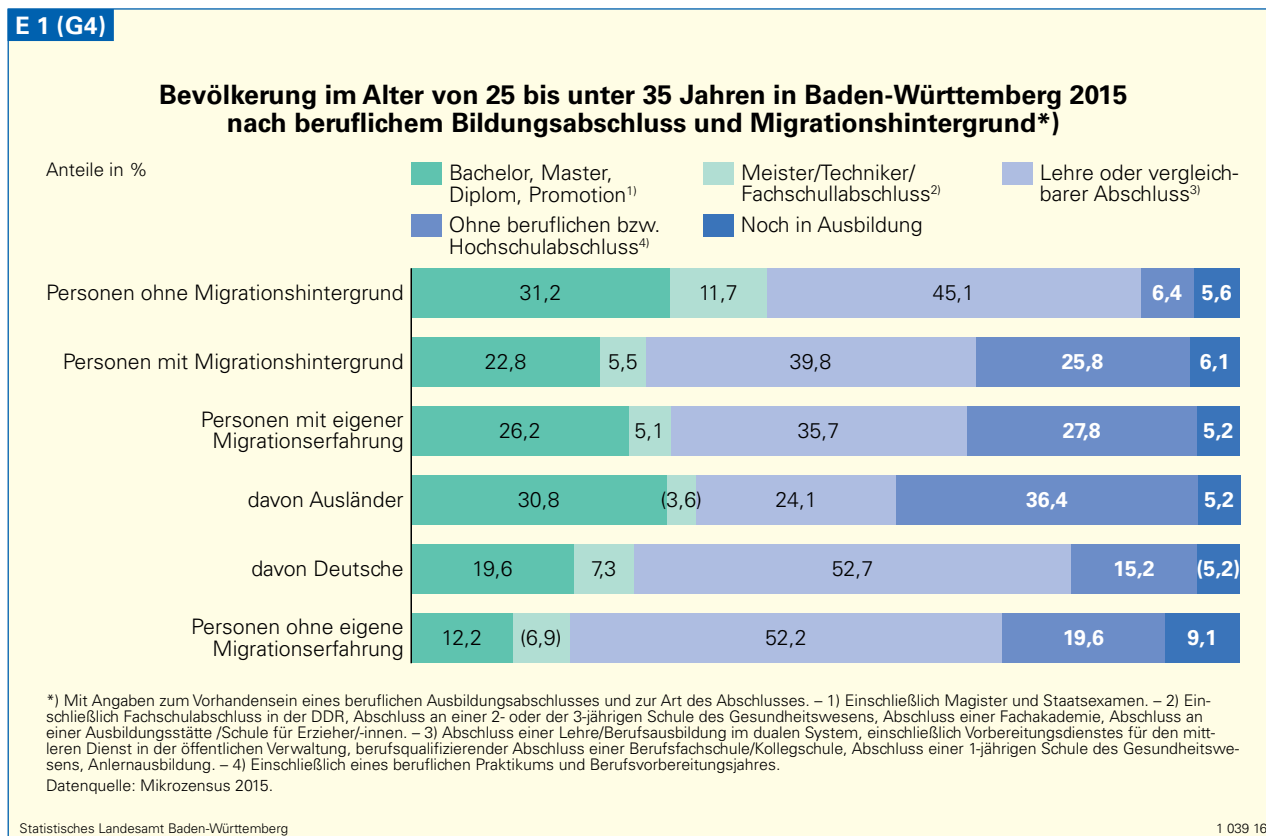
Grundsätzlich verfügten die 25- bis unter 35-jährigen Personen ohne Migrationshintergrund über ein höheres berufliches Bildungsniveau – gemessen an den formalen beruflichen Bildungsabschlüssen – als Personen mit Migrationshintergrund. Lediglich 6,4 % der Deutschen ohne Migrationshintergrund hatten keinen beruflichen bzw. Hochschulabschluss, gut 45 % eine Lehrausbildung, fast 12 % eine Meister-/Technikerausbildung und rund 31 % hatten einen Bachelor, Master- oder Diplomabschluss bzw. eine Promotion.⁴ Annähernd 6 % befanden sich noch in (schulischer oder) beruflicher Ausbildung (Grafik E 1 (G4)). Von den 25- bis unter 35-Jährigen mit

Migrationshintergrund hatten rund 23 % einen Hochschulabschluss erlangt und fast 40 % eine Lehre absolviert oder einen vergleichbaren Abschluss erreicht. Allerdings konnten fast 26 % keinen beruflichen Abschluss⁵ vorweisen. Gut 6 % befanden sich noch in Ausbildung.

Bei genauerer Betrachtung der einzelnen Migrationstypen in der Altersgruppe 25 bis unter 35 Jahren zeigt sich – wie auch bei der schulischen Bildung – ein sehr heterogenes Bild. So verfügten rund 26 % der Personen mit eigener Migrationserfahrung (Zugewanderte) über einen Bachelor, Master- oder Diplom-Abschluss bzw. eine Promotion. Von den Ausländern mit eigener Migrationserfahrung hatten sogar fast 31 % einen Hochschulabschluss. Bei den Deutschen mit eigener Migrationserfahrung waren es nur annähernd 20 %. Von den Personen ohne eigene Migrationserfahrung, also den Nachkommen von Zuwanderern, hatten lediglich circa 12 % einen Hochschulabschluss erreicht, dafür aber rund 52 % eine Lehrausbildung abgeschlossen. Ähnlich hohe Anteile bei der Lehrausbildung hatten mit fast 53 % die Deutschen mit eigener Migrationserfahrung.

4 Sowie weitere an Berufsakademien, Fachhochschulen, Pädagogischen Hochschulen und Universitäten erworbene Abschlüsse.

5 Die Kategorie „Ohne beruflichen bzw. Hochschulabschluss“ umfasst Personen, die keinen beruflichen Bildungsabschluss haben oder die nur ein Praktikum oder Berufsvorbereitungsjahr absolviert haben, da diese keine berufsqualifizierenden Abschlüsse darstellen.



E 2 Ergebnisse von Lernstandserhebungen in Baden-Württemberg

E 2.1 Lernstandserhebung VERA 3

Seit dem Schuljahr 2008/09 beteiligt sich Baden-Württemberg in der Jahrgangsstufe 3 an der länderübergreifend eingesetzten Lernstandserhebung VERA 3 (VERgleichsArbeiten in der Grundschule).⁶ Die standardisierten Tests orientieren sich an den von der Kultusministerkonferenz (KMK) für den Primarbereich vereinbarten Bildungsstandards in den Fächern Deutsch bzw. Mathematik. Die Bildungsstandards beschreiben die fachbezogenen Kompetenzen, die von allen Schülerinnen und Schülern bis zum Ende der Klasse 4 erreicht werden sollen.

6 Ein ausführlicher Ergebnisbericht ist unter <http://ls-bw.de/Lde/Startseite/Service/Bildungsberichterstattung> abrufbar.

Jährlich wird in Deutsch der Kompetenzbereich *Lesen* und ein weiterer Kompetenzbereich getestet; im Jahr 2015 war dies *Sprachgebrauch untersuchen*. In Mathematik sind es zwei wechselnde Kompetenzbereiche, von denen einer dem des Vorjahres entspricht. 2015 waren dies *Zahlen und Operationen* sowie *Zahlen, Häufigkeit und Wahrscheinlichkeit*.

Die Ergebnisse von Vergleichsarbeiten bieten zuverlässige Informationen darüber, welche Lernergebnisse Schülerinnen und Schüler der 3. Jahrgangsstufe in ausgewählten Kompetenzbereichen erreicht haben. Darüber hinaus bilden die Tests eine wichtige Grundlage für eine systematische Schul- und Unterrichtsentwicklung. Eine Rückmeldung der Ergebnisse in den überprüften Kompetenzbereichen erfolgt auf jeweils fünf Kompetenzstufen (Tabelle E 2.1 (T1)). Damit können Stärken und Schwächen der Drittklässlerinnen

E 2.1 (T1) Allgemeine Kurzbeschreibung der Kompetenzstufenmodelle bei VERA 3 für die im Jahr 2015 getesteten Kompetenzbereiche

Kompetenzstufe	Deutsch		Mathematik
	Lesen	Sprachbetrachtung	Globalmodell ¹⁾
V Optimalstandard	Auf zentrale Aspekte des Textes bezogene Aussagen selbstständig begründen	Abstrakta bilden, Wissen über Satzstrukturen textbezogen anwenden, mehrdeutige Redewendungen erklären	Modellierung komplexer Probleme unter selbstständiger Entwicklung geeigneter Strategien
IV Regelstandard plus	Für die Herstellung von Kohärenz auf der Ebene des Textes wesentliche Aspekte erfassen	Wörter mit nicht gegensätzlicher Bedeutung (Abstrakta) kennen, Satzglieder unterscheiden	Sicheres und flexibles Anwenden von begrifflichem Wissen und Prozeduren im curricularen Umfang
III Regelstandard	Verstreute Informationen miteinander verknüpfen und den Text ansatzweise als ganzen erfassen	Schwierige Wortbildungen beherrschen, einfache Satzstrukturen verstehen, Redewendungen kennen	Erkennen und Nutzen von Zusammenhängen in einem vertrauten (mathematischen und sachbezogenen) Kontext
II Mindeststandard	Benachbarte Informationen miteinander verknüpfen	Wichtige Wortarten unterscheiden, einfache Verbformen bilden	Einfache Anwendungen von Grundlagenwissen (Routineprozeduren in einem klar strukturierten Kontext)
I unter Mindeststandard	Explizit angegebene Einzelinformationen identifizieren	Einfache Wortbedeutungen, Wortstrukturen und Reimwörter kennen	Technische Grundlagen (Routineprozeduren auf Grundlage einfachen begrifflichen Wissens)

1) Das Modell zu den Bildungsstandards in Mathematik ist global definiert und lässt sich auf alle Teilbereiche anwenden.

und Drittklässler bezogen auf die Ende Klasse 4 zu erreichenden Kompetenzen ermittelt werden.

Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Alltagssprache

Ein vorliegender Migrationshintergrund im Sinne der Schulstatistik wurde bei VERA 3 2015 nicht erhoben. Separat betrachtet werden können jedoch die Leistungen der Schülerinnen und Schüler, deren dominierende Familien- und Alltagssprache nicht Deutsch ist. Im Jahr 2015 war dies bei knapp 18 % der Schülerinnen und Schüler der 3. Jahrgangsstufe nach Einschätzung der Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer der Fall.

39 % bzw. 32 % der Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Sprachdominanz erreichen in den Kompetenzbereichen Sprachgebrauch und Lesen den Mindeststandard nicht – dies ist ein rund dreimal größerer Anteil als bei den deutschsprachigen Kindern (Grafik E 2.1 (G1)). Weitere 33 % bzw. 27 % erzielen Leistungen, die lediglich dem Mindeststandard entsprechen, sodass rund sieben von zehn (im Bereich Sprachgebrauch) bzw. sechs von zehn (im Bereich Lesen) dieser Gruppe die Regelstandards in der 3. Jahrgangsstufe nicht erfüllen. Der Anteil der Kinder in den unteren beiden Kom-

petenzstufen, die im Alltag und in der Familie vorwiegend Deutsch sprechen, ist hingegen nur halb so hoch.

Stark ein Drittel (Bereich Sprachgebrauch) bzw. knapp die Hälfte (Bereich Lesen) der Schülerinnen und Schüler mit deutscher Sprachdominanz erreichen bereits in Klassenstufe 3 die beiden höchsten Kompetenzstufen. In der Vergleichsgruppe mit nichtdeutscher Alltagssprache sind es nur 10 % bzw. 16 %.

Dass ein im Alltag nicht üblicher Gebrauch der deutschen Sprache sich negativ auf die Leistungen im Fach Deutsch auswirkt, ist naheliegend. Ein ähnlich starker Effekt findet sich jedoch ebenfalls im Fach Mathematik (Grafik E 2.1 (G2)).

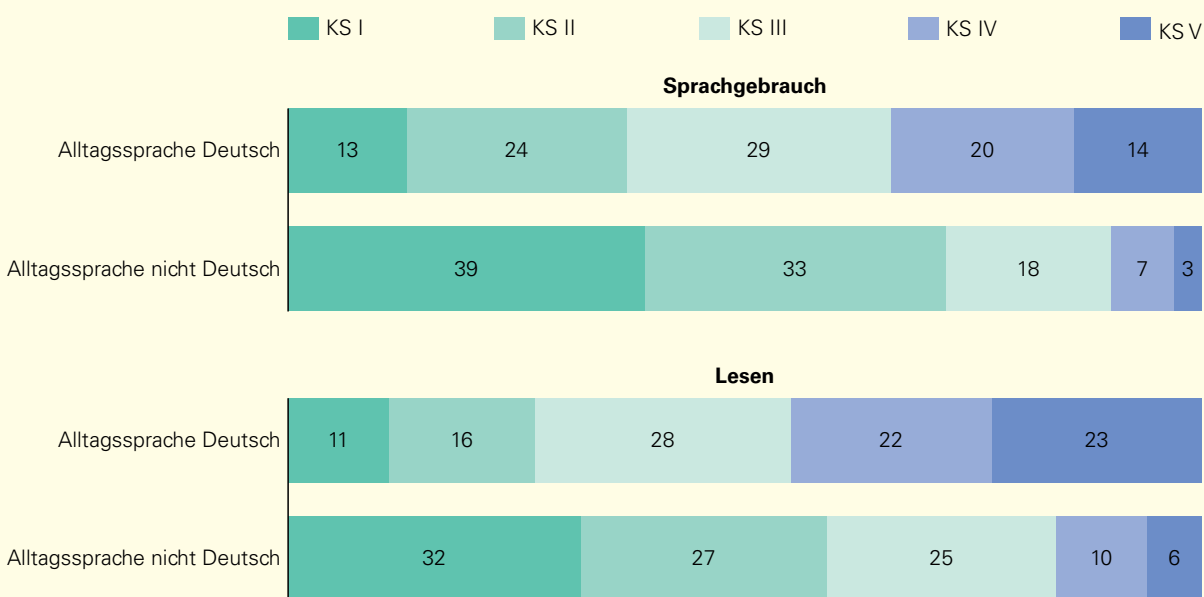
In beiden getesteten mathematischen Kompetenzbereichen liegen die gezeigten Leistungen von 37 % bzw. 49 % der Drittklässlerinnen und Drittklässler mit nichtdeutscher Sprachdominanz unterhalb der Mindeststandards für Klasse 4. Bei den im Alltag Deutsch sprechenden sind diese Anteile nur etwa halb so groß. Insgesamt erfüllen rund 70 % der Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Sprachdominanz die Regelstandards nicht. In der Vergleichsgruppe sind es knapp 45 %.

Während von den Schülerinnen und Schülern mit deutscher Sprachdominanz rund ein Drittel bereits

E 2.1 (G1)

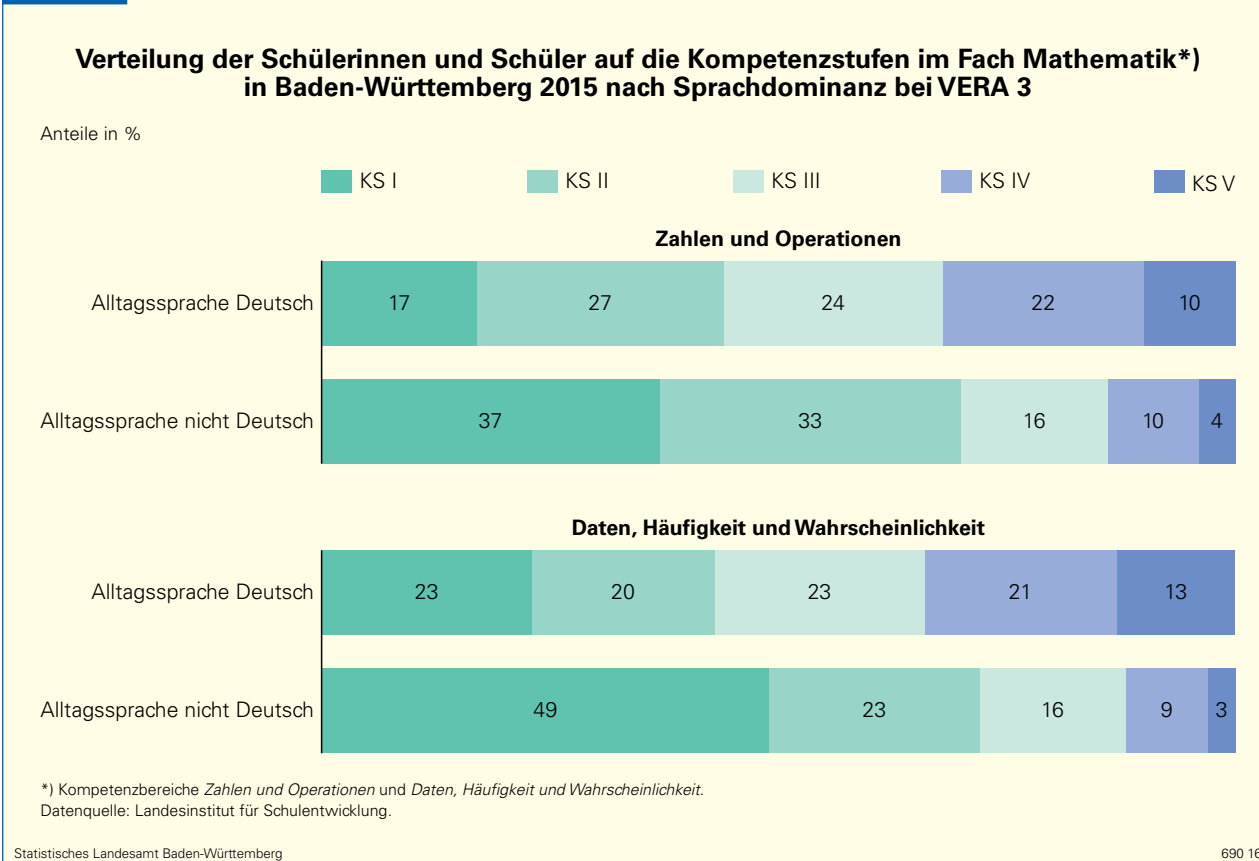
Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzstufen im Fach Deutsch*) in Baden-Württemberg 2015 nach Sprachdominanz bei VERA 3

Anteile in %



*) Kompetenzbereiche *Sprachgebrauch* und *Lesen*.
Datenquelle: Landesinstitut für Schulentwicklung.

E 2.1 (G2)



Ende der Klasse 3 die Kompetenzstufen IV oder V erreicht, sind es bei den im Alltag nicht Deutsch Sprechenden lediglich 14 % bzw. 12 %.

Ergebnisse nach Geschlecht

Insgesamt wiederholen sich bei VERA 3 2015 die in Schulleistungsstudien üblicherweise vorliegenden geschlechtsspezifischen Unterschiede: Mädchen erzielen im Fach Deutsch deutlich bessere Ergebnisse als Jungen; umgekehrt, wenn auch weniger stark ausgeprägt, verhält es sich in Mathematik. Diese fach- und geschlechtsspezifische Leistungsverteilung zeigt sich ebenso bei alleiniger Betrachtung der Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Sprachdominanz – bei allerdings insgesamt schlechteren Ergebnissen.

Während die Mädchen mit nichtdeutscher Alltagssprache im Mittel 450 Punkte im Kompetenzbereich *Lesen* und 425 im Bereich *Sprachgebrauch* erzielen, erreichen die Jungen nur 429 bzw. 407 Punkte. In den beiden Kompetenzbereichen des Fachs Mathematik fallen die Leistungen der männlichen Schüler mit 436 bzw. 402 Punkten besser aus als die ihrer Mitschülerinnen, die lediglich 413 bzw. 394 Punkte erzielen. Die geschlechtsbezogenen Leistungsunterschiede betragen somit

rund 20 Kompetenzpunkte (mit Ausnahme der deutlich geringeren Leistungsdifferenz im Bereich *Daten, Häufigkeit, Wahrscheinlichkeit*). Ähnlich große Differenzen, auf allerdings höherem Gesamtniveau, sind bei den Schülerinnen und Schülern mit deutscher Sprachdominanz beobachtbar.

E 2.2 Ländervergleiche zur Überprüfung der Bildungsstandards

Weitere und spezifischere Informationen zum Leistungsstand migrantischer Schülerinnen und Schüler auf Bundeslandebene liefern die Ländervergleiche zur Überprüfung der Bildungsstandards. Im Hinblick auf unterschiedliche Sozialisations- und Integrationsbedingungen differenzieren diese Studien vier Schülergruppen, für die Unterschiede im Bildungshintergrund, der sozialen Stellung und des Sprachgebrauchs in der Familie angenommen werden:

- Schülerinnen und Schüler ohne Zuwanderungshintergrund (beide Eltern sind in Deutschland geboren, somit werden ggf. auch Migranten der dritten Generation als Einheimische betrachtet),
- in Deutschland geborene Schülerinnen und Schüler mit einem im Ausland geborenen Elternteil,

- in Deutschland geborene Schülerinnen und Schüler mit im Ausland geborenen Eltern (zweite Generation),
- selbst im Ausland geborene Schülerinnen und Schüler (erste Generation).

Nach dieser Definition beträgt der Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler mit Migrationshintergrund in Baden-Württemberg beim Ländervergleich 2012 knapp 30 %. Weitere Differenzierungen können für die größeren Herkunftsgruppen – Türkei, ehemalige Sowjetunion, Polen, ehemaliges Jugoslawien – vorgenommen werden. Dies ist allerdings nur auf Bundesebene möglich.

Kompetenzunterschiede am Ende der Grundschule (Ländervergleich 2011)⁷

Viertklässlerinnen und Viertklässler in Baden-Württemberg, deren Eltern beide in Deutschland geboren wurden, erreichen im Fach Deutsch 520 (Lesen) bzw. 530 Punkte (Zuhören). Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sind deutlich schwächer: Kinder mit einem im Ausland geborenen Elternteil erzielen 495 bzw. 492 Kompetenzpunkte, diejenigen mit beiden im Ausland geborenen Eltern lediglich 467 bzw. 457 Punkte. Die Leistungsdifferenz von 53 Punkten im Kompetenzbereich Lesen entspricht annähernd dem Lernfortschritt zwischen 3. und 4. Schuljahr, die Differenz von 73 Punkten im Bereich Zuhören übertrifft diesen sogar deutlich (Grafik E 2.2 (G1)). In Mathematik beträgt der Leistungsunterschied zwischen diesen beiden Gruppen 67 Punkte und ist damit ähnlich hoch wie im Fach Deutsch; allerdings ist der zu erwartende Lernzuwachs in Mathematik im letzten Jahr der Grundschule höher (80 Punkte), sodass der relative Leistungsunterschied als geringer zu bewerten ist.

Eine vergleichende Betrachtung der Kinder aus Familien mit Zuwanderungsgeschichte nach Herkunftsländern weist auf deutliche Leistungsunterschiede innerhalb der Schülerschaft mit Migrationshintergrund hin. Viertklässlerinnen und Viertklässler, bei denen ein oder beide Elternteile in der Türkei, der ehemaligen Sowjetunion oder im ehemaligen Jugoslawien geboren wurden, weisen im Lesen und in Mathematik deutliche, statistisch signifikante Kompetenznachteile gegenüber Kindern ohne Zuwanderungshintergrund auf. Bei Kindern mit polnischer Zuwanderungsgeschichte sind diese Effekte wesentlich geringer.

So erreichen bspw. Kinder mit türkischem Migrationshintergrund, bei denen beide Eltern im Ausland geboren wurden, 421 Kompetenzpunkte im Lesen, 408 im Zuhören und 423 in Mathematik. Bei den Kindern mit polnischem Migrationshintergrund sind es 484, 468 und 490 Punkte. Die einheimischen Kinder hingegen erreichen in diesen Kompetenzbereichen 514, 518 und 515 Punkte.

Um den Einfluss des im Schnitt niedrigeren sozioökonomischen Status von Migrantenfamilien auszuschließen, wurde dieser Faktor in weiteren Analysen berücksichtigt. Die Leistungsunterschiede reduzieren sich daraufhin für alle Herkunftsgruppen deutlich. Wird zusätzlich die in der Familie gesprochene Sprache (deutsch vs. nichtdeutsch) statistisch kontrolliert, verringern sich die Leistungsnachteile daraufhin noch einmal deutlich und sind nur noch für die Gruppe der Kinder mit in der Türkei geborenen Eltern und in geringerem Umfang für Kinder mit Migrationsgeschichte aus dem ehemaligen Jugoslawien statistisch bedeutsam. Bildungsnachteile erwachsen somit insbesondere aus sozioökonomischen Unterschieden und der im familiären Umfeld gesprochenen Sprache.

Kompetenzunterschiede in der 9. Klasse (Ländervergleich 2012)

Ebenso wie beim Ländervergleich für die Primarstufe festgestellt, erreichen Schülerinnen und Schüler der 9. Klasse, deren beide Eltern in Deutschland geboren sind, deutschlandweit in allen Fächern höhere Kompetenzwerte als Jugendliche mit Migrationshintergrund.⁸ Die Leistungsunterschiede betragen etwa für Mathematik 56 Punkte zwischen der einheimischen Schülerschaft und denjenigen, bei denen beide Elternteile im Ausland geboren sind. Gegenüber Jugendlichen mit nur einem im Ausland geborenen Elternteil beträgt die Differenz lediglich 33 Punkte.

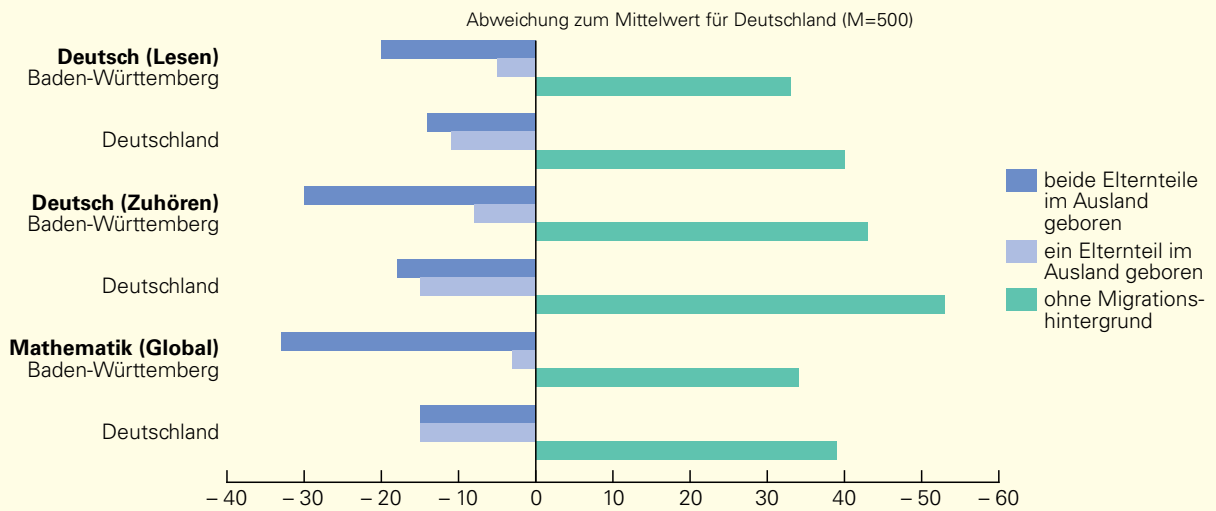
In Baden-Württemberg fallen die migrationsbedingten Leistungsunterschiede im Fach Mathematik – im Vergleich zu den Ergebnissen bei der 4. Jahrgangsstufe – noch deutlicher aus. Die Differenz zwischen den Schülerinnen und Schülern ohne Migrationsgeschichte und denjenigen, deren beide Eltern im Ausland geboren sind, beträgt 69 Punkte. Ist nur ein Elternteil im Ausland geborenen, beträgt der Leistungsunterschied im Mittel 36 Punkte (Grafik E 2.2 (G2)). Ähnliche Ergebnisse wie in Mathematik sind in den naturwissenschaftlichen Fächern erkennbar, wenn auch weniger stark ausgeprägt.

7 Stanat, Pant, Böhme & Richter (2012). Die Daten aus dem Ländervergleich 2016 (Grundschule) sind erst Ende 2017 verfügbar

8 Pant et al. (2013).

E 2.2 (G1)

Leistungen der Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 4 mit und ohne Migrationshintergrund in Deutsch und Mathematik in Baden-Württemberg und Deutschland 2011



Datenquelle: IQB Ländervergleich 2011.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

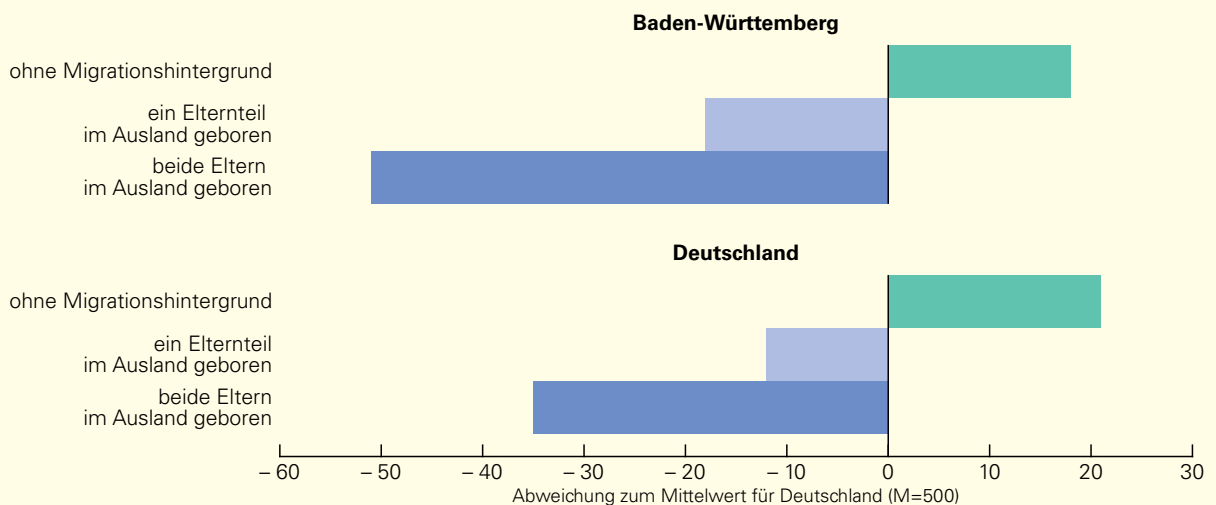
691 16

Vertiefende Analysen machen erhebliche Unterschiede in Bezug auf das Herkunftsland der zugewanderten Familien deutlich. Türkischstämmige Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe erreichen dabei die geringsten, Jugendliche aus dem Gebiet der ehemaligen Sowjetunion die höchsten Kompetenzmittelwerte innerhalb der Schülerschaft mit Migrationshintergrund.

Die festgestellten Leistungsunterschiede lassen sich zwar zu einem großen Teil, jedoch nicht vollständig auf den sozioökonomischen Status und die Häufigkeit, mit der in der Familie deutsch gesprochen wird, zurückführen. Bei Jugendlichen aus dem ehemaligen Jugoslawien oder Jugendlichen mit türkischen Wurzeln bleiben trotz Berücksichtigung dieser Faktoren Kompetenznachteile in der Größenordnung von bis zu

E 2.2 (G2)

Leistungen der Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 9 mit und ohne Migrationshintergrund in Mathematik in Baden-Württemberg und Deutschland 2012



Datenquelle: IQB Ländervergleich 2012.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

692 16



2 Schuljahren bestehen (vgl. für mögliche Erklärungen **Kapitel H 1**). Schülerinnen und Schüler aus Familien mit Zuwanderungshintergrund aus der ehemaligen Sowjetunion hingegen erzielen bei statistischer Kontrolle dieser beiden Variablen ähnlich hohe Kompetenzwerte wie Jugendliche ohne Migrationsgeschichte.

Ergebnisse des Ländervergleichs 2015 und Vergleich zu 2009 (IQB-Bildungstrend 2015)

2015 wurden zum zweiten Mal wie bereits im Ländervergleich 2009 Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe im Fach Deutsch in den Kompetenzbereichen *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* getestet, im Fach Englisch im *Leseverständnis* und *Hörverständnis*.⁹ In allen Bereichen können nachteilige zuwanderungsbezogene Disparitäten beobachtet werden.¹⁰

Um die festgestellten Leistungsdifferenzen in ihrer Bedeutsamkeit einordnen zu können, stehen statistische Prüfgrößen¹¹ zur Verfügung sowie – anschaulicher – der in Kompetenzpunkten ausgedrückte Leistungsunterschied zwischen den untersuchten Schülergruppen. Die zum Ende der Sekundarstufe I erzielbaren Lernzuwächse für das Fach Deutsch, Bereich *Lesen*, betragen 15 bis 20 Punkte pro Lernjahr, in den Bereichen *Zuhören* und *Orthografie* 10 bis 15 Punkte; sie sind damit wesentlich geringer als dies zum Ende der Grundschulzeit der Fall ist. Im Fach Englisch erreichen Schülerinnen und Schüler gegen Ende der Sekundarstufe I erheblich größere Kompetenzzuwächse; sowohl im *Leseverstehen* wie im *Hörverstehen* betragen diese rund 40 Punkte pro Schuljahr.

Ergebnisse des Ländervergleichs 2015

Im Fach Deutsch, Kompetenzbereich *Lesen*, liegt der Abstand zwischen den Mittelwerten der Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund und derjenigen, bei denen beide Elternteile im Ausland geboren sind, in

Deutschland insgesamt bei 60 Punkten, in Baden-Württemberg bei 54 Punkten. Bei Schülerinnen und Schülern mit nur einem im Ausland geborenen Elternteil sind die Unterschiede zu denjenigen ohne Migrationshintergrund mit 25 Punkten für Deutschland insgesamt und 24 für Baden-Württemberg deutlich kleiner. Ähnliche migrationspezifische Muster sind für die Kompetenzbereiche *Orthografie* und, stärker ausgeprägt, *Zuhören* festzustellen (Grafik E 2.2 (G3)).

In den getesteten Kompetenzbereichen im Fach Englisch sind zuwanderungsbezogene Disparitäten deutlich schwächer ausgeprägt. Im *Leseverstehen* beträgt der Unterschied zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund für Schülerinnen und Schüler mit zwei im Ausland geborenen Eltern deutschlandweit nur 22 Punkte und 31 in Baden-Württemberg. Der Abstand zu den Einheimischen beträgt bei Jugendlichen mit nur einem im Ausland geborenen Elternteil lediglich 4 Kompetenzpunkte in Deutschland insgesamt und 6 Punkte in Baden-Württemberg – er ist damit nicht mehr statistisch bedeutsam. Im *Hörverstehen* sind ähnliche Unterschiede zwischen Einheimischen und Schülerinnen und Schülern mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen zu erkennen. Jugendliche mit nur einem im Ausland geborenen Elternteil hingegen schneiden sogar besser ab als einheimische; dieser Unterschied ist jedoch nicht statistisch signifikant (Grafik E 2.2 (G3)).

Die Ergebnisse des Ländervergleichs 2015 verdeutlichen, dass die alleinige Unterscheidung zwischen migrantischen Schülerinnen und Schülern auf der einen und einheimischen auf der anderen Seite – zumindest in Bezug auf die gemessenen Kompetenzunterschiede – wenig aussagekräftig ist. Vielmehr besteht ein Zusammenhang zwischen den Leistungsergebnissen und dem Generationenstatus von Migrantinnen und Migranten. Wurde ein Elternteil eines migrantischen Jugendlichen bereits in Deutschland geboren, fallen die Leistungsnachteile gegenüber denjenigen ohne Zuwanderungshintergrund wesentlich geringer aus, als dies bei Jugendlichen der Fall ist, bei denen beide Elternteile im Ausland geboren sind.

Vergleich der Jahre 2009 und 2015

Insgesamt erzielten die Schülerinnen und Schüler der 9. Klassenstufe in Baden-Württemberg – wie im Mittel für Deutschland insgesamt – im Jahr 2015 gegenüber 2009 schlechtere Leistungen im Fach Deutsch. Die erreichten Kompetenzstände von Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund fallen im Kompetenzbereich *Lesen* um 21 Punkte statistisch signifikant niedriger aus, im *Zuhören* um 18 Punkte. Im Bereich *Orthografie* ist der Rückgang von 3 Punkten zwischen beiden Zeitpunkten statistisch nicht bedeutsam.

9 Stanat, Böhme, Schipolowski & Haag (Hrsg.) (2016). In einigen Bundesländern wurde auch Französisch getestet.

10 Von der Testung ausgeschlossen waren unter anderem Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache, die weniger als 1 Jahr in deutscher Sprache unterrichtet wurden und die nicht in der Lage waren, hinreichend Deutsch zu lesen oder zu sprechen.

11 Standardisierte Mittelwertsdifferenz (Effektstärke) Cohens *d*. Mit dieser Prüfgröße werden die zwischen zwei Gruppen festgestellten Mittelwertsdifferenzen in Bezug auf die gemeinsame Standardabweichung relativiert. Es kann damit beurteilt werden, ob ein statistisch signifikanter Effekt tatsächlich in der Praxis relevant ist.

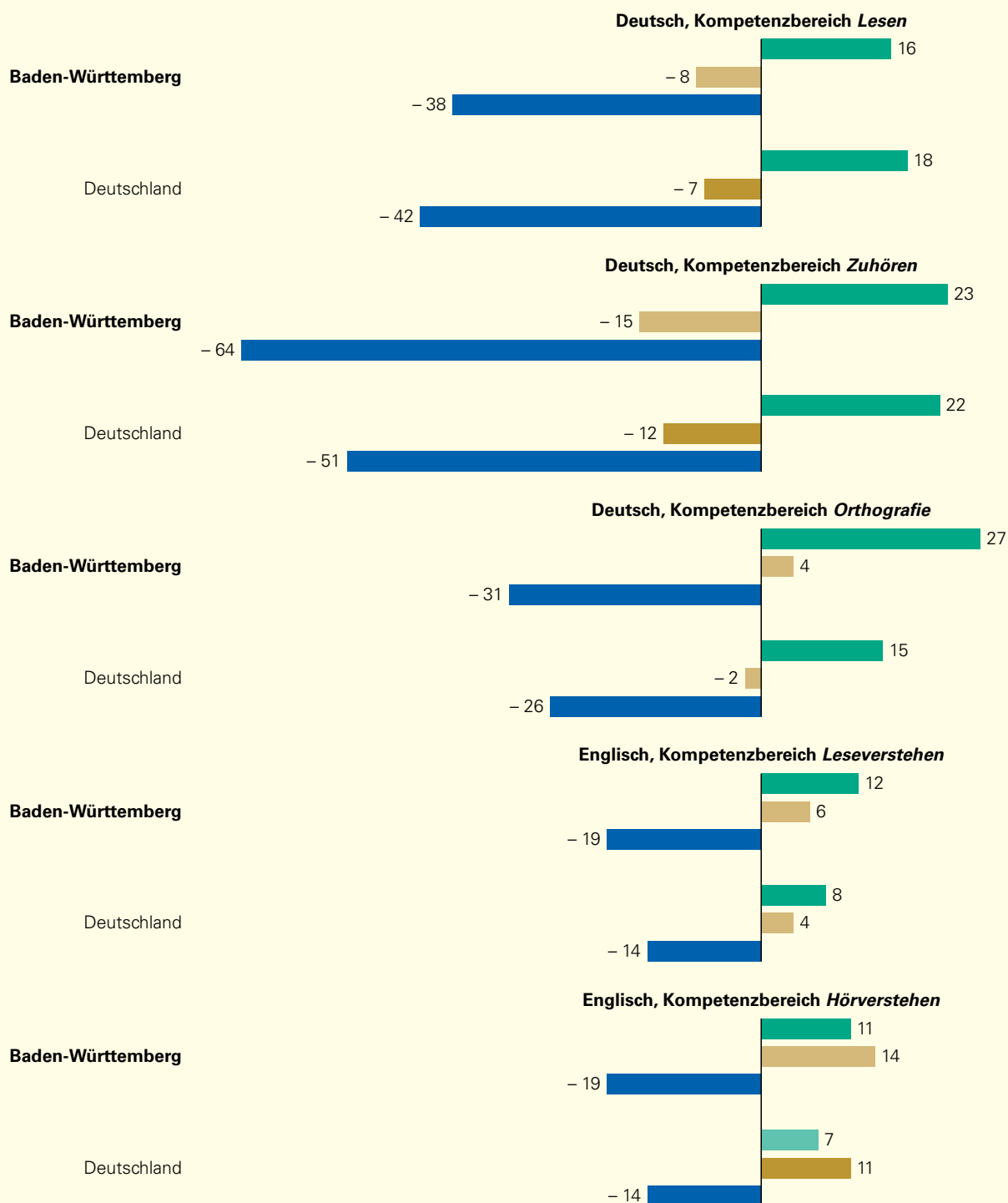
E 2.2 (G3)

Mittelwerte und Streuungen der erreichten Kompetenzen sowie Gruppenunterschiede und Abweichungen*) in Baden-Württemberg 2015 nach Zuwanderungsstatus im IQB-Vergleich

■ ohne Zuwanderungshintergrund ■ ein Elternteil im Ausland geboren ■ beide Elternteile im Ausland geboren

Die in der jeweils abgeschwächten Farbe dargestellten Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz zum deutschen Gesamtmittelwert (M=500) an

Abweichung zum Mittelwert für Deutschland (M=500)



*) Abweichungen vom deutschen Gesamtmittelwert in den einzelnen Kompetenzbereichen der Fächer Deutsch und Englisch.
Datenquelle: Stanat, Böhme, Schipolowski & Haag (Hrsg.) (2016).

Bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind ebenfalls Leistungsrückgänge gegenüber dem Jahr 2009 vorhanden; diese sind jedoch teilweise weniger stark ausgeprägt und im Fach Deutsch nur im Bereich *Zuhören* für die Jugendlichen mit zwei im Ausland geborenen Eltern statistisch signifikant – hier ist die Verschlechterung um 39 Punkte jedoch deutlich (Grafik E 2.2 (G4)).

Im Fach Englisch erzielten alle Gruppen in beiden getesteten Kompetenzbereichen *Lese- und Hörverstehen* leichte Zuwächse, die allerdings in Baden-Württemberg – im Gegensatz zu Deutschland insgesamt – nicht statistisch signifikant ausfallen. Dabei sind die Zuwächse der beiden Migrantengruppen nominell stärker ausgeprägt als die der Einheimischen.

Unterschiede zwischen Migrantengruppen nach Herkunftsregion

Wie bereits bei den früheren Ländervergleichen können Leistungsunterschiede in Bezug auf verschiedene Herkunftsgruppen dargestellt werden. Ein Vergleich zwischen den Ergebnissen 2009 und 2015 ist für Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund aus der Türkei, der ehemaligen Sowjetunion und Polen möglich. Da die Stichprobengrößen der einzelnen Herkunftsgruppen innerhalb der Länder oft zu gering sind, um die Analysen auf Länderebene durchzuführen, werden die Ergebnisse nur für die Bundesrepublik Deutschland insgesamt dargestellt.

Im Fach Deutsch, Kompetenzbereich *Lesen*, erzielten Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungshintergrund aus der Türkei und dem ehemaligen Jugoslawien bundesweit mit bis zu 91 Kompetenzpunkten Differenz wesentlich niedrigere Kompetenzstände als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund. Die Leistungsnachteile sind sowohl bei Jugendlichen mit einem wie mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen statistisch bedeutsam. Bei Jugendlichen mit Wurzeln aus arabischen Ländern sind signifikante Leistungsnachteile im Vergleich zu einheimischen vor allem dann stark ausgeprägt, wenn beide Elternteile im Ausland geboren wurden (93 Punkte weniger). Bei Schülerinnen und Schülern mit einer Migrationsgeschichte aus Polen und nur einem im Ausland geborenen Elternteil sind die Unterschiede nicht mehr signifikant. Jugendliche, bei denen ein Elternteil aus der ehemaligen Sowjetunion stammt, erzielten sogar etwas bessere Ergebnisse als die einheimischen (6 Punkte mehr).

Ähnliche Tendenzen, mit jedoch noch deutlicheren Leistungsnachteilen von bis zu 100 Punkten für die genannten Gruppen, liegen für den Kompetenzbereich *Zuhören* vor, etwas kleinere für *Orthografie*.

Insgesamt wesentlich geringere Disparitäten zwischen den Herkunftsgruppen sind im Fach Englisch für die

Bereiche *Leseverstehen* sowie *Hörverstehen* feststellbar. Allerdings bestätigt sich hier ebenfalls das für das Fach Deutsch festgestellte Muster: Jugendliche mit Migrationshintergrund aus der Türkei (rund 50 Punkte weniger) und dem ehemaligen Jugoslawien (rund 35 Punkte weniger) schneiden im Vergleich zu Einheimischen bedeutsam schlechter ab; dies gilt sowohl für die Gruppe mit einem, wie die mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen. Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler mit polnischem Migrationshintergrund unterscheiden sich statistisch nicht von denen ohne Zuwanderungshintergrund, während Jugendliche mit einem in der ehemaligen Sowjetunion geborenen Elternteil sogar etwas bessere Leistungen erzielten als die einheimischen.

Im Vergleich zwischen den 2009 und 2015 erzielten Ergebnissen ergeben sich im Fach Deutsch statistisch signifikante Unterschiede bei den betrachteten Herkunftsgruppen lediglich für die Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte aus der ehemaligen Sowjetunion – diese haben im Kompetenzbereich *Orthografie* stärkere Leistungsfortschritte erzielt.

Hingegen sind in den beiden Kompetenzbereichen des Fachs Englisch für alle Gruppen – mit Ausnahme der Schülerinnen und Schüler mit einem in der Türkei geborenen Elternteil – statistisch signifikante und bedeutsame Verbesserungen der im Durchschnitt erreichten Kompetenzen festzustellen.

Einfluss des familiären Hintergrunds

Die Leistungsnachteile der für migrantische Jugendliche gemessenen Kompetenzen in der Bundesrepublik Deutschland sind jedoch stark mit Merkmalen des familiären Hintergrunds assoziiert. Dies gilt für den sozioökonomischen Status¹², das Bildungsniveau der Eltern und die in der Familie gesprochene Sprache. Werden diese Merkmale statistisch kontrolliert, fallen die Disparitäten in allen getesteten Bereichen geringer

12 Der sozioökonomischen Status wird auf Grundlage des international vergleichbaren Index *ISEI* (International Socio-Economic Index of Occupational Status) bestimmt. Dieser Index für den Status der beruflichen Tätigkeit der Eltern unter Berücksichtigung des Einkommens und des Bildungsniveaus ordnet die Berufe anhand einer Skala von 10 bis 89 Punkten in eine Rangreihe. Niedrige Werte charakterisieren Berufe, die mit einem niedrigen sozioökonomischen Status assoziiert sind, während hohe Werte Berufe kennzeichnen, die einem hohen sozioökonomischen Status entsprechen. Um den sozioökonomischen Status einer Familie abzubilden, wird jeweils der höchste *ISEI*-Wert (*highest ISEI*, auch als *HISEI* bezeichnet) der Eltern (Mutter oder Vater) herangezogen (vgl. Stanat, Böhme, Schipolowski & Haag (Hrsg.) (2016), S. 411f).

E 2.2 (G4)

Gruppenunterschiede in den getesteten Fächern Deutsch und Englisch in Deutschland und Baden-Württemberg 2009 und 2015 nach Zuwanderungsstatus im IQB-Vergleich

■ ohne Zuwanderungshintergrund
 ■ ein Elternteil im Ausland geboren
 ■ beide Elternteile im Ausland geboren
 Die in der jeweils abgeschwächten Farbe dargestellten Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.
 Differenz 2015 – 2009



a = signifikante Differenz zu Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund.
 Datenquelle: Stanat, Böhme, Schipolowski & Haag (Hrsg.) (2016).



aus und sind – insbesondere in den Kompetenzbereichen des Fachs Englisch – teilweise nicht mehr signifikant.

Die Kompetenznachteile der türkischstämmigen Jugendlichen sind für das Fach Deutsch, Kompetenzbereiche Lesen und Zuhören, jedoch auch dann noch substantiell und statistisch signifikant, wenn der soziale Hintergrund und die in der Familie gesprochene Sprache berücksichtigt werden. Die Kompetenzwerte der Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte aus

der ehemaligen Sowjetunion hingegen sind nach Kontrolle der familiären Hintergrundmerkmale weitgehend mit denen von Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund vergleichbar. Günstige Ergebnisse werden ebenfalls für Schülerinnen und Schüler mit polnischer Zuwanderungsgeschichte festgestellt. Bei Schülerinnen und Schülern, deren Familien aus dem ehemaligen Jugoslawien zugewandert sind, bestehen in allen untersuchten Kompetenzbereichen deutliche nachteilige Disparitäten im Vergleich zu Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund.

E 3 Allgemein bildende und berufsqualifizierende Abschlüsse

Ziel des Schulbesuchs ist der Erwerb von allgemein bildenden oder beruflichen Qualifikationen. Zu einer umfassenden Betrachtung gehört daher neben der Analyse der Bildungsbeteiligung von Migrantinnen und Migranten (siehe **Kapitel D**) auch die Analyse des Erfolgs beim Erwerb von Bildungsabschlüssen.

Im Jahr 2015 hatten in Baden-Württemberg 114 778 Schülerinnen und Schüler eine allgemein bildende Schule nach dem Erwerb des Hauptschulabschlusses, des Realschulabschlusses oder einer Hochschulzugangsberechtigung verlassen. 5 768 Jugendliche waren nach Erfüllung der Vollzeitschulpflicht abgegangen, ohne den Hauptschulabschluss erreicht zu haben. Von den zusammen 120 546 Jugendlichen hatten 22 850 einen Migrationshintergrund. Unter diesen besaßen 14 028 eine ausländische Staatsangehörigkeit. Auch an den beruflichen Schulen können Schülerinnen und Schüler einen allgemein bildenden Abschluss erwerben. Im Jahr 2015 hatten 51 563 Absolventinnen und Absolventen dieses Ziel erreicht. Darunter waren 9 663 Absolventinnen und Absolventen mit Migrationshintergrund von denen 5 791 ausländische Staatsbürgerinnen und -bürger waren. Somit wurden 18,9 % aller 172 109 Schulabschlüsse – einschließlich der Abgänge ohne Hauptschulabschluss – von Migrantinnen und Migranten erworben. Der Anteil ausländischer Absolventinnen und Absolventen lag bei 11,5 % (Web-Tabelle E 3 (T1)).

Jugendliche mit Migrationshintergrund erwerben seltener die Hochschulreife

Von den deutschen Abgängerinnen und Abgängern ohne Migrationshintergrund hatte 2015 gut ein Drittel die Hochschulreife erworben, von den deutschen Abgängerinnen und Abgängern mit Migrationshintergrund dagegen nur knapp ein Fünftel. Unter den ausländischen Abgängerinnen und Abgängern entfiel nur jeder neunte Abschluss auf den Erwerb der Hochschulreife (Grafik E 3 (G1)).

Dagegen war der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die eine allgemein bildende Schule ohne Hauptschulabschluss verlassen haben, unter den ausländischen Schülerinnen und Schülern mit 7 % fast dreimal so hoch wie unter den deutschen Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund. Der entsprechende Anteil lag bei den deutschen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in der Mitte zwischen diesen Werten. Eine ähnliche Verteilung auf höherem

Niveau ist auch bei den Absolventinnen und Absolventen mit Hauptschulabschluss zu erkennen. Die Anteile der mittleren Abschlüsse und der Fachhochschulreifezeugnisse unterscheiden sich bei diesen drei Absolventengruppen hingegen im Vergleich hierzu nur wenig.

Die Tendenz, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund seltener die Hochschulreife erwerben und häufiger ohne Hauptschulabschluss die Schule verlassen, wird ebenso deutlich, wenn man die Anteile der Abgängerinnen und Abgänger mit Migrationshintergrund an den einzelnen Abschlussarten betrachtet (Grafik E 3 (G2)). Nur gut 8 % der Hochschulreifezeugnisse wurden im Jahr 2015 an diese Schülergruppe übergeben. Die Anteile der Absolventinnen und Absolventen mit Migrationshintergrund lagen bei der Fachhochschulreife und dem mittleren Abschluss mit 18 % bzw. knapp 21 % im Bereich, der entsprechend ihrem Anteil an der Schülerschaft zu erwarten wäre. Dagegen waren sie bei den Absolventinnen und Absolventen mit Hauptschulabschluss mit einem Anteil von fast 33 % deutlich überrepräsentiert. Noch höher war ihr Anteil mit knapp 36 % bei den Abgängen ohne Hauptschulabschluss.

Auch innerhalb der Gruppe der Absolventinnen und Absolventen mit Migrationshintergrund ist eine gewisse Differenzierung zwischen ausländischen und deutschen Absolventinnen und Absolventen mit Migrationshintergrund feststellbar. Bei den Abschlüssen mit Hochschulreife entfielen 2015 jeweils etwa gleich viele auf ausländische und auf deutsche Absolventinnen und Absolventen mit Migrationshintergrund. Bei allen anderen Abschlussarten waren deutlich häufiger ausländische Absolventinnen und Absolventen vertreten. Unter den Absolventinnen und Absolventen mit Hauptschulabschluss war ihr Anteil doppelt so hoch und unter den Abgängen ohne Hauptschulabschluss sogar mehr als doppelt so hoch wie der Anteil der deutschen Absolventinnen und Absolventen mit Migrationshintergrund.

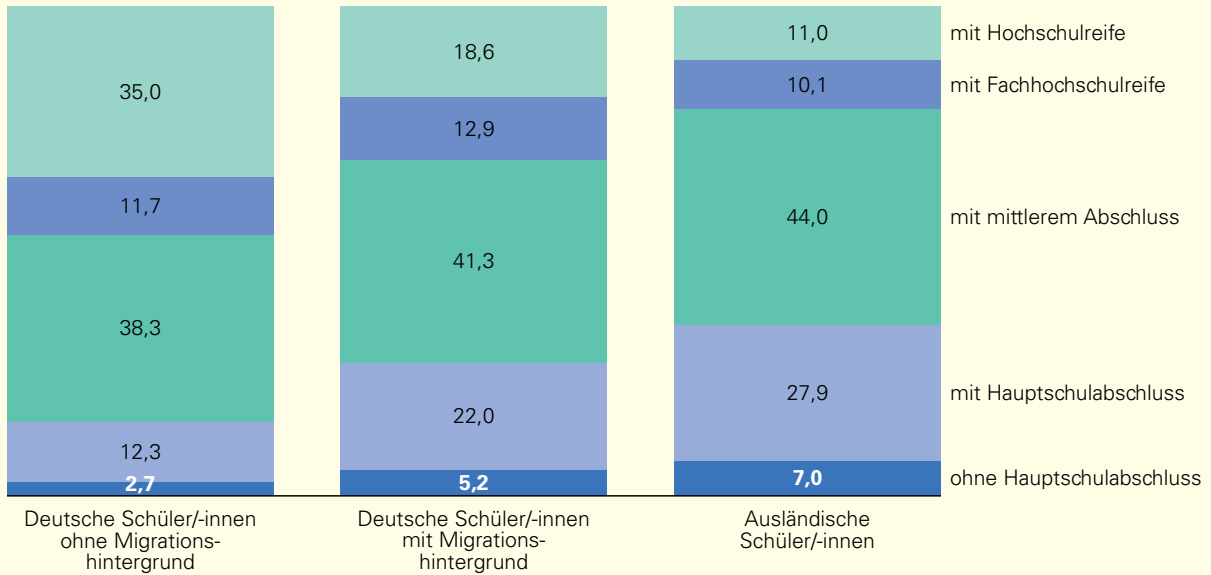
Berufliche Schulen und Zweiter Bildungsweg werden häufiger zum Erwerb allgemein bildender Abschlüsse genutzt

Die Wege zum Bildungsabschluss sind bei Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund unterschiedlich. An beruflichen Schulen und an den allgemein bildenden Schulen des Zweiten Bildungswegs liegen die Anteile der Absolventinnen und Absolventen

E 3 (G1)

Verteilung allgemein bildender Abschlüsse*) in Baden-Württemberg 2015 nach Abschlussart und Migrationshintergrund

Anteile an den Schulabschlüssen insgesamt in %

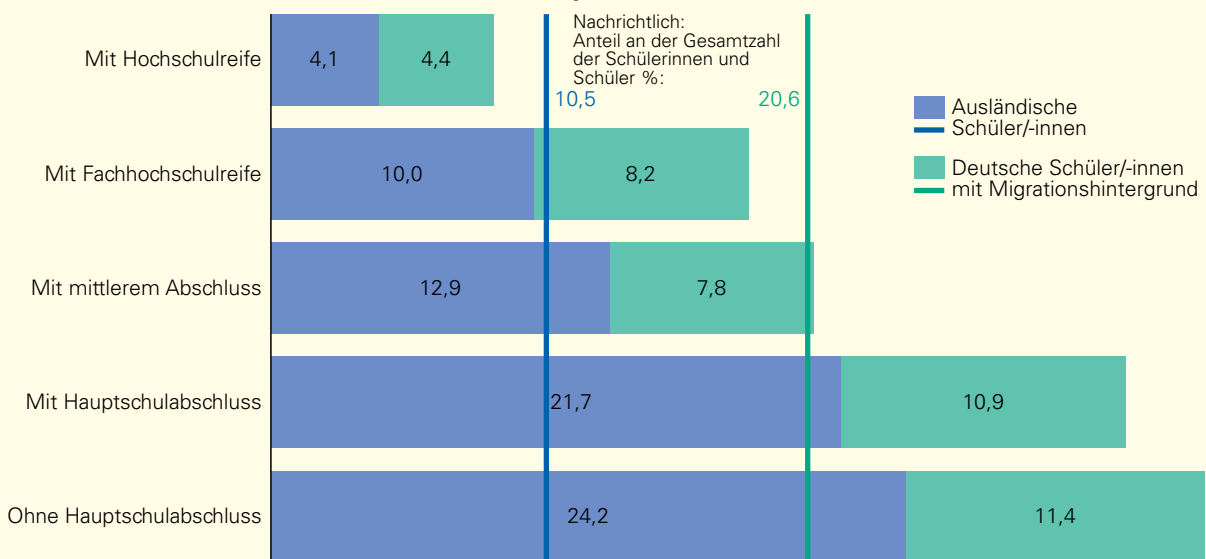


*) Abschlüsse, die an allgemein bildenden oder beruflichen Schulen erworben wurden.
Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

E 3 (G2)

Anteile der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an den allgemein bildenden Abschlüssen*) in Baden-Württemberg 2015 nach Abschlussart

Anteile an den Schulabschlüssen insgesamt in %



*) Abschlüsse, die an allgemein bildenden oder beruflichen Schulen erworben wurden.
Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

mit Migrationshintergrund in der Regel über den entsprechenden Anteilen bei den allgemein bildenden Schularten (ohne Zweiter Bildungsweg). Diese Tendenz ist bei ausländischen Absolventinnen und Absolventen noch stärker ausgeprägt als bei deutschen Absolventinnen und Absolventen mit Migrationshintergrund (Web-Tabelle E 3 (T2)).

Eine Ausnahme bildet hierbei allerdings der Erwerb des mittleren Abschlusses an Werkreal-/Hauptschulen. Im Jahr 2015 wurden hier 27 % der zusammen 11 610 Abschlusszeugnisse an ausländische Jugendliche überreicht. Der Anteil liegt somit über dem entsprechenden Anteil von knapp 24 % bei den Abendrealschulen und rund 17 % bei den 2-jährigen Berufsfachschulen. Damit haben fast ebenso viele ausländische Schülerinnen und Schüler den mittleren Abschluss an einer Werkreal-/Hauptschule (3 137) wie an einer Realschule (3 563) erworben. Bei den deutschen Absolventinnen und Absolventen mit Migrationshintergrund ist diese Besonderheit nicht ganz so ausgeprägt. Ihr Anteil lag beim Erwerb des mittleren Abschlusses an Werkreal-/Hauptschulen mit 12 % zwar über den entsprechenden Anteilen an den beruflichen Bildungsgängen, war aber wesentlich geringer als an den Abendrealschulen, an denen 21 % der erfolgreichen Abschlüsse von Deutschen mit Migrationshintergrund erreicht wurden.

Bezogen auf den Hauptschulabschluss haben diesen im Jahr 2015 von den deutschen Absolventinnen und Absolventen ohne Migrationshintergrund knapp 11 % an einer beruflichen Schule erworben. Bei den deutschen Absolventinnen und Absolventen mit Migrationshintergrund lag dieser Anteil mit knapp 12 % geringfügig darüber. Von den ausländischen Absolventinnen und Absolventen mit Hauptschulabschluss hatten dagegen gut 21 % einen beruflichen Bildungsgang absolviert – am häufigsten das Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf.

Beim mittleren Bildungsabschluss hatten gut 14 % der deutschen Absolventinnen und Absolventen ohne Migrationshintergrund eine berufliche Schule – in der Regel eine 2-jährige Berufsfachschule – besucht. Dieser Anteil war bei den deutschen Absolventinnen und Absolventen mit Migrationshintergrund (gut 18 %) und den ausländischen Absolventinnen und Absolventen (rund 19 %) um 5 bis 6 Prozentpunkte höher.

Von den deutschen Absolventinnen und Absolventen ohne Migrationshintergrund wurde 2015 ein Drittel der Hochschulreifezeugnisse an einem beruflichen Gymnasium oder einer Berufsoberschule erworben. Mit knapp 41 % bei deutschen Absolventinnen und Absolventen mit Migrationshintergrund

bzw. 45 % bei ausländischen Absolventinnen und Absolventen lag dieser Anteil bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund um bis zu 12 Prozentpunkte darüber.

Mittlerer Abschluss für deutsche und ausländische Jugendliche gleichermaßen attraktiv

Bei Betrachtung der auf Altersjahrgänge bezogenen Abschlussquoten¹³ fällt auf, dass die Quote der mittleren Abschlüsse im Jahr 2015 sowohl für deutsche (sowohl mit und ohne Migrationshintergrund) als auch für ausländische Absolventinnen und Absolventen bei rund 58 % lag (Grafik E 3 (G3)). Damit war der mittlere Bildungsabschluss bei beiden Gruppen der am häufigsten erworbene Bildungsabschluss.

Bei den formal höherwertigen Abschlüssen, die eine Hochschulzugangsberechtigung beinhalten, lagen die Abschlussquoten der deutschen Absolventinnen und Absolventen mit und ohne Migrationshintergrund im Jahr 2015 über den Quoten der ausländischen Absolventinnen und Absolventen. So erwarben unter den deutschen Jugendlichen gut 16 % eines Geburtsjahrgangs die Fachhochschulreife, unter den ausländischen waren es knapp 11 %. Noch weitaus größer war die Differenz beim Erwerb der Hochschulreife. Mit knapp 49 % war die Quote der deutschen Absolventinnen und Absolventen mehr als dreimal so hoch wie die der ausländischen, die bei 13 % lag.

Dagegen übertreffen bei den formal niedrigeren Abschlüssen die Abschlussquoten der ausländischen Schulabgängerinnen und -abgänger die der deutschen. Unter den ausländischen Jugendlichen erreichten rund 43 % eines Altersjahrgangs den Hauptschulabschluss. Mit 20 % war diese Quote unter den deutschen Jugendlichen nur etwa halb so hoch. Auch die Quote der Abgänge ohne Hauptschulabschluss war mit gut 9 % bei den ausländischen Jugendlichen deutlich höher als bei den deutschen mit etwas über 4 %.

Absolventenquoten deutscher und ausländischer Absolventinnen und Absolventen nähern sich tendenziell an

Auch wenn es immer noch gravierende Unterschiede beim Erwerb allgemein bildender Abschlüsse zwischen deutschen und ausländischen Jugendlichen gibt, war über die letzten Jahre hinweg doch bei den meisten Abschlüssen eine Tendenz der Annäherung feststellbar. Zwischen 2005 und 2015 sank bei ausländischen Ju-

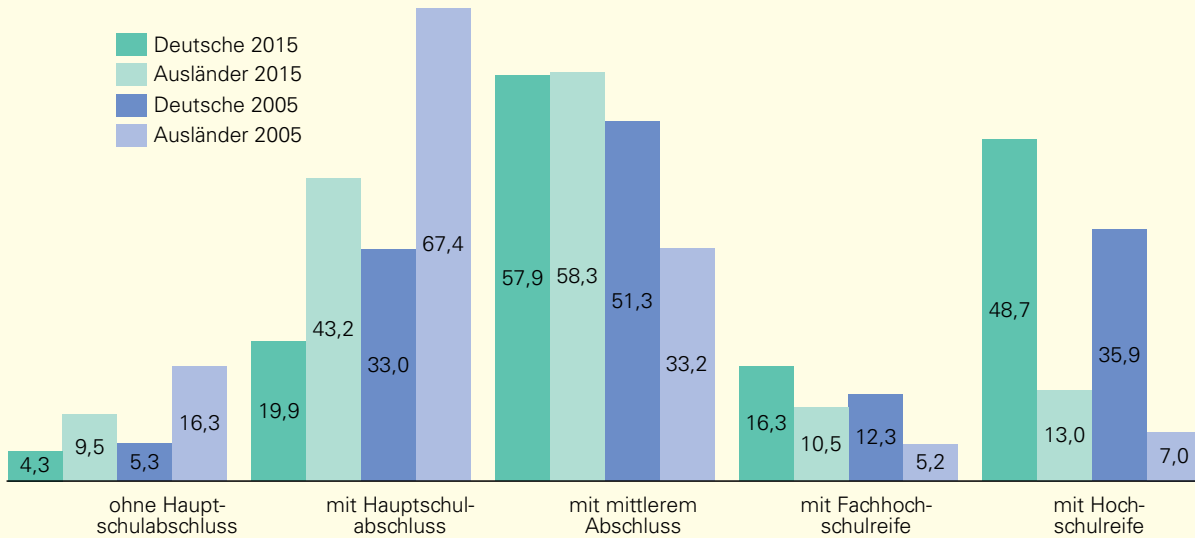
13 Vgl. i-Punkt „Abschlussquoten“ am Ende des Kapitels.

E 3 (G3)

Abschlussquoten deutscher und ausländischer Absolventinnen und Absolventen in Baden-Württemberg 2005 und 2015 nach Abschlussart

Berechnung nach dem Quotensummenverfahren

in %



Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

844 16

gendlichen die Quote der Abgänge ohne Hauptschulabschluss um fast 7 Prozentpunkte, bei deutschen nur um 1 Prozentpunkt. Allerdings lag diese im Jahr 2005 mit gut 5 % bereits auf einem sehr niedrigen Niveau. Wie 2015 war auch 2005 die Quote der Hauptschulabschlüsse ausländischer Jugendlicher doppelt so hoch wie die der deutschen. Jedoch war bei beiden Gruppen das Niveau damals wesentlich höher als im aktuellen Jahrgang. Von 2005 bis 2015 war die Hauptschulabschlussquote ausländischer Jugendlicher um gut 24 Prozentpunkte zurückgegangen, die der deutschen um 13 Prozentpunkte (Grafik E 3 (G3)).

Bei den anderen Bildungsabschlüssen war zwischen 2005 und 2015 jeweils eine Erhöhung der Abschlussquoten zu verzeichnen. Beim mittleren Abschluss führten die Anstiege um 25 Prozentpunkte bei den ausländischen Absolventinnen und Absolventen und um knapp 7 Prozentpunkte bei den deutschen zu dem oben genannten annähernden Gleichstand im Jahr 2015. Bei der Quote der Fachhochschulreife geht der Annäherungsprozess langsamer vorstatten. Hier erhöhte sich im betrachteten Zeitraum die Quote für die ausländischen Absolventinnen und Absolventen um gut 5 Prozentpunkte, die der deutschen um 4 Prozentpunkte.

Eine Ausnahme von dieser Tendenz der Annäherung bildet die Hochschulreifequote. Diese stieg innerhalb

von 10 Jahren für deutsche Absolventinnen und Absolventen um knapp 13 Prozentpunkte an, für ausländische Absolventinnen und Absolventen jedoch nur um 6 Prozentpunkte. Damit ging hier die Schere noch etwas weiter auseinander.

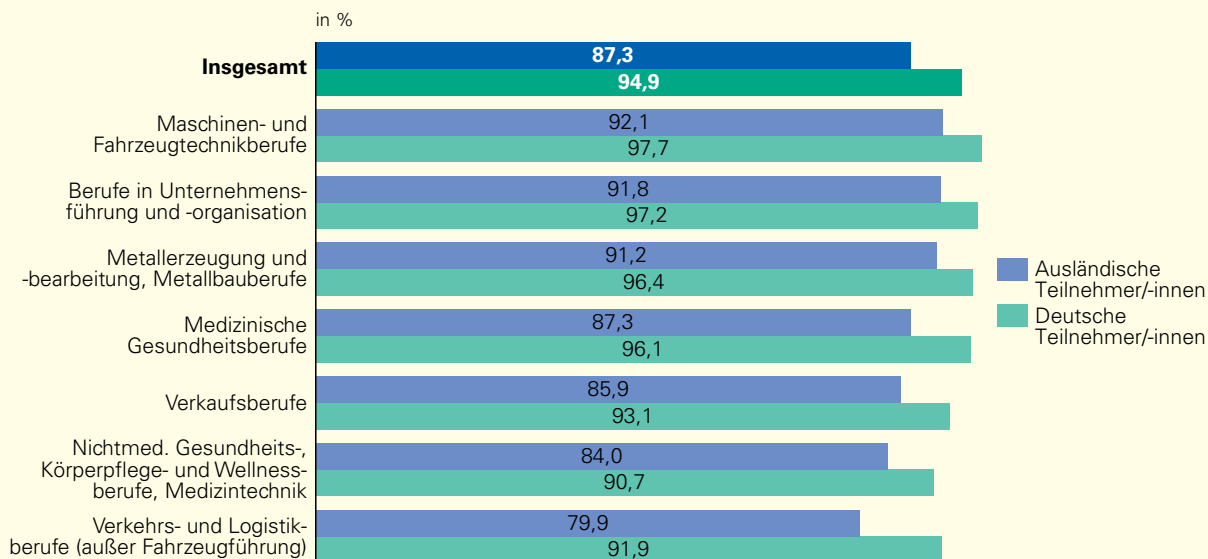
Niedrigere Erfolgsquote ausländischer Auszubildender in der dualen Ausbildung

Im Rahmen der Berufsbildungsstatistik werden nur Angaben zur Staatsangehörigkeit der Auszubildenden erhoben. Darüber hinausgehende Aussagen zum Migrationshintergrund sind deshalb auf dieser Basis nicht möglich (vgl. Kapitel B 1). Von den 6 748 ausländischen Auszubildenden, die im Jahr 2015 an einer Abschlussprüfung in einem dualen Ausbildungsberuf teilgenommen hatten, waren 5 890 erfolgreich. Dies entspricht einem Anteil von gut 87 %. Unter den 58 620 deutschen Prüflingen lag die Erfolgsquote dagegen mit fast 95 % um rund 8 Prozentpunkte darüber.

Je nach Ausbildungsberuf fällt der Erfolg bei der Teilnahme an der Abschlussprüfung unterschiedlich aus. Bei Betrachtung der sieben Berufshauptgruppen, in denen mehr als 300 ausländische Auszubildende zur Prüfung antraten, ist festzustellen, dass ihre Erfolgsquote in allen Fällen unter der Quote der deutschen Prüfungsteilnehmerinnen und -teilnehmer liegt (Grafik

E 3 (G4)

Erfolgsquoten deutscher und ausländischer Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Abschlussprüfung in der dualen Berufsausbildung 2015 in Baden-Württemberg nach ausgewählten Berufshauptgruppen*)



*) Berufshauptgruppen mit mindestens 300 ausländischen Teilnehmerinnen und Teilnehmern.
Datenquelle: Berufsbildungsstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

845 16

E 3 (G4)). Am schlechtesten schnitten ausländische Auszubildende in der Berufshauptgruppe „Verkehrs- und Logistikberufe (außer Fahrzeugführung)“ ab, bei der nur rund 80 % erfolgreich waren. In dieser Gruppe – zu der unter anderem die Ausbildungsberufe „Fachkraft für Lagerlogistik“ und „Kaufmann/Kauffrau für Spedition und Logistikdienstleistung“ gehören – war auch der Abstand zum Anteil der erfolgreichen deutschen Prüflinge mit 12 Prozentpunkten am größten.

Deutlich besser schnitten ausländische Auszubildende bei den Prüfungen in den Berufshauptgruppen „Maschinen- und Fahrzeugtechnikberufe“ sowie „Berufe in Unternehmensführung und -organisation“ ab, in denen jeweils rund 92 % der zur Prüfung Angetretenen erfolgreich waren. Mit etwas über 91 % lag die Erfolgsquote in der Berufshauptgruppe „Metallerzeugung und -bear-

beitung, Metallbauberufe“ auf ähnlichem Niveau.¹⁴ Aber auch bei diesen drei Berufshauptgruppen war der Anteil der erfolgreichen deutschen Auszubildenden um jeweils rund 5 Prozentpunkte höher.

¹⁴ Zur Berufshauptgruppe „Maschinen- und Fahrzeugtechnikberufe“ zählen unter anderem die Berufe „Industriemechaniker oder -mechanikerin“, „Kraftfahrzeugmechatroniker oder -mechatronikerin“, zur Berufshauptgruppe „Berufe in Unternehmensführung und -organisation“ unter anderem die Berufe „Industriekaufmann oder -kauffrau“, „Kaufmann oder Kauffrau für Büromanagement“ und zur Berufshauptgruppe „Metallerzeugung und -bearbeitung, Metallbauberufe“ unter anderem die Berufe „Zerspanungsmechaniker oder -mechanikerin“, „Werkzeugmechaniker oder -mechanikerin“.



Abschlussquoten

Die Abschlussquoten sind ein Maß dafür, welcher Anteil eines Geburtsjahrgangs einen bestimmten Schulabschluss erworben hat. Durch das spätere Nachholen von Schulabschlüssen kommt es dazu, dass eine Person im Zeitablauf mehrfach gezählt werden kann. Zum Beispiel kann zunächst an der Werkrealschule der Hauptschulabschluss erworben werden und anschließend an der 2-jährigen Berufsfachschule die Fachschulreife. Diese Mehrfachzählungen führen dazu, dass die Summe der Abschlussquoten aller Schulabschlüsse mehr als 100 % ergibt.

Die Abschlussquoten werden nach dem Quotensummenverfahren berechnet. Hierzu ist für jeden Absolventen bzw. jede Absolventin und jeden Abgänger bzw. jede Abgängerin die Information über das Alter zum Zeitpunkt des Schulabgangs erforderlich. Die entsprechende Anzahl der Absolventinnen und Absolventen nach Abschlussart und Geburtsjahrgang wird durch die Bevölkerungszahl dieses Geburtsjahrgangs im betrachteten Jahr geteilt. Anschließend werden die Einzelquoten für die jeweiligen Geburtsjahre zur Abschlussquote aufsummiert.

Da Bevölkerungszahlen nach Geschlecht und Altersjahren aus der Bevölkerungsfortschreibung nur für die deutsche und die ausländische Bevölkerung vorliegen, nicht aber differenziert für die Bevölkerung mit Migrationshintergrund, können die Abschlussquoten nur für deutsche und für ausländische Absolventinnen und Absolventen berechnet werden.

E 4 Übergang in die Erwerbstätigkeit

Von den gut 2 Mill. Baden-Württembergern im Alter von 20 bis unter 35 Jahren gingen 77 % im Jahr 2015 einer Erwerbstätigkeit nach, 3,4 % waren erwerbslos¹⁵ und annähernd 20 % zählten zu den Nichterwerbspersonen, das heißt zu den Personen, die weder eine auf Erwerb gerichtete Tätigkeit ausüben noch suchen (Grafik E 4 (G1)). Als erwerbstätig gelten im Mikrozensus Personen ab 15 Jahren, die im Berichtszeitraum mindestens 1 Stunde gegen Entgelt gearbeitet haben bzw. in einem festen Beschäftigungsverhältnis stehen.

Eintritt in das Berufsleben: Personen mit Migrationshintergrund häufiger erwerbslos

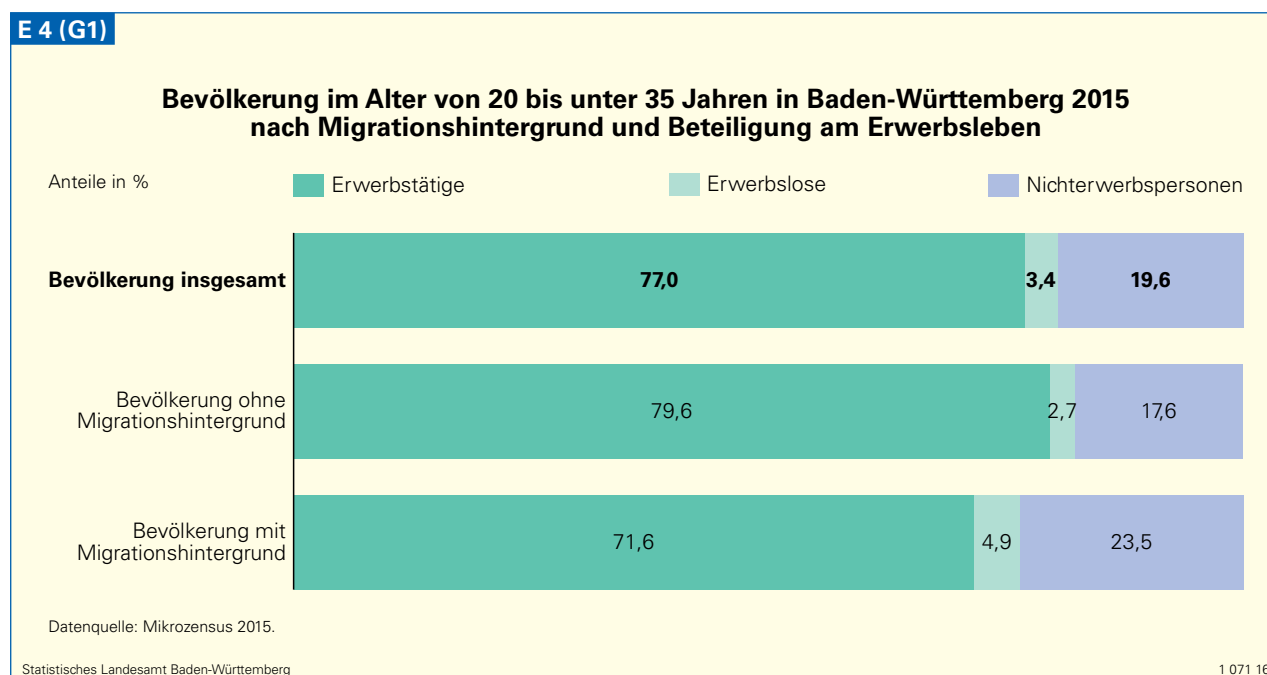
Werden beide Bevölkerungsgruppen mit und ohne Migrationshintergrund hinsichtlich der Beteiligung am Erwerbsleben getrennt betrachtet, zeigen sich signifikante Unterschiede. Bei den 20- bis unter 35-Jährigen ohne Migrationshintergrund lag die

Erwerbstätigenquote – der Anteil der Erwerbstätigen an der gleich-altrigen Bevölkerung – im Jahr 2015 bei nahezu 80 %, während sie bei dieser Altersgruppe mit Migrationshintergrund bei nur annähernd 72 % lag. Gleichzeitig war der Anteil der Erwerbslosen an der Bevölkerung bei dieser Personengruppe mit 4,9 % rund 2 Prozentpunkte höher als bei den gleichaltrigen Personen ohne Migrationshintergrund (2,7 %). Deutliche Unterschiede zwischen den beiden Bevölkerungsgruppen zeigen sich auch bei den Nichterwerbspersonen: Über 23 % der jüngeren Menschen mit Migrationshintergrund zählten zu den Nichterwerbspersonen, bei der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund waren es nur nahezu 18 %.

Erwerbstätigenquote bei Frauen mit Migrationshintergrund am niedrigsten

Unterschiede bei der Erwerbstätigenquote zeigen sich nicht nur zwischen den Bevölkerungsgruppen, sondern zum Teil auch zwischen Männern und Frauen. Insbesondere bei der Bevölkerung mit Migrationshintergrund sind deutliche Unterschiede hinsichtlich der Beteiligung am Erwerbsleben ersichtlich. Während annähernd 80 % der 20- bis unter 35-Jährigen männlichen Bevölkerung mit Migrationshintergrund erwerbstätig war, erreichten die Frauen derselben Personengruppe nur eine Erwerbstätigenquote von rund 63 % (Grafik E 4 (G2)). Die im Vergleich zur Be-

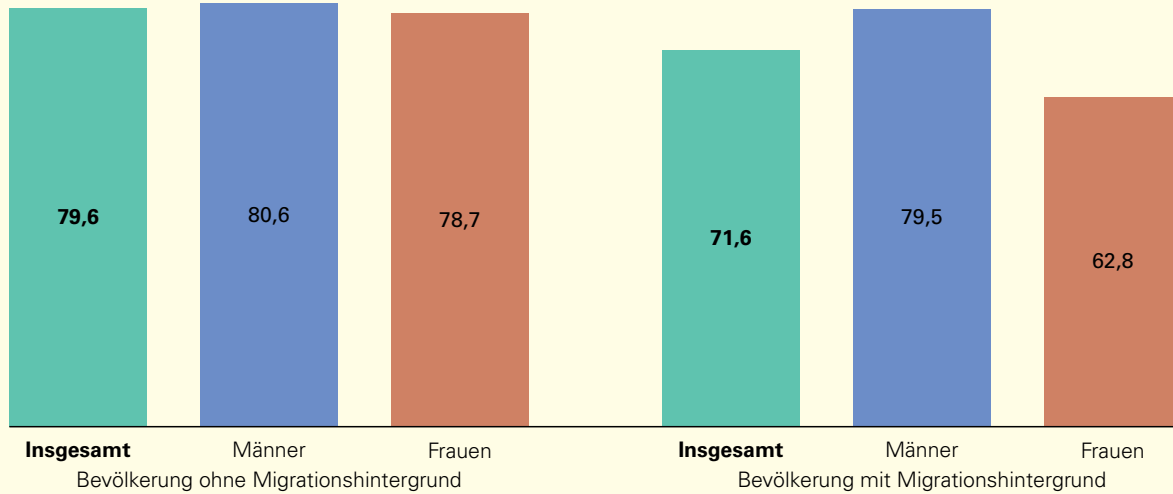
15 Um die einzelnen Bevölkerungsgruppen hinsichtlich Beteiligung am Erwerbsleben zu analysieren, werden hier zunächst die Anteile der Erwerbstätigen, der Erwerbslosen sowie der Nichterwerbspersonen an der jeweiligen Bevölkerung dargestellt. Die nachfolgend betrachtete Erwerbslosenquote hingegen bestimmt den Anteil der Erwerbslosen an den Erwerbspersonen (s. auch i-Punkt).



E 4 (G2)

**Erwerbstätigenquote der 20- bis unter 35-Jährigen in Baden-Württemberg 2015
nach Migrationshintergrund und Geschlecht**

Anteile in %



Datenquelle: Mikrozensus 2015.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

1 072 16

völkerung ohne Migrationshintergrund niedrigere Erwerbstätigenquote der jungen Menschen mit Migrationshintergrund (annähernd 72 %) ist damit weitestgehend der geringen Quote der Frauen geschuldet. Dies könnte am Festhalten an Erwerbsverhaltensmustern aus dem Herkunftsland bzw. an kulturell bedingten Prägungen liegen. Grundsätzlich sind je-

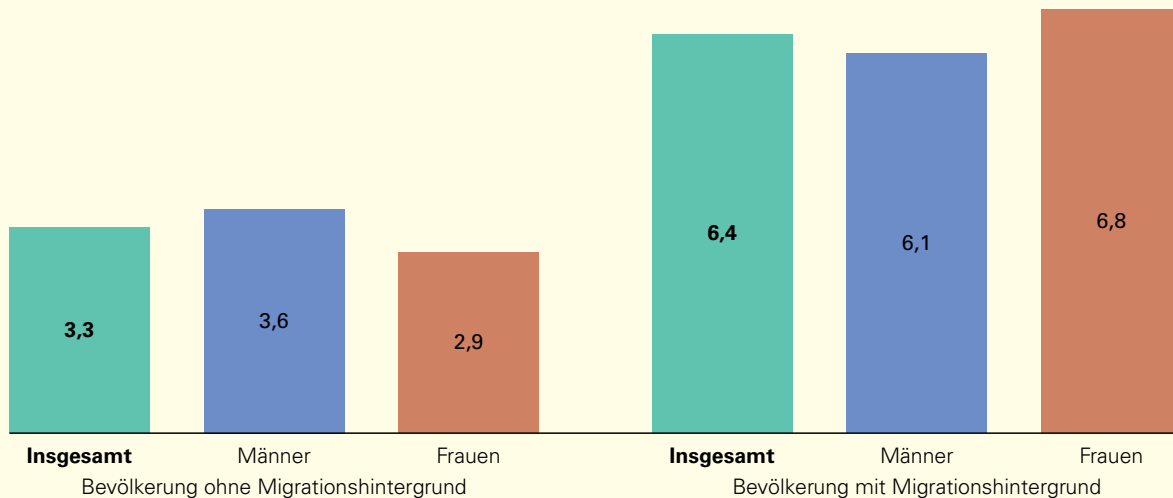
doch Unterschiede hinsichtlich der Erwerbsbeteiligung bzw. deren Entwicklung je nach Herkunftsregion feststellbar.¹⁶

¹⁶ Vgl. hierzu auch Höhne (2016).

E 4 (G3)

**Erwerbslosenquote der 20- bis unter 35-Jährigen in Baden-Württemberg 2015
nach Migrationshintergrund und Geschlecht**

Anteile in %



Datenquelle: Mikrozensus 2015.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

1 073 16

i

Erwerbstätige sind Personen im Alter von 15 Jahren und mehr, die im Berichtszeitraum mindestens 1 Stunde gegen Entgelt oder als Selbstständige bzw. mithelfende Familienangehörige gearbeitet haben oder in einem Ausbildungsverhältnis stehen. Hierbei spielt es keine Rolle, ob es sich um eine regelmäßige oder gelegentlich ausgeübte Tätigkeit handelt. Personen, die in der Berichtswoche nicht gearbeitet haben (zum Beispiel aufgrund von Urlaub oder Elternzeit), bei denen aber eine Bindung zu einem Arbeitgeber besteht, gelten ebenfalls als Erwerbstätige. Im Rahmen des Mikrozensus werden Erwerbstätige am Wohnort erfasst.

Die Erwerbstätigenquote bezeichnet den Anteil der Erwerbstätigen an der Bevölkerung bzw. an der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter.

Erwerbslose sind Personen ohne Erwerbstätigkeit, die sich in den letzten 4 Wochen aktiv um eine Arbeitsstelle bemüht haben und innerhalb von 2 Wochen für die Aufnahme einer Beschäftigung zur Verfügung stehen. Hierbei ist es nicht relevant, ob sie bei der Bundesagentur für Arbeit als arbeitslos gemeldet sind.

Die Erwerbslosenquote bezeichnet den Anteil der Erwerbslosen an den Erwerbspersonen. Die Erwerbspersonen setzen sich aus den Erwerbstätigen und den Erwerbslosen zusammen.

Die Erwerbsquote steht in Abgrenzung zur Erwerbstätigenquote für den Anteil der Erwerbspersonen (Erwerbstätige und Erwerbslose) im Alter von 15 Jahren und mehr an der Gesamtbevölkerung.

Die Erwerbstätigenquote der Männer ohne Migrationshintergrund im Alter von 20 bis unter 35 Jahren betrug im Jahr 2015 nahezu 81 % und lag damit nur geringfügig über der Erwerbstätigenquote der Frauen dieser Personengruppe mit fast 79 %.

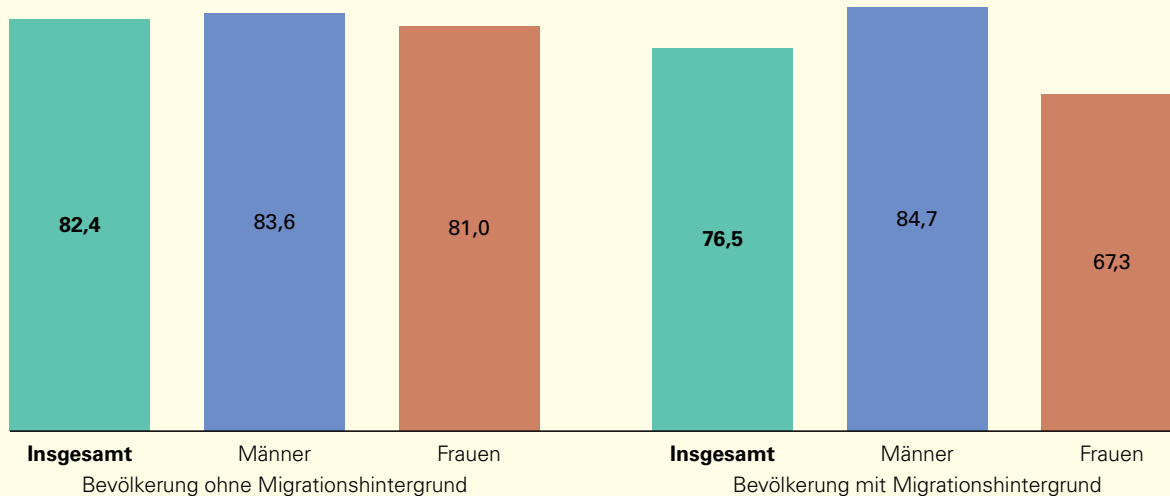
Die Erwerbslosenquote bezeichnet den Anteil der Erwerbslosen an den Erwerbspersonen, das heißt an den

Erwerbstätigen und den Erwerbslosen zusammen. Während die Bevölkerung ohne Migrationshintergrund in der Altersgruppe der 20- bis unter 35-Jährigen im Jahr 2015 eine Erwerbslosenquote von 3,3 % aufwies, war sie bei der Bevölkerung mit Migrationshintergrund in derselben Altersgruppe mit 6,4 % fast doppelt so hoch (Grafik E 4 (G3)). Bei den Frauen mit Migrationshintergrund war sie mit 6,8 % nur geringfügig höher

E 4 (G4)

Erwerbsquote der 20- bis unter 35-Jährigen in Baden-Württemberg 2015 nach Migrationshintergrund und Geschlecht

Anteile in %



Datenquelle: Mikrozensus 2015.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

1 074 16

als bei den Männern der jeweiligen Vergleichsgruppe (6,1 %).

Ähnliche Erwerbsquoten bei jüngeren Männern mit und ohne Migrationshintergrund – Deutliche Unterschiede bei den Frauen

Die Erwerbsquote ist definiert als der Anteil der Erwerbspersonen an der Bevölkerung. Sie betrug im Jahr 2015 bei den 20- bis unter 35-jährigen Personen ohne Migrationshintergrund circa 82 % (Grafik E 4 (G4)). Bei den Männern dieser Gruppe lag die Erwerbsquote bei annähernd 84 % und somit 2,6 Prozentpunkte über der Quote der Frauen mit 81 %. Bei den Personen mit Migrationshintergrund derselben Altersgruppe lag die Erwerbsquote bei annähernd 77 %, wobei hier die Unterschiede zwischen Männern und Frauen besonders deutlich waren. Mit rund 67 % lag die Erwerbsquote der jüngeren Frauen mit Migrationshintergrund rund 17 % unter der Quote der Männer, die mit fast 85 % eine leicht höhere Quote erreichten als die Männer ohne Migrationshintergrund.

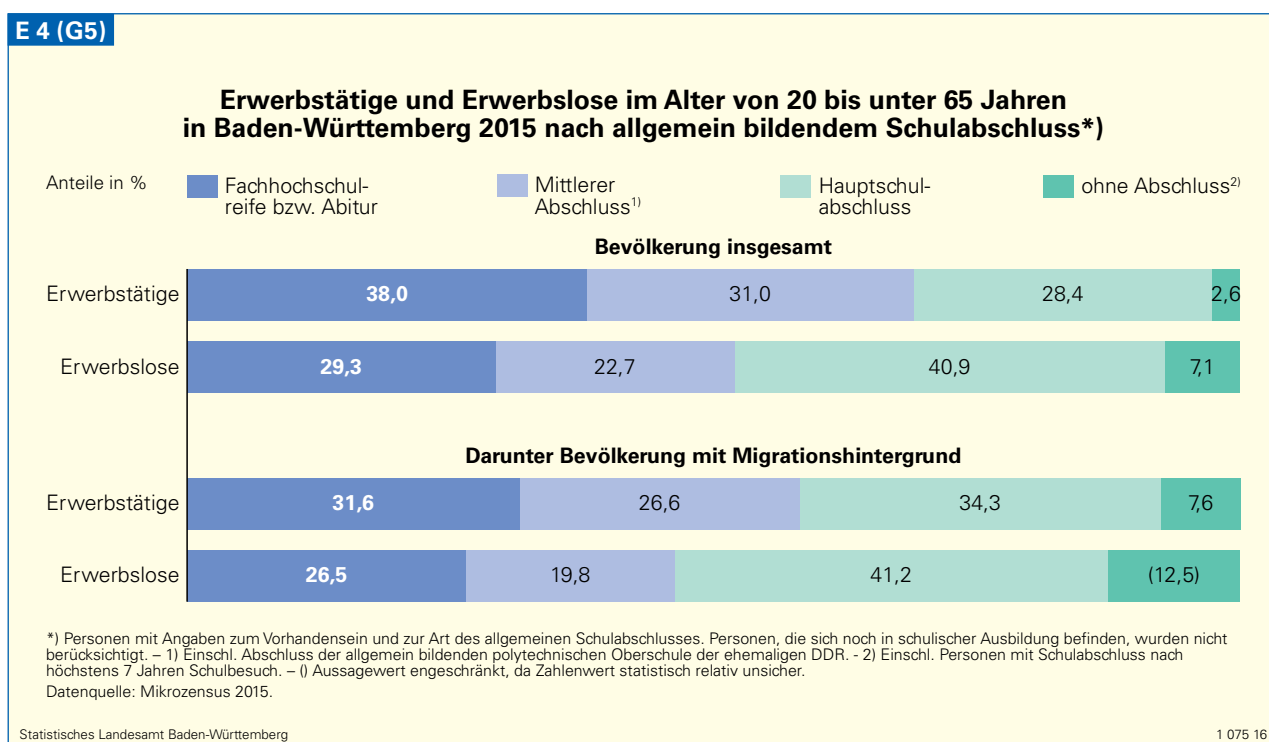
Bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt durch höheres Bildungsniveau

Eine höhere schulische Bildung (sowie ein beruflicher Bildungsabschluss) verbessert in der Regel die Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Die Ergebnisse zur Bevölkerung insgesamt im Alter von 20 bis unter 65 Jah-

ren¹⁷ nach Erwerbsstatus und schulischer Bildung zeigen, dass Erwerbstätige tendenziell über ein etwas höheres schulisches Bildungsniveau verfügen als Erwerbslose (Grafik E 4 (G5)). So konnten 38 % der Erwerbstätigen in dieser Altersgruppe im Jahr 2015 die Hochschulreife und 31 % einen mittleren Abschluss vorweisen. Über 28 % der erwerbstätigen Bevölkerung hatten einen Hauptschulabschluss, während 2,6 % über keinen schulischen Abschluss verfügten. Von allen Erwerbslosen im Alter von 20 bis unter 65 Jahren konnten dagegen 7,1 % keinen schulischen Abschluss vorweisen und fast 41 % hatten einen Hauptschulabschluss erreicht. Einen mittleren Abschluss hatten rund 23 % der Erwerbslosen und die Fachhochschulreife bzw. das Abitur circa 29 %.

Auch bei der Bevölkerungsgruppe mit Migrationshintergrund im Alter von 20 bis unter 65 Jahren zeigt sich, dass eine höhere Bildung die Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt verbessert. So war der Anteil derer, die keinen Abschluss vorweisen können, bei der Gruppe

17 Im Folgenden wird zunächst die Bevölkerung im Alter von 20 bis unter 65 Jahren untersucht, da in der Altersgruppe der 20- bis unter 35-Jährigen, die im Anschluss betrachtet wird, Aussagen hinsichtlich Erwerbsbeteiligung und Schulabschluss nicht in der gleichen Differenzierung möglich sind. Wie bei jeder Stichprobenstatistik tritt auch beim Mikrozensus ein zufallsbedingter Stichprobenfehler auf. Dieser ist umso größer, je schwächer eine Merkmalsausprägung besetzt ist.



der erwerbslosen Bevölkerung mit Migrationshintergrund 5 Prozentpunkte höher als bei den Erwerbstätigen derselben Personengruppe mit 7,6 %.

In der jüngeren Altersgruppe der 20- bis unter 35-Jährigen war der Anteil derer, die im Jahr 2015 über einen Hauptschulabschluss oder keinen Schulabschluss verfügten, bei den Erwerbslosen ebenfalls deutlich höher als bei den Erwerbstätigen, sowohl bei der Bevölkerung insgesamt als auch bei den beiden Personengruppen mit und ohne Migrationshintergrund (Tabelle E 4 (T1)). Folglich waren die Anteile derer, die über die Hochschulreife oder einen Realschulabschluss verfügten, bei den Erwerbstätigen höher als bei den Erwerbslosen. Rund 38 % der Erwerbstätigen mit Migrationshintergrund verfügten über die Hoch-

schulreife, während es bei den Erwerbslosen derselben Bevölkerungsgruppe gut 32 % waren. Gleichzeitig war bei den Erwerbslosen mit Migrationshintergrund der Anteil derer, die einen Hauptschulabschluss vorweisen konnten, mit fast 39 % relativ hoch. Von den erwerbstätigen jüngeren Personen mit Migrationshintergrund hatten annähernd 31 % einen Hauptschulabschluss erreicht. 4,1 % der 20- bis unter 35-Jährigen Erwerbstätigen mit Migrationshintergrund konnten keinen Schulabschluss vorweisen. Bei den Erwerbslosen derselben Bevölkerungsgruppe lag der Prozentsatz gut doppelt so hoch¹⁸ (vgl. Kapitel B 2).

18 Eingeschränkte Aussagekraft aufgrund zu geringer Besetzungszahlen.

E 1 (T1) Bevölkerung*) im Alter von 25 bis unter 35 Jahren in Baden-Württemberg im Jahr 2015 nach Migrationshintergrund und allgemein bildendem Schulabschluss

Migrationshintergrund	Fachhochschulreife bzw. Abitur	Mittlerer Abschluss	Hauptschulabschluss	Ohne Abschluss ¹⁾
	%			
Bevölkerung insgesamt	48,5	28,8	20,1	2,6
Personen ohne Migrationshintergrund	52,5	30,9	15,8	(0,8)
Personen mit Migrationshintergrund im engeren Sinn	40,6	24,6	28,6	6,2
Personen mit eigener Migrationserfahrung	43,7	22,3	26,5	7,4
davon Ausländer	47,8	15,9	25,4	10,9
davon Deutsche	37,7	31,7	28,2	/
Personen ohne eigene Migrationserfahrung	30,8	31,6	35,3	/

*) Personen mit Angaben zum Vorhandensein und zur Art des allgemeinen Schulabschlusses. Personen, die sich noch in schulischer Ausbildung befinden, wurden nicht berücksichtigt. – 1) Einschließlich Personen mit Schulabschluss nach höchstens 7 Jahren Schulbesuch.
() Aussagewert eingeschränkt, da Zahlenwert statistisch relativ unsicher.
/ Keine Angabe, da Zahl nicht sicher genug.
Datenquelle: Mikrozensus 2015.

E 4 (T1) Bevölkerung*) im Alter von 20 bis unter 35 Jahren in Baden-Württemberg 2015 nach Migrationshintergrund, Beteiligung am Erwerbsleben und allgemein bildendem Schulabschluss

Bevölkerungsgruppe Beteiligung am Erwerbsleben	Fachhochschulreife bzw. Abitur	Mittlerer Abschluss ¹⁾	Hauptschulabschluss	Ohne Abschluss ²⁾
	Anteil in %			
Bevölkerung insgesamt				
Erwerbstätige	47,0	31,5	19,7	1,7
Erwerbslose	38,4	20,7	35,1	/
Nichterwerbspersonen	65,1	16,9	13,7	4,4
Bevölkerung ohne Migrationshintergrund				
Erwerbstätige	51,1	33,2	15,0	(0,7)
Erwerbslose	44,0	(20,9)	31,9	/
Nichterwerbspersonen	70,7	17,0	10,7	/
Bevölkerung mit Migrationshintergrund				
Erwerbstätige	37,7	27,7	30,5	4,1
Erwerbslose	32,1	(20,5)	38,7	/
Nichterwerbspersonen	56,1	16,7	18,3	8,9

*) Personen mit Angaben zum Vorhandensein und zur Art des allgemeinen Schulabschlusses. Personen, die sich noch in schulischer Ausbildung befinden, wurden nicht berücksichtigt. – 1) Einschließlich Abschluss der allgemein bildenden polytechnischen Oberschule der ehemaligen DDR. – 2) Einschließlich Personen mit Schulabschluss nach höchstens 7 Jahren Schulbesuch.
() Aussagewert eingeschränkt, da Zahlenwert statistisch relativ unsicher.
/ Keine Angabe, da Zahl nicht sicher genug.
Datenquelle: Mikrozensus 2015.



Integration und Bildung

F

- F 1 Integration
- F 2 Rolle der Bildung für Integration
- F 3 Integration: ein wechselseitiger Prozess zwischen Individuum und Gesellschaft
- F 4 Integration: Herausforderung für das Bildungssystem

Wichtige Ergebnisse im Überblick Kapitel F

Der Prozess der Integration ist als das Bemühen zu verstehen, Chancengleichheit für Menschen mit Migrationshintergrund in wichtigen gesellschaftlichen Bereichen herzustellen. Unterschieden werden dabei die Bereiche strukturelle, kulturelle, soziale und identifikatorische Integration. Für das Integrationsmonitoring stehen vor allem für den Bereich der strukturellen Integration Indikatoren zur Verfügung. Je nach Forschungskontext werden synonym oder in Abgrenzung auch die Begriffe Assimilation und Akkulturation verwendet.

Die Migrantinnen-Milieustudie verfolgt einen anderen methodischen Ansatz, mit dem die subjektive Perspektive von Menschen mit Migrationshintergrund in Bezug auf die Ankunftsgesellschaft und ihr Herkunftsland sowie in Bezug auf ihre kulturelle, soziale und ethnische Identität erschlossen werden kann. Das Spektrum milieuspezifischer Grundorientierungen von Migrantinnen und Migranten ist weniger eindeutig und heterogener als bei Personen ohne Zuwanderungsgeschichte. Die größten Anteile nehmen Milieus ein, die durch bürgerliche Werteorientierungen einen ausgeprägten Willen zum gesellschaftlichen Aufstieg oder eine kosmopolitisch-offene Welteinstellung geprägt sind. Es können zwar vormoderne, durch bäuerliche Traditionen beeinflusste und in starken religiösen Orientierungen verwurzelte Milieus identifiziert werden – anteilmäßig sind diese jedoch gering vertreten. Gleichzeitig sind große Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten zwischen Migrantinnen und Migranten einerseits und der Gesamtbevölkerung andererseits erkennbar.

In Befragungen zum Integrationsklima in Deutschland wird der Stand der Integration eindeutig als gut bewertet. Allerdings variieren die Einschätzungen je nach soziodemografischem Hintergrund und Herkunftsgruppe: Im Schnitt schätzen Zugewanderte das Integrationsklima optimistischer ein als Personen ohne Migrationshintergrund, ebenso Personen mit höheren Bildungsabschlüssen.

Im Bereich der identifikatorischen Integration bestehen deutliche Unterschiede zwischen den Zuwanderergruppen. Insgesamt ist die Einschätzung, die eigenen Werte seien mit denjenigen der einheimischen Bevölkerung vereinbar, bei den Zugewanderten meist durchweg stärker verbreitet als bei den Einheimischen die empfundene Vereinbarkeit der eigenen Werte mit denen der Zugewanderten.

Rolle der Bildung für Integration

Rechtliche Grundlage für Integration stellt seit August 2016 das Bundesintegrationsgesetz dar. Unter der Maxime *fördern und fordern* wird Integration sowohl als Angebot des Staates verstanden, wie als Erwartung an zugewanderte Menschen, sich aktiv um ihre Integration zu bemühen, etwa durch das Erlernen der deutschen Sprache.

Bildung und Bildungserfolg sind für die Integration von besonderer Bedeutung, sie sind sowohl Voraussetzung wie Ergebnis von Teilhabe in allen gesellschaftlichen Bereichen. Bildung gewährleistet wirtschaftliche Absicherung und ist gleichzeitig grundlegende Voraussetzung, um an allen Bereichen der Gesellschaft gleichberechtigt zu partizipieren.

Familien mit Migrationshintergrund weisen häufiger einen niedrigen sozialen Status auf. Dies hat eine tendenzielle Benachteiligung der Kinder und Jugendlichen dieser Familien im Bildungssystem zur Folge, da sie auf weniger unterstützende Ressourcen zurückgreifen können. Ebenfalls erschweren vorhandene Sprachprobleme den Bildungserfolg stark.

Integration als wechselseitiger Prozess zwischen Individuum und Gesellschaft

Für die Teilnahme an Bildungsangeboten wurden in den vergangenen Jahren die rechtlichen Rahmenbedingungen geschaffen, Hemmnisse identifiziert und abgebaut. Dazu zählen zum Beispiel der Zugang zur Kindertagesbetreuung oder zu schulischen Bildungsangeboten, aber auch die Möglichkeiten zur Anerkennung von im Ausland erworbenen Schulabschlüssen. Hierfür ist am Regierungspräsidium Stuttgart eine zentrale Zeugnisanerkennungsstelle eingerichtet worden. Im Jahr 2015 gingen dort fast 10 500 Anträge ein, gegenüber 2013 ein Anstieg um gut 35 %.

Für die Zulassung zum Studium an einer Hochschule für angewandte Wissenschaften überprüft das Studienkolleg Konstanz im Ausland erworbene Zeugnisse. Mit 5 044 Anträgen auf Anerkennung im Jahr 2015 wurde ein bisheriger Höchststand erreicht. Bei einem Studienwunsch an einer Universität entscheiden diese selbst über die Anerkennung.

Das *Gesetz zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikation*

tionen schafft einen allgemeinen Rechtsanspruch auf Prüfung der Gleichwertigkeit von im Ausland erworbenen Berufsqualifikationen für die rund 600 in der Zuständigkeit des Bundes liegenden Berufe. Für die Berufe in Zuständigkeit des Landes wurde das Landes-Anerkennungsgesetz in Kraft gesetzt. In Baden-Württemberg wurden im Jahr 2015 insgesamt 4 779 Anträge auf Anerkennung einer im Ausland erworbenen Berufsqualifikation gestellt, gegenüber dem Vorjahr ein Anstieg um 13 %.

Der Beherrschung der deutschen Sprache kommt eine Schlüsselrolle für die Integration in das Bildungssystem und für die gesellschaftliche Teilhabe zu. Im Zuwanderungsgesetz ist auch ein Rechtsanspruch auf Integrationskurse für neu zugewanderte Personen aus Drittstaaten festgeschrieben. Der Kurs besteht zum überwiegenden Teil aus einem Sprachkurs. Im 1. Halbjahr 2016 haben bundesweit fast 60 % der Teilnehmenden im abschließenden Sprachtest das geforderte B1-Niveau erreicht.

Aus den Daten der Einschulungsuntersuchung ist ein deutlicher Zusammenhang zwischen der in der Familie gesprochenen Sprache und dem intensiven Sprachförderbedarf erkennbar: von den Kindern mit Familiensprache Deutsch hatten etwa 15 %, unter denen mit einer anderen Familiensprache je nach Herkunftsregion mindestens zwei Drittel intensiven Sprachförderbedarf.

Integration: Herausforderung für das Bildungssystem

Das Ziel, allen Kindern und Jugendlichen unabhängig von ihrer Herkunft umfassende Teilhabe an Bildung und Chancen für den größtmöglichen Bildungserfolg zu eröffnen, wie es die Kultusministerkonferenz zuletzt 2013 formuliert hat, stellt die Institutionen insbesondere vor dem Hintergrund hoher Zuwanderungszahlen vor besondere Herausforderungen.

Im Bildungswesen wurden in den vergangenen Jahren die Rahmenbedingungen geschaffen und verbessert sowie eine Vielfalt von Maßnahmen und Programmen gestartet, die der Integration zugewanderter Menschen den Weg bereiten und diese fördern sollen. Diese reichen von der Verbesserung der personellen wie sächlichen Ausstattung, der Anpassung der Aus- und Fortbildungsinhalte für das pädagogische Personal über die Entwicklung von diagnostischen Verfahren und Förderprogrammen bis zur Überarbeitung von Bildungsplänen und der intensivierten Anwerbung von Fach- und Lehrkräften mit Migrationshintergrund und beziehen sich auf alle Lebensalter.

Dazu gehören zum Beispiel die Hausaufgaben-, Sprach- und Lernhilfe (HSL), die im Schuljahr 2015/16 für 16 355 Schülerinnen und Schüler in 2 776 Gruppen bewilligt wurde. Darunter waren 13 082 Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache.

Für den Einsatz in Vorbereitungsklassen der allgemein bildenden und beruflichen Schulen (VKL und VABO-Klassen) wurden 2014 und bis Juli 2015 insgesamt rund 240 Fortbildungen zu den Themenbereichen Deutsch als Zweitsprache und interkulturelle Bildung durchgeführt, an denen über 2 400 Lehrerinnen und Lehrer teilgenommen haben.

In der Lehrerbildung wurde in den Pädagogischen Hochschulen flächendeckend Angebote zur *Didaktik und Methodik* für Deutsch als Zweitsprache eingerichtet, die für das Grundschullehramt verbindlich sind.

Ergebnisse der Schulleistungsstudie *IQB-Bildungstrend 2015* zeigen, dass sich Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund in Baden-Württemberg insgesamt gut in ihren Schulen integriert fühlen. Die Werte zu Fragen nach dem schulischen Wohlbefinden wie dem Zugehörigkeitsgefühl zur Schule waren ähnlich hoch wie für Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund.

F Integration und Bildung



In Kapitel F erfolgt eine mehrperspektivische Betrachtung des Begriffs Integration sowie verwandter, teilweise mehr oder weniger synonym, teilweise abweichend verstandener Begriffe. Ausgehend von sozialwissenschaftlichen Begriffsbestimmungen wird auf messbare Integrationserfolge wie auf noch offene Erfordernisse eingegangen. Insbesondere wird auf die Rolle der Bildung im Integrationsprozess abgehoben. Dargestellt werden Teilhabechancen, Entscheidungen und Bildungsaspirationen von Migrantinnen und Migranten. Eine gelingende Integration in das Bildungssystem stellt dieses selbst, wie die einzelnen Individuen vor große Herausforderungen. Eine individuelle Herausforderung ist etwa das Erlernen der deutschen Sprache – die allerdings erst mittels geeigneter insti-

tutionell organisierter Förderangebote bewältigt werden kann. Institutionelle Herausforderungen für das Schulsystem stellt der Umgang mit kultureller und bildungsbiografischer Vielfalt dar. Dazu gehört zum Beispiel der Umgang mit im Ausland erworbenen Abschlüssen.

Zunächst soll der Begriff Integration ausführlicher diskutiert werden. Integration wird in verschiedenen Verwendungszusammenhängen mit unterschiedlichen Bedeutungsinhalten belegt. Um zu einem klaren und differenzierten Verständnis des Begriffs zu gelangen, werden zunächst wichtige soziologische Konzepte der Integrationsforschung skizziert.



F 1 Integration

Der Prozess der Integration ist als das Bemühen zu verstehen, Chancengleichheit für Menschen mit Migrationshintergrund in wichtigen gesellschaftlichen Bereichen herzustellen. Ziel ist die Angleichung der Lebensverhältnisse einer spezifischen exkludierten, benachteiligten oder marginalisierten Gruppe an die Verhältnisse der Gesamtbevölkerung. In diesem Sinne bezeichnet Integration das Zusammenführen von Verschiedenem, wobei das Verschiedene als solches kenntlich bleiben soll.¹

In der Soziologie werden oft vier Bereiche der Integration von Minderheiten in eine Aufnahmegesellschaft unterschieden:²

- (1) die Integration auf struktureller Ebene, die auf die Teilhabe an den Kernbereichen einer Gesellschaft wie Bildung, Arbeit und Wohnen abhebt;
- (2) die kulturelle Integration, sie bezeichnet das Erlernen der Sprache sowie die Aneignung sozialer Verhaltensweisen, Normen und Werte des Aufnahmelandes;
- (3) die soziale Integration, die sich bspw. über Freundschaften zu Einheimischen oder eingegangene Vereinsmitgliedschaften ausdrückt; schließlich
- (4) die identifikatorische Integration mit der Aufnahmegesellschaft, dem Gefühl der Zugehörigkeit – wobei emotionale Verbundenheit nicht auf ein einziges Land beschränkt sein muss.

Im Gegensatz zu *Integration* meint der Begriff der *Assimilation* die vollständige Anpassung an die aufnehmende Gesellschaft unter Aufgabe der eigenen kulturellen und sprachlichen Herkunft. Auch die weitgehende Assimilation kann politisches Ziel einer Zuwanderungsgesellschaft sein.³ Allerdings bleibt in einer pluralistischen modernen Gesellschaft mehr oder weniger unscharf, an welche Normen- und Rollenmodelle sich Zugewanderte anzupassen hätten. Kontrastierend kann Integration als im positiven Sinne wechselseitiger und fruchtbarer Prozess der Veränderung sowohl der Einwanderinnen und Einwanderer wie der Aufnahmegesellschaft verstanden werden, bei dem auf beiden Seiten eine Bring- und eine Holschuld auszumachen ist.⁴

1 Meier-Braun (2015), S. 33.

2 So etwa im Integrationsmonitoring der Länder (2015).

3 So der Vorschlag von Esser (2009).

4 So etwa Pries (2015).

Prozesse der Akkulturation

Wenn zugewanderte Minderheiten einen Prozess der Einführung in die Kultur der dominanten Mehrheit durchlaufen, wird dies als Akkulturation bezeichnet:⁵ Dabei werden die Wertvorstellungen, Verhaltensnormen und Symbolsysteme der Herkunftskultur der Zugewanderten nach und nach in die der Mehrheitskultur des Aufnahmekontextes übergeleitet. Es wird zwischen externer und interner Akkulturation unterschieden. Externe Akkulturation bezieht sich auf die äußere Verhaltensebene, etwa das Erlernen der Alltagssprache der aufnehmenden Gesellschaft, die Übernahme von Umgangsformen und das Sich-Vertraut-Machen mit materiellen Kulturgütern. Interne Akkulturation meint die Übernahme der Wertvorstellungen und Verhaltensweisen der dominanten Kultur.

Dabei kann der Akkulturationsprozess zu verschiedenen Ergebnissen führen. Der US-amerikanische Integrationsforscher John W. Berry (1997) identifizierte vier Strategien⁶ der Akkulturation: Assimilation, Integration, Segregation bzw. Separation sowie Marginalisierung.

Die Option der Assimilation führt im Akkulturationsprozess zu einer mehr oder weniger vollständigen Aufgabe der ursprünglichen kulturellen Identität, die letztlich in der dominanten Mehrheitsgesellschaft aufgeht. Der Bezug zur Herkunftskultur löst sich zunehmend auf und wird letztendlich von der Kultur des Ankunftskontextes absorbiert.

Hingegen vollzieht sich Integration, wenn abwehrende Strategien gegen den Akkulturationsprozess dazu führen, dass Einwanderinnen und Einwanderer ihre kulturelle Integrität zwar aufrechterhalten, jedoch trotzdem Teil der Mehrheitsgesellschaft werden. Folge (gelingender) Integration ist eine pluralisierte Gesellschaft, innerhalb derer verschiedene ethnische Gruppen koexistieren und kooperieren.

Segregation bzw. Separation besteht, wenn zwischen den Eingewanderten und der Mehrheitsgesellschaft kaum substantielle Beziehungen entstehen und die Minderheiten in ihrer Kultur isoliert bleiben – der Akkulturationsprozess somit scheitert. In diesem Kontext ist der Begriff der entstehenden *Parallelgesellschaften* zu sehen. Ist diese Isolation auf eine aktive Ausgren-

5 Vgl. Han (2010), S. 222.

6 Nach Pries (2015), S. 26.

F 1 (T1) Muster der idealtypischen gesellschaftlichen Teilhabe von Einwanderinnen und Einwanderern

Teilhabe im Herkunftskontext	hoch	Segregation oder Separation	Integration (multiple Teilhabe)
	niedrig	Marginalität	Assimilation
		niedrig	hoch
Teilhabe im Ankunfts-kontext			

zungspraxis durch die Mehrheit zurückzuführen, so wird sie als Segregation bezeichnet. Eine Situation der Separation liegt hingegen vor, wenn die ethnische Minderheit ihre Isolation selbst gewählt hat.

Marginalisierung vollzieht sich schließlich, wenn eine Teilhabe im Herkunftskontext nicht mehr existiert, jedoch eine Einbeziehung in den Ankunfts-kontext ebenfalls nicht gelingt. Es entstehen gesellschaftliche Randgruppen, die durch eine Entfremdung und fehlende Kontakte sowohl zur ursprünglichen ethnischen Gruppierung als auch zur dominanten Mehrheitsgesellschaft gekennzeichnet sind. Der nicht mehr existierende Bezug zur Kultur des Herkunftszusammenhangs ohne den Ersatz der Teilhabe an der dominanten Mehrheitsgesellschaft führt – anders als bei der Segregation bzw. Separation – zu einer Situation des Identitätsverlusts.

Im deutschsprachigen Raum wird der Assimilation – verstanden als vollständige Aufgabe der Verankerung in der Herkunftskultur – mehrheitlich das im oben erwähnten Sinn verstandene Konzept der Integration entgegengesetzt.

Bis Ende des 20. Jahrhunderts beherrschte allerdings eher die Forderung nach einer weitgehenden Assimilation die (mehrheitliche) gesellschaftliche und politische Debatte um Einwanderung in Deutschland.⁷ Nach diesem Verständnis haben sich die zugewanderten Personen an die bestehende Mehrheitskultur weitgehend anzupassen. Dieses Konzept basiert auf einem Entweder-Oder-Schema: es begreift eine Person mit Migrationshintergrund als entweder in ihrem ethnischen bzw. Herkunftskontext integriert oder aber im Aufnahmekontext assimiliert. Innerhalb dieses *monistischen Assimilationsverständnisses* sind wiederum die von Berry benannten vier idealtypischen Formen von Akkulturation bzw. gesellschaftlicher Teilhabe

migrantischer Personen vorstellbar. Tabelle F 1 (T1) veranschaulicht diese Typisierung modellhaft.⁸

Die nach diesem Schema idealerweise anzustrebende Form ist die Integration, verstanden als multiple Teilhabe: als Einschluss in den Ankunfts-zusammenhang bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung der Teilhabe am Herkunftszusammenhang. Der Einwanderergruppe gelingt es, einerseits ihre kulturelle Identität aufrechtzuerhalten und andererseits zu einem substanziellen Teil der Mehrheitsgesellschaft zu werden. Die dadurch in Gang kommende Interaktion und Kooperation unterschiedlicher ethnischer Gruppen ist Ausdruck einer – nicht nur aufgrund ethnischer Vielfalt – entstandenen Pluralisierung der Gesellschaft.

In einer vom Integrationsministerium in Auftrag gegebenen Studie wurde unter anderem die gefühlte Zugehörigkeit zu Deutschland bei den fünf größten Migrantengruppen in Baden-Württemberg im Generationenvergleich auf Grundlage dieses Schemas erhoben.⁹ Dabei wurde beobachtet, dass die Verteilung der Akkulturationsmuster stark zwischen den in der Untersuchung betrachteten Herkunftsgruppen und zwischen den Zuwanderungsgenerationen variiert. Integration und Assimilation sind dabei die vorherrschenden Muster, hingegen wird Marginalität erfreulicherweise eher selten ausgemacht (Grafik F 1 (G1)).

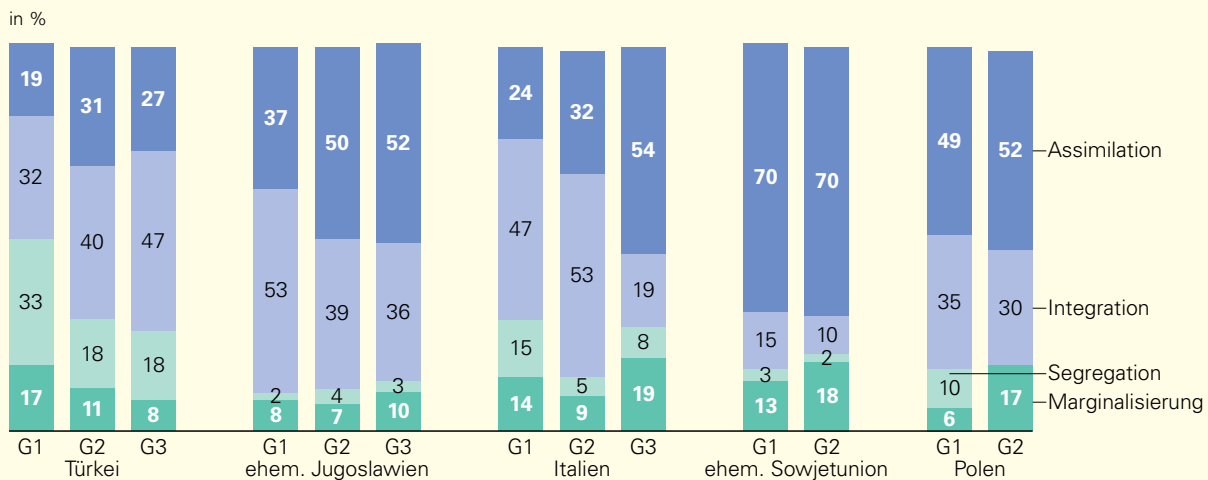
7 Pries, L. (2014), S. 51.

8 In Anlehnung an Pries (2014) und Esser (2004). Dieses Modell geht auf die US-amerikanische Migrationsforschung zurück insb. auf die Studien von Taft aus den 1950er-Jahren und Berry (1997). Anstelle von *Teilhabe* wird dort der Begriff *Inklusion* verwendet. Um vor dem Hintergrund des in der Sonderpädagogik wiederum anders verstandenen Inklusionsbegriffs keine Missverständnisse zu erzeugen, wird in Tabelle F 1 (T1) von *Teilhabe* gesprochen.

9 Ministerium für Integration Baden-Württemberg (Hrsg.) (2014), S. 93 f.

F 1 (G1)

Zugehörigkeitsgefühl von Migrantinnen und Migranten in Baden-Württemberg zum Aufnahmeland nach Generationen*)



*) G1 = 1. Generation, G2 = 2. Generation, G3 = 3. Generation.
 Datenquelle: Ministerium für Integration Baden-Württemberg (Hrsg.) 2014.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

703 16

Während die Dominanz der beiden Muster Integration und Assimilation bei einigen Herkunftsgruppen – auf allerdings hohem Niveau – relativ stabil bleibt (ehemaliges Jugoslawien, ehemalige Sowjetunion, Polen), nimmt sie bei Personen mit türkischen Wurzeln – ausgehend von einem niedrigeren Niveau – über die Generationen tendenziell zu. Bei Personen mit italienischer Zuwanderungsgeschichte hat sich die bei der zweiten Generation sichtbar gewordene Vertiefung der Integration in der dritten Generation zugunsten der Assimilation – aber auch der Marginalisierung – verändert. Segregation, also die alleinige Identifikation mit dem Herkunftsland, ist am häufigsten bei Türkischstämmigen zu beobachten. Allerdings ist bei dieser Gruppe ebenfalls die Integration der dominierende Modus.

Auffallend ist bei Personen mit polnischen Wurzeln der Anstieg des Typs Marginalisierung bei gleichzeitigem Rückgang der Segregation in der zweiten Zuwanderergeneration. In Deutschland geborene polnische Migrantinnen und Migranten identifizieren sich somit seltener mit dem Herkunftsland ihrer Eltern – jedoch ohne dass an diese Stelle eine stärkere Identifikation mit Deutschland tritt.

Integration versus Assimilation

In der sozialwissenschaftlichen Diskussion wie auch im politischen Diskurs ist strittig, welches Ausmaß an kultureller Anpassung für das Funktionieren der Gesellschaft erforderlich und politisch anstrebenswert ist. Nach Esser (2001) erfordert eine gelingende sozi-

ale Teilhabe von Migrantinnen und Migranten eine Integration im Sinne des Assimilationsmodells. Assimilation müsse sich dabei in vier unterschiedlichen Bereichen vollziehen: Als kulturelle Assimilation, etwa durch den Erwerb der Sprache der Ankunftsgesellschaft; als strukturelle Assimilation durch die Platzierung im Erwerbssystem; als soziale Assimilation durch den Aufbau sozialer Beziehungen und sozialer Akzeptanz; letztlich als emotionale Assimilation, verstanden als wertorientierte Zuwendung zur Ankunftsgesellschaft.

Diesem Konzept kann ein Modell der *pluralistischen Assimilation* im Sinne einer multi-kulturellen Integration gegenüber gestellt werden, das die unterschiedlichen Referenzsysteme der einzelnen Gruppen anerkennt und akzeptiert. Diese Ansätze gehen davon aus, dass Individuen unterschiedlicher ethnischer Gruppen nicht gezwungen werden sollten, ihre Identitäten, Werte und Loyalitäten aufzugeben. Unterschiedliche Kulturen könnten in einer multikulturellen Gesellschaft nebeneinander bestehen und sich wechselseitig anerkennen.

Entsprechend argumentiert das idealtypische Modell der *interaktionistischen Assimilation* des US-amerikanischen Migrationsforschers Taft¹⁰, bei dem kulturell unterschiedlich geprägte soziale Gruppen ihre Identität bewahren, jedoch einen gemeinsamen Werte- und Ordnungsrahmen aushandeln. Ziel dieses Prozesses

10 Vgl. Pries (2015), S. 24.

wäre ein sich gegenseitig respektierendes Nebeneinander bei Bewahrung der Eigenständigkeit der jeweiligen Kontexte. Der Prozess der Integration wäre damit durch das wechselseitige Bemühen um kulturelle Verständigung gekennzeichnet.

Berry (1997) kommt auf Grundlage umfangreicher Literaturanalysen und empirischer Studien zu dem Ergebnis, die gelingende Teilhabe aller Gruppen in Migrationsgesellschaften funktioniere am besten, wenn dem Zusammenleben ein Integrationskonzept im Sinne von Mehrfach-Inklusion in die Herkunfts- wie die Aufnahmegesellschaft zugrunde liege.¹¹ Dieses Modell sei dem Assimilationskonzept eindeutig vorzuziehen. Gegenüber dieser Leitidee einer möglichen gleichzeitigen Teilhabe an Herkunfts- wie Ankunftsgesellschaft wird jedoch verschiedentlich Skepsis geäußert (bspw. Esser, 2004): diese Option erfordere ein Ausmaß an Lernaktivitäten, das den meisten Menschen verschlossen bliebe.

Nach Esser sind für eine fundierte Analyse der interethnischen Beziehungen in einer Gesellschaft drei verschiedene konzeptionelle Bezugsebenen zu unterscheiden:¹² die Sozialintegration individueller Akteure, die sozialen Strukturen der Aufnahmegesellschaften und die System-Integration der Aufnahmegesellschaften als soziales Gebilde insgesamt. Auf Basis solch komplexer Analysen sowie aufgrund empirischer Forschungsbefunde gelangt Esser zu der Überzeugung, Assimilation sei für die angestrebte Sozialintegration und für positive Teilhabeergebnisse in Migrationsgesellschaften gegenüber der Sowohl-als-auch-Logik das eindeutig zielführendere Modell.¹³

In der gegenwärtigen gesellschaftlichen Debatte um Integration und Migration stehen jedoch ebenso Konzeptionen im Vordergrund, die anstelle der ausschließlichen Teilhabe entweder in der Ankunfts- oder in der Herkunftsgesellschaft ein *Sowohl-als-auch* der Teilhabe an unterschiedlichen sozio-kulturellen Gruppen als Maxime betrachten.¹⁴ Solche Modelle, die sich auf ein pluralistisches und interaktionistisches Verständnis von gesellschaftlicher Teilhabe beziehen, dominieren gegenwärtig auch die sozialwissenschaftliche Forschung zur Migration und Integration.

Der *Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Migration und Integration (SVR)* bezieht sich auf ein interaktionistisches Verständnis von Integration: Der Prozess der Integration müsse weniger auf die Forde-

rung nach individuellen Anpassungsleistungen der Zugewanderten ausgerichtet sein. Betont wird vielmehr die Notwendigkeit, eine möglichst chancengleiche Teilhabe an den zentralen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens zu gewährleisten, bspw. in Bezug auf Bildung, Arbeitsmarkt, Gesundheits- und Sozialsystem.¹⁵

In einer mobilen, globalisierten Industriegesellschaft vollzieht sich Migration oft zeitlich befristet. Assimilation als Teilhabeziel erscheint in diesen Fällen weniger realistisch und damit weniger anstrengenswert. Ebenso ist eine Vielfalt der Gründe für Migration zu beobachten. Neben der klassischen, mit längerfristiger Perspektive eingegangenen Arbeitsmigration, gewinnen befristete Ausbildungs- und Arbeitsmobilitäten an Bedeutung. Ein Beispiel hierfür sind die über das EU-Programm *Erasmus+* ermöglichten Auslandsstudienaufenthalte, die jährlich hunderttausende von Studierenden nutzen (2015 allein in Deutschland knapp 45 000). Auch tragen die Möglichkeiten des Freizügigkeitsrechts für Bürgerinnen und Bürger der Europäischen Union dazu bei, dass mehr und mehr Arbeitsmigration mit unterschiedlichem Zeithorizont erfolgt. Ebenfalls gewinnen Migrationsbewegungen im Nacherwerbssalter an Bedeutung. Diese Gruppe umfasst Personen, die als ehemalige *Gastarbeiter* nach der Erwerbsphase in ihr Herkunftsland zurückkehren bzw. hin- und herpendeln ebenso wie deutsche Staatsangehörige, die ihren Wohnsitz im Ruhestand ins Ausland verlegen.

Diese Globalisierungstendenzen von Migration vor dem Hintergrund einer Pluralisierung der Migrationsmotive bedingen auch eine Relativierung des Integrationsbegriffs. Denn, so lässt sich zugespitzt fragen, „worin soll eine transnational hochmobile Person integriert werden, wenn die klassischen Nationalgesellschaften durch die vielfältigen Internationalisierungsprozesse sich zwar nicht auflösen, wohl aber immer stärker „durchlöchert“ werden?“¹⁶

Ein solches „transnationales Teilhabe- und Mobilitätsverständnis“ findet sich de facto bereits in der Gesetzgebung bei Regelungen zur Anerkennung von im Ausland erworbenen Bildungsabschlüssen und zur länderübergreifenden Übertragbarkeit von Sozialversicherungsleistungen.

11 Vgl. Pries (2015), S. 26.

12 Esser (2004), S. 45.

13 Esser (2009), S. 374.

14 Vgl. Pries (2014), S. 53.

15 SVR Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2010), S. 41 f. Der SVR entstand aus einer Allianz mehrerer großer Stiftungen. Seine Zielsetzung ist es, mit der Kompetenz eines interdisziplinär besetzten Expertengremiums wissenschaftlich fundierte und handlungsorientierte Politikberatung im Themenfeld Integration und Migration zu leisten.

16 Pries (2014), S. 56.

Integrationskonzepte

Der Begriff *Integration* wird gegenwärtig überwiegend im Zusammenhang mit Migration bzw. den damit verbundenen gesellschaftlichen und subjektiven Aufgabenstellungen und Herausforderungen verwendet. Seine ursprüngliche Bedeutung verweist jedoch auf die Gewährleistung gleicher Zugangs- und Partizipationsrechte für alle Bürgerinnen und Bürger, unabhängig von ihrer Herkunft oder Gruppenzugehörigkeit.

Ebenfalls wird in der Politik und Politikberatung Integration zusammen mit Teilhabe gedacht. So hat der ehemalige Sachverständigenrat der Bundesregierung für Zuwanderung und Integration (Zuwanderungsrat) im Jahr 2004 folgende Definition entwickelt: „Integration ist die (messbare) Teilhabe an den zentralen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens, von frühkindlicher Erziehung, schulischer Bildung und beruflicher Ausbildung über die Teilhabe am Arbeitsmarkt, an den Rechts- und Sozialsystemen bis hin zur politischen Teilhabe, die vom rechtlichen Status abhängig ist.“¹⁷

Aus sozialwissenschaftlicher Sicht ist die Integration von Einwanderern ein komplexes gesellschaftliches Geschehen, das mehrere Ebenen berührt. Um erfolgreich zu sein, müssen Integrationskonzepte alle diese Ebenen bedenken:¹⁸

- Die strukturelle Ebene, die über Daten zur Teilhabe am Arbeitsmarkt, zum Bildungsgeschehen, zum Gesundheitsstatus etc. messbar gemacht werden kann.
- Die kulturelle Ebene, auf der Sprachgebrauch oder kulturell geprägte Zeichen- und Symbolsysteme über Verschiedenheit Auskunft geben, etwa das Tragen des muslimischen Kopftuchs.
- Die soziale Ebene, die über Merkmale wie die Anzahl von Freundschaften, Eheschließungen usw. zu nicht-migrantischen Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft quantifizierbar ist.
- Die identifikatorische Ebene, die die emotionale Verbundenheit und das Zugehörigkeitsgefühl zum Aufnahmeland ausdrückt.

Kritiker des skizzierten Verständnisses von Assimilation und Integration weisen darauf hin, dass diese Begriffe (fälschlicherweise) die Existenz einer homogenen Kerngesellschaft implizierten, an die es sich anzupassen gelte. Darüber hinaus werde der Integrationsbegriff

konsequent mit Migration zusammengedacht – selbst wenn die betreffenden Personen überhaupt keine eigenen Migrationserfahrungen gemacht haben. Dies habe zur Konsequenz, dass die Integrationsdebatte stetig Personen mit eigener oder familiärer Zuwanderungsgeschichte als Migranten, als Andere und Außenstehende konstruiere und rekonstruiere. Damit werde das rückwärtsgewandte Bild einer auf homogener nationaler Identität basierenden Idealgemeinschaft gefestigt.¹⁹



Pries formuliert in Abgrenzung zu herkömmlichen Assimilationsmodellen fünf Leitsätze für ein offenes, interaktives Integrationskonzept²⁰, das hier exemplarisch für die aktuell in den Sozialwissenschaften oder zivilgesellschaftlichen Kontexten geführten Diskurse skizziert werden soll:

Als erstes folge Integration nicht einer festgelegten, stufenförmigen Sequenz, sondern sie sei als ergebnisoffener Prozess zu begreifen. Eine gute Bildung und Ausbildung sei zwar Voraussetzung für eine gelingende Integration; die Bereitschaft, hier einen aktiven Beitrag zu leisten, hänge jedoch auch stark von der den Zuwanderinnen und Zuwanderern entgegengebrachten Anerkennungskultur ab. So werde die Motivation, die fremde Sprache zu erlernen oder einen Beitrag für die Aufnahmegesellschaft in Form von Erwerbsarbeit oder bürgerschaftlichem Engagement zu leisten, auch durch die Wertschätzung der bereits vorhandenen Ressourcen erhöht – etwa durch die Anerkennung von Bildungsabschlüssen oder von migrationspezifischen Fähigkeiten wie Bilingualität.

Zum Zweiten sollte verhindert werden, dass Integration als Diktat einer Mehrheitsgesellschaft gegenüber den als *Andere* konstruierten Gruppierungen verstanden werde. Integration sei vielmehr eine Verhandlungssache, bei der es um die Teilhabechancen aller

¹⁷ Bade (2015), S. 3.

¹⁸ Vgl. Integrationsmonitoring der Länder (2015).

¹⁹ Böcker, Goel & Heft (2010), S. 304.

²⁰ Pries (2014), S. 54f.

Gruppen einer sozialen Gemeinschaft gehe, also um die von Migranten und Nicht-Migranten ebenso wie bspw. um die von Frauen und Männern.

Drittens sollte Integration nicht als Entweder-oder-Entscheidung sondern als Sowohl-als-auch-Einladung verstanden werden. Niemand sollte gezwungen werden, in Bezug auf den Herkunftskontext vorliegende Loyalitäten, Heimatgefühle und identitäre Verortungen zugunsten derjenigen des Aufnahmekontextes aufzugeben. Integration solle vielmehr dazu einladen, sich mit den eigenen Fähigkeiten einzubringen und Verantwortung für das Gemeinwohl zu übernehmen.

Als viertes sei Integration nicht als eindimensionaler Zustand, sondern als permanenter Prozess zu begreifen, bei dem es um die Entfaltung der ökonomischen, kulturellen, politischen und sozialen Teilhabe gehe.

Schließlich sei fünftens Integration nicht nur als eine uni-lokale Fixierung zu begreifen. Da Menschen zunehmend transnational mobil seien, könnten sie sich – unabhängig von ihrem momentanen Wohnort – stärker mit ihrem Herkunftsland oder dem ihrer Herkunftsfamilie verbunden fühlen als mit dem Aufnahmeland. Transnationale Mobilität führe zu einer pluri-lokalen Einbindung. Eine offene Gesellschaft, die plurale Formen der aktiven und aktivierenden Teilhabe ermöglicht, sei auf Dauer für Menschen unterschiedlicher Staatsangehörigkeit attraktiver.

Milieuspezifische Integration

Die Unterscheidung von Bevölkerungsgruppen anhand des Migrationsbegriffs unterliegt der Gefahr, die in Deutschland und in Baden-Württemberg lebenden Menschen mit Migrationshintergrund als eine homogene gesellschaftliche Einheit zu betrachten. Dies ist jedoch keineswegs der Fall.²¹ Möglicherweise sind die Unterschiede zwischen den verschiedenen migrantischen Lebenswelten sogar größer und vielgestaltiger als zwischen Bürgerinnen und Bürgern ohne Zuwanderungsgeschichte. Diese intuitive Wahrnehmung wird empirisch bspw. durch die Sinus-Migrantemilieustudie²² aus dem Jahr 2009 belegt, einer repräsentativen Untersuchung, die über eine Exploration und differenzierte Beschreibung der Orientierungen, Lebensstile und Einstellungen von Menschen mit Zuwanderungshintergrund ein realistisches Bild der soziokulturellen Vielfalt in der Gesellschaft erzeugen möchte.

Auf der Grundlage dieses methodischen Zugangs werden für die Gesamtbevölkerung gegenwärtig zehn verschiedene Gruppen differenziert, die sich anhand ihrer sozialen Schichtzugehörigkeit (Unter-, Mittel- und Oberschicht) sowie ihrer Grundorientierungen (Tradition, Modernisierung/Individualisierung und Neuorientierung) einem spezifischen Milieu-Typus zuordnen lassen.²³ Unterschieden werden *Traditionelle* (Anteil an der Bevölkerung von 13 %), *Konservativ-Etablierte* (10 %), *Prekäre* (9 %), *Bürgerliche Mitte* (13 %), *Sozialökologische* (7 %), *Liberal-Intellektuelle* (7 %), *Hedonisten* (15 %), *Adaptiv-Pragmatische* (10 %), *Performer* (8 %) und *Expeditive* (8 %). Zwischen den einzelnen Milieus gibt es unscharfe Überschneidungsbereiche, jedoch lassen sich die Gruppen insgesamt deutlich voneinander abgrenzen.

Die Migrantemilieustudie verfolgt einen entsprechenden methodischen Ansatz, mit dem die subjektive Perspektive von Menschen mit Migrationshintergrund in Bezug auf die Ankunftsgesellschaft und ihr Herkunftsland sowie in Bezug auf ihre kulturelle, soziale und ethnische Identität erschlossen werden kann. Die Untersuchung intendiert, die alltägliche Lebenswelt einer migrantischen Einzelperson zu erfassen und zu verstehen, ohne diese aufgrund ihrer Ethnie vorab einem Segment zuzuordnen. Mithilfe dieser über qualitative Verfahren gewonnenen Erkenntnisse werden typische Muster identifiziert, um darauf aufbauend repräsentative Milieus zu modellieren (Grafik F 1 (G2)).

Zu den migrantischen Milieus mit einer eher vormodernen Tradition und einer sich an ethnischen Traditionen orientierenden Grundhaltung gehören die *Religiös-Verwurzelten* (Anteil von 7 % an der Bevölkerung mit Migrationshintergrund) und ein großer Teil des *Traditionellen Arbeitermilieus* (16 %). In Abgrenzung zu diesen eher traditionsverhafteten Gruppen orientieren sich die Milieus der Kategorie Modernisierung entweder an Konsum, sozialem Status und Besitz oder sie sind als individualisierte Milieus an Selbstverwirklichung, Leistung und Genuss orientiert. Hierzu zählen das *Entwurzelte Milieu* (9 %) und Teile des *Hedonistisch-subkulturellen Milieus* (15 %). Alle befinden sich in einer eher niedrigen sozialen Positionierung.

Zwischen Konsum-Materialismus und Individualisierung changieren die *Adaptiv-Bürgerlichen* (16 %), die im Gegensatz zu den vorhin genannten Milieus sozial höher positioniert sind. Eine Bevölkerungsgruppe in höherer sozialer Lage ist das *Statusorientierte Milieu* (12 %). Es ist indifferent zwischen ethnischer Tradition und Konsum-Materialismus angesiedelt. Das *Intellektuell-kosmopolitische Milieu* (11 %) wiederum verteilt sich zu

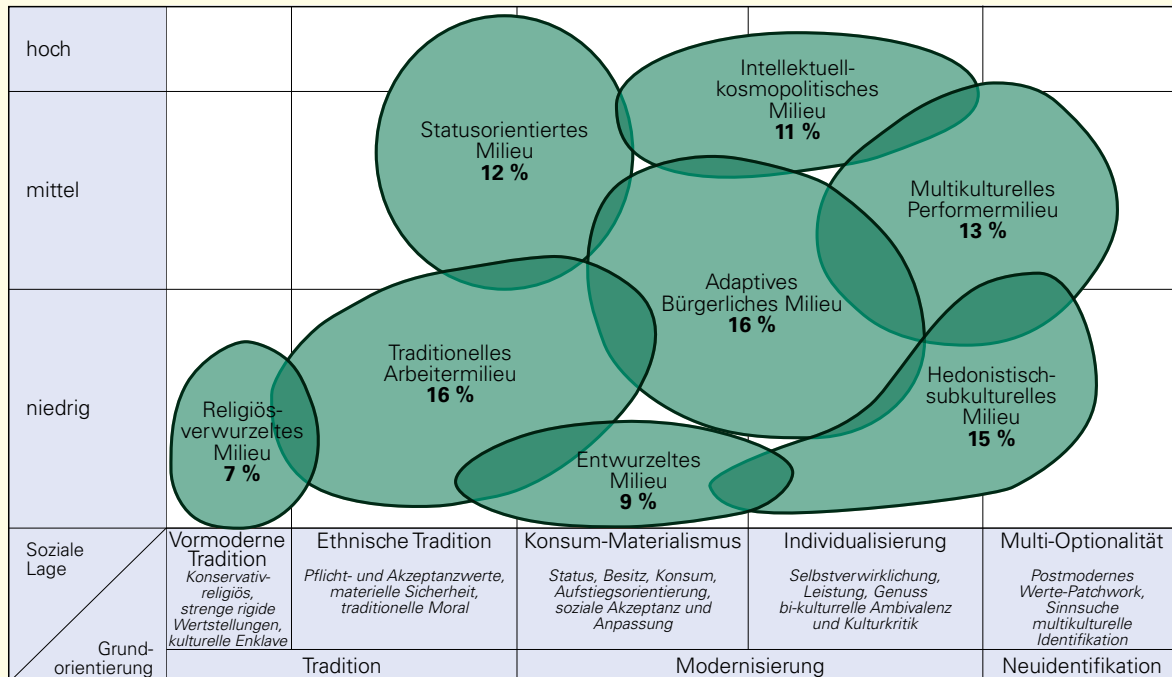
21 Vgl. dazu auch **Kapitel B 2**.

22 www.sinus-institut.de/sinus-loesungen/sinus-migrantenmilieus [Stand: 18.11.2016].

23 www.sinus-institut.de/sinus-loesungen/sinus-milieus-deutschland [Stand: 18.11.2016].

F 1 (G2)

Sinus Migranten-Milieus



Datenquelle: SINUS-Institut.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

854 16

einem Teil auf die konsum-materialistische Grundorientierung, zum anderen auf eine individualisierte Haltung.

Ebenfalls auf zwei empirisch differenzierbare Grundorientierungen verteilt ist das *Multikulturelle Performermilieu* (13%), das neben Individualisierung ebenso Multi-Optionalität kennt – etwa im Sinne von multikultureller Identifikation und pluraler Werteorientierung. Zum Bereich der Multi-Optionalität zählt zudem ein Teil des *Hedonistisch-subkulturellen Milieus*. Beide sind nicht mehr in ihren (Herkunfts-)Traditionen verhaftet, sondern auf der Suche nach Neuentdeckungen.

Insgesamt liegen die Migrant-Milieus meist nicht in einem Werteabschnitt, sondern erstrecken sich über zwei Grundorientierungen. Somit ist das Spektrum der Grundorientierungen bei Migrantinnen und Migranten breiter, weniger eindeutig und heterogener als bei Personen ohne Zuwanderungsgeschichte.²⁴ Identifiziert wird als Extrem auf der einen Seite das Verhaftetsein in vormodernen, bäuerlich geprägten Traditionen, auf der anderen Seite das Streben nach individueller Selbstverwirklichung und Emanzipation. Dazwischen befinden sich Milieus, die sich an materieller Sicherheit und Konsumteilhabe ausrichten oder nach Erfolg und sozi-

alem Aufstieg streben. So wird festgestellt, dass die Bereitschaft zur Leistung und der Wille zum gesellschaftlichen Aufstieg in der Migrant-Population deutlich stärker ausgeprägt sei als in der einheimischen deutschen Bevölkerung – mehr als zwei Drittel zeigen, bezogen auf die entwickelten Milieumodellierungen, ein modernes, individualisiertes Leistungsethos. In der Gesamtbevölkerung treffe dies auf weniger als 60 % zu.

Gleichzeitig sind große Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten zwischen Migrantinnen und Migranten einerseits und der Gesamtbevölkerung andererseits erkennbar. Die Untersuchung kommt insgesamt zu dem Schluss, dass es sich bei den in Deutschland lebenden Menschen mit Migrationshintergrund weder um ein besonderes noch um ein einheitliches Segment in der Gesellschaft handele. Zwar existierten die den verbreiteten Negativklischees entsprechenden Teilgruppen, aber obwohl diese im vorliegenden Migrant-Milieumodell klar lokalisierbar seien, handele es sich sowohl soziodemografisch als auch soziokulturell um marginale Randgruppen. So ist etwa das Milieu der vormodernen bäuerlichen Tradition bei der Migrant-Bevölkerung zwar quantitativ relevant, bezogen auf die Gesamtbevölkerung spielt es jedoch kaum eine Rolle. Gleichzeitig gibt es in der migrantischen Bevölkerung einen substantiell größeren Anteil des Milieus, das durch eine kosmopolitisch-offene Welteinstellung geprägt ist.

24 Wippermann & Flaig (2009).

Deutlich wurde zudem, dass der Einfluss religiöser Traditionen bei Migrantinnen und Migranten oft überschätzt wird, hingegen ihre Anpassungsleistung und der Stand ihrer Etablierung in der Mitte der Gesellschaft unterschätzt werden. Vorhandene Integrationsdefizite finden sich am ehesten in den unterschichtigen Milieus – nicht anders als in der einheimischen deutschen Bevölkerung.

Messen von Integration

In Bezug auf Bildungsteilhabe, Bildungserfolg und berufliche Karrieren schreitet die Teilhabe der in Deutschland und Baden-Württemberg lebenden Menschen mit Migrationshintergrund sichtbar voran. Parallel hierzu existieren jedoch in Teilen der Gesellschaft die Debatten um kulturelle Zugehörigkeit und kulturelle Inkompatibilitäten weiter und verschärfen sich sogar.²⁵ So stellt sich die Frage, wie der Stand der (Migranten-)Integration in einer Gesellschaft empirisch gefasst werden kann.

Integration kann aus einer eher sozioökonomisch dominierten oder aus einer eher kulturell geprägten Perspektive begriffen werden. Unabhängig davon zielt der Begriff auf eine Überbrückung vorgefundener Unterschiede gesellschaftlicher Teilhabe zwischen der Gesamtbevölkerung und Partikulargruppen. Der Erfolg von Integrationspolitik ist entsprechend daran zu messen, wie es ihr gelingt, Integrationshindernisse zu überwinden und Strukturen, Organisationen und Einzelpersonen zu unterstützen, die diesen Prozess fördern. Dabei drückt sich auf Integration zielendes gesellschaftliches Handeln in der Verpflichtung zu politischen Strategien aus, die Chancengleichheit, Gleichbehandlung und gleichen Zugang zu gesellschaftlichen Leistungen ermöglichen. Die Verpflichtung der einzelnen Individuen wiederum zeigt sich in der Bereitschaft, ihre für eine gesellschaftliche Teilhabe notwendigen Fähigkeiten und Kompetenzen weiterzuentwickeln.²⁶

Im Prozess der Integration geht es somit um Antworten auf Defizite, die idealerweise komplementär die ökonomische, die soziale, die kulturelle sowie die zivilgesellschaftliche Dimension der Teilhabe in den Blick nehmen. Integrationspolitik im weiteren Sinne bezieht die lokale, regionale, nationale und internationale Ebene mit ein und behandelt rechtliche wie soziale Aspekte. Eine Messung des Integrationserfolgs sollte deshalb alle diese Bereiche evaluieren.²⁷

Einen internationalen Vergleich der politischen Strategien verschiedener Länder und ein Ranking des Integrationserfolgs unternimmt bspw. der Migrant Integration Policy Index (MIPEX).²⁸ Betrachtet werden die Bereiche Aufenthaltsstatus, Arbeitsmarktzugang, Familiennachzug, Zugang zum Bildungs- und Gesundheitssystem, Teilnahmemöglichkeit an politischen Entscheidungsprozessen, Erwerb der Staatsbürgerschaft und Schutz vor Diskriminierung.

Ebenfalls aus einer internationalen Perspektive untersucht das Jahresgutachten 2015 des SVR²⁹ ein weites Spektrum migrations- und integrationspolitischer Herausforderungen unter der Leitfrage, welche migrations- und integrationspolitischen Ziele Deutschland verfolgt und wie erfolgreich der deutsche Staat bei der Erreichung dieser Ziele im Vergleich zu anderen Einwanderungsländern ist. Fokussiert werden die Bereiche Bildungspolitik, Integrationsprogramme, arbeitsmarkt- und sozialpolitische Maßnahmen, zivilgesellschaftliche und politische Teilhabe, Antidiskriminierungspolitik und Zugehörigkeitspolitiken.

Auf nationaler Ebene legt der SVR alle 2 Jahre – zuletzt für 2016 – ein Integrationsbarometer vor, das auf einer umfangreichen Bevölkerungsbefragung zu den Bereichen Nachbarschaft, Arbeitsmarkt, soziale Beziehungen und Bildung basiert. Dabei werden vier aufeinander aufbauende Bewertungsdimensionen herangezogen: die Erfahrungen, die die befragte Person in dem betreffenden Bereich tatsächlich gemacht hat; die darauf bezogenen Normvorstellungen; die integrative Leistungsfähigkeit, die diesem Bereich attestiert wird und wie sich die befragte Person selbst in einer gegebenen Situation im jeweiligen Bereich wahrscheinlich verhalten würde.

Für die Jahre 2014 und 2016 attestiert das SVR-Integrationsbarometer ein generell pragmatisch-positives Integrationsklima für Deutschland. Der Stand der Integration wird eindeutig mit *gut* bewertet – wobei sogar Verbesserungen zu den Vorjahren auszumachen sind.³⁰ Allerdings variieren die Einschätzungen je nach soziodemografischem Hintergrund und Herkunftsgruppe: Im Schnitt schätzen Zugewanderte das Integrationsklima optimistischer ein als Personen ohne Migrationshintergrund (eine Ausnahme bilden Befragte aus dem Herkunftsland Türkei). Ebenso spielen Bildung und Erwerbssituation eine Rolle. Personen mit Abitur be-

25 Vgl. Foroutan (2014), S. 39.

26 Vgl. Niessen (2013), S. 48.

27 Vgl. dazu auch **Kapitel A 2**.

28 Migrant Policy Group www.migpolgroup.com/ [Stand: 18.11.2016].

29 SVR Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2015).

30 SVR Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2014), S. 23f. und (2016), S. 23 f.

werten das Zusammenleben in Deutschland optimistischer als Befragte mit Hauptschulabschluss; Rentner, Teilzeitbeschäftigte und Erwerbslose sehen es negativer als Vollzeitberufstätige.

Allerdings weist das Integrationsbarometer auch daraufhin, dass Menschen mit Migrationshintergrund im Alltag unterschiedliche Formen von Diskriminierung wahrnehmen, insbesondere in Bildungsstätten, am Arbeits- und am Wohnungsmarkt. Besonders Personen mit türkischem Migrationshintergrund sowie Befragte aus Nicht-EU-Ländern fühlen sich häufiger diskriminierend behandelt. Hingegen berichten Befragte aus einem EU-Mitgliedstaat sehr viel seltener über Diskriminierungserfahrungen – dies wird als Hinweis darauf gedeutet, dass Personen mit bestimmten äußeren Erscheinungsmerkmalen häufiger diskriminiert werden. Mehrheitlich skeptisch zeigen sich Befragte mit wie ohne Migrationshintergrund in Bezug auf religiös begründete individuelle Anliegen, wie zum Beispiel die Befreiung vom Sport- bzw. Schwimmunterricht aus religiösen Gründen oder eine Kopftucherlaubnis für Lehrerinnen an staatlichen Schulen.

Das Integrationsministerium Baden-Württemberg veröffentlichte 2012 eine Studie zur Integration von Zugewanderten.³¹ Befragt wurde eine mit 3 000 Personen repräsentative Stichprobe der in Baden-Württemberg lebenden Wahlberechtigten mit und ohne Migrationshintergrund. Erhoben wurden Einschätzungen zum Stand der Integration, zu Integrationserwartungen, zu möglichen Integrationshemmnissen im Alltag und über die Rolle der Politik im Integrationsprozess. Fast 80 % gaben an, überwiegend gute oder gar sehr gute Erfahrungen mit Zuwanderinnen und Zuwanderern gemacht zu haben. Lediglich 7 % berichten über schlechte Erfahrungen. Immerhin 11 % haben überhaupt keine persönlichen Erfahrungen mit zugewanderten Personen.

Auf die Frage, wem die Hauptverantwortung für die Integration von Zugewanderten obliegt, geben über 50 % der Befragten an, diese liege bei den Zuwanderinnen und Zuwanderern selbst. Ein knappes Fünftel nennt den Staat als Hauptverantwortlichen. 8 % sehen die Verantwortung bei den Einheimischen, rund ein Fünftel bei allen Beteiligten zu gleichen Teilen. Erhoben wurden auch die an Zugewanderte gerichteten Integrationserwartungen. Praktisch alle Befragten stimmen den Aussagen zu, dass Zuwanderinnen und Zuwanderer Gesetze beachten, die deutsche Sprache erlernen, sich um einen Arbeitsplatz bemühen, die Schule erfolgreich abschließen und Freundschaften zu Deutschen suchen sollten. Der Aussage, Zugewander-

te sollten ihre kulturelle und religiöse Lebensweise teilweise aufgeben, stimmen zwei Drittel nicht zu.

In der Wahrnehmung der Bürgerinnen und Bürger Baden-Württembergs haben Personen mit Zuwanderungserfahrung nicht in allen gesellschaftlichen Bereichen die gleichen Chancen auf Teilhabe und Akzeptanz wie Einheimische. Knapp ein Viertel sieht Chancengleichheit im Bereich Schule und Bildung, stark 60 % bei der Wohnungssuche und über ein Drittel bei der politischen Betätigung.

Die Studie intendiert, über ein experimentelles Untersuchungsdesign zu ermitteln, ob eher herkunftsspezifische oder anderweitige, sozial unerwünschte Merkmale – im Beispiel die (Des-)Integration in den Arbeitsmarkt – zu Benachteiligungen führen. Es wurde gefragt, ob eine in die Nachbarschaft ziehende Person als angenehm respektive unangenehm empfunden würde, wenn diese im einen Fall einer gut bezahlten Arbeit nachgehe oder im anderen Fall von staatlicher Unterstützung lebte. In Befragungsvarianten besaßen diese fiktiven Nachbarn einmal die deutsche und ein anderes Mal die türkische Staatsangehörigkeit.

Folgende Ergebnisse wurden ermittelt: Ein ökonomisch starker deutscher Nachbar wäre 70 % der Befragten angenehm, ein ökonomisch starker türkischer sogar 80 %; unangenehm wäre diese Person lediglich 2 % bzw. 5 %. Eine positive Einstellung zu einem ökonomisch schwachen Nachbarn haben knapp 50 %, unabhängig davon, ob es sich um eine türkische oder eine deutsche Person handeln würde. Ebenso unterscheiden sich die Ablehnungswerte mit 27 % bzw. 23 % nur geringfügig. Somit bestätigen sich ökonomisch vermittelte Diskriminierungseffekte – diese sind jedoch nicht an die Staatsangehörigkeit gekoppelt. Offen bleibt allerdings, inwieweit Effekte der sozialen Erwünschtheit der Antworten die Ergebnisse beeinflusst haben könnten.

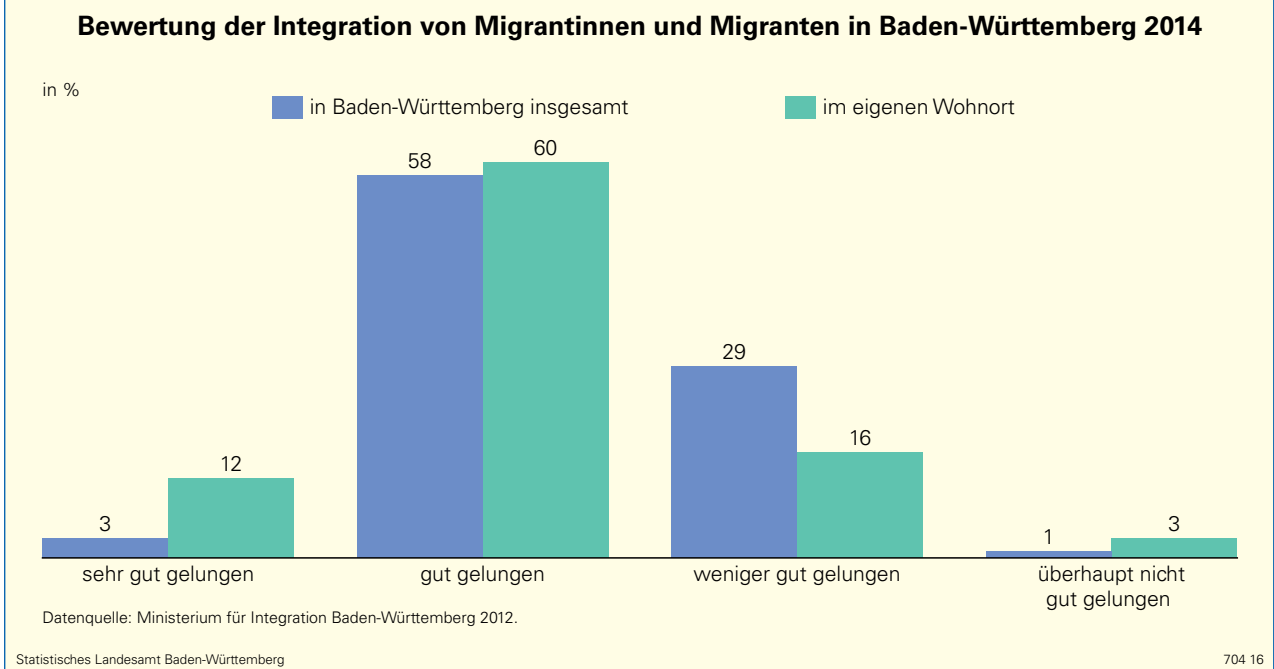
Insgesamt schätzen stark 60 % der befragten Bürgerinnen und Bürger die Integration von Zuwanderinnen und Zuwanderern in Baden-Württemberg als gut bzw. sehr gut gelungen ein (Grafik F 1 (G3)). 30 % meinen, sie sei weniger oder überhaupt nicht gut gelungen, 8 % haben keine Meinung hierzu. Auf den eigenen Wohnort bezogen, schätzen sogar 72 % den Stand der Integration positiv ein, weniger als 20 % negativ (Grafik F 1 (G3)).

Einstellungen von Jugendlichen

Die seit 1953 in einem etwa 4-jährigen Intervall durchgeführte Shell-Jugendstudie vermittelt ein Bild über die sich wandelnden Einstellungen, Orientierungen

31 Ministerium für Integration Baden-Württemberg (2012).

F 1 (G3)



und die Lebenssituation von Jugendlichen in Deutschland. Die aktuelle 17. Studie³² basiert ebenso wie die vorangegangenen Untersuchungen auf einer Repräsentativerhebung der 12- bis 25-jährigen Bevölkerung. Erforscht werden unter anderem Einstellungen zur Zuwanderung und zum Umgang mit Vielfalt. Damit liefert die Studie Hinweise zum Stand der subjektiv wahrgenommenen Integration von Zugewanderten sowohl aus Sicht migrantischer wie einheimischer Jugendlicher und junger Erwachsener.

Die Akzeptanz für Zuwanderung ist 2015 im Vergleich zu den zurückliegenden Studien gestiegen. Ebenso wird eine tolerantere, gegenüber anderen weniger ablehnende Haltung festgestellt. Während 2010 von den befragten jungen Menschen 26 % bzw. 27 % es nicht gut fanden, wenn eine Aussiedlerfamilie aus Russland bzw. eine türkische Familie in der Nachbarschaft einziehen würde, verringerte sich dieser Anteil auf 17 % bzw. 20 % im Jahr 2015.

82 % der jüngeren Deutschen ohne Migrationshintergrund und 83 % derjenigen mit Zuwanderungsgeschichte gaben an, dass ihnen die Anerkennung und die Respektierung der Vielfalt der Menschen wichtig seien. Bei den nichtdeutschen Jugendlichen waren es 77 %. Im Hinblick auf die identifikatorische Integration stimmen 67 % der ausländischen Jugendlichen der Aussage zu, dass Deutschland ein Vorbild für andere Länder sei. Bei den deutschen Staatsangehörigen mit

und ohne Migrationshintergrund sind diese Anteile mit 60 % bzw. 62 % etwas geringer. Der Aussage „Ich sehe mich vor allem als Deutscher“ stimmen 89 % der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund voll und ganz bzw. überwiegend zu, bei den deutschen Jugendlichen mit Migrationshintergrund (mindestens ein Elternteil im Ausland geboren) sind es 61 %. Bei den Jugendlichen ohne deutsche Staatsangehörigkeit ist die diesbezügliche Zustimmungsrate mit 25 % deutlich niedriger.

Die von jungen Menschen im Alltag selbst empfundenen Diskriminierungserfahrungen sind zwar leicht rückläufig. Allerdings verweist mit 44 % knapp die Hälfte der Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf subjektiv wahrgenommene Benachteiligungen aufgrund ihrer Nationalität. Bei denjenigen ohne Migrationshintergrund sind es lediglich 5 %. Benachteiligungen aufgrund ihres Äußeren empfinden 31 % der Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund im Vergleich zu 18 % bei denjenigen ohne Zuwanderungsgeschichte.

Integrationsmonitoring des Bundes und der Länder

Die Integrationsbeauftragte der Bundesregierung legte im Jahr 2009 den ersten Integrationsindikatorenbericht vor, der 100 wissenschaftlich erprobte Indikatoren betrachtete. Dem 2011 folgenden zweiten Bericht liegt ein überarbeitetes Indikatorenkonzept zugrunde. Es bezieht sich auf die folgenden gesellschaftlichen

32 Albert, Hurrelmann & Quenzel (2015).

Handlungsfelder der Integration: Rechtsstatus, frühkindliche Bildung und Sprachförderung, Bildung, Ausbildung, Arbeitsmarktintegration, soziale Integration und Einkommen, gesellschaftliche Integration und Beteiligung, Wohnen, Gesundheit, interkulturelle Öffnung von Wirtschaft, Politik, Verwaltung sowie Kriminalität, Gewalt und Fremdenfeindlichkeit. Der zweite Bericht stellt die Verläufe in diesen Bereichen über den Zeitraum 2005 bis 2010 dar.³³

Im Jahr 2008 haben die für Integration zuständigen Ministerien bzw. Senate der Länder die Einrichtung einer Arbeitsgruppe *Indikatorenentwicklung und Monitoring* beschlossen. Da ein Teil der auf Bundesebene nutzbaren Indikatoren auf Ebene der Bundesländer nicht mehr zur Verfügung steht oder für kleinere Länder nur eingeschränkte Aussagekraft besitzt, wurde für das Monitoring der Bundesländer ein eigenes Konzept entwickelt. Dessen Indikatoren sind jedoch zu einem großen Teil identisch und fachlich an das Monitoring des Bundes angeschlossen. 2011 wurde ein erster gemeinsamer Datenüberblick zum Stand der Integration in den Bundesländern vorgelegt. Ein zweiter Bericht folgte im Jahr 2013, in einem dritten, 2015 erschienen Bericht wurde die Entwicklung in den Kernbereichen der Integration über den Zeitraum 2011 bis 2013 dokumentiert.

Ziel des Integrationsmonitorings der Länder ist es, den Integrationsprozess anhand von validen und nachvollziehbaren Indikatoren messbar zu machen. Integration wird dabei auf der strukturellen Ebene – bspw. als Integration in das Bildungssystem oder in den Arbeitsmarkt – gefasst. Wo möglich werden die Daten nach Migrationshintergrund differenziert (nach Definition des Zensus 2011, vgl. **Kapitel B 1**), wenn Angaben hierzu nicht vorliegen, nach Staatsangehörigkeit. Als zentral für die Betrachtung von Integration und die Feststellung von Integrationshemmnissen identifiziert das Integrationsmonitoring der Länder Themenfelder, die sich überwiegend auf den strukturellen Bereich der Integration beziehen, insbesondere die rechtliche Integration, Sprachkenntnisse, Kindertagesbetreuung, Bildung, Arbeitsmarkt und Lebensunterhalt, Gesundheit, Wohnen, Kriminalität sowie interkulturelle Öffnung. Nach Möglichkeit der vorliegenden Datenbestände werden hierzu Indikatoren gebildet, die einen Vergleich zur Bevölkerung ohne Migrationshintergrund ermöglichen.

Für die ebenfalls wichtigen Bereiche der sozialen, kulturellen und sozialräumlichen und identifikatorischen Integration liegen – mit der Ausnahme einzelner

33 Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2011).

Studien – jedoch keine auswertbaren Daten vor, die in ein amtliches Monitoring einfließen könnten. Der Stand der Integration der Bevölkerung mit Migrationshintergrund erscheint somit als Grad der Abweichung von den Normalwerten der Partizipation an strukturellen Bereichen, der durch die Bevölkerung ohne Migrationshintergrund als faktisch gesetzt gilt.

Das Land Baden-Württemberg stellt auf dem Portal www.integrationsmonitoring-bw.de³⁴ ebenfalls Landeskennzahlen zur Integration zur Verfügung. Im Wesentlichen sind sie mit denen des Ländermonitorings identisch. Aufschlussreiche Daten über den Stand der Integration der fünf größten Zuwanderergruppen in Baden-Württemberg (aus der Türkei, Italien, dem ehemaligen Jugoslawien, der ehemaligen Sowjetunion, Polen) liefert die bereits weiter vorn in diesem Kapitel erwähnte Studie des Integrationsministeriums aus dem Jahr 2014, in der 3 000 repräsentativ ausgewählte Wahlberechtigte verschiedener Altersgruppen befragt wurden.³⁵

Bei den schulischen Bildungsabschlüssen identifiziert diese Studie starke Unterschiede zwischen Einheimischen und Personen mit Migrationshintergrund, aber auch zwischen den Zuwanderergruppen selbst (vgl. **Kapitel E 3**). Auffallend ist das bei Personen mit Wurzeln aus Italien, der ehemaligen Sowjetunion und dem ehemaligen Jugoslawien ansteigende schulische Qualifikationsniveau zwischen erster, zweiter und ggf. dritter Zuwanderergeneration (Grafik **F 1 (G4)**). Bei den Zuwanderern mit türkischem Migrationshintergrund ist dies jedoch nicht der Fall. Bei Personen mit polnischem Migrationshintergrund nimmt das Qualifikationsniveau in der zweiten Generation sogar ab – allerdings von einem hohen Niveau ausgehend, das in der ersten Generation über dem der einheimischen Befragten liegt. Somit muss diese rückläufige Entwicklung eher als Angleichung an das durchschnittliche Bildungsniveau der nicht zugewanderten Bevölkerung interpretiert werden. Über einen ebenfalls höheren schulischen Bildungsstand als die befragte einheimische Bevölkerung verfügen Migrantinnen und Migranten der zweiten Generation aus der ehemaligen Sowjetunion.

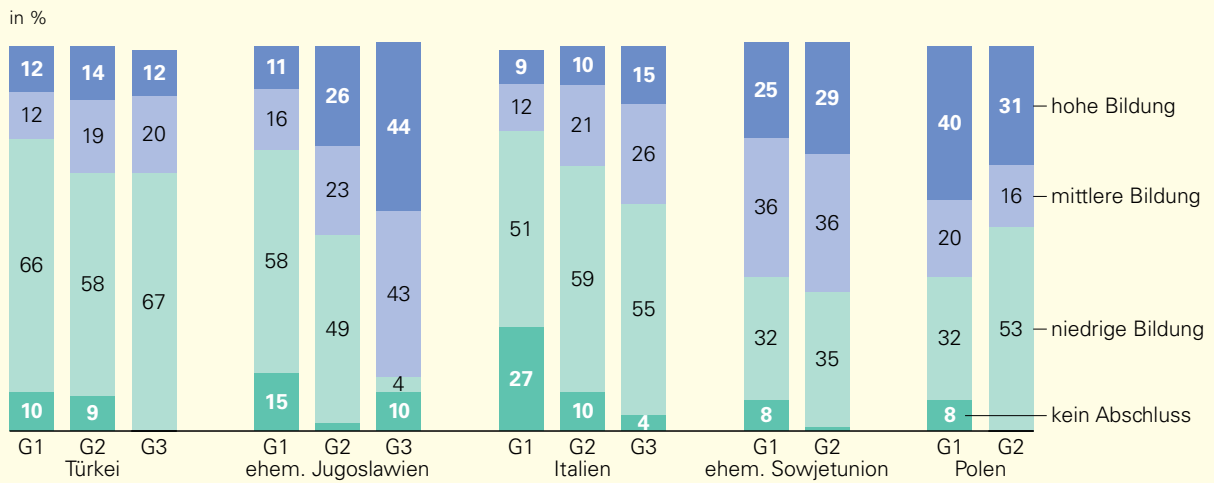
Ein heterogenes Bild ist auch bei den Berufsabschlüssen auszumachen (Grafik **F 1 (G5)**). Personen mit Migrationshintergrund aus dem ehemaligen Jugoslawien erlangen von Generation zu Generation höherwertige

34 <http://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/de/integration/forschung-und-wissenschaft/integrationsmonitoring/> [Stand: 18.11.2016].

35 Ministerium für Integration Baden-Württemberg (Hrsg.) (2014).

F 1 (G4)

**Schulische Bildungsabschlüsse von Migrantinnen und Migranten*
in Baden-Württemberg 2014 nach Generationen**)**



*) Befragte ab 18 Jahren; ohne Personen, die noch eine Schule besuchen. - **) G1 = 1. Generation, G2 = 2. Generation, G3 = 3. Generation.
Datenquelle: Ministerium für Integration Baden-Württemberg (Hrsg.) 2014.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

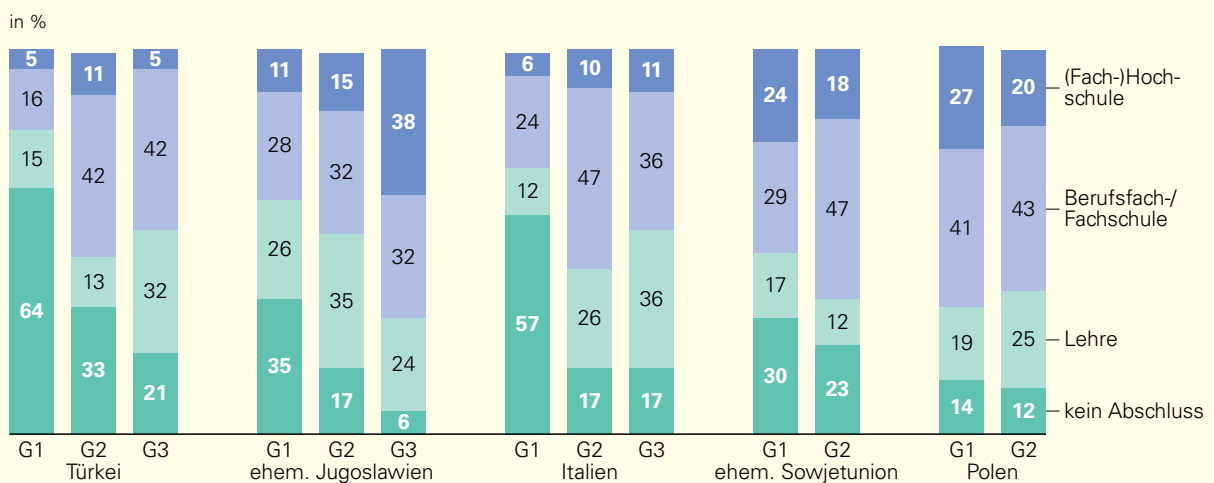
705 16

re berufliche Abschlüsse. Der Anteil mit (Fach-)Hochschulabschluss übertrifft sogar deutlich den Wert für die befragte einheimische Bevölkerung. Bei den Personen mit türkischen familiären Wurzeln nimmt der Anteil der Personen ohne berufsqualifizierenden Abschluss zwar in jeder Generation ab, beträgt bei der dritten Generation – den Kindern der bereits hier Geborenen – jedoch immer noch 21 % und ist damit um das Dreifache höher als bei den Einheimischen.

Ebenfalls deutlich höher ist der Anteil der Unqualifizierten in der Bevölkerung mit italienischen Wurzeln der zweiten und dritten Generation sowie bei der zweiten Zuwanderergeneration aus der ehemaligen Sowjetunion. Bei den Personen mit polnischem Migrationshintergrund ist der Anteil derjenigen ohne Berufsqualifikation in der zweiten Generation zwar etwas zurückgegangen, parallel hierzu ging jedoch auch der Anteil derjenigen mit (Fach-)Hochschulabschluss zurück.

F 1 (G5)

**Höchster beruflicher Bildungsabschluss von Migrantinnen und Migranten*
in Baden-Württemberg 2014 nach Generationen**)**



*) Befragte ab 16 Jahren; ohne Personen, in andauernder schulischer oder beruflicher Ausbildung. - **) G1 = 1. Generation, G2 = 2. Generation, G3 = 3. Generation.
Datenquelle: Ministerium für Integration Baden-Württemberg (Hrsg.) 2014.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

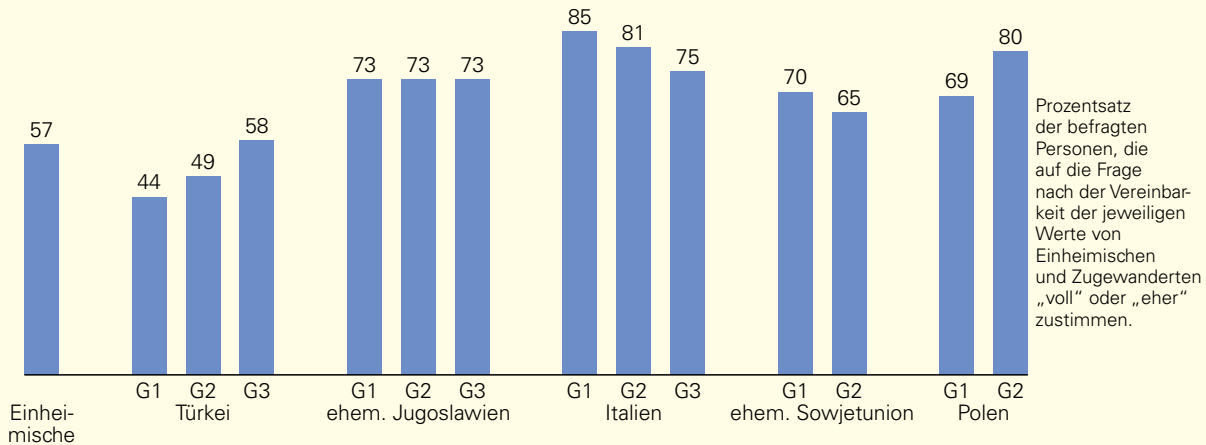
706 16



F 1 (G6)

Vereinbarkeit der Werte von Personen mit und ohne Migrationshintergrund in Baden-Württemberg 2014 nach Generationen*)

in %



Prozentsatz der befragten Personen, die auf die Frage nach der Vereinbarkeit der jeweiligen Werte von Einheimischen und Zugewanderten „voll“ oder „eher“ zustimmen.

*) G1 = 1. Generation, G2 = 2. Generation, G3 = 3. Generation.
Datenquelle: Ministerium für Integration Baden-Württemberg (Hrsg.) 2014.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

707 16

Im Bereich der identifikatorischen Integration fallen deutliche Unterschiede zwischen den Zuwanderergruppen auf. Lediglich stark die Hälfte der Einheimischen (57 %) hält ihre eigenen Werte mit denen von Personen mit ausländischen Wurzeln für vereinbar (Grafik F 1 (G6)). Ein ähnlich hoher Anteil der türkischstämmigen Personen der dritten Generation sieht ihre eigenen Werte mit denen der Einheimischen für vereinbar an – von Generation zu Genera-

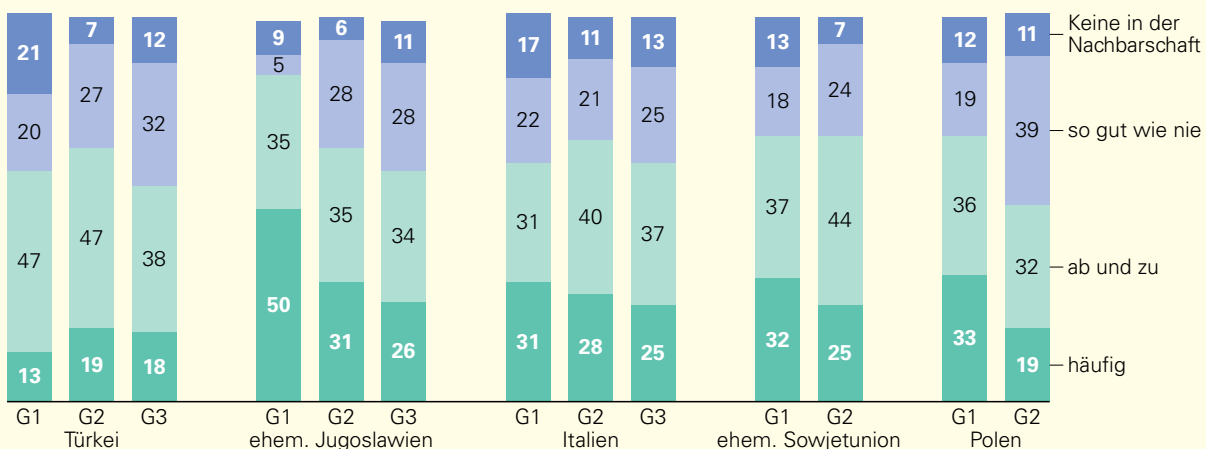
tion nimmt bei dieser Gruppe die Wertevereinbarkeit zu.

Die genau umgekehrte Entwicklung verzeichnen die Migrantinnen und Migranten italienischer Herkunft; allerdings bewegt sich die Einschätzung der Vereinbarkeit der jeweiligen Werte von Einheimischen und Zugewanderten dabei auf einem wesentlich höheren Niveau. Keine intergenerativen Unterschiede können

F 1 (G7)

Kontakt von Migrantinnen und Migranten in Baden-Württemberg zu Einheimischen in der Nachbarschaft 2014 nach Generationen*)

in %



*) G1 = 1. Generation, G2 = 2. Generation, G3 = 3. Generation.
Datenquelle: Ministerium für Integration Baden-Württemberg (Hrsg.) 2014.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

708 16

bei den Zuwanderinnen und Zuwanderern aus dem ehemaligen Jugoslawien festgestellt werden; konstant halten drei von vier Befragten dieser Gruppe die eigenen Werte mit denen der Ankunftsgesellschaft für vereinbar. Bei den Befragten mit polnischen Wurzeln steigt dieser Anteil in der zweiten Generation auf 80 % an, während er bei denjenigen aus der ehemaligen Sowjetunion etwas zurückging.

Auffällig ist, dass ein weitaus höherer Anteil der Kinder und Enkelinnen und Enkel der Zugewanderten – also der Gruppe, die in zwei von unterschiedlichen Kulturen geprägten Familienwelten aufgewachsen ist – die Wertesysteme beider Gesellschaften für vereinbar hält, als dies bei der einheimischen Bevölkerung der

Fall ist. Eine Ausnahme bildet dabei die Gruppe mit türkischem Migrationshintergrund der dritten Generation, deren Einschätzung ähnlich hoch wie die der Einheimischen ausfällt.

Insgesamt scheint also Integration im Sinne einer Angleichung von Kompetenzen und Einstellungen langfristig, im Verlauf von Generationen, zu gelingen. Ein gegenläufiges Bild zeichnet sich jedoch bei der Frage nach den Kontakten zur einheimischen Bevölkerung ab (Grafik F 1 (G7)). Der Anteil der angegebenen häufigen und gelegentlichen Kontakte ist bei der zweiten und wo vorhanden dritten Generation mit Migrationshintergrund im Vergleich zu den tatsächlich Zugewanderten der ersten Generation eher rückläufig.

F 2 Rolle der Bildung für Integration

Eine einheitliche und gesellschaftlich akzeptierte Definition von Integration gibt es nicht. **Kapitel F 1** befasst sich ausführlich mit den relevanten sozialwissenschaftlichen Begriffsbestimmungen und Sichtweisen. Seit dem 6. August 2016 besteht allerdings erstmals in der Geschichte der Bundesrepublik eine rechtliche Grundlage für Integration, an diesem Tag ist das Bundesintegrationsgesetz in Kraft getreten. Unter der Maxime *fördern und fordern* wird Integration sowohl als Angebot des Staates verstanden, wie als Erwartung an zugewanderte Menschen, sich aktiv um ihre Integration zu bemühen, etwa durch das Erlernen der deutschen Sprache.

Bildung und Bildungserfolg sind für die Integration von besonderer Bedeutung, sie sind sowohl Voraussetzung wie Ergebnis von gleichberechtigter Teilhabe in allen gesellschaftlichen Bereichen. Im 1. Nationalen Integrationsplan aus dem Jahr 2007 wird unter den ausgewählten Maßnahmen an vorderster Stelle die „Integration durch Bildung“ angeführt, gefolgt von der „Integration durch Sprache“ und der „Integration in Ausbildung und Erwerbsleben“.³⁶

Für die im Zusammenhang mit Integrationsprozessen genannten Bereiche – strukturelle, kulturelle, soziale und identifikatorische Integration – hat die strukturelle Ebene einen besonderen Stellenwert. Diese betrifft in erster Linie die Integration in das Bildungssystem und in den Arbeitsmarkt. Hierzu liegen relativ viele Daten vor, sodass die Voraussetzungen für ein Integrationsmonitoring, im Sinne der Beobachtung und Beschreibung von Integrationsprozessen und der Beurteilung der Wirksamkeit von Fördermaßnahmen, günstig sind.³⁷ Für die weiteren für den Integrationserfolg ebenfalls wichtigen Ebenen soziale, kulturelle, identifikatorische und sozialräumliche Integration liegen nur wenige Daten für ein Integrationsmonitoring vor.³⁸

Bildung ist Voraussetzung und Ergebnis von gleichberechtigter Teilhabe

Allen Bildungseinrichtungen, beginnend mit der Kin-

deragesbetreuung, kommt mit ihren Angeboten insofern eine grundlegende Bedeutung für die Verwirklichung von Chancengleichheit zu, als sie zum Beispiel durch ihre Abschlüsse nicht nur die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Teilhabe am Arbeitsmarkt eröffnen, sondern mit der Vermittlung von Sprachkenntnissen die kulturelle Integration, über die Möglichkeit, Kontakte zu knüpfen, die soziale Integration und über die Anerkennung von Kompetenzen die identifikatorische Integration fördern.

Bildung und Bildungserfolg befinden sich dementsprechend in einem eng verwobenen Abhängigkeitsgefüge, in welchem sich verschiedene Faktoren beeinflussen. Dazu zählen neben personalen Faktoren vor allem die sozioökonomischen und bildungskulturellen Ressourcen in der Familie. Dies betrifft sowohl Kinder mit als auch ohne Migrationshintergrund, allerdings wachsen Kinder mit Migrationshintergrund häufiger in ärmeren oder armutsgefährdeten Familien auf (vgl. unter anderem **Kapitel B 2** und **H 5**).

Somit bedingt Bildung wiederum Bildungserfolg und soziale Teilhabe. Es wird als Aufgabe des Bildungssystems angesehen, diesen Zirkelschluss im Hinblick auf sozial schwache Kinder und Jugendliche zu durchbrechen, sodass bei entsprechenden personalen und kognitiven Voraussetzungen eine Verbesserung der sozioökonomischen und bildungskulturellen Lebenslage und Chancengleichheit hergestellt werden kann.

Unterschiede beim Bildungserfolg bestehen weiterhin

Fortschritte im Hinblick auf die strukturelle Integration im Bildungsbereich können über verschiedene Indikatoren betrachtet werden. Dazu gehört beispielsweise das Bildungsniveau, das für Personen mit und ohne Migrationshintergrund verglichen werden kann. Hier ergeben sich für die Teilgruppe junger Erwachsener im Alter von 25 bis 34 Jahren mit Migrationshintergrund der zweiten Generation, die keine eigene Migrationserfahrung haben, in Deutschland aufgewachsen sind und die Schullaufbahn vollendet haben, Hinweise auf bestehende Unterschiede³⁹ (vgl. **Kapitel B 2**).

Die auf Baden-Württemberg bezogene Auswertung bestätigt diesen Befund (vgl. **Kapitel E 1**). Insgesamt konnten Personen mit Migrationshintergrund im Alter

36 Vgl. <http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2007-10-18-nationaler-integrationsplan.pdf> [Stand: 18.11.2016].

37 <http://www.integrationsmonitoring-laender.de/einleitung> [Stand: 18.11.2016].

38 http://www.integrationsmonitoring-bw.de/integrationsberichterstattung_BaWue/Grundlagen/Messung_integrations/index.php [Stand: 18.11.2016].

39 Brückner (2016), S. 228.



von 25 bis unter 35 Jahren im Jahr 2015 in Baden-Württemberg zum Beispiel weniger häufig eine Hochschulzugangsberechtigung vorweisen. Dies betraf vor allem Personen mit Migrationshintergrund, die keine eigene Migrationserfahrung hatten, also nicht selbst zugewandert sind. Sowohl bei der Bevölkerung mit als auch ohne Migrationshintergrund kann die Tendenz zu höheren Abschlüssen beobachtet werden. In beiden Bevölkerungsgruppen konnten jüngere Altersgruppen höhere schulische Bildungsabschlüsse vorweisen.

Kapitel E 1 zeigt weiterhin, dass die 25- bis unter 35-jährigen Personen mit Migrationshintergrund häufiger keinen beruflichen Abschluss oder Hochschulabschluss vorweisen konnten. Während der Anteil hier bei fast 26 % lag, betrug er bei Personen ohne Migrationshintergrund in derselben Altersgruppe 6 %. Dabei war bei den Ausländerinnen und Ausländern mit eigener Migrationserfahrung der Anteil derer, die über keinen formal anerkannten beruflichen Abschluss verfügten, mit über 36 % am höchsten. Bei Personen mit Migrationshintergrund, die keine eigene Migrationserfahrung hatten, lag der Anteil bei annähernd 20 %.

Bildungsaspirationen können nicht immer umgesetzt werden

Betrachtet man die Bildungsaspirationen der Eltern mit Migrationshintergrund, so wird deutlich, dass diese in der Regel am Schulerfolg ihrer Kinder überdurchschnittlich interessiert sind (vgl. **Kapitel H 3**). Als Grund für höhere, teilweise unrealistische Bildungsaspirationen wird unter anderem angeführt, dass bessere Bildungschancen und dadurch die Aussicht auf eine bessere wirtschaftliche Lage häufig einer der Beweggründe der Migration waren: Viele Eltern mit Migrationshintergrund möchten ihren Kindern Bildung und sozialen Aufstieg ermöglichen, was ihnen im Herkunftsland verwehrt blieb.⁴⁰

40 Vgl. z. B. Becker (2010).

Verschiedene Ansätze versuchen, das im Mittel schlechtere schulische Abschneiden trotz des in der Regel hohen Stellenwerts schulischer Leistungen in der Herkunftsfamilie zu erklären. So zeigt ein in Studien wiederholt replizierter und oben ausgeführter Befund, dass geringerer Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund im Wesentlichen auf den niedrigeren sozialen Status der Familien zurückzuführen ist: Bildungserfolg geht – wie bei Familien ohne Migrationshintergrund – einher mit finanziellen, kulturellen und sozialen Ressourcen der Eltern. Da Familien mit Migrationshintergrund häufiger einen niedrigeren sozialen Status aufweisen, sind deren Kinder im Bildungssystem tendenziell benachteiligt. Wird die deutsche Sprache nicht altersgemäß kompetent beherrscht, führt dies zu massiven Problemen in allen Phasen der Bildungsbiografie. Außerdem wird diskutiert, ob die fehlende Informiertheit über das Bildungssystem und mögliche institutionelle Barrieren zu schlechteren Erfolgsaussichten führen (vgl. **Kapitel H 3**). Eltern mit Migrationshintergrund sind also im Durchschnitt deutlich am Bildungserfolg ihrer Kinder interessiert, können ihr Streben jedoch nicht immer umsetzen.

Starke Bedeutung der Bildung für die strukturelle Integration

Die Ergebnisse der PIAAC-Studie 2012 unterstreichen die Bedeutung von Bildung im Hinblick auf die berufliche und finanzielle Situation. Die Studie untersuchte unter anderem die Bedeutung von Lesekompetenzen und alltagsmathematischen Kompetenzen für das Erwerbsleben (vgl. **Kapitel H 5**). Hierbei zeigt sich, dass ein hoher Zusammenhang zwischen diesen grundlegenden Kompetenzen und der Teilhabe am Arbeitsmarkt besteht und eine höhere Kompetenz mit einem höheren Einkommen einhergeht. Dabei wurde festgestellt, dass die gute Beherrschung der Sprache des Ziellandes und eine hohe Lesekompetenz entscheidende Merkmale sind.

„So verdienen im OECD-Durchschnitt abhängig beschäftigte Erwerbstätige auf der höchsten Lesekompetenzstufe im Mittel 40 % mehr als diejenigen auf Kompetenzstufe II und Erwerbspersonen auf der niedrigsten Kompetenzstufe verdienen im Mittel 13 % weniger als diejenigen auf Kompetenzstufe II. Auch in Deutschland gibt es substantielle Einkommensunterschiede in Abhängigkeit vom Kompetenzniveau, wobei die genannten Unterschiede mit 52 % beziehungsweise 18 % sogar größer als im OECD-Durchschnitt ausfallen.“⁴¹

41 Rammstedt (2013), S. 158.

Die Integration in den Arbeitsmarkt wird als sehr bedeutsam für die gesellschaftliche Integration angesehen. So zeigen die Ergebnisse einer Befragung im Rahmen des SVR-Integrationsbarometers, dass ein fester Arbeitsplatz von rund 89 % der befragten Personen ohne Migrationshintergrund als „sehr wichtig“ bzw. „eher wichtig“ für die Zugehörigkeit zur Gesellschaft eingestuft wurde. Bei den befragten Personen mit Migrationshintergrund kamen über 93 % zu dieser Einschätzung. Einen festen Arbeitsplatz zu haben, wurde somit als deutlich relevanter als andere Aspekte wie zum Beispiel die deutsche Staatsangehörigkeit eingeschätzt.⁴²

Kapitel E 4 zeigt, dass es bei der Beteiligung am Erwerbsleben zwischen den Bevölkerungsgruppen mit und ohne Migrationshintergrund Unterschiede gibt. Bei den 20- bis unter 35-Jährigen ohne Migrationshintergrund lag die Erwerbstätigenquote – der Anteil der Erwerbstätigen an der gleichaltrigen Bevölkerung – im Jahr 2015 bei nahezu 80 %, während sie bei dieser Altersgruppe mit Migrationshintergrund bei nur annähernd 72 % lag. Dies ist unter anderem auch darauf zurückzuführen, dass Frauen mit Migrationshintergrund weniger häufig als Frauen ohne Migrationshintergrund erwerbstätig waren. **Kapitel E 4** zeigt zudem, dass ein höheres Bildungsniveau die Chancen auf dem Arbeitsmarkt erhöht. Allerdings profitieren Menschen ohne Migrationshintergrund im Hinblick auf das Einkommen stärker von höherer Bildung, bei ihnen fällt die sogenannte Bildungsrendite höher aus (vgl. **Kapitel B 2**).

Eine differenzierte Betrachtung der verschiedenen Zuwanderergruppen zeigt, dass sie im baden-württembergischen Bildungssystem unterschiedlich erfolgreich sind (vgl. **Kapitel D 2.3** und **H 5**) und das Merkmal Migrationshintergrund an vielen Stellen in seiner Aussagekraft an Grenzen stößt (vgl. **Kapitel B 2**).

Bildung ist Mittel zur Integration auf kultureller, politischer und sozialer Ebene

Integration umfasst neben der strukturellen auch die kulturelle, politische und soziale Ebene, zu welcher Bildung Zugang eröffnen kann. Bildung ist nicht nur der Weg zu wirtschaftlicher Absicherung, sondern eine grundlegende Voraussetzung, um an allen Bereichen der Gesellschaft gleichberechtigt zu partizipieren. So zeigt zum Beispiel eine Studie des Integrationsministeriums Baden-Württemberg, dass sich mit steigen-

42 SVR Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2016).

dem Bildungsniveau bei Menschen mit und ohne Migrationshintergrund die Bereitschaft zur politischen Partizipation erhöht – bei Personen mit Hochschulreife lag diese durchschnittlich um 12 Prozentpunkte höher – bezogen auf das Interesse, sich (im Falle einer Berechtigung) an einer Bundestagswahl zu beteiligen.⁴³

Kindertageseinrichtungen und Schulen kommen insofern als vermittelnden Einrichtungen zentrale Rollen zu. Sie vermitteln nicht nur Kulturtechniken, Weltwissen und Qualifikationen, sondern auch Haltungen und soziale Kompetenzen.⁴⁴



Gleichberechtigte Teilhabe weiterhin als Ziel

Diese Aufgabe nimmt das Bildungssystem in Abhängigkeit von seinen internen und externen Handlungsspielräumen und Möglichkeiten wahr. Dabei stellt sich zum Erreichen von Chancengleichheit weiterhin die Aufgabe, „allen Kindern und Jugendlichen unabhängig von ihrer Herkunft umfassende Teilhabe an Bildung und Chancen für den größtmöglichen Bildungserfolg zu eröffnen, zur erfolgreichen Gestaltung von Integrationsprozessen und damit zu einem friedlichen, demokratischen Zusammenleben beizutragen und Orientierung für verantwortungsbewusstes Handeln in der globalisierten Welt zu vermitteln.“⁴⁵

Integration besteht allerdings, wie in **Kapitel F 1** ausgeführt, nicht nur im Vorhandensein von Bildungsmöglichkeiten. Sie beruht auf einem kontinuierlich wertschätzenden Dialog zwischen gesellschaftlichen Institutionen und Individuum – dem Eröffnen und Ergreifen von Möglichkeiten.

43 Ministerium für Integration Baden-Württemberg (2014), S. 114.

44 Karakaşoğlu (2014).

45 Kultusministerkonferenz (KMK), Beschluss vom 25.10.1996 in der Fassung vom 05.12.2013, S. 2.

Die Frage, warum trotz vielfältiger Maßnahmen und fortgesetzter Bemühungen, weiterhin Unterschiede bezüglich Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg (wie auch im Hinblick auf andere integrationsrelevante Bereichen) zwischen Bevölkerungsgruppen mit und ohne Migrationserfahrung zu beobachten sind, ist

Gegenstand zahlreicher Forschungsansätze (vgl. **Kapitel H**). Die bisher realisierten Ansätze zur Behebung und zur Vermeidung sozialer Ungleichheit im Bildungssystem werden anhand ausgewählter Projekte und Programme in **Kapitel G** dargestellt.

F 3 Integration: ein wechselseitiger Prozess zwischen Individuum und Gesellschaft

Unter der Annahme, dass Integration als Prozess von Wechselwirkungen zwischen individuellen Anpassungsleistungen der Zugewanderten und Verwirklichung einer möglichst chancengleichen Teilhabe an zentralen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens verstanden werden kann (vgl. **Kapitel F 1**), werden in den folgenden Abschnitten bildungsrelevante Rahmenbedingungen und Angebote für Integration dargestellt. Dabei wird versucht, zwischen der(1) strukturellen, (2) kulturellen, (3) sozialen und (4) der identifikatorischen Ebene der Integration zu unterscheiden.

Die Inanspruchnahme dieser Angebote durch Zugewanderte wird zum einen als Ausdruck für ihre Bereitschaft gewertet, die für eine gesellschaftliche Teilhabe notwendigen Fähigkeiten und Kompetenzen (weiter) zu entwickeln. Zum anderen kann die Inanspruchnahme auch als Hinweis für die Wirksamkeit der Maßnahmen gewertet werden. Dies gilt vor allem dann, wenn nicht alleine die Häufigkeit der Teilnahme gezählt, sondern auch der Teilnahmeerfolg eingeschätzt werden kann.

Rechtliche Rahmenbedingungen geschaffen, Hemmnisse abgebaut

Die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben von zugewanderten Menschen und ihren Nachkommen ist abhängig von sozialen und rechtlichen Rahmenbedingungen. Für die Teilnahme an Bildungsangeboten wurden in den vergangenen Jahren die rechtlichen Rahmenbedingungen geschaffen, Hemmnisse identifiziert und abgebaut.

Der Zugang zu Bildungsangeboten der Kindertagesbetreuung ist in § 24 SGB VIII geregelt. Danach haben Kinder aus zugewanderten, schutz- und asylsuchenden Familien ebenso wie Kinder aus ortsansässigen Familien, wenn sie rechtmäßig oder aufgrund einer ausländerrechtlichen Duldung ihren gewöhnlichen Aufenthalt im Inland haben, einen Anspruch auf Förderung in einer Kindertageseinrichtung oder in Kindertagespflege. Für Kinder aus schutz- und asylsuchenden Familien gilt dies ab dem Zeitpunkt der Aufnahme in eine Anschlussunterkunft. Dazu gehört auch der in § 90 SGB VIII geregelte Rechtsanspruch auf wirtschaftliche Jugendhilfe zur Übernahme der Elternbeiträge für die Kindertagesbetreuung durch das örtliche Jugendamt (vgl. **Erweiterung in Kapitel A und Kapitel D 1**).

Ein Kind wird zu Beginn eines Schuljahres schulpflichtig, wenn es bis 30. September des laufenden Kalen-

derjahres das 6. Lebensjahr vollendet hat (§ 73 Abs. 1 SchG, vgl. **Kapitel D 2.1**). Die Schulpflicht besteht für alle Kinder und Jugendlichen, die im Land Baden-Württemberg ihren Wohnsitz oder gewöhnlichen Aufenthalt oder ihre Ausbildungs- oder Arbeitsstätte



haben – also auch für Kinder mit einer ausländischen Staatsangehörigkeit (§ 72 Abs. 1 SchG). Die Schulpflicht für schutz- und asylsuchende Kinder und Jugendliche beginnt in Baden-Württemberg 6 Monate nach dem Zuzug aus dem Ausland – unabhängig von den Bleibeaussichten. Sie endet mit Vollendung des 18. Lebensjahrs. Das Recht zum Besuch einer Schule besteht dagegen von Anfang an, also bereits vor dem Beginn der Pflicht zum Besuch einer Schule.

Die Schulpflicht gliedert sich in

- die Pflicht zum Besuch der Grundschule (mindestens 4 Jahre) und einer auf ihr aufbauenden Schule (5 Jahre), und
- die Pflicht zum Besuch der Berufsschule (§§ 72 Abs. 2, 75 Abs. 1 SchG).

Die Pflicht zum Besuch der Berufsschule beginnt mit dem Ablauf der Pflicht zum Besuch einer auf der Grundschule aufbauenden Schule (§ 77 SchG). Sie dauert 3 Jahre und endet mit dem Ablauf des Schuljahres, in dem der Berufsschulpflichtige das 18. Lebensjahr vollendet. Darüber hinaus kann die Berufsschule freiwillig bis zum Ende des Schuljahres besucht werden, in dem das 20. Lebensjahr vollendet wird (§ 78 SchG). Diese Regelung gilt gleichermaßen für ausländische Jugendliche, die im Land Baden-Württemberg ihren Wohnsitz oder gewöhnlichen Aufenthalt oder ihre Ausbildungs- oder Arbeitsstätte haben und für Flüchtlinge nach Bezug der Erstaufnahmeeinrichtung (vgl. **Kapitel D 3**).

Um das Recht auf Bildung auch für diejenigen Kinder und Jugendlichen zu stärken, die sich nicht legal in Deutschland aufhalten, hat der Bundestag im Jahr 2011 beschlossen, dass Schulen, Kindergärten und andere Bildungs- und Erziehungseinrichtungen einen irregulären Aufenthaltsstatus von Migrantinnen und Migranten nicht mehr melden müssen (vgl. **Erweiterung in Kapitel A**).

Zugänge und Integration in das Bildungssystem

Die Möglichkeit, bereits im Ausland erbrachte schulische Leistungen in Deutschland für die weitere schulische oder berufliche Laufbahn anerkennen zu lassen, beschränkt sich auf die Anerkennung von Schulabschlüssen. Für Leistungen einer noch nicht abgeschlossenen Schullaufbahn gibt es kein behördliches Anerkennungsverfahren. Soll die schulische Bildung in Deutschland fortgesetzt werden, entscheidet über die Einstufung die jeweilige Schulleitung in Absprache mit der örtlichen Schulbehörde, den Schülerinnen und Schülern sowie ihren Eltern, in der Regel im Anschluss an einen Probeunterricht oder ein anderes Verfahren zur Einschätzung der vorhandenen Kenntnisse.⁴⁶

In Baden-Württemberg wurde das Analyseverfahren *Potenzial und Perspektive* mit dem Ziel eingeführt, die fachlichen und überfachlichen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in VKL und VABO-Klassen sowie für neu Zugewanderte im Regelangebot der Schulen zu ermitteln. Neben den Lernständen in Deutsch, Englisch und Mathematik werden auch methodische und berufliche Kompetenzen in differenzierter Weise ermittelt. Aufbauend auf diesen Informationen können passende Bildungswege angeboten und

individuelle Förderungen geplant werden. Weitere Informationen dazu enthält **Kapitel G 2**.

Im Ausland erworbene Schulabschlüsse können deutschen Schulabschlüssen gleichgestellt werden, sofern die Lernergebnisse vergleichbar und keine wesentlichen Unterschiede vorhanden sind.

Dabei wird für einen Hauptschulabschluss der Besuch von mindestens neun aufsteigenden Schuljahren gefordert. Für diese Zeit muss ein hinreichender Unterricht in der Muttersprache, einer Fremdsprache, in Mathematik, einem naturwissenschaftlichen und einem sozialkundlichen Fach sowie in Musik, Kunst und Sport als weitere Pflicht- oder Wahlpflichtfächer nachgewiesen werden.

Für die Anerkennung eines mittleren Bildungsabschlusses ist der erfolgreiche Besuch von mindestens zehn aufsteigenden Schuljahren mit hinreichendem Unterricht in der Muttersprache, einer Fremdsprache, in Mathematik, einer Naturwissenschaft und in einem sozialkundlichen Fach sowie in Musik, Kunst und Sport als weitere Pflicht- oder Wahlpflichtfächer Voraussetzung.⁴⁷

Zentrale Anerkennungsstelle für schulische Abschlüsse in Baden-Württemberg am Regierungspräsidium Stuttgart

In Baden-Württemberg ist am Regierungspräsidium Stuttgart eine zentrale Zeugnisanerkennungsstelle eingerichtet worden.⁴⁸ Sie entscheidet über die Gleichstellung von Hauptschul- und mittleren Bildungsabschlüssen, Fachhochschulreifen und Hochschulzugangsqualifikationen für deutsche Bewerber sowie auch über die Zuerkennung einer Hochschulreife für ausländische Bewerber und Bewerberinnen, wenn sie für berufliche Zwecke verwendet werden sollen, wie zum Beispiel die Aufnahme einer Ausbildung. Im Jahr 2015 gingen fast 10 500 Anträge auf Gleichstellung von Schulabschlüssen beim Regierungspräsidium Stuttgart ein. Im Vergleich zu 2013 war ihre Anzahl um gut 35 % angestiegen. Davon konnten mit rund 9 200 Anträgen immerhin 88 % im Jahr der Antragstellung bearbeitet werden (Grafik F 3 (G1)).

Mit 8 261 Anträgen bezog sich die überwiegende Mehrzahl der 2015 bearbeiteten Anträge auf die Anerkennung

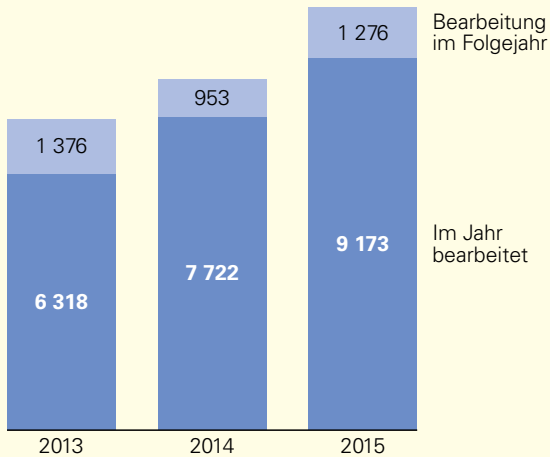
46 Vgl. <https://www.kmk.org/themen/erkennung-auslaenderischer-abschluesse/erkennung-im-schulbereich.html> [Stand: 18.11.2016].

47 Vgl. <https://www.kmk.org/themen/erkennung-auslaenderischer-abschluesse/erkennung-im-schulbereich/gleichstellung-mit-deutschen-schulabschluesen.html> [Stand: 18.11.2016].

48 Vgl. <https://rp.baden-wuerttemberg.de/rps/Abt7/Seiten/Zeugnis.aspx> [Stand: 18.11.2016].

F 3 (G1)

Anzahl der Anträge zur Gleichstellung von Schulabschlüssen am Regierungspräsidium Stuttgart 2013 bis 2015



Datenquelle: Regierungspräsidium Stuttgart, Zeugnisanerkennungsstelle.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

1017 16

von Schulabschlüssen. In 5 246 Fällen wurde eine Gleichstellung zuerkannt, die mit 2 408 Fällen am häufigsten einem mittleren Bildungsabschluss galt, gefolgt von 2 282 Hochschulzugangsberechtigungen. Hauptschulabschlüsse und Fachhochschulreifen waren mit 495 bzw. 61 Bescheiden seltener vertreten. Über 3 000 Anträge endeten im Jahr 2015 ohne Bescheid (Grafik F 3 (G2)).

895 Anträge und damit knapp 10 % bezogen sich auf die Anerkennung als Erzieherin oder Erzieher, Kinderpflegerin oder Kinderpfleger sowie Sportlehrerin oder

Sportlehrer im freien Beruf. Die genannten Berufe gehören zu den landesrechtlich geregelten reglementierten Berufen mit schulischer Ausbildung, für deren Anerkennung die Zeugnisanerkennungsstelle am Regierungspräsidium Stuttgart ebenfalls zuständig ist. 684 Anträge oder 75 % sind anerkannt worden, davon waren 382 Teilanerkennungen. Mit 211 Ablehnungen wurde jedem vierten Antrag nicht entsprochen.

Die mit der Anerkennung von im Ausland erworbenen schulischen oder beruflichen Abschlüssen verbundenen Gebühren stellen zuweilen eine Hürde für die anerkennungsinteressierte Person und ihre Familie dar. Das Regierungspräsidium Stuttgart ist gehalten, für jeden positiven Bescheid (Anerkennung) eine Gebühr von 100 Euro zu erheben, die bei geringem Einkommen auf Antrag auch erlassen werden kann.

Studienkolleg Konstanz zuständig für Schulabschlüsse zum Studium an einer Hochschule für Angewandte Wissenschaften

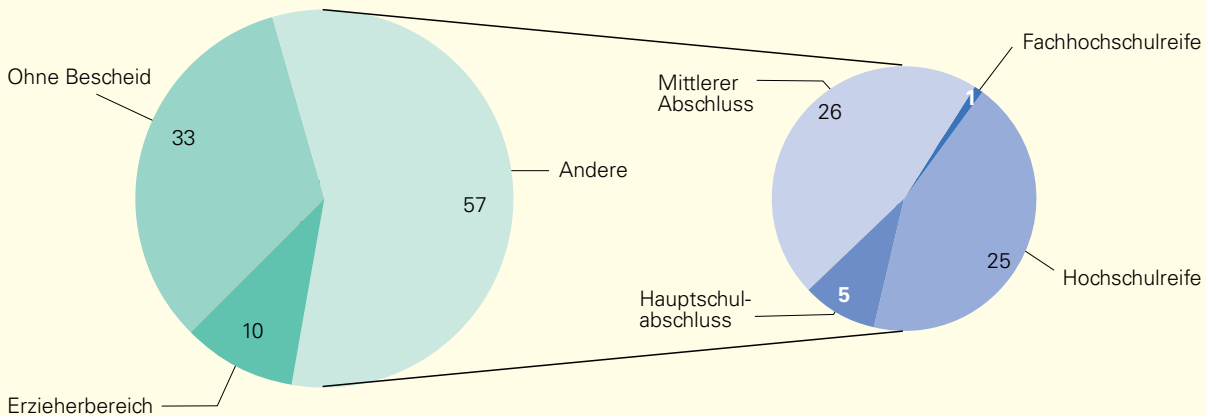
Über die Zeugnisanerkennung für die Aufnahme eines Studiums an einer Hochschule (Fachhochschule) entscheidet das Studienkolleg der Hochschule Konstanz.⁴⁹ Dort werden die Zeugnisse geprüft und die notwendigen Bescheinigungen ausgestellt, mit denen man sich an den entsprechenden Hochschulen in Baden-Württemberg um einen Studienplatz bewerben kann. Über die Anerkennung eines Schulabschlusses als Hoch-

⁴⁹ Vgl. <http://www.htwg-konstanz.de/index.php?id=107> [Stand: 18.11.2016].

F 3 (G2)

Bearbeitete Anträge auf Anerkennung von Schulabschlüssen in Baden-Württemberg 2015

Anteile in %



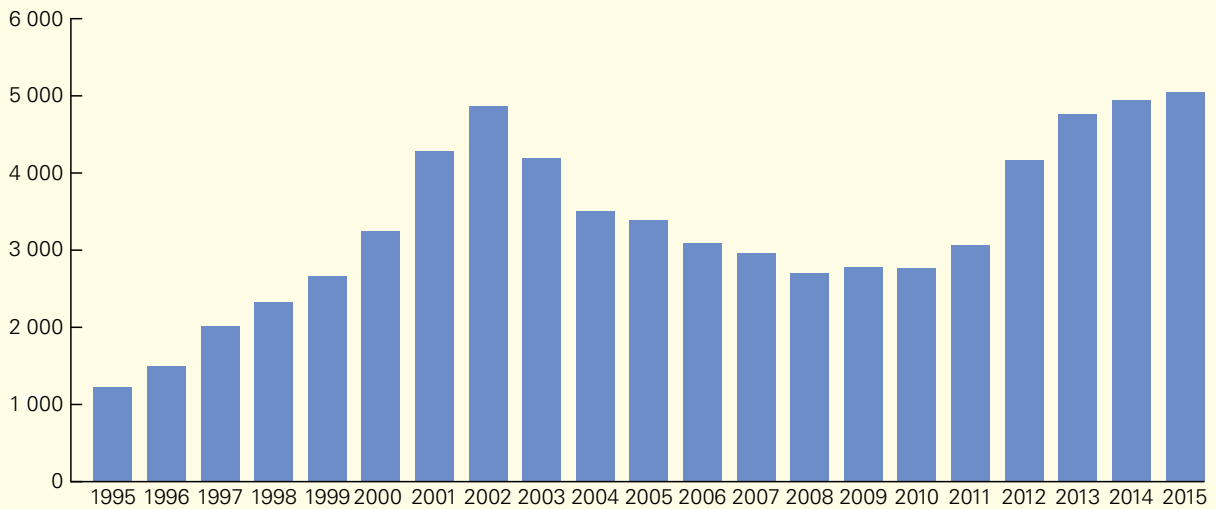
Datenquelle: Regierungspräsidium Stuttgart, Zeugnisanerkennungsstelle.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

1018 16

F 3 (G3)

Erteilte Berechtigungen zur Aufnahme eines Studiums an einer Hochschule für Angewandte Wissenschaften in Baden-Württemberg 1995 – 2015



Datenquelle: Studienkolleg Konstanz.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

1014 16

schulreife für die Aufnahme eines Universitäts-Studiums entscheiden die Universitäten in eigener Zuständigkeit, ebenso wie die Duale Hochschule Baden-Württemberg die Gleichwertigkeit ausländischer Bildungsabschlüsse prüft.

Im Jahr 2015 hat die Anzahl der Anträge beim Studienkolleg Konstanz mit 5044 einen vorläufigen Höchststand erreicht. Vergleichbar hohe Werte wurden schon einmal Anfang der 2000er-Jahre verzeichnet, am Ende der 1. Dekade des 21. Jahrhunderts wurden mit knapp 2 800 Anträgen nur gut die Hälfte eingereicht, vor 20 Jahren war es nur etwa ein Viertel (Grafik F 3 (G3)).

Von den 5 044 im Jahr 2015 gestellten Anträgen konnte jeder achte Antrag nicht im selben Jahr bearbeitet werden, weil beispielsweise noch Unterlagen nachgefordert werden mussten (Grafik F 3 (G4)). Weitere 15 % mussten abgelehnt werden, da die eingereichten Zeugnisse nicht zum Studium des gewünschten Fachs berechtigen. 30 % oder gut 1 500 Anträge konnten mit einer Anerkennung beschieden werden, das heißt die fachliche Vorbildung ermöglicht eine direkte Zulassung zum Fachstudium, die dafür erforderlichen Sprachnachweise müssen aber noch vorgelegt werden. Mit 23 % erhielt nahezu jeder vierte Studieninteressierte eine Direktzulassung. Diese Antragstellerinnen und Antragsteller haben schon das für die Zulassung erforderliche Sprachzeugnis oder eine Feststellungsprüfung nachgewiesen oder stammen aus dem deutschsprachigen Ausland. Jeder fünfte Antrag endete in einer Zulassung zu den Aufnahmetests des Studienkollegs, die Studieninteressierten können

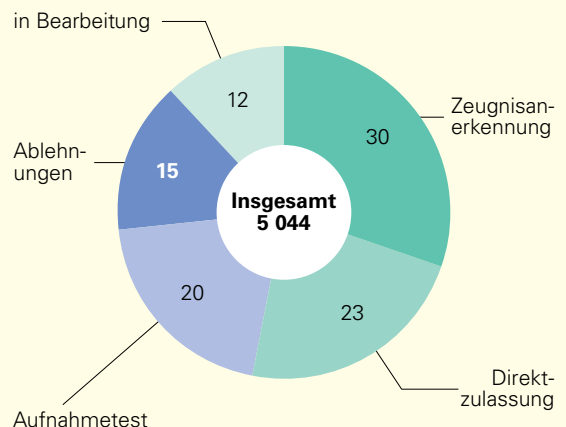
nach dem Besuch des Studienkollegs und erfolgreicher Feststellungsprüfung eine Zulassung erhalten.

Dazu bietet das Studienkolleg kostenlos zweisemestrige Kurse an, in denen die sprachliche und fachliche Vorbereitung auf ein Studium und auf die Feststellungsprüfung erfolgt. Die sogenannten T-Kurse bereiten auf technische und ingenieurwissenschaftliche Studiengänge vor, die W-Kurse haben ihren Schwer-

F 3 (G4)

Anträge auf Zeugnisanerkennung beim Studienkolleg Konstanz 2015: Bearbeitungsstand und Bescheide

Anteil an den gestellten Anträgen in %



Datenquelle: Studienkolleg Konstanz.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

1015 16



punkt bei wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen. Die erfolgreich bestandene Feststellungsprüfung ermöglicht über Baden-Württemberg hinaus die deutschlandweite Bewerbung um einen (Hochschul-) Studienplatz.

Mehr als 1 100 Anträge auf Zeugnisanerkennung wurden 2015 von Studieninteressierten aus Afrika gestellt, das zentralafrikanische Kamerun war mit über 460 Anträgen das am häufigsten genannte Herkunftsland.

Anerkennung von im Ausland erworbenen Berufsabschlüssen

Das Gefühl der Entwurzelung entsteht auch durch die Entwertung von Kompetenzen, die ein Mensch im Laufe seines Lebens erworben hat. Die Anerkennung ausländischer Abschlüsse hat nicht nur für die einzelne Person durch eine bessere Integration in die Gesellschaft und den Arbeitsmarkt positive Auswirkungen. Wie mittlerweile verschiedene Studien zeigen konnten, sinkt mit der Anerkennung ausländischer Abschlüsse die Wahrscheinlichkeit für eine Beschäftigung unterhalb der Qualifikation, bei gleichzeitig positiven Auswirkungen auf die Höhe des Verdienstes. Damit steigt auch der Beitrag zu den öffentlichen Haushalten. Von einem stetigen Zuzug von Fachkräften mit mindestens mittlerer Qualifikation kann eine Entlastung der kommenden finanziellen Belastungen durch die älter werdende Bevölkerung erwartet werden.⁵⁰

Am 1. April 2012 ist das Bundesgesetz zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen – kurz Anerkennungsgesetz – in Kraft getreten. „Es schafft einen allgemeinen Rechtsanspruch auf Prüfung der Gleichwertigkeit von im Ausland erworbenen Berufsqualifikationen für die rund 600 Berufe in der Zuständigkeit des Bundes und legt die Verfahren dafür fest.“⁵¹

Das Anerkennungsgesetz enthält als sogenanntes Artikelgesetz in Artikel 1 das „Gesetz über die Feststellung der Gleichwertigkeit von Berufsqualifikationen“ – auch Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz (BQFG) genannt.

Als Bundesgesetz gilt es ausschließlich für die nahezu 600 bundesrechtlich geregelten Berufe. Darunter fallen 84 reglementierte Berufe, von denen 41 in

Fachgesetzen geregelt sind und deren Ausübung an den Besitz bestimmter Berufsqualifikationen gebunden ist, dazu zählen unter anderem Berufe im Gesundheits- und Bildungssektor (wie zum Beispiel Ärztin oder Arzt, Pflegeberufe, Erzieherin oder Erzieher). Weitere 43 Berufe sind ausschließlich für den selbstständigen Betrieb eines Gewerbes zulassungspflichtige Handwerke (wie zum Beispiel das Bäcker- oder Friseurhandwerk) nach Anlage A der Handwerksordnung (HwO). Den überwiegenden Anteil bilden mit etwa 510 die nicht reglementierten Berufe, wozu rund 330 duale Ausbildungsberufe und 180 Fortbildungsabschlüsse zählen, für die das Berufsbildungsgesetz (BBiG) und die HwO maßgeblich sind (Grafik F 3 (G5)).⁵²

Anerkennungsgesetz: Rechtsanspruch auf Anerkennungsverfahren

„Das Anerkennungsgesetz schafft übergreifend einen Rechtsanspruch auf ein Anerkennungsverfahren“, den es zuvor nur für EU-Bürgerinnen und -Bürger bzw. für EU-Abschlüsse in den reglementierten Berufen und für Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler gab.⁵³ Für die Ausbildungsberufe im dualen System entsteht durch das BQFG erstmals ein allgemeiner Anspruch auf Feststellung der Gleichwertigkeit einer im Ausland erworbenen Berufsqualifikation mit dem vergleichbaren deutschen Abschluss. „In fast allen Berufen wird der Berufszugang von der Staatsangehörigkeit entkoppelt“, die Inhaberin bzw. der Inhaber einer Gleichwertigkeitsbescheinigung wird rechtlich mit einer Person gleichgestellt, die einen entsprechenden deutschen Abschluss besitzt.⁵⁴

Mit dem Anerkennungsgesetz werden Kriterien und Verfahren für die Gleichwertigkeitsprüfung gesetzlich geregelt und für reglementierte und nicht reglementierte Berufe weitgehend angeglichen. „Zentral ist die Frage, ob wesentliche Unterschiede zwischen der ausländischen Berufsqualifikation und dem inländischen Referenzberuf bestehen und ob diese ggf. durch Berufserfahrung oder weitere Befähigungsnachweise ausgeglichen werden können.“ Im internationalen Vergleich ist die Berücksichtigung von Berufserfahrung ein Alleinstellungsmerkmal des deutschen BQFG.⁵⁵ Die Antragstellung kann aus dem In- und dem Ausland erfolgen

50 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2015), S. 16.

51 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2015), S. 37.

52 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2014), S. 21f.

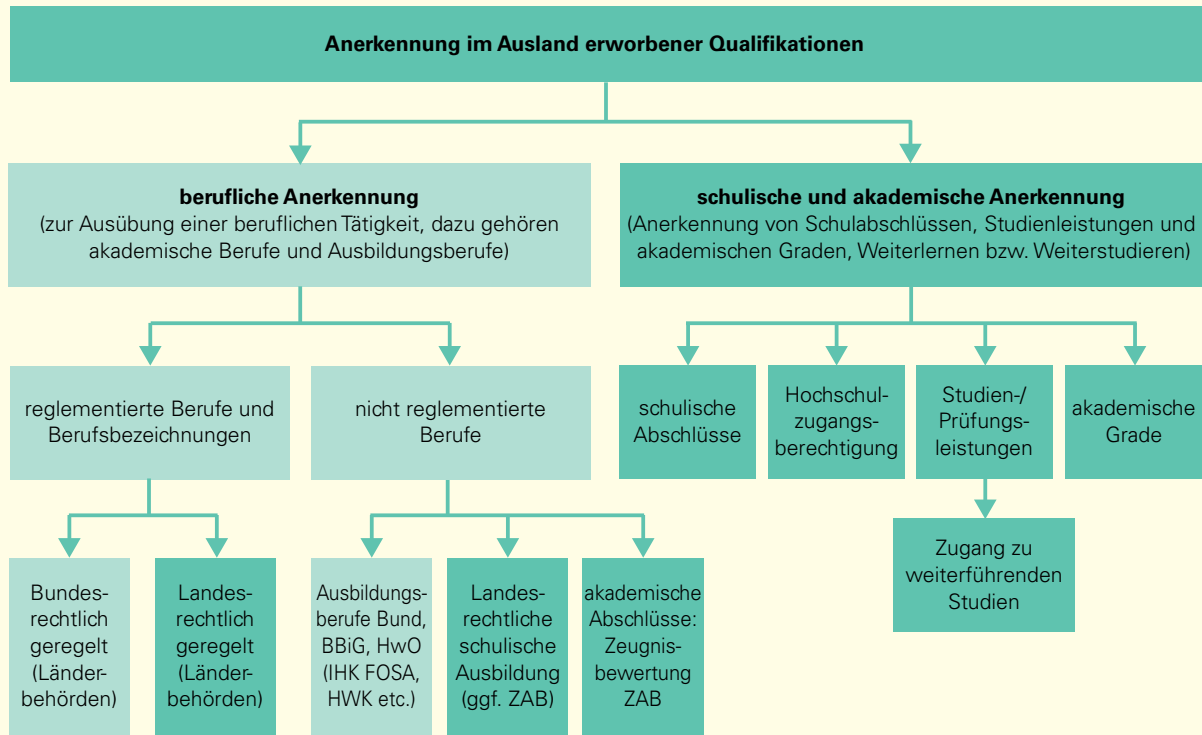
53 Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2014), S. 22.

54 Ebenda.

55 Ebenda, S. 22f.

F 3 (G5)

Übersicht zu Anerkennungswegen in Deutschland



Legende: Die hellen Felder zeigen den Anwendungsbereich des Anerkennungsgesetzes des Bundes.
 Datenquelle: Erläuterungen zum Anerkennungsgesetz des Bundes, BMBF.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

912 16

und erfordert keinen gesicherten Aufenthaltsstatus.⁵⁶ Das Gesetz ist auf die Absicht, in Deutschland eine Erwerbstätigkeit aufzunehmen, ausgerichtet.

Berufe in der Zuständigkeit der Länder und des Bundes

Für die Berufe in Zuständigkeit der Länder wurden zwischen dem 1. August 2012 und dem 1. Juli 2014 in allen 16 Ländern – in Baden-Württemberg am 11. Januar 2014 – Landes-Anerkennungsgesetze in Kraft

gesetzt. Übereinstimmend haben alle Länder in ihren Landes-Anerkennungsgesetzen geregelt, dass das Landes-BQFG jeweils vorrangig gilt. Im Weiteren haben sich die Länder jedoch für sehr unterschiedliche Reichweiten ihres Landesgesetzes entschieden. „Beim Beruf der Erzieherin und Erzieher erfolgt die Anerkennung weitgehend einheitlich nach den BQFG der Länder. Beim Beruf Lehrerin und Lehrer übernehmen sieben Länder die Anerkennungsverfahren des Bundes, während neun Länder (darunter auch Baden-Württemberg) davon abweichen.“⁵⁷

Die Umsetzung der EU-Richtlinie 2013/55 erforderte zum Januar 2016 Anpassungen des Bundes- und der Länder-Anerkennungsgesetze. Ziel ist, die Verfahren zur gegenseitigen Anerkennung von beruflichen Qualifikationen in der Europäischen Union zu modernisieren und zu vereinfachen. Über Verbesserungen für Personen, die in der EU qualifiziert oder bereits anerkannt sind und in einem anderen Mitgliedsstaat arbeiten möchten, soll die berufliche Mobilität inner-

56 Im Herbst 2015 startete das Projekt „Etablierung der Auslandshandelskammern und Delegationen der Deutschen Wirtschaft (AHKs) als Anlauf- und Beratungsstellen zur Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen in Deutschland“, auch „ProRecognition“, der Deutschen Industrie- und Handelskammer (DIHK) und des BMBF. Ziel des bis September 2018 angelegten Projekts ist, die Anerkennungsberatung im Herkunftsland zu verankern, vgl. <http://www.dihk.de/themenfelder/aus-und-weiterbildung/bildung-international/auslaendische-abschluesse/erkennung/pro-recognition> [Stand: 18.11.2016].

57 Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2015), S. 38f.



halb des Europäischen Binnenmarktes erhöht werden.⁵⁸

In Baden-Württemberg ist am 5. Dezember 2015 das Gesetz zur Änderung von Vorschriften zur Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen in Baden-Württemberg in Kraft getreten.⁵⁹ Auf Bundesebene wurden am 18. Januar 2016 mit dem BQFG-Änderungsgesetz (BQFG-ÄndG) die nötigen Änderungen im BQFG des Bundes und in der Gewerbeordnung vorgenommen.⁶⁰ Hervorzuheben sind die Einführung sogenannter Einheitlicher Ansprechpartner⁶¹, der elektronischen Verfahrensabwicklung und der vereinfachte Umgang mit den einzureichenden Dokumenten. Darüber hinaus sind die Möglichkeiten erweitert worden, informell erworbene Kompetenzen zu berücksichtigen und einen partiellen Zugang zu einer reglementierten Berufstätigkeit zu erhalten.

Mit zwei neu eingeführten Instrumenten wird EU-weit einem Missbrauch von Anerkennungsverfahren begegnet. Über das Binnenmarkt-Informationssystem IMI (Internal Market Informationssystem) wird darüber informiert, wenn gegen Angehörige von bestimmten Berufen im Gesundheitswesen sowie im Bereich Erziehung und Bildung Beschränkungen oder Berufsverbote verhängt werden. In diesem System wird außerdem die Verwendung gefälschter Qualifikationsnachweise im Anerkennungsverfahren dokumentiert.

Baden-Württemberg hat mit den Änderungen des Landesenerkennungsgesetzes im Dezember 2015 bereits die rechtlichen Grundlagen geschaffen für die künftige Einführung eines Europäischen Berufsausweises auch für landesrechtlich geregelte Berufe. Für die Gesundheitsberufe des Bundes wurde dieser am 23. April 2016 mit verschiedenen Neuerungen für die Anerkennungsverfahren eingeführt. Der Europäische Berufsausweis (auch European Professional Card, EPC) kann zunächst für Gesundheits- und Krankenpflegerinnen und -pfleger, Apothekerinnen und Apotheker sowie für Physiotherapeutinnen und -therapeuten

beantragt werden. Der Berufsausweis ist eine elektronische Bescheinigung und ermöglicht schnellere Anerkennungsverfahren mit weniger Verwaltungsaufwand. Die EU prüft derzeit, diesen Ausweis im Bereich der Gesundheitsberufe auch für Ärztinnen und Ärzte einzuführen. Neu ist auch, dass Anträge auf Anerkennung in den Gesundheitsberufen nun nicht mehr wegen noch fehlender Sprachkenntnisse zurückgewiesen werden können. Die Gleichwertigkeit der beruflichen Qualifikation soll vor den sprachlichen Qualifikationen geprüft werden.⁶²

Aufbau umfangreicher Informations- und Beratungsstrukturen

„Seit dem Inkrafttreten der Anerkennungsgesetze haben Bund und Länder umfangreiche Informationsstrukturen aufgebaut, die deren Umsetzung unterstützen. Zentral sind hierbei die drei Informationsportale zum Thema Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen „anabin“, „Anerkennung in Deutschland“ und „BQ-Portal“, die eng zusammenarbeiten und dadurch eine hohe inhaltliche Qualität und Einheitlichkeit gewährleisten.“ Die Portale www.anabin.kmk.org und www.anerkennung-in-deutschland.de sind sowohl für Privatpersonen als auch für Beratende, Behörden, Arbeitgeber und Arbeitnehmer konzipiert, <http://bq-portal.de> wendet sich mit seinem Informationsangebot zwar auch an Privatpersonen, setzt jedoch einen besonderen Schwerpunkt in der Unterstützung von Unternehmen und Kammern bei der Gleichwertigkeitsprüfung.⁶³

Die Datenbank „anabin“ der Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen der Kultusministerkonferenz (ZAB der KMK)⁶⁴ hält Informationen zur Bewertung ausländischer Bildungsnachweise bereit, die Zahl der Aufrufe lag im Zeitraum von 2012 bis Jahresende 2015 bei über 5,3 Mill., davon entfielen knapp 2 Mill. Zugriffe auf das Jahr 2015 und damit mehr als doppelt so viele wie im Jahr 2012.

www.anerkennung-in-deutschland.de ist das offizielle Portal der Bundesregierung zur Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen. Auf „Anerkennung in Deutschland“ können Personen mit ausländischen Berufsabschlüssen klären, ob sie einen offiziellen „Anerkennungsbescheid“ brauchen, um in ihrem Beruf in Deutschland arbeiten zu können. Seit 2012 wurden über

58 Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2016), S. 9.

59 Vgl. <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=BQFG+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true> [Stand: 18.11.2016].

60 Vgl. https://www.anerkennung-in-deutschland.de/html/de/1965_1964.php [Stand: 18.11.2016].

61 Der Einheitliche Ansprechpartner wurde in der Folge der EG-Dienstleistungsrichtlinie eingeführt, er kann als Informations- und Verfahrensvermittler im Rahmen der Dienstleistungsrichtlinie und bei der Anerkennung von Berufsqualifikationen in Anspruch genommen werden, vgl. <https://www.anerkennung-in-deutschland.de/html/de/1951.php> [Stand: 18.11.2016].

62 https://www.anerkennung-in-deutschland.de/html/de/1965_2278.php [Stand: 18.11.2016].

63 <http://anabin.kmk.org/service/informationsportale-zur-anerkennung.html> [Stand: 18.11.2016].

64 <http://anabin.kmk.org/anabin.html> [Stand: 18.11.2016].

3,4 Mill. Zugriffe registriert, 2014 waren es 1,1 Mill., im Jahr 2015 stieg ihre Anzahl auf knapp 1,5 Mill.⁶⁵

Steigende Nachfrage bei Informations- und Beratungsangeboten

Eine individuelle telefonische Erstberatung für Anerkennungsinteressierte bietet das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge an.⁶⁶ Seit 2012 wurden insgesamt über 43 000 Erstberatungen durchgeführt, auf das Jahr 2015 entfielen allein gut 16 000 Telefonate und damit 46 % mehr als noch im Jahr zuvor mit fast 11 000 Ferngesprächen. Fast 3 700 oder 9 % der Anfragen bezogen sich auf die Anerkennung als Ingenieurin oder Ingenieur, gefolgt von knapp 3 300 Interessierten (rund 8 %) an einer Anerkennung als Lehrkraft.

Bei der BAMF-Hotline ist die Zahl und der Anteil der Kontakte aus dem Ausland deutlich gestiegen. 2012 erfolgten mit gut 1 000 Anrufen knapp 15 % aus dem Ausland, 2015 lag dieser Anteil mit fast 7 000 Anrufen bei 43 %.

Die Erstanlaufstellen des Förderprogramms „Integration durch Qualifizierung (IQ)“ führen dagegen vor allem persönliche Beratungen durch, daher ist bei ihnen der Anteil der beratenen Personen mit Wohnsitz im Ausland deutlich niedriger. Das Beratungsaufkommen ist aber auch bei ihnen von gut 4 000 im Jahr 2012 auf über 24 000 im Jahr 2015 angestiegen. Insgesamt wurden seit Inkrafttreten des Anerkennungsgesetzes 2012 über 62 000 Beratungen verzeichnet.⁶⁷ Spitzenreiter sind auch hier die Anerkennung als Lehrkraft (fast 6 700 oder 11 % der Beratungen) oder als Ingenieurin und Ingenieur mit gut 5 200 oder 8,5 % Anfragen.

In Baden-Württemberg besteht im Hinblick auf die Beratungsangebote zur Anerkennung von im Ausland erworbenen beruflichen Abschlüssen insofern eine Besonderheit, als dass das Landesenerkennungsgesetz auch einen gesetzlichen Beratungsanspruch enthält. Somit können sich Anerkennungsinteressierte unabhängig vom Anerkennungsverfahren bei einer Beratungsstelle kostenlos, zum Beispiel über die zuständige Anerkennungsstelle, das Verfahren sowie über eventuelle Qualifizierungsmaßnahmen informieren.

65 Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2016), S. 17f. Angaben zur Nutzung der zentralen Informations- und Beratungsangebote liegen nur für das gesamte Bundesgebiet vor.

66 <http://www.bamf.de/DE/DasBAMF/HotlineArbeitenLeben/hotline-arbeiten-leben-node.html> [Stand: 18.11.2016].

67 Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2016), S. 19f.

Das Beratungsnetzwerk selbst ist in Baden-Württemberg zweistufig angelegt: Erste Orientierung und Beratung bieten die Migrationsberatungsdienste an, die es in allen Stadt- und Landkreisen gibt. Sie begleiten einfache Anerkennungsverfahren vom Anfang bis Ende. Die Migrationsberatungsdienste werden ihrerseits unterstützt von zusätzlichen spezialisierten Erstanlaufstellen mit Kompetenzzentrum, die in jedem Regierungsbezirk eingerichtet wurden.⁶⁸

Im Anerkennungsverfahren können in der Regel drei Arbeitsschritte unterschieden werden:

- Die Prüfung der Antragsvoraussetzungen, mit der Festlegung auf einen Referenzberuf und Prüfung der Unterlagen auf Vollständigkeit.
- Die Festlegung auf einen deutschen Referenzberuf als Voraussetzung für die Zuordnung zur für die Anerkennung zuständigen Stelle. Für die nicht reglementierten Berufe im dualen System sind dies die Kammern (HWK, IHK FOSA, Landwirtschaftskammern usw.), für die reglementierten Berufe, wie zum Beispiel die Gesundheitsberufe oder die Berufe als Erzieherin oder Erzieher und Lehrerin oder Lehrer, richtet sich die Zuständigkeit nach dem jeweiligen Fachrecht und den Ausführungsbestimmungen der Länder (Grafik F 3 (G5)). In Baden-Württemberg sind dies für die Gesundheitsberufe das Landesprüfungsamt für Medizin und Pharmazie am Regierungspräsidium Stuttgart, für Lehrerinnen und Lehrer die Außenstelle des Landeslehrerprüfungsamtes am Regierungspräsidium Tübingen, für die Anerkennung einer Erzieherinnen- oder Erzieher-Ausbildung die Anerkennungsstelle für schulische Bildungsnachweise am Regierungspräsidium Stuttgart. Die Anerkennung eines Handwerksberufs wird über die Handwerkskammern des jeweiligen Wohnorts beantragt, die Anerkennung nichthandwerklicher Gewerbeberufe (wie zum Beispiel Köchin oder Koch, Bankkauffrau oder -mann oder Berufskraftfahrerin oder -fahrer) erfolgt (ggf. nach einer Einstiegsberatung durch die ortsansässige IHK) über die IHK FOSA in Nürnberg.
- Die Erstellung des Bescheids: Aufgrund einheitlicher Verfahrensregelungen ist über alle Anträge innerhalb von 3 Monaten zu entscheiden.

In Baden-Württemberg wurden im Jahr 2015 insgesamt 4 779 Anträge auf Anerkennung einer im Ausland erworbenen Berufsqualifikation gestellt. Im Vergleich zum Vorjahr war die Anzahl der Anträge um 13 % angestiegen.

68 vgl. auch <http://www.netzwerk-iq-bw.de/de/erkennungsbearbeitung.html> [Stand: 09.11.2016].

Mit knapp 2 700 Anträgen richtete sich etwas mehr als die Hälfte der Anträge erneut auf die Anerkennung eines bundesrechtlich geregelten Berufs, zu denen unter anderem die Gesundheitsberufe wie Ärztin oder Arzt gehören. Rund 56 % der Anträge wurden von Frauen gestellt. Fast 2 100 Anträge galten der Anerkennung in einem landesrechtlich geregelten Beruf, wie zum Beispiel Lehrerin oder Lehrer oder Erzieherin oder Erzieher. Hier lag der Frauenanteil mit fast 80 % deutlich höher.

In Baden-Württemberg 78 % der Anerkennungsanträge 2015 mit positivem Bescheid

Insgesamt konnten 78 % der Verfahren positiv entschieden werden. Bei den bundesrechtlich geregelten Berufen wurde in vier von fünf Fällen die volle Gleichwertigkeit zuerkannt. Verfahren zu landesrechtlich geregelten Berufen endeten häufiger erfolgreich: knapp 40 % der Antragstellerinnen und Antragsteller erhielten einen Bescheid über die volle Gleichwertigkeit, bei 35 % war der Bescheid mit einer Auflage zu einer Ausgleichsmaßnahme bzw. einem beschränkten Zugang nach Handwerksordnung verbunden. Insgesamt erging in jedem achten Fall ein negativer Bescheid, bei den bundesrechtlich geregelten Berufen mit 10 % etwas seltener als bei den landesrechtlich geregelten mit 15 %. Etwas mehr als jedes zehnte Verfahren konnte im Jahr 2015 nicht abge-

schlossen werden, entweder wurde über den Antrag noch nicht entschieden oder der Antrag wurde zurückgezogen (vgl. Grafik F 3 (G6)).

Spitzenreiter unter den nach Bundesrecht geregelten Berufen sind die Medizinischen Gesundheitsberufe: 2015 wurden 880 berufliche Qualifikationsnachweise als Gesundheits- und Krankenpflegerin bzw. -pfleger und 551 Approbationen als Ärztin bzw. Arzt beantragt. Bei den landesrechtlich geregelten Berufen werden am häufigsten die Anerkennungen als Erzieherin bzw. Erzieher mit 949 Anträgen und als Lehrerin bzw. Lehrer mit 404 Anträgen nachgefragt.

In der Rangreihe der Ausbildungsstaaten nehmen südosteuropäische Staaten die ersten fünf Plätze ein. Ausbildungsnachweise aus Rumänien bildeten 2015 mit einem Anteil von gut 12 % – wie bereits im Jahr 2014 – den größten Anteil, gefolgt von Polen sowie Bosnien und Herzegowina mit Anteilen von 7,5 % bzw. 6,9 %.

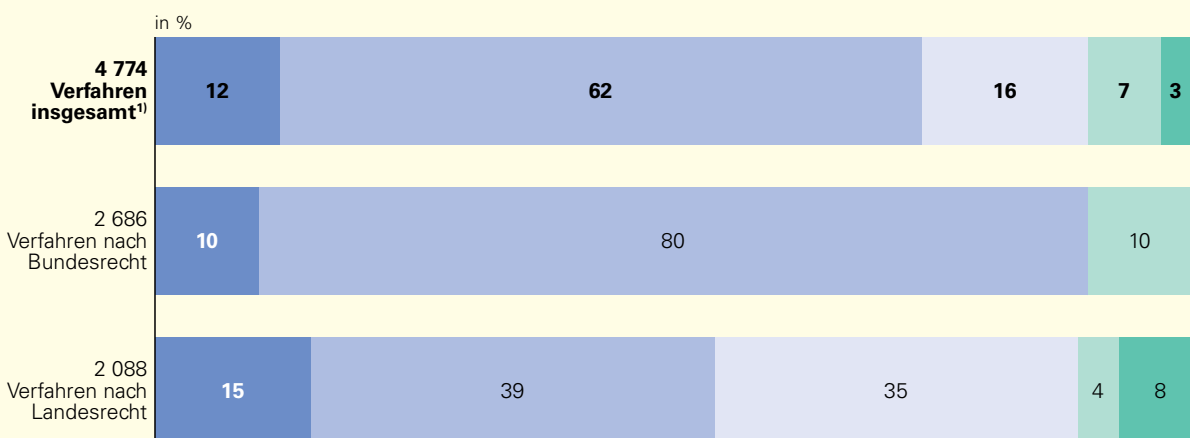
Kosten für Anerkennungsverfahren oft Hinderungsgrund

Die Anerkennung einer im Ausland erworbenen Berufsausbildung ist mit Kosten verbunden, die individuell sehr unterschiedlich ausfallen können und deren Höhe oftmals eine Hürde auf dem Weg der beruflichen

F 3 (G6)

Anerkennungsverfahren ausländischer Berufsqualifikationen in Baden-Württemberg 2015 nach Entscheidung vor Rechtsbehelf

- Negativ – Entscheidung vor Rechtsbehelf
- Positiv – volle Gleichwertigkeit
- Positiv – Auflage einer Ausgleichsmaßnahme bzw. beschränkter Berufszugang nach Handwerksordnung
- Noch keine Entscheidung
- Zurückgezogene Verfahren



1) Ohne fünf Meldungen bezüglich Dienstleistungsfreiheit.

Datenquelle: Anerkennungsstatistik (ausländische Berufsqualifikationen). Anmerkung: Abweichungen zu 100 % ergeben sich durch das Runden der Zahlen.

Anerkennung darstellt. Die Finanzierung des Anerkennungsverfahrens stellt neben den nicht ausreichenden Sprachkenntnissen und der Aufnahme einer Erwerbstätigkeit einen der Gründe dar, warum Anerkennungsinteressierte nach der Beratung keinen Antrag stellen.

Die Kosten setzen sich zusammen aus den Gebühren für das Anerkennungsverfahren im engeren Sinne, den Kosten für die Dokumentenbeschaffung (einschließlich Übersetzungen und Beglaubigungen), der Teilnahmegebühr für Anpassungslehrgänge oder Vorbereitungskurse sowie den Kosten für Sprachkurse. Die Finanzierungsmöglichkeiten wurden in den vergangenen Jahren weiterentwickelt und durch neue Angebote ergänzt. Neben den Regelungen, die das SGB II (Grundsicherung für Arbeitssuchende) und III (Arbeitsförderung) vorsehen, und der anerkennungsspezifischen Förderung des Bundes wurden in den Ländern – darunter auch in Baden-Württemberg – Instrumente zur Förderung von Anerkennungsinteressierten aufgebaut. Ferner werden punktuell von den Sozialpartnern finanzielle Unterstützungsleistungen angeboten.⁶⁹

Stipendienprogramm gestartet

In Anlehnung an das Hamburger Modell wurde am 20. Juli 2016 in Baden-Württemberg erstmals auch in einem Flächenland das Stipendienprogramm Berufliche Anerkennung in Baden-Württemberg von der Baden-Württemberg Stiftung gestartet. Anerkennungsinteressierte können eine finanzielle Unterstützung in Form einer Einmalzahlung für eine konkrete Maßnahme oder ein monatliches Stipendium in Höhe von 500, 800 oder 1 000 Euro für einen maximalen Zeitraum von 12 Monaten beantragen. Das Stipendium soll Finanzierungslücken im Anerkennungsverfahren für Übersetzungskosten, Kursgebühren, Lehrmaterialien, aber auch für Fahrt- oder Kinderbetreuungskosten schließen. Voraussetzung ist, dass keine Finanzierung über Mittel nach SGB II oder III möglich ist.⁷⁰

Für das Stipendienprogramm stehen 2 Mill. Euro zur Verfügung, es läuft zunächst für drei Jahre und wird wissenschaftlich evaluiert. Mit der Beratung und Bearbeitung der Anträge wurde das Interkulturelle Bildungszentrum Mannheim gGmbH (www.ikubiz.de) beauftragt.⁷¹

69 Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2016), S. 48f.

70 Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2016), S. 51.

71 S. auch <https://www.bwstiftung.de/berufliche-erkennung-bw> [Stand: 18.11.2016].

Die Bedeutung der Sprache für Bildung und Integration

Der Beherrschung der deutschen Sprache kommt eine Schlüsselrolle für die Integration in das Bildungssystem und für die gesellschaftliche Teilhabe zu. Dementsprechend wurde der Vermittlung deutscher Sprachkenntnisse in nationalen wie landeseigenen Integrationsplänen eine besondere Bedeutung beigemessen. Das 2005 in Kraft gesetzte und 2007 reformierte Zuwanderungsgesetz enthält auch einen Rechtsanspruch auf Integrationskurse für neu zugewanderte Personen aus Drittstaaten. Dieser Kurs besteht mit 600 Unterrichtseinheiten (zu je 45 Minuten) zum überwiegenden Teil aus einem Sprachkurs und mit 60 Unterrichtseinheiten zu einem kleineren Teil aus einem Orientierungskurs, der Kenntnisse zur Rechtsordnung, Geschichte und Kultur Deutschlands vermitteln soll.⁷² Einen Überblick über die Anzahl der Kurse sowie der Teilnehmerinnen und Teilnehmer enthält neben weiteren Angaben **Kapitel A 2**.

Ziel des Integrationskurses ist die erfolgreiche Teilnahme am Abschlusstest. Dieser besteht aus einer Sprachprüfung und dem Test *Leben in Deutschland*. Das *Zertifikat Integrationskurs* wird ausgestellt, wenn die Sprachprüfung auf der Stufe B1 und der Test *Leben in Deutschland* bestanden wurden. Sollte in der Abschlussprüfung im Sprachtest das Sprachniveau B1 nicht erreicht werden, kann auf Antrag eine einmalige Wiederholung im Umfang von 300 Unterrichtseinheiten in Anspruch genommen werden und die Sprachprüfung noch einmal kostenlos wiederholt werden.

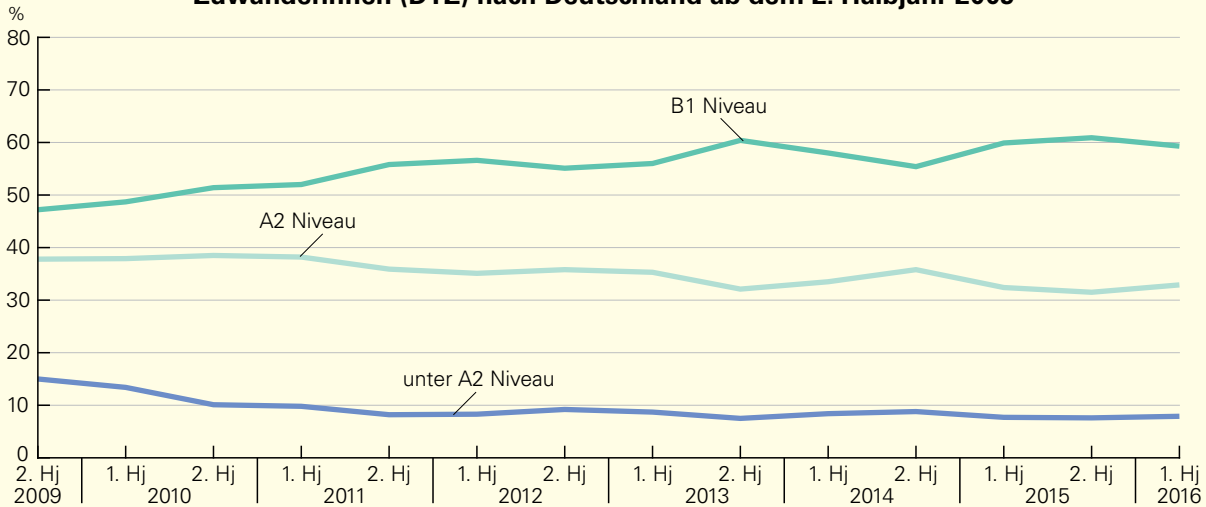
Das Sprachniveau B1 wird nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER)⁷³ als „fortgeschrittene Sprachverwendung“ beschrieben. Eine Person mit Sprachkenntnissen auf dem B1-Niveau kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Sie kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet, und sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Ferner kann sie über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.

72 Eine grafische Darstellung zum Integrationskurs enthält: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infotehk/Integrationskurse/Kurstraeger/Sonstige/grafische-uebersicht-integrationskurs.pdf?__blob=publicationFile [Stand: 18.11.2016].

73 <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/> [Stand: 18.11.2016].

F 3 (G7)

Prüfungsergebnisse für den Deutsch-Test für Zuwanderer und Zuwanderinnen (DTZ) nach Deutschland ab dem 2. Halbjahr 2009



Anmerkung: Einschließlich Kurswiederholer/-innen.
Datenquelle: BAMF.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

1020 16

Zu den Ergebnissen der Sprachtests veröffentlicht das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge lediglich bundesweite Statistiken.⁷⁴ Wie in Grafik F 3 (G7) dargestellt, hat sich der Anteil der Personen, die im Sprachtest das B1-Niveau erreicht haben, erhöht und lag zuletzt im 1. Halbjahr 2016 bei knapp 60 %. Etwa ein Drittel der Teilnehmerinnen und Teilnehmer erreicht das Sprachniveau A2, knapp 8 % liegen noch darunter.

Familiensprache und intensiver Sprachförderbedarf

Für die Sprachbildung von Menschen mit Migrationshintergrund ist die in der Familie gesprochene Sprache von besonderer Bedeutung. Dazu liegen für die Gruppe der Kinder, die sich in Kindertagesbetreuung befinden, Angaben aus der Kinder- und Jugendhilfestatistik vor, die in Kapitel D 1 dargestellt sind. Aus den Daten der Einschulungsuntersuchung, die in Baden-Württemberg bereits 24 bis 15 Monate vor der Einschulung durchgeführt wird, ist ein deutlicher Zusammenhang zwischen der in der Familie gesprochenen Sprache und dem intensiven Sprachförderbedarf erkennbar: Während in den Untersuchungsjahren 2010/11 bis 2014/15 im Mittel zwischen 26,4 % und 28,1 % aller Kinder intensiven Sprachförderbedarf hatten, waren es unter den Kindern,

bei denen in den ersten 3 Lebensjahren Deutsch zu Hause gesprochen wurde, etwa 15 %, unter den Kindern mit einer anderen Familiensprache hatten mindestens zwei von drei Kindern intensiven Sprachförderbedarf. Bei Kindern, die zwei- oder mehrsprachig in den ersten 3 Lebensjahren aufgewachsen waren, war intensiver Sprachförderbedarf mit rund 47 % deutlich seltener.

Die regionale Verteilung weist weiterhin große Unterschiede auf (Grafik F 3 (G8)). Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit von intensivem Sprachförderbedarf und der Verteilung von Kindern mit Migrationshintergrund auf die städtischen bzw. ländlichen Gebiete in Baden-Württemberg sind ein Erklärungsansatz, der jedoch nicht immer deutlich erkennbar ist. Die in Baden-Württemberg verfügbaren Sprachfördermaßnahmen für Kinder in Kindertagesbetreuung werden in Kapitel G 1 dargestellt.

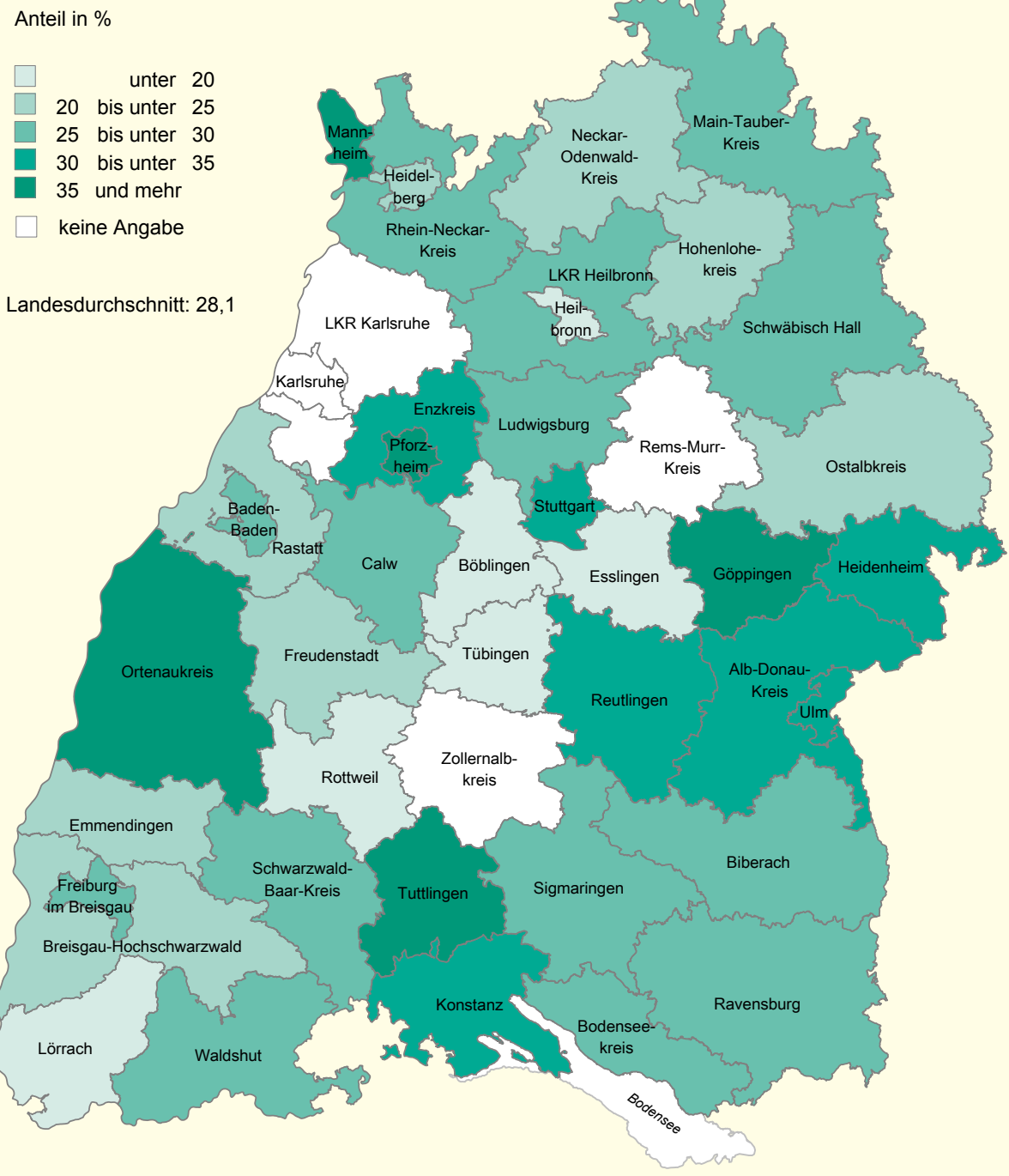
Krankheits-Früherkennungsuntersuchungen für Kinder

Die Sprachentwicklung des Kindes ist auch einer der Schwerpunkte bei der sogenannten U8, der ursprünglich achten Untersuchung aus dem Krankheitsfrüherkennungsprogramm für Kinder, das vor 25 Jahren bundesweit einheitlich in Deutschland eingeführt wurde. Das Programm gewährt jedem Kind von der Geburt bis zum Schulalter einen gesetzlichen Anspruch auf zehn kostenlose Früherkennungsuntersuchungen: die U1 bis U9, die in den ersten 6 Lebensjahren durchgeführt werden. Im Rahmen dieser Früherkennungstermine findet auch eine ärztliche Beratung zu wichtigen anstehenden Themen

74 http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Integration/2016-halbjahr1-integrationskursgeschaefststatistik-gesamt_bund.pdf?__blob=publicationFile [Stand: 18.11.2016].

F 3 (G8)

**Anteil der Kinder mit intensivem Sprachförderbedarf:
Befunde der Einschulungsuntersuchung 2014/15**



Datenquelle: Gesundheitsatlas Baden-Württemberg (<http://www.gesundheitsatlas-bw.de/>)

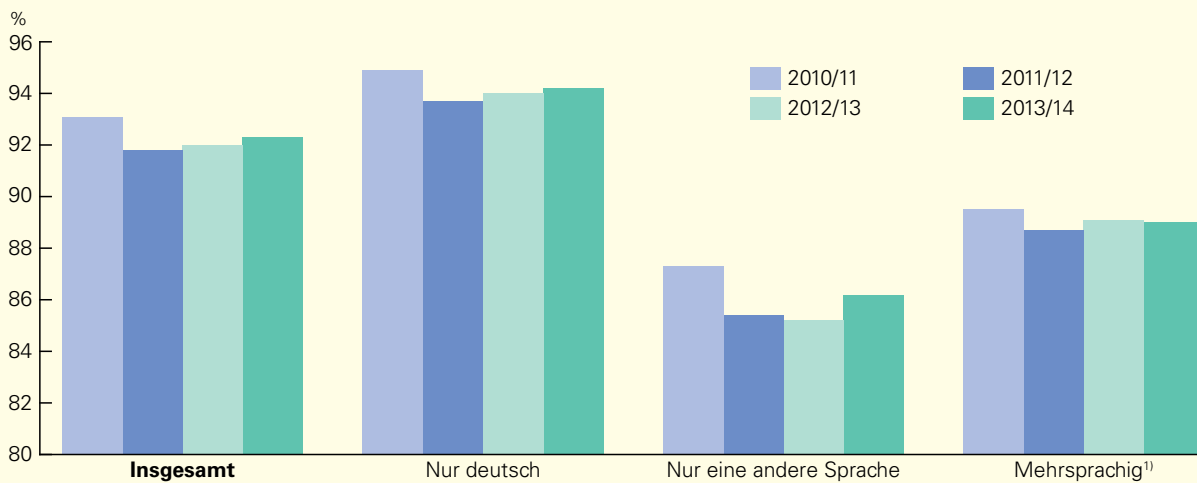
Statistisches Landesamt Baden-Württemberg
Landesinformationssystem

22-BB-16-05S
© Kartgrundlage GfK GeoMarketing GmbH
Karte erstellt mit RegioGraph 2015



F 3 (G9)

Teilnahme an der Kinderfrüherkennungsuntersuchung U8 in Baden-Württemberg nach Familiensprache



1) Mehrsprachig umfasst die Angabe „Deutsch und (eine) andere Sprache(n)“ und „zwei oder mehr andere Sprachen“.
 Datenquelle: Landesgesundheitsamt Baden-Württemberg.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

1021 16

der kindlichen Gesundheit und Entwicklung statt, wie zum Beispiel Unfallvorbeugung oder Ernährung.

Bei diesen Terminen wird das Kind vor allem auf mögliche schwerwiegende Erkrankungen hin untersucht und geprüft, ob es sich seinem Alter entsprechend entwickelt. Auf diese Weise können Verzögerungen oder Auffälligkeiten in der Entwicklung und mögliche gesundheitliche Beeinträchtigungen frühzeitig erkannt und behandelt werden.⁷⁵

Die Erfahrung zeigt, dass die U-Untersuchungen von fast allen Eltern in Anspruch genommen werden. In Baden-Württemberg besteht seit Inkrafttreten des Kinderschutzgesetzes im Jahr 2009 eine Teilnahmepflicht. Ziel ist, die gute Inanspruchnahme zu steigern und möglichst alle Kinder zu erreichen.⁷⁶ Die Teilnahme an der Früherkennungsuntersuchung U8, die für fast 4-Jährige (46.

und 48. Lebensmonat) konzipiert ist, wurde als einziger Indikator zum Thema Gesundheit (F1) in das Integrationsmonitoring aufgenommen. Der Indikator zeigt Unterschiede im Gesundheitsverhalten der Bevölkerungsgruppen mit und ohne Migrationshintergrund auf.⁷⁷

In Baden-Württemberg ist das sogenannte Gelbe Heft, in dem die Untersuchungen und ihre Befunde dokumentiert werden, zur Einschulungsuntersuchung mitzubringen. Die Daten zur Inanspruchnahme der U8 stammen daher aus den Auswertungen der Einschulungsuntersuchungen. Der Migrationshintergrund der Kinder wird über die Angaben zur Familiensprache bestimmt.

Insgesamt nehmen konstant deutlich über 90 % der Eltern mit ihren Kindern an der U8-Untersuchung teil (Grafik F 3 (G9)). Für Kinder, die ausschließlich Deutsch zu Hause sprechen, liegen die Teilnahmequoten mit Werten um die 94 %-Marke noch etwas höher. Kinder mit einer anderen Familiensprache haben mit etwa 86 % niedrigere Quoten, während die Inanspruchnahme von Kindern, die mindestens zweisprachig aufwachsen, mit knapp 90 % eine mittlere Position einnimmt.

75 Das Früherkennungsprogramm für Kinder wurde 1998 um die Jugendgesundheitsuntersuchung (J1) erweitert, die sich an Jugendliche im Alter von 12 bis 14 Jahren wendet, vgl. <http://www.kindergesundheit-info.de/themen/entwicklung/frueherkennung-u1-u9-und-j1/frueherkennung-vorsorge/> [Stand: 18.11.2016].

76 <https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/kinderschutzgesetz-baden-wuerttemberg-tritt-in-kraft-1/> [Stand: 18.11.2016].

77 <http://www.integrationsmonitoring-laender.de/indikatoren/gesundheit> [Stand: 18.11.2016].

F 4 Integration: Herausforderung für das Bildungssystem

Da Kindertageseinrichtungen und Schulen zentrale Institutionen bei der Vermittlung von Bildung und somit auch maßgeblich für gesellschaftliche Teilhabe und Integration sind, kommt diesen bei der Integration von zugewanderten sowie schutz- und asylsuchenden Kindern und Jugendlichen eine besondere Bedeutung zu (vgl. **Kapitel F 2**). Das Ziel, „allen Kindern und Jugendlichen unabhängig von ihrer Herkunft umfassende Teilhabe an Bildung und Chancen für den größtmöglichen Bildungserfolg zu eröffnen“⁷⁸ stellt die Institutionen insbesondere vor dem Hintergrund hoher Zuwanderungszahlen vor besondere Herausforderungen. Die Kultusministerkonferenz hat dazu erstmals 1996 „Empfehlungen zur Interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule“ formuliert.⁷⁹

Leitsätze zum Umgang mit Vielfalt

Leitsätze zum Umgang mit Vielfalt sollen Kindertageseinrichtungen und Schulen Orientierung beim Umgang mit sozialer, kultureller und sprachlicher Heterogenität geben. Diese sind zum Beispiel im Orientierungsplan für Kindertageseinrichtungen sowie im Bildungsplan für die Schulen Baden-Württembergs festgehalten.

Der Orientierungsplan für Kindertageseinrichtungen führt Folgendes an: „Im Zusammenhang mit Migration geht es darum, die kulturellen Erfahrungen und Lebensbedingungen aller Kinder und ihrer Familien wahrzunehmen, sie zu achten und in die pädagogische Arbeit einzubeziehen. Interkulturelle Arbeit eröffnet Kindern unterschiedlicher kultureller Herkunft die Chance, Bildungszugänge zu ihrer eigenen Kultur und zu anderen Kulturen zu finden und die Vielfalt der Kulturen als Bereicherung zu erfahren.“⁸⁰

Der Bildungsplan für Baden-Württemberg 2016 fordert in der Leitperspektive *Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTV)*: „Schule als Ort von Toleranz und Weltoffenheit soll es jungen Menschen ermöglichen, die eigene Identität zu finden und sich frei und ohne Angst vor Diskriminierung zu artikulieren. Indem Schülerinnen und Schüler sich mit anderen Identitäten befassen, sich in diese hinein-

versetzen und sich mit diesen auseinandersetzen, schärfen sie ihr Bewusstsein für ihre eigene Identität. Dabei erfahren sie, dass Vielfalt gesellschaftliche Realität ist und die Identität anderer keine Bedrohung der eigenen Identität bedeutet. Die Leitperspektive zielt auch auf die Fähigkeit der Gesellschaft zum interkulturellen und interreligiösen Dialog und zum dialogorientierten, friedlichen Umgang mit unterschiedlichen Positionen bzw. Konflikten in internationalen Zusammenhängen. Erziehung zum Umgang mit Vielfalt und zur Toleranz ist damit auch ein Beitrag zur Menschenrechts- und Friedensbildung und zur Verwirklichung einer inklusiven Gesellschaft.“⁸¹

Der im Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG) festgehaltene Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule beschreibt in § 1 den Auftrag der Schule. Er bezieht sich zum einen auf die Förderung aller Schülerinnen und Schüler, egal welcher Herkunft sie sind. Zum anderen misst er der Demokratieerziehung eine wichtige Rolle bei: „Der Auftrag der Schule bestimmt sich aus der durch das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland und die Verfassung des Landes Baden-Württemberg gesetzten Ordnung, insbesondere daraus, dass jeder junge Mensch ohne Rücksicht auf Herkunft oder wirtschaftliche Lage das Recht auf eine seiner Begabung entsprechende Erziehung und Ausbildung hat und dass er zur Wahrnehmung von Verantwortung, Rechten und Pflichten in Staat und Gesellschaft sowie in der ihn umgebenden Gemeinschaft vorbereitet werden muss.“⁸²

Die Kultusministerkonferenz (KMK) formuliert zudem Grundsätze, welche den Schulen Orientierung bei der systematischen interkulturellen Entwicklung bieten sollen. Diese umfassen die Wahrnehmung von Vielfalt als Normalität und Potenzial. Außerdem zielen sie auf den Erwerb von interkultureller und bildungssprachlicher Kompetenz im Unterricht aller Fächer sowie die aktive Gestaltung von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften mit Eltern. Als interkulturelle Kompetenz ist dabei vor allem „die Fähigkeit, sich selbstreflexiv mit den eigenen Bildern von Anders auseinander und

78 Kultusministerkonferenz (KMK), Beschluss vom 25.10.1996 in der Fassung vom 05.12.2013, S. 2.

79 Ebda., S. 2.

80 Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2011), S. 14.

81 http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/2128165_3748368_3852292_3786952 [Stand: 18.11.2016].

82 Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG) in der Fassung vom 1. August 1983: Gesamtausgabe <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchuIG+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true&aiz=true> [Stand: 18.11.2016].

dazu in Bezug zu setzen sowie gesellschaftliche Rahmenbedingungen für die Entstehung solcher Bilder zu kennen und zu reflektieren“ gemeint.⁸³

Vermittlung von Sprachkenntnissen als zentrales Aufgabenfeld

Ein weiteres wichtiges Aufgabenfeld von Kindertageseinrichtungen (vgl. **Kapitel G 1**) und Schulen ist die Vermittlung von Sprachkenntnissen. Entsprechende Förderkonzepte umfassen im schulischen Bereich sowohl schulorganisatorische Maßnahmen als auch die Einrichtung von Vorbereitungsklassen und Vorbereitungskursen (vgl. **Kapitel G 2**).

Eine die schulischen Maßnahmen ergänzende Förderung kann im Rahmen der Hausaufgaben-, Sprach- und Lernhilfe (HSL) stattfinden.⁸⁴ Es handelt sich hierbei um Zuwendungen des Landes Baden-Württemberg für Sprachfördermaßnahmen im Rahmen von schulbegleitenden Hausaufgaben-, Sprach- und Lernhilfen für Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an zusätzlicher Sprachförderung, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Die Zuwendungen sind vorgesehen für Schülerinnen und Schüler der Grundschulen, der Primarstufe der Gemeinschaftsschulen, der Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren mit dem Bildungsgang Grundschule sowie der Klassenstufen 5 und 6 des Bildungsgangs Werkreal-/Hauptschule und der Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren mit Förderschwerpunkt Lernen. Schülerinnen und Schüler anderer Klassenstufen können nur gefördert werden, wenn sie in eine Vorbereitungsklasse oder einen Vorbereitungskurs aufgenommen wurden oder Seiteneinsteiger (aus dem Ausland zugezogen) sind. Schülerinnen und Schüler anderer Schularten können ebenfalls nur gefördert werden, wenn sie Seiteneinsteiger sind.

Im Schuljahr 2015/16 wurde eine Förderung für 16 355 Schülerinnen und Schüler in 2 776 Gruppen im Rahmen von HSL bewilligt. Darunter waren 13 082 Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache. Die Gruppen wurden von ca. 400 verschiedenen öffentlichen und freien Trägern eingerichtet.

⁸³ Kultusministerkonferenz (KMK), Beschluss vom 25.10.1996 in der Fassung vom 05.12.2013, S. 2.

⁸⁴ Vgl. Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums über Zuwendungen zur Förderung von Maßnahmen der außerschulischen und außerunterrichtlichen (schulbegleitenden) Hausaufgaben-, Sprach- und Lernhilfe vom 17. Juni 2014 <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=VVBW-KM-20140617-SF&psml=bsbawueprod.psml&max=true> [Stand: 18.11.2016].

Seit dem Schuljahr 2014/15 können aufgrund der gestiegenen Flüchtlingszahlen auch Schülerinnen und Schüler aus Vorbereitungsklassen an Realschulen und Gymnasien gefördert werden.

Um Schülerinnen und Schüler in ihrer Herkunftssprache zu fördern, kann das jeweilige (General-) Konsulat muttersprachliche Kurse anbieten. Diese Kurse liegen in der Verantwortung der (General-) Konsulate und werden von der Schulverwaltung unterstützt. Vom Land können im Rahmen der verfügbaren Haushaltsmittel Zuschüsse für die muttersprachlichen Unterrichtskurse an die (General-) Konsulate gewährt werden, sofern mindestens zwölf Schülerinnen und Schüler am Unterricht teilnehmen.⁸⁵

Ausbau von Aus- und Fortbildungsangeboten

Um die sich mit der Integration zugewanderter Kinder und Jugendlicher in das Bildungssystem stellenden Herausforderungen zu meistern, bedarf es entsprechender Elemente in der Aus- und Fortbildung von pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften. Diese beziehen sich etwa auf interkulturelle Kompetenz, Deutsch als Zweitsprache sowie den Umgang mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen.

Insgesamt wurden seit 2011 schulartübergreifend für Deutsch als Zweitsprache und interkulturelle Bildung 163 Lehrerinnen und Lehrer als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren ausgebildet. Von April bis Juli 2016 folgten weitere 64 Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die ab Herbst Lehrkräfte bei der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen aus Flüchtlingsfamilien in Vorbereitungsklassen und anschließendem Regelunterricht durch regionale Fortbildungsmaßnahmen unterstützen. Die Fortbildungsmaßnahmen werden flächendeckend über die Schulämter und Regierungspräsidien angeboten. Sie greifen inhaltlich das Thema Sprachförderung und die aktuellen Herausforderungen der Flüchtlingsthematik auf.

Im Mittelpunkt stehen folgende Inhalte:

- Sprachförderung und Alphabetisierung,
- Begleitung des Übergangs in Regelklassen,

⁸⁵ Vgl. § 4 der Verwaltungsvorschrift „Grundsätze zum Unterricht für Kinder und Jugendliche mit Sprachförderbedarf an allgemein bildenden und beruflichen Schulen“ vom 1. August 2008. <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=VVBW-2206-KM-20080801-SF&psml=bsbawueprod.psml&max=true> [Stand: 18.11.2016].

- Umgang mit unbegleiteten, minderjährigen Flüchtlingen,
- Umgang mit kultureller, sozialer und religiöser Heterogenität von Schülerinnen und Schülern,
- Elternarbeit,
- Sprachsensibler Fachunterricht,
- Umgang mit Traumata (Einbeziehung der Schulpsychologinnen und -psychologen),
- Umgang mit persönlichen Herausforderungen.

Für den Einsatz in Vorbereitungsklassen der allgemein bildenden und beruflichen Schulen (VKL und VABO-Klassen) wurden 2014 und bis Juli 2015 insgesamt rund 240 Fortbildungen zu den Themenbereichen Deutsch als Zweitsprache und interkulturelle Bildung durchgeführt, an denen über 2 400 Lehrerinnen und Lehrer teilgenommen haben.⁸⁶ Im Zeitraum von September 2015 bis April 2016 fanden für Lehrkräfte an allgemein bildenden Schulen 152 Fortbildungen für 2 837 Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu Themenbereichen wie Sprachförderung, interkulturelle Bildung, Umgang mit Herausforderungen und Schulorganisation statt. An beruflichen Schulen wurden im Schuljahr 2015/16 etwa 100 Fortbildungen mit 1 800 Plätzen für Lehrkräfte durchgeführt.

Fortbildungs- und Supervisionsangebote im Umgang mit belasteten und traumatisierten Kindern wurden von den Schulpsychologischen Beratungsstellen durchgeführt und im Schuljahr 2015/16 von rund 2 050 Personen besucht (vgl. **Kapitel G 4**).

Für Erzieherinnen und Erzieher gibt es ebenfalls Supervisions- und Coaching-Kurse, für die finanzielle Ressourcen bereitgestellt wurden. Für das Jahr 2016 wird von rund 250 bezuschussten Kursen mit jeweils zehn bis zwölf Teilnehmerinnen und Teilnehmern ausgegangen.⁸⁷

In der Lehrerbildung wurden in den Pädagogischen Hochschulen flächendeckend Angebote zu *Didaktik und Methodik für Deutsch als Zweitsprache* eingerichtet, die für das Grundschullehramt verbindlich sind. Zudem wurden den seit Wintersemester 2015/16 eingeführten Bachelor-/Masterstudiengängen an den

Universitäten und Pädagogischen Hochschulen für alle allgemein bildenden Lehrämter Deutsch als Zweitsprache als verbindliche Querschnittskompetenz zugewiesen. Darüber hinaus wird Deutsch als Zweitsprache an den gymnasialen Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung in einem 2-jährigen Pilotmodell erprobt. Ziel ist es, ab 2019 *Deutsch als Zweitsprache* an allen Gymnasialseminaren als freiwillige Zusatzqualifikation anzubieten.

An den beruflichen Bachelor-/Masterstudiengängen werden Seminare im Bereich *Deutsch als Fremdsprache* angeboten. Im beruflichen Bereich gibt es außerdem seit 2016 für Referendarinnen und Referendare die Möglichkeit, *Deutsch als Fremdsprache* im Rahmen einer Zusatzausbildung zu belegen.⁸⁸

Pädagogische Hochschulen bieten darüber hinaus verschiedene Möglichkeiten der Zusatzqualifikation an, so zum Beispiel in den Bereichen *Interkulturelle Bildung* und *Migration und Mehrsprachigkeit*.⁸⁹

Als weitere Maßnahme wurde im Schuljahr 2006/07 ein Modellprojekt *Islamischer Religionsunterricht* eingerichtet.⁹⁰ Unterrichtet wird in deutscher Sprache von Lehrkräften, die die sunnitische Bekenntnisprägung vorweisen und das Erweiterungsstudium *Islamische Religionspädagogik/Theologie* absolviert haben. Im Schuljahr 2015/16 nahmen 71 Schulen an dem Modellprojekt teil und boten islamischen Religionsunterricht sunnitischer Prägung an, der von 60 Lehrkräften erteilt wurde. Seit dem Wintersemester 2015/16 kann Islamische Theologie/Religionspädagogik als reguläres Studienfach in den Studiengängen Lehramt Grundschule, Lehramt Sekundarstufe I und Lehramt Gymnasium studiert werden.

Unterstützende Materialien für Lehrkräfte von geflohenen und zugewanderten Kindern

Hilfen in Form von Materialien und Links finden sich auf den Internetseiten des Kultusministeriums und des Landesbildungsservers Baden-Württemberg. Diese umfassen unter anderem Handreichungen zu den Themen *Flüchtlingskinder und junge Flüchtlinge in der Schule*, *Deutsch als Zweitsprache in der Grund-*

86 <https://www.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/kultusministerium-praesentiert-weitere-planung-zur-schulischen-integration-junger-fluechtlinge/> [Stand:18.11.2016].

87 Ebenda.

88 <http://www.km-bw.de/Lde/Startseite/Themen/FAQs> [Stand:18.11.2016].

89 <http://www.km-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Fl%C3%BChtlingsintegration/2016%2022%2002%20F%C3%B6rderkonzept%20Web.pdf> [Stand:18.11.2016].

90 <http://www.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/weitere-40-schulen-bieten-islamischen-religionsunterricht-an/> [Stand:18.11.2016].

schule und ein Lehrwerk *Deutsch-Bausteine – Deutsch für Flüchtlinge* sowie das *Praxismaterial Förderdiagnostik: Werkzeuge für den Sprachunterricht in der Sekundarstufe I*.⁹¹

Zusätzliche Personalressourcen

Seit Sommer 2015 wurden an den öffentlichen Schulen zusätzliche Personalressourcen für die Beschulung von Kindern und Jugendlichen in Vorbereitungsklassen (VKL) und im Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf mit Schwerpunkt Erwerb von Deutschkenntnissen (VABO) geschaffen (vgl. **Kapitel G 2**).

Pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte mit Migrationshintergrund

Eine Maßnahme zur Umsetzung von gleichberechtigter Teilhabe wird von der Erhöhung des Anteils von Lehr- amtsanwärterinnen und -anwärtern, Lehrkräften, Erzieherinnen und Erziehern, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen mit Migrationshintergrund erwartet.⁹²

Dass der Unterricht durch Lehrkräfte mit Migrationshintergrund zu positiven Effekten für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund führt oder dass Lehrkräfte mit Migrationshintergrund per se über spezielle interkulturelle Fähigkeiten verfügen, konnte bisher nicht empirisch belegt werden⁹³ (vgl. **Kapitel H 7**).

Wohl aber zeigt die Studie *Vielfalt im Klassenzimmer*⁹⁴ zu Selbstverständnis und schulischer Integration in Deutschland, dass etwa 80 % der befragten Lehrkräfte mit Migrationshintergrund aufmerksam mit kultureller und sprachlicher Heterogenität umgehen. Außerdem erlebten rund 65 % der Befragten, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ihnen größeres Vertrauen als anderen Lehrkräften entgegenbringen. Jeweils um 70 % der Lehrkräfte gaben an, sich für den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund besonders zu engagieren, leichten Zugang zu deren Eltern zu finden und sich im Kollegium als anerkannt zu erleben.

Lehrkräfte und Fachkräfte an Kindertageseinrichtungen mit Migrationshintergrund stellen somit ein „Potential pädagogischer Professionalität im Umgang mit

migrationsbedingter Heterogenität“⁹⁵ dar. Hierbei sollte es allerdings nicht zu Aufgabenverteilungen kommen, die Lehrkräften mit Migrationshintergrund „die alleinige Verantwortung für interkulturelle Belange und Schülerinnen und Schüler sowie Eltern mit Migrationshintergrund zuweist.“⁹⁶ In einer auf die Landeshauptstadt Stuttgart bezogenen Forschungsarbeit wurden sowohl die Ressourcen (Erfahrungs-, sprachliches und kulturelles Wissen) beschrieben, welche Lehrkräfte mit Migrationshintergrund potenziell mitbringen, als auch mögliche Hindernisse (Vorurteile, Stereotype, unberechtigte Erwartungen und strukturelle Barrieren). Zudem wurde gezeigt, dass die Nutzung von migrationspezifischen Ressourcen an persönliche (zum Beispiel Identifikation mit und Reflexion über Ressourcen, Bereitschaft diese einzusetzen) und strukturelle Voraussetzungen (zum Beispiel Kenntnis über die Ressourcen von Lehrkräften mit Migrationshintergrund) gekoppelt ist.⁹⁷

Angaben dazu, wie viele pädagogische Fachkräfte an Kindertageseinrichtungen und Lehrkräfte an Schulen mit Migrationshintergrund arbeiten, liegen anhand amtlicher Statistiken nicht vor. Berichtet werden kann aus der Schulstatistik jedoch, dass sich im Schuljahr 2015/16 in Baden-Württemberg 435 Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in der Ausbildung zur Kinderpflegerin oder zum Kinderpfleger befanden und 1 545 zur Erzieherin oder zum Erzieher. Bei Lehrkräften kann lediglich ausgewiesen werden, dass an allgemein bildenden und beruflichen Schulen im selben Schuljahr 710 ausländische Lehrerinnen und Lehrer unterrichteten (ein sonstiger ggf. vorliegender Migrationsstatus wird nicht erfasst).

Zugehörigkeitsgefühl von Schülerinnen und Schülern

Das Gefühl der Zugehörigkeit von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zu ihrer Schule wurde unter anderem im Rahmen der Schulleistungstudie IQB-Bildungstrend 2015 untersucht.⁹⁸ Anhand von neun Fragen wurden Aspekte der sozialen Integration, des Zugehörigkeitsgefühls zur Schule sowie des schulischen Wohlbefindens und der Schulzufriedenheit erfasst. Die Ergebnisse diesbezüglich zeigen, dass sich die Jugendlichen der 9. Klassen mit Zuwanderungshintergrund in Baden-Württemberg insgesamt gut in ihren Schulen integriert fühlen, da die

91 <http://www.km-bw.de/Lde/Startseite/Schule/Fluechtlingsintegration> [Stand:18.11.2016].

92 Die Bundesregierung (2012), S. 67.

93 Bräu et al. (2013).

94 Georgi (2013).

95 Edelmann (2013).

96 Ebenda, S. 206.

97 Weber (2014).

98 Stanat, Böhme, Schipolowski, & Haag (Hrsg.) (2016), S. 452ff.

Mittelwerte des schulischen Wohlbefindens wie des Zugehörigkeitsgefühls zur Schule ähnlich hoch waren wie für Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund. Insgesamt zeigt die Studie, dass die soziale Integrati-

on von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund deutschlandweit den Schulen – mit bundeslandspezifischen Abweichungen – gut zu gelingen scheint.



- G 1 Frühkindliche (Sprach-)Förderung
- G 2 Spezielle Bildungsgänge an allgemein bildenden und beruflichen Schulen
 - G 2.1 Vorbereitungsklassen an allgemein bildenden Schulen
 - G 2.2 Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf mit Schwerpunkt Erwerb von Deutschkenntnissen
- G 3 Jugendsozialarbeit an öffentlichen Schulen (Schulsozialarbeit)
- G 4 Schulpsychologische Beratung
- G 5 Ganztagschulen
- G 6 Projekte und Initiativen
- G 7 Inobhutnahmen unbegleiteter minderjähriger Ausländerinnen und Ausländer

Wichtige Ergebnisse im Überblick Kapitel G

Frühkindliche (Sprach-)Förderung

Im Kindergartenjahr 2015/16 wurden für 72 094 Kinder Förderanträge im Rahmen von SPATZ bewilligt. Für 66 % der geförderten Kinder war Deutsch die Zweitsprache; 3 % der Kinder waren Flüchtlingskinder.

Das Bundesprogramm *Sprach-KiTas* richtet sich an Kindertageseinrichtungen mit überdurchschnittlich hohem Anteil an Kindern mit Sprachförderbedarf. Im Jahr 2016 gab es in Baden-Württemberg 488 geförderte Einrichtungen oder Fachberatungen.

Spezielle Bildungsgänge an allgemein bildenden und beruflichen Schulen

Die Zahl der in Vorbereitungsklassen an allgemein bildenden Schulen (VKL) geförderten Schülerinnen und Schüler ist seit dem Schuljahr 2006/07 von rund 5 800 auf annähernd 22 000 im Oktober 2015 angewachsen. Bis Ende des Schuljahres 2015/16 vollzog sich eine weitere Ausweitung des Angebots. An rund 1 270 öffentlichen Schulen waren insgesamt 1 940 Vorbereitungsklassen mit 32 585 Schülerinnen und Schülern überwiegend an Grundschulen sowie Werkreal-/Hauptschulen eingerichtet.

20 % der Schülerinnen und Schüler waren deutsche Kinder und Jugendliche mit Sprachdefiziten. 35 % hatten die Staatsangehörigkeit eines anderen EU-Staates, 23 % eines anderen europäischen Landes. Rund 18 % stammten aus einem asiatischen Staat.

Ende des Schuljahrs 2015/16 besuchten 8 396 Jugendliche und junge Erwachsene das Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf mit Schwerpunkt Erwerb von Deutschkenntnissen (VABO) an beruflichen Schulen; noch 2 Jahre zuvor waren es lediglich stark 500.

Insgesamt wurden 1 165 Deputate zusätzlich für die Beschulung von Kindern und Jugendlichen in VKL und im VABO bereitgestellt.

Seit dem Schuljahr 2016/17 werden neben den Lernständen in Deutsch, Englisch und Mathematik unter anderem berufliche Kompetenzen neu zugewandter Schülerinnen und Schüler mit dem Analyseverfahren *Potenzial und Perspektive* ermittelt.

Schulsozialarbeit und Schulpsychologische Beratung

Bei der Jugendsozialarbeit an öffentlichen Schulen (Schulsozialarbeit) hat sich die Zahl der Stellen vom Schuljahr 2006/07 bis 2015/16 auf knapp 1 275 Vollkraftäquivalente fast verdreifacht. Zum 31.07.2015 wurden 1 944 Fachkräfte beschäftigt.

Seit dem Schuljahr 2014/15 bieten die Schulpsychologischen Beratungsstellen für Lehrkräfte aller Schularten die Fortbildung „Flüchtlinge in der Schule – Umgang mit belasteten Kindern und Jugendlichen“ an. 2015/16 waren es 82 Fortbildungen mit ca. 1 680 Plätzen. Außerdem standen 32 themenspezifische Supervisionsgruppen mit etwa 370 Plätzen zur Verfügung.

Ganztagsschulen

Die wissenschaftliche *Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen* (StEG) erbrachte erste Hinweise auf positive und protektive Effekte der Ganztagsbetreuung im Hinblick auf individuelle Förderung und Schulleistung insbesondere für Kinder mit Migrationshintergrund. Diese sind abhängig von Dauer und Intensität des Besuchs und der Qualität des Angebots. Deutlich positive Effekte werden in Bezug auf das Sozialverhalten und die Motivation der Schülerinnen und Schüler festgestellt.

Im Schuljahr 2015/16 gab es in Baden-Württemberg 2 070 Ganztagsschulen. Ihre Anzahl hat sich seit 2002/03 mehr als verfünffacht. Rund 21 % der Schülerinnen und Schüler nahmen am Ganztagsschulangebot teil.

Nach den Gemeinschaftsschulen weisen die Gymnasien mit 55 % den größten Anteil an Ganztagsschulen auf, gefolgt von den Werkreal-/Hauptschulen mit 54 %, den Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren mit rund 50 % und den Realschulen mit 36 %. Der Anteil war mit gut 25 % bei den Grundschulen am geringsten.

Projekte und Initiativen

Landesweit gibt es eine große Anzahl von Projekten und Initiativen des Landes, der Kommunen, der Kirchen, der Wohlfahrtsverbände und im Rahmen des ehrenamtlichen Engagements, um Menschen mit Migrationshintergrund beim Ankommen in Deutschland zu unterstützen. Die Angebote und Aktivitäten beziehen sich unter

anderem auf den Spracherwerb, den frühkindlichen Bereich, die schulische Bildung, die berufliche Bildung, den Hochschulbereich und die soziale Integration.

Inobhutnahmen unbegleiteter Minderjähriger

Im Jahr 2015 wurden in Baden-Württemberg insgesamt knapp 8 400 Kinder und Jugendliche in

Obhut genommen, bei rund 4 900 wurde die Schutzmaßnahme aufgrund einer unbegleiteten Einreise aus dem Ausland durchgeführt, was einem Anteil von fast 60 % entspricht. Bis zum Jahr 2012 lag der Anteil deutlich unter 10 %. Knapp drei Viertel der unbegleiteten Minderjährigen aus dem Ausland waren zwischen 16 und 18 Jahren alt, 95 % waren männlich.

G Unterstützungssysteme und Fördermaßnahmen



Die Länder haben sich im Rahmen der Kultusministerkonferenz zur Integration und Förderung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund verpflichtet und diese Aufgabe als originäre Aufgabe des Bildungssystems betont.¹ In den letzten Jahren wurden daher viele Maßnahmen entwickelt, die

sich auf den Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und Migrationshintergrund im speziellen und Herkunft im weiteren Sinn beziehen. In den folgenden Abschnitten werden ausgewählte Unterstützungssysteme und Fördermaßnahmen beispielhaft vorgestellt. Auswahlkriterien dafür waren vor allem die landesweite Verfügbarkeit, zum Beispiel auch durch die Bildung von Netzwerken, die Wahrnehmung einer Multiplikatorenfunktion oder weitere qualitätsbezogene Aspekte.



1 Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016), S. 186.

G 1 Frühkindliche (Sprach-)Förderung

(Sprach-)Förderung im frühkindlichen Bereich hat zum Ziel, Kinder beim Erwerb grundlegender Fähigkeiten und Fertigkeiten zu unterstützen, um einen guten Start in der Schule und eine erfolgreiche Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen. Seit 2008 haben sich die Länder verpflichtet, „die sprachliche Bildung im Rahmen der pädagogischen Konzepte in Tageseinrichtungen zu implementieren, die individuellen Entwicklungsverläufe der Kinder entsprechend zu beobachten und zu fördern.“²

Für Baden-Württemberg ist in § 9 Abs. 2 Kindertagesbetreuungsgesetz (KiTaG) geregelt, dass „das Kultusministerium im Benehmen mit dem jeweils berührten Ministerium mit Beteiligung der Trägerverbände und den kommunalen Landesverbänden Zielsetzungen für die Elementarerziehung entwickelt, die in dem Orientierungsplan für Bildung und Erziehung festgelegt werden. Dabei spielt die ganzheitliche Sprachförderung eine zentrale Rolle.“³

SPATZ bietet zwei Förderwege an

Für die Sprachförderung stehen seit dem Kindergartenjahr 2012/13 unter dem Dach von SPATZ (Sprachförderung in allen Tageseinrichtungen für Kinder mit Zusatzbedarf) zwei Fördermöglichkeiten bereit, die von Trägern der Kindertageseinrichtungen für Kinder, die über die Förderung im Rahmen des Orientierungsplans hinaus intensiven Sprachförderbedarf haben, beantragt und umgesetzt werden können: *Intensive Sprachförderung (ISK)* und/oder *Singen-Bewegen-Sprechen (S-B-S)*.⁴

Die *Intensive Sprachförderung im Kindergarten (ISK)* wurde für Kinder mit intensivem Sprachförderbedarf bereits ab einem Alter von 2 Jahren und 7 Monaten bis zum Schuleintritt konzipiert. Die Kinder können mit

120 Stunden jährlich durch eine qualifizierte Sprachförderkraft unterstützt werden.

Bei *Singen-Bewegen-Sprechen (S-B-S)* handelt es sich um ein „musikalisch basiertes Angebot zur ganzheitlichen Förderung von Kindern zwischen 3 und 6 Jahren.“⁵ Als charakteristisch und zugleich spezifisch für S-B-S wird die Durchführung im Tandem von pädagogischer Fachkraft der Kindertageseinrichtung (Erzieherin oder Erzieher) und einer besonders qualifizierten musikpädagogischen Fachkraft dargestellt. Die Förderung bezieht sich auf 36 didaktische Einheiten (zu je 60 Minuten), die die musikpädagogische Fachkraft konzipiert und plant und in der Regel einmal wöchentlich mit der Erzieherin oder dem Erzieher durchführt. Die pädagogische Fachkraft ihrerseits integriert weitere Phasen des musikalischen Angebots im Laufe der Woche in den Kindergartenalltag.⁶

Bei einem Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund von 80 % ist eine kleinere Gruppengröße (maximal fünf förderberechtigte Kinder) bzw. die Bildung von eigenen Sprachfördergruppen für Flüchtlingskinder im Rahmen von ISK (maximal vier förderberechtigte Kinder) möglich. Gruppen für nachträglich hinzukommende Flüchtlingskinder können nach der Regelantragsfrist (30. November) bis zum 15. Februar des Bewilligungszeitraums gebildet werden.

Seit Sommer 2011 steht den pädagogischen Fachkräften in Baden-Württemberg mit LiSe-DaZ® ein Verfahren zur „Linguistischen Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache“ zur Verfügung.⁷ Mit dem Verfahren kann der Sprachentwicklungsstand vor allem von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) im Alter von 3 bis unter 8 Jahren erfasst und Lernfortschritte durch Wiederholungsmessungen ermittelt werden. Bei der Interpretation der Ergebnisse ist es möglich, die Kontaktzeit, die das Kind mit der deutschen Sprache hatte, zu berücksichtigen. Mit LiSe-DaZ® kann auch der Sprachentwicklungsstand von Kindern mit Deutsch als Muttersprache (DaM) erfasst werden. Neben dem Ver-

2 Ebenda.

3 <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=KiTaG+BW&psml=bsbawueprodpsml&max=true&aiz=true#jlr-KiTaGBW2009pP2> [Stand: 22.11.2016].

4 Vgl. auch Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums über Zuwendungen zur Sprachförderung in allen Tageseinrichtungen für Kinder mit Zusatzbedarf (SPATZ-Richtlinie) <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/portal/t/4q5/page/bsbawueprod.psml?doc.hl=1&doc.id=VVBW-VVBW000010174&documentnumber=4&numberofresults=53&doctype=vvbw&showdoccase=1&doc.part=F¶mfromHL=true#ivz19> [Stand: 22.11.2016].

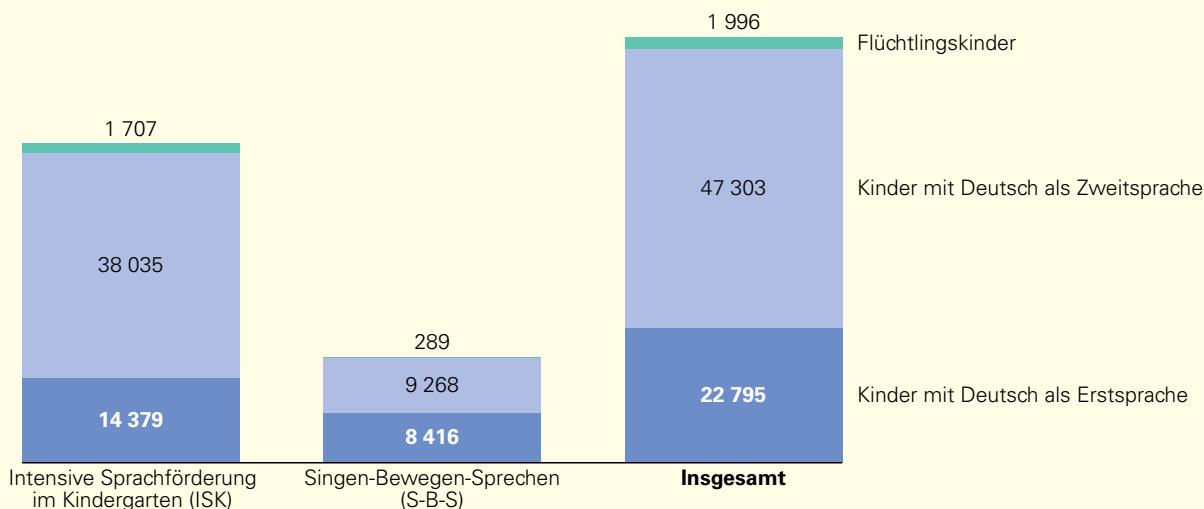
5 <http://www.kindergaerten-bw.de/,Lde/Programm> [Stand: 22.11.2016].

6 SPATZ-Richtlinie § 1 Absatz 1.1.2.

7 Die Entwicklung des Verfahrens wurde von der Baden-Württemberg Stiftung gefördert. Weitere Informationen dazu unter: <http://www.sagmalwas-bw.de/lise-daz/> [Stand: 22.11.2016].

G 1 (G1)

Im Rahmen von SPATZ*) geförderte Kinder in Baden-Württemberg im Kindergartenjahr 2015/16



*) Sprachförderung in allen Tageseinrichtungen für Kinder mit Zusatzbedarf.
Datenquelle: Kultusministerium.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

1 040 16

fahren im engeren Sinne werden für Interessierte aus Baden-Württemberg auch Schulungen zum Einsatz von LiSe-DaZ® sowie zu den Themen Spracherwerb, Sprachverhalten und Sprachförderung angeboten.⁸ Seit 2011 haben nahezu 1 300 Personen daran teilgenommen. Die Baden-Württemberg Stiftung hat dafür die Durchführung von knapp 230 Schulungstagen gefördert. Darüber hinaus können sich ehemalige Schulungsteilnehmerinnen und -teilnehmer über eine Kontaktplattform vernetzen.

Seit 2014 fördert die Baden-Württemberg Stiftung das Netzwerk Sprache als landesweite Plattform für den Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. Ziel ist die Vernetzung von Verantwortlichen aus Praxis, Wissenschaft, Verwaltung und Politik und der Austausch von Erkenntnissen und Erfahrungen. „Sprache, Sprachbildung, Sprachförderung und Mehrsprachigkeit sind die zentralen Themenbereiche des Netzwerks.“⁹

Förderung durch SPATZ für 72 094 Kinder im Kindergartenjahr 2015/16

Im Kindergartenjahr 2015/16 wurden für 72 094 Kinder Förderanträge im Rahmen von SPATZ bewilligt (Grafik G 1 (G1)). Drei von vier Kindern nahmen an der inten-

siven Sprachförderung teil, 25 % der Kinder wurden mit S-B-S gefördert. Für 66 % der geförderten Kinder war Deutsch die Zweitsprache; 3 % der Kinder waren Flüchtlingskinder.

Jungen waren mit einem Anteil von 55 % etwas häufiger in Sprachfördergruppen vertreten als Mädchen.

Einschulungsuntersuchung gibt Auskunft über mögliche Förderbedarfe

Die Einschulungsuntersuchung findet in Baden-Württemberg bereits bis zu 2 Jahre vor dem Einschulungstermin statt, um ausreichend Zeit für mögliche Fördermaßnahmen zu haben. Dabei wird eine Basisuntersuchung – ein sogenanntes *Screening* – in den Bereichen *Sehen und Hören, Körpergröße und Körpergewicht, Sprache, Motorik, Malentwicklung, Mengenerfassung und Verhalten* durchgeführt. Bei Auffälligkeiten im Sprach-Screening schließt sich ein Sprachentwicklungstest¹⁰ an. Die Ergebnisse der Einschulungsuntersuchung zur Häufigkeit von intensivem Sprachförderbedarf werden in Kapitel F 3 vorgestellt.

Ein weiteres in Baden-Württemberg umgesetztes – und an die Ergebnisse der Einschulungsuntersuchung anknüpfendes Konzept – zur Förderung im frühkindlichen Bereich ist das Konzept *Schulreifes Kind*. Es

8 <http://www.sagmalwas-bw.de/lise-daz/schulungen-zum-thema-sprache-und-lise-daz/> [Stand: 22.11.2016].

9 Vgl. http://www.sagmalwas-bw.de/netzwerk-sprache/?no_cache=1 [Stand: 22.11.2016].

10 <http://www.kindergaerten-bw.de/Lde/Einschulungsuntersuchung> [Stand: 22.11.2016].

hat zum Ziel, Kindern mit Entwicklungsverzögerung bzw. Entwicklungsrisiken durch eine gezielte Förderung im letzten Kindergartenjahr einen optimalen Schulstart zu ermöglichen. Zurückstellungen vom Schulbesuch und Klassenwiederholungen sollen damit vermieden werden. Seit dem Schuljahr 2006 bzw. 2007 wird das Konzept an rund 245 Modellstandorten in unterschiedlichen Modellvarianten erprobt. Die Modelle unterscheiden sich hinsichtlich Dauer, Umfang, Ort und durchführender pädagogischer Fachkraft. Im Blickpunkt stehen dabei u. a. mathematische und schriftsprachliche Vorläuferfertigkeiten, sprachliche Fähigkeiten sowie Konzentrationsfähigkeit und logisches Denken. Das Projekt wurde wissenschaftlich begleitet und evaluiert, hierbei zeigten sich positive Effekte (vgl. **Kapitel H 2**).

Bundesprogramm Sprach-KiTas unterstützt Kindertageseinrichtungen bei Angebots- und Qualitätsentwicklung im Bereich sprachliche Bildung

Das Bundesprogramm *Sprach-KiTas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist*¹¹ richtet sich an Kindertageseinrichtungen, die von überdurchschnittlich vielen Kindern mit besonderem Sprachförderbedarf besucht werden. Es knüpft an das in den Jahren 2011 bis 2015 vorausgegangene *Programm Schwerpunkt-KiTas Sprache & Integration* an.

Die teilnehmenden Kindertageseinrichtungen erfahren Unterstützung durch eine zusätzliche Fachkraft für sprachliche Bildung im Umfang einer halben Stelle, welche an der Kindertageseinrichtung vor Ort tätig ist. Es wird zudem eine Fachberatung im Umfang von einer halben Stelle eingesetzt, die einen Verbund von 10 bis 15 Kindertageseinrichtungen bei der Qualitätsentwicklung unterstützt sowie Qualifizierung, Beratung und Begleitung von Tandems aus Fachkräften für sprachliche Bildung und Einrichtungsleitung umsetzt. Im Mittelpunkt stehen dabei die Themen *alltagsintegrierte sprachliche Bildung, inklusive Pädagogik* sowie *Zusammenarbeit mit Familien*. Ziel ist es, Kindern über entsprechende Förderung möglichst gute Startchancen zu ermöglichen: „Sprache ist der Schlüssel zu gleichen Bildungschancen für alle Kinder von Anfang an.“¹²

11 <http://sprach-kitas.fruehe-chancen.de/programm/ueber-das-programm/> [Stand: 22.11.2016].

12 http://sprach-kitas.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Sprach-Kitas/Flyer_Bundesprogramm-Sprach-Kitas.pdf [Stand: 22.11.2016].

Für die Umsetzung des Bundesprogramms erhalten die Träger der Kindertageseinrichtungen und der Fachberatung Zuschüsse für die Personal- und Sachausgaben. Das Bundesprogramm *Sprach-KiTas* hat im Rahmen der ersten Förderwelle eine geplante Laufzeit vom 01.01.2016 bis 31.12.2019, im Rahmen der zweiten Förderwelle vom 01.01.2017 bis 31.12.2020. Die Teilnahme ist an bestimmte Zuwendungsvoraussetzungen geknüpft, zudem muss ein Antrags- und Auswahlverfahren erfolgreich durchlaufen werden. Das Verfahren ist für die erste Förderwelle bereits abgeschlossen. Das Antragsverfahren für die zweite Förderwelle, welchem ein Interessenbekundungsverfahren vorausging, begann Anfang Dezember 2016.¹³ Die Standortabfrage ergibt für Baden-Württemberg im Dezember 2016¹⁴ – also vor Beginn der zweiten Förderwelle – 501 Standorte, hierin sind sowohl geförderte Einrichtungen als auch Fachberatungen eingerechnet.

Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)

Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm *Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)* hat das Ziel, in den Bundesländern eingeführte Angebote zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung für Kinder und Jugendliche im Hinblick auf ihre Wirksamkeit und Effizienz wissenschaftlich zu überprüfen und weiterzuentwickeln.¹⁵ Initiatoren des Programms sind das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) sowie die Kultusministerkonferenz (KMK) und die Konferenz der Jugend- und Familienminister (JFMK) der Länder. Die Umsetzung des Programms erfolgt durch ein Trägerkonsortium.

Darüber hinaus wird die erforderliche Fort- und Weiterqualifizierung der Erzieherinnen und Erzieher sowie der Lehrkräfte unterstützt. Um Erfahrungen auszutauschen und Maßnahmen der Sprachbildung abgestimmt umzusetzen, sollen Verbünde von Kindertageseinrichtungen bzw. Schulen eng zusammenarbeiten. Das auf 6 Jahre ausgerichtete Programm startete im Herbst 2013.¹⁶

13 http://sprach-kitas.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Sprach-Kitas/Fragen_und_Antworten_zum_Bundesprogramm_Sprach-Kitas__Stand_01.11.2016_.pdf [Stand: 08.11.2016].

14 <http://sprach-kitas.fruehe-chancen.de/programm/standortkarte/> [Stand: 22.11.2016].

15 <http://www.biss-sprachbildung.de/biss.html?seite=5> [Stand: 22.11.2016].

16 http://www.biss-sprachbildung.de/pdf/PM_StartBiSS.pdf [Stand: 22.11.2016].

Beteiligt sind mehr als 600 Bildungseinrichtungen aus fast allen Bundesländern und allen Bildungsabschnitten. Diese haben sich zu insgesamt 102 Verbänden zusammengeschlossen und wurden mit ihren Konzepten zur sprachlichen Bildung und Förderung für die Teilnahme an dem Programm ausgewählt. Ein Verbund besteht aus drei bis zehn Kindertageseinrichtungen oder Schulen sowie weiteren Partnern wie beispielsweise Universitäten oder Bibliotheken. Aus Baden-Württemberg stammen dreizehn Verbände, sieben aus dem vorschulischen Bereich, fünf aus der Primarstufe und ein Verbund aus der Sekundarstufe.¹⁷

Leseförderprogramm Lesestart – Drei Meilensteine für das Lesen

Um Kinder schon so früh wie möglich mit dem Thema Lesen in Berührung zu bringen und ihre Bildungschancen damit nachhaltig zu verbessern, haben das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und die Stiftung Lesen 2011 die Initiative „Lesestart – Drei Meilensteine für das Lesen“ ins Leben gerufen. Dreimal erhalten Kinder in ihren ersten 6 Lebensjahren ein Lesestart-Set mit einem Buch, die Eltern bekommen begleitend Informationen zur Sprach- und Leseerziehung sowie Hinweise auf regionale Angebote, zum Beispiel in Bibliotheken.

Das erste Lesestart-Set erhalten Familien mit 1-jährigen Kindern über die Kinderärztinnen und Kinderärzte, das zweite Set richtet sich an 3-jährige Kinder und wird von Bibliotheken ausgegeben. Jeweils rund 5 000 Kinderarztpraxen und Bibliotheken haben an der Verteilung der Lesestart-Sets an über 2 Mill. Kinder aus 3 Jahrgängen mitgewirkt, die in Stadtteilen und Regionen mit überproportional vielen bildungsfernen Familien wohnen. Das dritte Lesestart-Set erhalten ab dem Schuljahr 2016/17 alle Schulanfängerinnen und Schulanfänger aus den 3 Jahrgängen.¹⁸

Ende Dezember 2015 wurde darüber hinaus das Programm *Lesestart für Flüchtlingskinder* gestartet. Kinder bis 5 Jahre in Erstaufnahmeeinrichtungen erhalten ein Lesestart-Set mit einem altersgerechten Buch. Allen Erstaufnahmeeinrichtungen wird eine Lese- und Medienbox für die Arbeit mit Kindern bis 12 Jahren zur Verfügung gestellt. Bis zur Jahresmitte 2016 konnten

an jede zweite Erstaufnahmeeinrichtung in Deutschland insgesamt 35 000 Lesestart-Sets für Flüchtlingskinder übergeben werden, knapp die Hälfte der 84 Erstaufnahmeeinrichtungen erhielten Lese- und Medienboxen für die Spielstuben. Flankiert werden diese Maßnahmen durch ein Seminar-Angebot für ehrenamtliche Vorlesepaten, Initiativen und andere Freiwillige in Erstaufnahmeeinrichtungen.¹⁹



Der *Ideenpool Lesen* bietet für Kinder und Jugendliche vom Vorschulalter bis zur Sekundarstufe II umfangreiche Lektürevorschläge sowie umfassende Informationen zur Bedeutung des Lesens, zum Lesen lernen, zu Lesefreude und -motivation, aber auch zu Themen wie Leseförderung und Diagnostik oder zur Didaktik und Methodik des Lesens. Im Juli 2016 wurde das Angebot ergänzt um Hinweise zur Leseförderung mit mehrsprachigen Kindern.²⁰

Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen zu Kinder- und Familienzentren

Im Jahr 2016 hat das Land Baden-Württemberg damit begonnen, Kindertageseinrichtungen in ihrer Weiterentwicklung zu Kinder- und Familienzentren zu unterstützen. Förderfähig sind Einrichtungen, die sich aus bestehenden Kindertageseinrichtungen weiterentwickelt haben oder weiterentwickeln werden. Sie bieten zusätzlich zur Betreuung, Bildung und Erziehung und den üblichen Kooperationen niederschwellige, familienunterstützende Angebote der Begegnung, Beratung, Bildung und Unterstützung von Familien an. Ziel ist unter anderem die „bessere Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund, mit Fluchthintergrund und benachteiligten Kindern und ihrer Familien, aber auch von Familien, die Möglich-

17 <http://www.biss-sprachbildung.de/biss.html?seite=7> [Stand: 22.11.2016].

18 Vgl. <https://www.bmbf.de/de/lesestart-meilensteine-fuer-das-lesen-78.html> und <http://www.lesestart.de/> [Stand: 22.11.2016].

19 <https://www.bmbf.de/de/fuer-einen-guten-start-in-deutschland-2218.html> [Stand: 22.11.2016].

20 www.lesefoerderung-bw.de [Stand: 22.11.2016].

keiten der Begegnung und Unterstützung suchen.“ Gefördert werden können bis zu 100 Einrichtungen.²¹

Die Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen zu Kinder- und Familienzentren greift die Baden

Württemberg-Stiftung in ihrer Projektinitiative *Sprachentwicklung und Mehrsprachigkeit* auf, die mit vier Einrichtungen im September 2016 gestartet ist und wissenschaftlich begleitet wird.²²

21 <http://www.kindergaerten-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Projekte/kindergaerten-bw/KiFaZ/2016-02-19-Checkliste-vor%20Interessensbekundung.pdf> [Stand: 22.11.2016].

22 <http://www.sagmalwas-bw.de/sag-mal-was-die-projekte/sprachentwicklung-und-mehrsprachigkeit-in-kinder-und-familienzentren-staerken/> [Stand: 22.11.2016].

G 2 Spezielle Bildungsgänge an allgemein bildenden und beruflichen Schulen

G 2.1 Vorbereitungsklassen an allgemein bildenden Schulen

Eine ausreichende Sprachkompetenz ist die Grundlage für eine erfolgreiche Teilnahme am Bildungsprozess. Das Erlernen der deutschen Sprache ist daher für Kinder und Jugendliche, die ohne oder nur mit geringen deutschen Sprachkenntnissen nach Baden-Württemberg kommen, die Voraussetzung für ihren schulischen Erfolg und damit auch für eine gelingende Integration. Um vollzeitschulpflichtige Kinder und Jugendliche aus Flüchtlings- und Zuwandererfamilien hierbei gezielt zu fördern, sieht das Schulsystem in Baden-Württemberg die Einrichtung spezieller Vorbereitungsklassen vor, im Bedarfsfall sind auch Vorbereitungsgruppen möglich. Die Schulpflicht beginnt für diese Kinder und Jugendlichen ein halbes Jahr nach ihrem Zuzug aus dem Ausland. Bereits vor Ablauf dieser Frist haben sie das grundsätzliche Recht, eine Schule zu besuchen.

Vorrangiges Ziel der Vorbereitungsklassen ist die Vermittlung deutscher Sprachkenntnisse, des jeweiligen deutschen Fachwortschatzes in den verschiedenen Schulfächern sowie das Erlernen schulischer Techniken und Arbeitsweisen. Darüber hinaus sieht das Konzept der Vorbereitungsklassen vor, dass deren Schülerinnen und Schüler partiell auch am Unterricht einer Regelklasse teilnehmen können, soweit dies sinnvoll ist. Dies betrifft in der Regel Unterricht im musisch-technischen Bereich, im Sport und teilweise in den Naturwissenschaften und in Mathematik. Gegenseitige Kontakte von Schülerinnen und Schülern der Vorbereitungsklassen und der Regelklassen im Rahmen des schulischen Lebens sollen die Integration ebenfalls fördern. Sobald die Schülerinnen und Schüler ausreichende Deutschkenntnisse erworben haben, ist der Wechsel in eine Regelklasse vorgesehen. Dieser Wechsel sollte in der Regel innerhalb von einem bis höchstens 2 Jahren möglich sein. Die Einstufung in eine bestimmte Klassenstufe und Schulart richtet sich dabei nach den individuellen Leistungen und der Motivation der Schülerinnen und Schüler.²³

²³ Vgl. die Verwaltungsvorschrift „Grundsätze zum Unterricht für Kinder und Jugendliche mit Sprachförderbedarf an allgemein bildenden und beruflichen Schulen“ zuletzt geändert durch Artikel 11 der Verwaltungsvorschrift vom 11. November 2009: <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=VVBW-2206-KM-20080801-SF&psml=bsbawueprod.psml&max=true> [Stand: 11.11.2016].

Starker Anstieg der Schülerzahl seit dem Schuljahr 2014/15

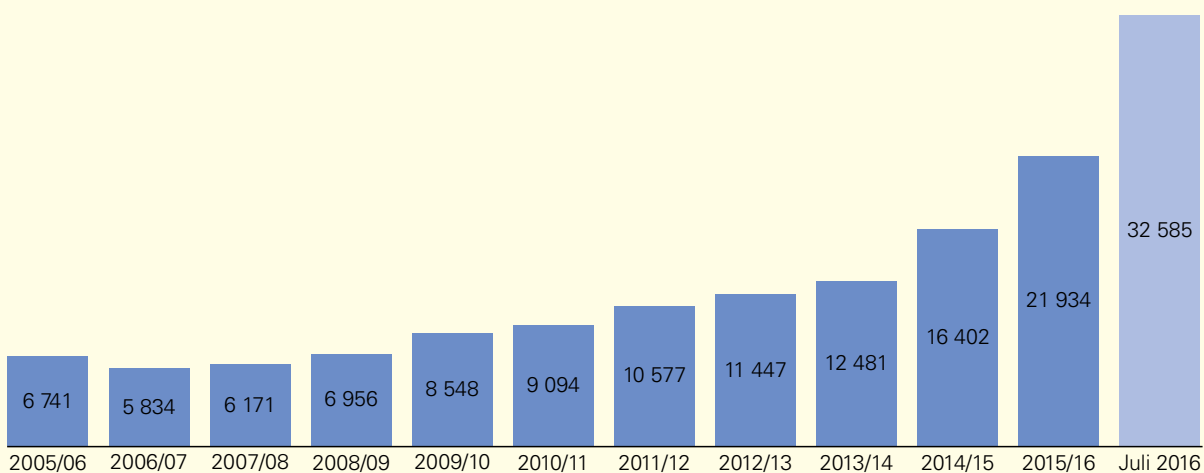
Die Zahl der in Vorbereitungsklassen geförderten Schülerinnen und Schüler ist seit dem Schuljahr 2006/07 ausgehend von 5 834 stetig, aber zunächst moderat angestiegen.²⁴ Im Schuljahr 2011/12 wurde die Marke von 10 000 Schülerinnen und Schülern übertroffen und im Schuljahr 2013/14 lag die Zahl der Schülerinnen und Schüler bei 12 481. Zum Schuljahr 2014/15 hatte die Schülerzahl dann bereits deutlich auf 16 402 zugenommen (Grafik G 2.1 (G1)). Die starke Zuwanderung im Jahr 2015 (vgl. Kapitel A 1 und C 2), die auch in großer Zahl grundsätzlich schulpflichtige Kinder und Jugendliche umfasste, führte zur Einrichtung vieler weiterer Vorbereitungsklassen an allgemein bildenden Schulen. Am 21. Oktober 2015 – dem Stichtag der amtlichen Schulstatistik – wurden daher 21 934 Schülerinnen und Schüler in Vorbereitungsklassen unterrichtet.

Die Notwendigkeit, während des Schuljahrs laufend weitere zugewanderte Schülerinnen und Schüler aufzunehmen, erforderte auch nach Schuljahresbeginn die Einrichtung zusätzlicher Vorbereitungsklassen. Um den Überblick über die aktuelle Situation an den Schulen zu behalten, führt das Kultusministerium eine eigene Erhebung zur Erfassung der jeweils aktuellen Klassen- und Schülerzahlen an den öffentlichen Schulen durch, die in 2-wöchigem Rhythmus Daten zu Vorbereitungsklassen liefert. Gegen Ende des Schuljahres 2015/16 waren demnach an rund 1 270 öffentlichen Schulen insgesamt 1 940 Vorbereitungsklassen mit 32 585 Schülerinnen und Schülern eingerichtet. Im Rahmen dieser Erhebung erfolgen nur Meldungen von öffentlichen Schulen. Da auch an privaten Schulen Vorbereitungsklassen existieren, lag die Gesamtzahl noch darüber. In der amtlichen Schulstatistik waren im Oktober 2015 von privaten Schulen 817 Schülerinnen und Schüler in Vorbereitungsklassen gemeldet worden (Tabelle G 2.1 (T1)).

²⁴ Bis zum Schuljahr 2007/08 gab es auch eigene Förderklassen für Aussiedlerinnen und Aussiedler. Deren Schülerzahl ist in den hier genannten Werten mit enthalten.

G 2.1 (G1)

**Schülerinnen und Schüler in Vorbereitungsklassen*
in Baden-Württemberg seit dem Schuljahr 2005/06**



*) Bis zum Schuljahr 2007/08 einschließlich Förderklassen für Aussiedlerinnen und Aussiedler.

Datenquelle: Amtliche Schulstatistik; Juli 2016: Erhebung des Kultusministeriums an öffentlichen Schulen (Stand: 23.07.2016).

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

88316

Bereitstellung von Lehrkräfte-Deputaten für den Unterricht

Der relativ kurzfristig zu bewältigende Anstieg der Schülerzahl stellte die Schulen und die Kultusverwaltung vor erhebliche organisatorische Probleme. Ein zentraler Punkt war hierbei die Deckung des Bedarfs an zusätzlichen Unterrichtsstunden. Seit dem Schuljahr 2014/15 hatte das Kultusministerium daher insgesamt 1 165 Deputate zusätzlich für die Beschulung von Kindern und Jugendlichen in Vorbereitungsklassen und im Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf mit Schwerpunkt Erwerb von Deutschkenntnissen (VABO, vgl. Kapitel G 2.2) bereitgestellt. Gemäß den Rückmeldungen der Schulen an das Kultusministerium dürften bis Juli 2016 diese Deputate auch weitgehend besetzt gewesen sein.²⁵

Die unterjährige Einrichtung von Vorbereitungsklassen stellte auch für die Einstellung von Lehrkräften eine besondere Herausforderung dar. Um hierfür alle Möglichkeiten auszuschöpfen, wurde unter anderem für pensionierte Lehrerinnen und Lehrer die Möglichkeit geschaffen, sich für den Unterricht in Vorbereitungsklassen zu melden.²⁶

25 Vgl. die Landtags-Drucksache 16/286 vom 01.08.2016.

26 Vgl. http://www.km-bw.de/,Lde_DE/Startseite/Schule/Bildungsangebote_fuer_junge_Fluechtlinge?QUERYSTRING=Vorbereitungsklassen [Stand: 12.10.2016].

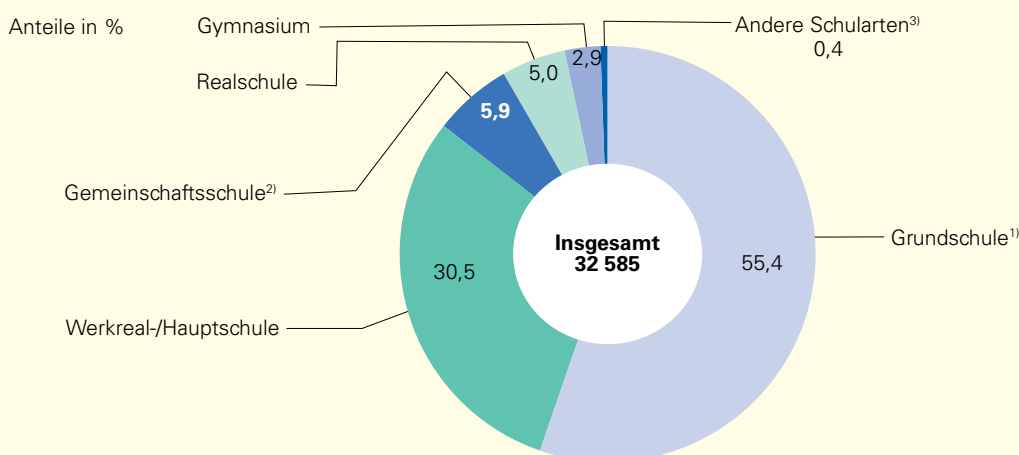
Vorbereitungsklassen überwiegend an Grundschulen sowie Werkreal- und Hauptschulen eingerichtet

Vorbereitungsklassen waren ursprünglich nur an Grundschulen sowie Werkreal- und Hauptschulen vorgesehen. Seit Einführung der Gemeinschaftsschulen konnten sie auch an dieser Schulart eingerichtet werden. Ab dem Schuljahr 2015/16 ist die Einrichtung von Vorbereitungsklassen grundsätzlich an allen Schularten möglich. Die überwiegende Mehrheit der Schülerinnen und Schüler wurde jedoch auch im Schuljahr 2015/16 in Vorbereitungsklassen an Grundschulen sowie Werkreal-/Hauptschulen unterrichtet. Gemäß den Angaben der öffentlichen Schulen im Rahmen der Erhebung durch das Kultusministerium waren gegen Ende des Schuljahres 2015/16 von den insgesamt 32 585 Schülerinnen und Schülern in Vorbereitungsklassen gut 55 % an einer Grundschule und gut 30 % an einer Werkreal-/Hauptschule. Im Vergleich hierzu waren die Anteile der an einer Gemeinschaftsschule (6%), an einer Realschule (5 %) oder einem Gymnasium (3 %) geförderten Schülerinnen und Schüler sehr viel geringer. An anderen Schularten wurden nur vereinzelt Vorbereitungsklassen eingerichtet (Grafik G 2.1 (G2)).

Es ist allerdings zu beobachten, dass an den früher nicht in die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Sprachdefiziten eingebundenen Schularten Realschule und Gymnasium im Verlauf des Schuljahres 2015/16 verstärkt Vorbereitungsklassen entstanden sind. So stieg die Schülerzahl der Vorbereitungsklassen an Realschulen von Oktober 2015 bis Juli 2016 um fast 1 000 auf 1 632, an Gymnasien um knapp 800 auf 947 (Tabelle G 2.1 (T1)) an.

G 2.1 (G2)

Schülerinnen und Schüler in Vorbereitungsklassen an öffentlichen Schulen in Baden-Württemberg im Juli 2016 nach Schularten



1) Einschließlich Grundschulen im Verbund mit einer Gemeinschaftsschule. – 2) Ohne Grundschulen im Verbund mit einer Gemeinschaftsschule. – 3) Schulen besonderer Art und Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren.
Datenquelle: Kultusministerium (Stand: 23.07.2016).

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

88216

Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler stammt aus EU-Staaten, aber Syrien ist häufigster einzelner Herkunftsstaat

Die amtliche Schulstatistik erhebt auch die Staatsangehörigkeit der Schülerinnen und Schüler. An den Gymnasien und den Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren wird die Staatsangehörigkeit der Schülerinnen und Schüler in Vorbereitungsklassen allerdings nicht getrennt erhoben. Für die 21 652 Schülerinnen und Schüler, die im Oktober 2015 Vorbereitungsklassen an Grundschulen, Werkreal-/Hauptschulen, Realschulen oder Gemeinschaftsschulen besuchten, lässt sich jedoch eine Aufgliederung nach Staatsangehörigkeiten erstellen.

Neben ausländischen können auch deutsche Kinder und Jugendliche mit Sprachdefiziten in einer Vorbereitungsklasse gefördert werden, ihr Anteil lag bei rund einem Fünftel. Die Staatsangehörigkeit eines der anderen 27 EU-Staaten hatten 35 % der Schülerinnen und Schüler (Grafik G 2.1 (G3)). Unter ihnen waren 1 874 Rumäninnen und Rumänen (knapp 9 % der Schülerzahl der Vorbereitungsklassen) und 1 097 Italienerinnen und Italiener (rund 5 %). Jeweils zwischen 800 und 900 Schülerinnen und Schüler besaßen die polnische, kroatische oder bulgarische Staatsangehörigkeit.

Das Kosovo war mit 1 357 Schülerinnen und Schülern (gut 6 %) der Herkunftsstaat der größten Gruppe, die aus einem europäischen Nicht-EU-Staat stammte. 973 (gut 4 %) Schülerinnen und Schüler hatten die serbische Staatsangehörigkeit. Insgesamt stammten fast

vier von fünf Schülerinnen und Schülern aus einem Staat in Europa.

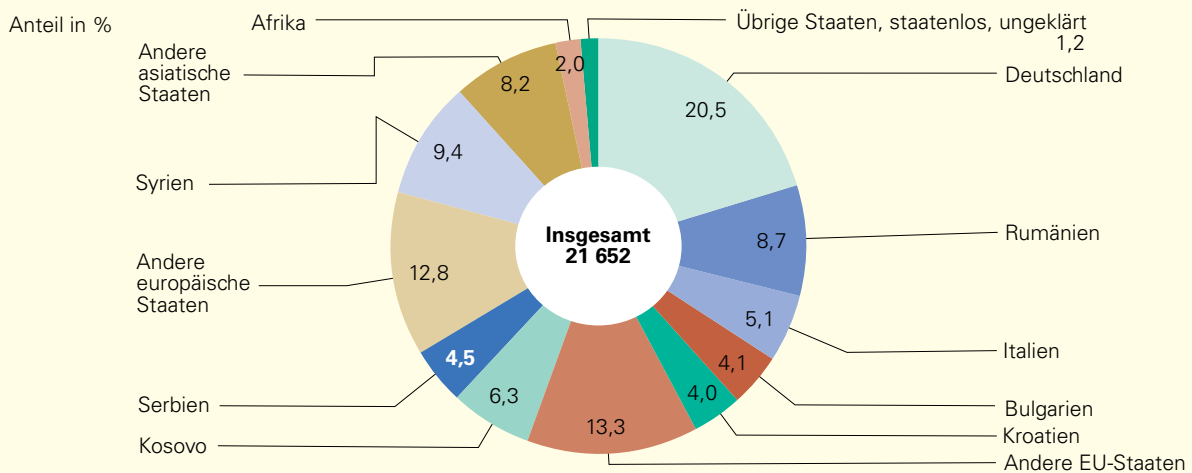
Über den Pass eines asiatischen Staates verfügten 3 807 Schülerinnen und Schüler (knapp 18 %). Die meisten von ihnen (2 025) stammten aus Syrien. Damit waren die syrischen Schülerinnen und Schüler noch vor den rumänischen die größte Gruppe in den Vorbereitungsklassen. Zweithäufigster asiatischer Herkunftsstaat war der Irak mit 612 Schülerinnen und Schülern. Eine afrikanische Staatsangehörigkeit besaßen 434 Schülerinnen und Schüler (2 %). Die übrigen 258 Schülerinnen und Schüler verteilten sich auf Staaten in Amerika und Australien/Ozeanien oder waren staatenlos bzw. ihre Staatsangehörigkeit war noch ungeklärt (Web-Tabelle G 2.1 (T2)).

G 2.2 Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf mit Schwerpunkt Erwerb von Deutschkenntnissen

Berufsschulpflichtige Jugendliche, die weder einen Ausbildungsplatz noch einen Platz in einem anderen schulischen Bildungsgang gefunden haben, müssen das Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf (VAB) besuchen. Dieses ist zum Schuljahr 2013/14 aus dem Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) hervorgegangen. Für Jugendliche und junge Erwachsene mit nichtdeutscher Herkunftssprache und geringen Deutschkenntnissen gibt es als spezielles Angebot das Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf mit Schwerpunkt Erwerb von Deutschkenntnissen (VABO). Vorrangiges Ziel dieses Bildungs-

G 2.1 (G3)

Schülerinnen und Schüler in Vorbereitungsklassen in Baden-Württemberg im Schuljahr 2015/16*) nach Staatsangehörigkeit



*) Vorbereitungsklassen an Grundschulen, Werkreal-/Hauptschulen, Realschulen und Gemeinschaftsschulen am Stichtag der Schulstatistik (21.10.2015).
Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

884 16

gangs ist die Vermittlung ausreichender Deutschkenntnisse, um anschließend neu Zugewanderten die Integration in die berufliche Bildung zu ermöglichen. Ziel ist hierbei das Erreichen der Niveaustufe A2 des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen*.

Ursprünglich besuchten vor allem jugendliche Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler oder junge Erwachsene aus Osteuropa das VABO sowie dessen Vorgänger, das BVJO. Bis zum Schuljahr 2012/13 waren die Zahlen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer im BVJO mit unter 100 bis knapp über 400 Schülerinnen und Schülern relativ gering (Web-Tabelle G 2.2 (T1)). Deshalb wurden in der amtlichen Schulstatistik alle Schwerpunkte des BVJ bzw. VAB zusammen erhoben. Eine über die reine Zahl der Schülerinnen und Schüler hinausgehende Differenzierung (zum Beispiel für die Auswertung der Staatsangehörigkeit der Schülerinnen und Schüler) ist für das VABO daher nicht möglich.

Verdreifachung der Zahl der Schülerinnen und Schüler zu Beginn des Schuljahres 2015/16

Am Stichtag der Schulstatistik des Schuljahres 2015/16 wurden 5 452 Schülerinnen und Schüler in 331 Klassen des VABO unterrichtet. Dies entsprach einem Anteil von knapp 61 % an der Gesamtzahl der VAB-Schülerinnen und -Schüler. Gegenüber dem vorangegangenen Schuljahr hat sich die Zahl der Teilnehmer und Teilnehmerinnen des VABO mehr als verdreifacht. Bereits im

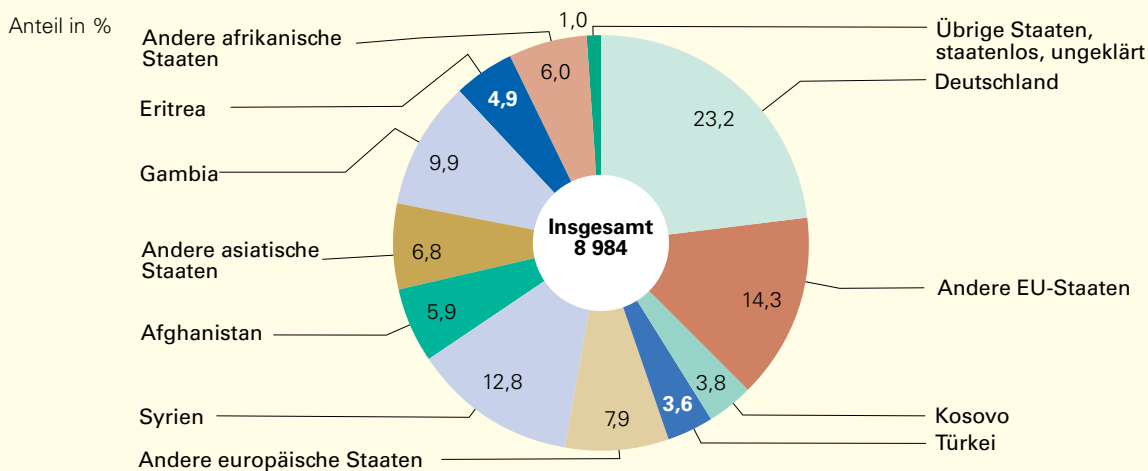
Schuljahr 2014/15 führte die Zuzugswelle mit 1 639 Teilnehmerinnen und Teilnehmern in 108 Klassen zu einem deutlichen Anstieg der Zahl der Schülerinnen und Schüler. Im Schuljahr 2013/14 besuchten noch 537 Schülerinnen und Schüler eine der 33 landesweiten VABO-Klassen zum Spracherwerb an beruflichen Schulen.

Die stark gestiegenen Zahlen an jungen Zuwanderinnen und Zuwanderern und Flüchtlingen erforderten im Schuljahr 2015/16 auch während des laufenden Schuljahres die Errichtung neuer VABO-Klassen. So wurden an den öffentlichen beruflichen Schulen in Baden-Württemberg bis Ende Juli 2016 weitere 185 Klassen eingerichtet. Insgesamt besuchten dann 8 396 Jugendliche und junge Erwachsene eine VABO-Klasse. Dies entspricht einer Zunahme von 54 % im Vergleich zum Stichtag der Schulstatistik im Oktober 2015. Diese Situation stellte für die Schulen eine große Herausforderung dar. Zum einen mussten unterjährig Lehrkräfte gefunden und eingestellt werden. Zum anderen konnte es zu Kapazitätsengpässen bei den Unterrichtsräumen kommen.

Erstmals haben im Schuljahr 2015/16 auch private Bildungsträger die berufsvorbereitende Berufsfachschule zum Erwerb von Deutschkenntnissen angeboten, welche inhaltlich dem VABO entspricht. Am Stichtag der Schulstatistik wurden dort in 34 Klassen 623 Jugendliche und junge Erwachsene unterrichtet. Dadurch konnten Kapazitätsengpässe der öffentlichen beruflichen Schulen etwas abgemildert werden.

G 2.2 (G1)

Schülerinnen und Schüler im Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf in Baden-Württemberg im Schuljahr 2015/16*) nach Staatsangehörigkeit



*) Am Stichtag der Schulstatistik (21.10.2015).
Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

890 16

Syrien und Gambia häufigste Herkunftsstaaten im VAB

Eine Analyse der Staatsangehörigkeit ist nur für das VAB insgesamt – nicht speziell für das VABO – und nur für die Schülerinnen und Schüler möglich, deren Daten im Rahmen der amtlichen Schulstatistik im Oktober 2015 erhoben wurden. Dies erklärt, dass gut 16 % der Teilnehmerinnen und Teilnehmer Deutsche ohne Migrationshintergrund waren, weitere 7 % waren Deutsche mit Migrationshintergrund. Etwas über die Hälfte der Schülerinnen und Schüler im VAB hatte die Staatsangehörigkeit eines europäischen Staates (Grafik G 2.2 (G1)). Rund ein Viertel stammte aus einem asiatischen Staat und knapp 21 % aus einem afrikanischen. Nur rund 1 % der Schülerinnen und Schüler kam aus einem anderen Kontinent oder war staatenlos.

Häufigster Herkunftsstaat war Syrien. Die 1 150 Syrerinnen und Syrer stellten einen Anteil von fast 13 % an der Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler des VAB. Zweitgrößte Gruppe waren die 888 Schülerinnen und Schüler aus dem westafrikanischen Staat Gambia, was einem Anteil von rund 10 % entspricht. Fast 6 % der Teilnehmerinnen und Teilnehmer am VAB stammten aus Afghanistan und fast 5 % aus Eritrea. Unter den europäischen Staaten bildeten die 343 Schülerinnen und Schüler aus dem Kosovo die größte Gruppe, gefolgt von den 323 Schülerinnen und Schülern mit türkischer Staatsangehörigkeit. Aus EU-Staaten waren Schülerinnen und Schüler aus Italien (292) und Rumänien (272) am häufigsten (vgl. Web-Tabelle G 2.2 (T2)). Die Zusammensetzung der Schülerschaft im VABO

unterscheidet sich somit deutlich von der in den Vorbereitungsklassen an allgemein bildenden Schulen (vgl. Kapitel G 2.1).

Von den Schülerinnen und Schülern der privaten berufsvorbereitenden Berufsfachschulen zum Erwerb von Deutschkenntnissen stammten rund 15 % aus Afghanistan, 13 % aus Gambia, gut 12 % aus dem Irak und rund 10 % aus Syrien. Der Anteil von Schülerinnen und Schülern aus europäischen Staaten lag nur bei etwa einem Viertel.

Weiterentwicklung des VABO und weitere Förderangebote im Schuljahr 2016/17

Allein die in diesem Schuljahr in das VABO eingetretenen rund 8 400 Jugendlichen ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen werden die beruflichen Schulen in Baden-Württemberg in den kommenden Jahren vor vielfältige, neue Herausforderungen stellen. Um diesen besser gerecht werden zu können, hat das Kultusministerium ab dem Schuljahr 2016/17 eine Neuausrichtung des VABO sowie zusätzliche Sprachförderangebote an beruflichen Schulen eingeführt.²⁷ Das VABO wird noch stärker auf den Erwerb von Sprachkompetenz ausgerichtet. Hierfür sind 15 Wochenstunden Deutschunterricht vorgesehen. Parallel hierzu sollen den Schülerinnen und Schülern im Rahmen von lebensweltbezogenen Projekten unter anderem die in Deutschland gültigen

²⁷ Vgl. Otte (2016).

gesellschaftlichen und kulturellen Werte vermittelt und ihre sozialen Kompetenzen gefördert werden. Der Hauptanteil der beruflichen Vorqualifikation wird dagegen auf anschließende Bildungsgänge verlagert, wie zum Beispiel die Regelform des VAB oder den Schulversuch *Duale Ausbildungsvorbereitung*.

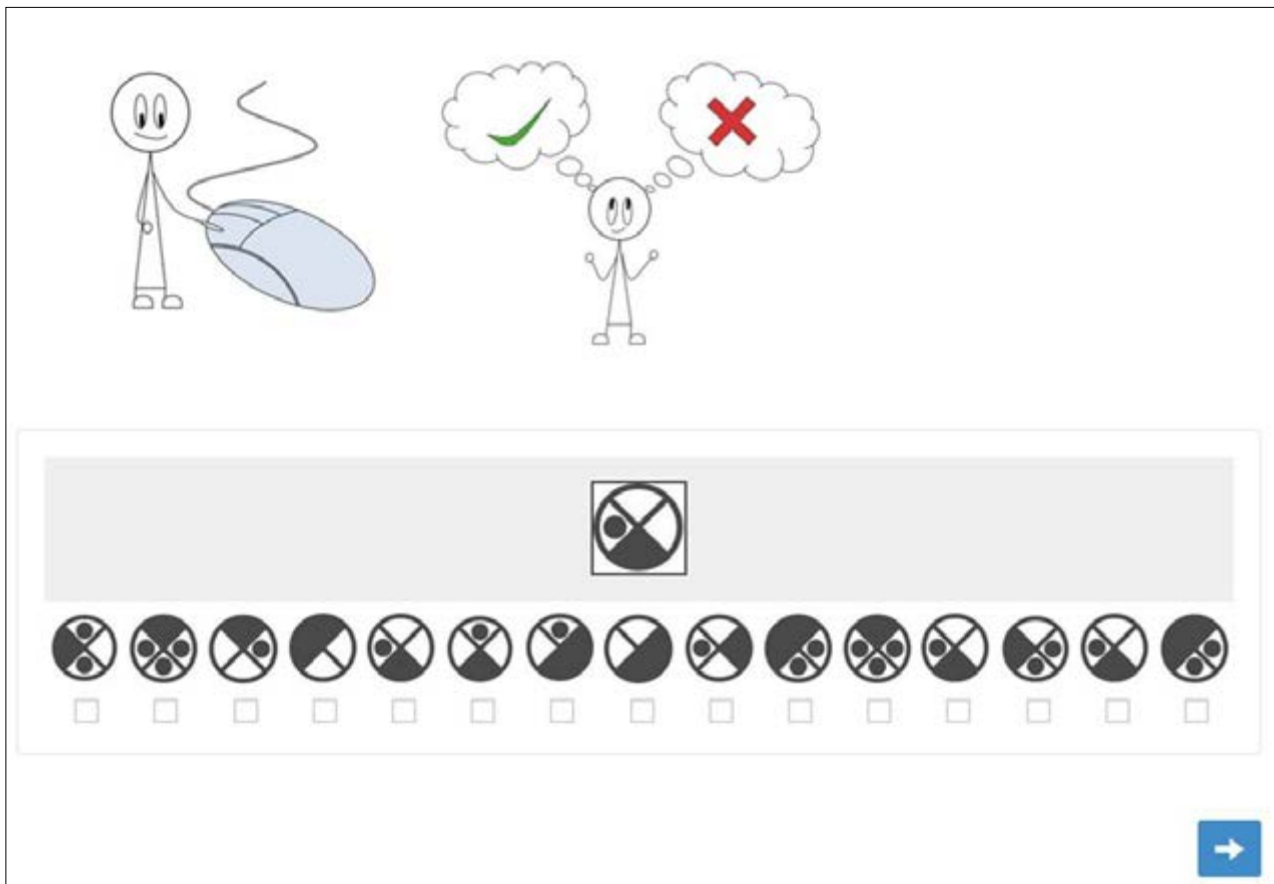
Um die berufliche Integration nicht an unzureichenden Deutschkenntnissen scheitern zu lassen, sollen neu aufgelegte Förderkurse ab dem Schuljahr 2016/17 gezielt zur Steigerung der Sprachkompetenz beitragen. Diese Förderkurse können von den beruflichen Schulen schulartübergreifend für Gruppen zwischen vier und 16 Schülerinnen und Schülern eingerichtet werden. Sie umfassen ergänzend zum jeweils besuchten beruflichen Bildungsgang 4 Wochenstunden Sprachunterricht in einer von drei Niveaustufen. Für Analphabetinnen und Analphabeten kann in diesem Rahmen auch ein Förderkurs zur Alphabetisierung angeboten werden. Nach ersten vorläufigen Meldungen der Schulen an das Kultusministerium nehmen zu Beginn des Schuljahres 2016/17 mehr als 2 100 Jugendliche und junge Erwachsene an 200 Kursen teil, wobei davon auszugehen ist, dass noch nicht alle Kurse gemeldet wurden.

Bildungsbiografische Erfassung (BBE) der bis zu 20-jährigen Flüchtlinge

Ab Januar 2016 wurden im Registrierungszentrum Heidelberg die bildungsbiografischen Verläufe von Kindern und Jugendlichen aus Flüchtlingsfamilien erhoben. Anhand der auf Selbstauskünften basierenden Daten sollte eine möglichst passgenaue Integration der ankommenden jungen Menschen in das baden-württembergische Bildungssystem sichergestellt werden. Erfasst wurden Kinder und Jugendliche im Alter von 0 bis 20 Jahren und somit alle vor Beginn des Rechts auf einen Kindergartenplatz bis zum Ende der Schulpflicht bzw. der Schulberechtigung. In der Praxis hat sich dieses Verfahren jedoch nicht bewährt, sodass es wieder eingestellt wurde.

Für die Bildungsbiografische Erfassung waren im Registrierungszentrum Heidelberg zeitweise Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Regierungspräsidiums Karlsruhe im Umfang von insgesamt bis zu 6,7 Stellen tätig.

Vom Start der Versuchsphase Ende 2015 an bis Ende Juni 2016 wurden die Bildungsbiografien von rund



Beispiel-Aufgabe zur Konzentration aus dem Baustein „Kognitive Basiskompetenz“.

3 450 schutz- und asylsuchenden Kindern und Jugendlichen erfasst. Darunter waren 2 476 im schulpflichtigen bzw. schulberechtigten Alter von 5 bis 20 Jahren. Unter den 5- bis 10-Jährigen war das Verhältnis von Jungen und Mädchen nahezu ausgeglichen, bei den 11- bis 15-Jährigen betrug der Jungenanteil 60 %, bei den 16- bis 20-Jährigen 80 %. Der überwiegende Teil der Kinder und Jugendlichen stammt aus Syrien, gefolgt von den Ländern Afghanistan und Irak.

Drei Viertel der 11- bis 20-Jährigen hatten mehrere Jahre lang eine Schule besucht, bei zwei von drei der 16- bis 20-Jährigen umfasste der Schulbesuch mehr als 4 Jahre. Unter den 11- bis 15-Jährigen waren 9 % Analphabeten, unter den 16- bis 20-Jährigen waren es knapp 14 %.

In der Altersgruppe der 11- bis 15-Jährigen verfügten 15 % über Englischkenntnisse, bei den 16- bis 20-Jährigen waren es 47 %. Ein geringer Teil wies Kenntnisse der französischen Sprache auf, Deutschkenntnisse lagen nur vereinzelt vor.

Rund 5 % der erfassten Kinder und Jugendlichen wiesen funktionale Einschränkungen in den Bereichen Sehen, Hören und Bewegung auf.

Analyseverfahren Potenzial & Perspektive (2P)

Während die Bildungsbiografische Erfassung grobe Informationen zu den Bildungsverläufen von Kindern und Jugendlichen aus Flüchtlingsfamilien lieferte sowie deren elementare Fähigkeiten wie Lese- und Schreibfähigkeit erhob, zielt das neue Analyseverfahren Potenzial & Perspektive (2P) auf eine breitere Ermittlung von fachlichen und überfachlichen Kompe-

tenzen ab. Das Instrument wurde für den Einsatz bei Schülerinnen und Schülern der VKL-Klassen (allgemein bildende Schulen) und der VABO-Klassen (berufliche Schulen) sowie für neu Zugewanderte im Regelangebot der Schulen konzipiert.

Das im Jahr 2016 mit finanzieller Förderung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung entwickelte und erprobte Verfahren zur Feststellung von Kompetenzen setzt sich aus verschiedenen Elementen zusammen. Neben den Lernständen in Deutsch, Englisch und Mathematik werden auch methodische und berufliche Kompetenzen sowie schulbiografische Informationen neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler in differenzierter Weise ermittelt. Aufbauend auf diesen Informationen können passende Bildungswege angeboten und individuelle Förderungen geplant werden. Ebenso liefert das Verfahren nützliche Erkenntnisse für die berufliche Orientierung. Das Instrument ist überwiegend webbasiert angelegt, um die Entwicklungsprozesse der Jugendlichen auch bei Umzug oder Wechsel an eine andere Schule dauerhaft sichtbar machen zu können.

Die Bausteine des Analyseverfahrens sind weitgehend sprachunabhängig und kultursensibel konzipiert. Damit erreichen sie auch Jugendliche mit sehr geringen Deutschkenntnissen und mit unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen. Mit dem Instrument ist es zudem möglich, im Lauf der weiteren Schulzeit Lernstände fortzuschreiben und Entwicklungen aufzuzeigen.

Zum Ende des Schuljahrs 2015/16 wurde das Analyseverfahren in 97 VKL- und VABO-Klassen in Baden-Württemberg pilotiert. Seit Oktober 2016 werden die Bausteine sukzessive freigeschaltet und kommen in der Fläche zum Einsatz. Die Lehrkräfte der VKL- und VABO-Klassen erhalten entsprechende Fortbildungen.

G 3 Jugendsozialarbeit an öffentlichen Schulen (Schulsozialarbeit)

Bereits in den 1970er-Jahren wurde im Kontext der damaligen Bildungsreformen an einzelnen Modellschulen in Baden-Württemberg Schulsozialarbeit implementiert. Ein Ausbau erfolgte in den 1990er-Jahren auf Basis eines Förderprogramms. An insgesamt 37 Hauptschulen mit einem besonderen Bedarf an dieser Jugendhilfeleistung nach SGB VIII wurde je eine Schulsozialarbeiterstelle eingerichtet. Nachdem in dieser Zeit eine Finanzierung allein durch die kommunale Seite und die beteiligten freien Träger erfolgte, stieg Ende der 1990er-Jahre das Land in die Förderung der Jugendsozialarbeit in Schulen ein. Auslöser hierfür waren die Empfehlungen der vom Landtag einberufenen Enquete-Kommission *Jugend–Arbeit–Zukunft*. Für die Förderung kamen Hauptschulen und das Berufsvorbereitungsjahr in Betracht, sofern es sich um Schulen handelte, die unter erschwerten sozialen und pädagogischen Bedingungen arbeiteten.

Mit Verweis auf die Zuständigkeit der kommunalen Kinder- und Jugendhilfeträger für Leistungen der Jugendsozialarbeit wurde die Landesförderung im Jahr 2005 eingestellt. 2012 nahm das Land die Förderung an öffentlichen Schulen wieder auf. Weggefallen sind seitdem die Einschränkungen auf bestimmte Schularten und das Vorliegen erschwerter pädagogischer Herausforderungen. Mit Wiederaufnahme des Landesförderprogramms hat sich die Schulsozialarbeit zu einem flächendeckenden Angebot entwickelt, wobei sich die Zahl der Vollkraftäquivalente zwischen den Schuljahren 2006/07 und 2015/16 fast verdreifacht hat (Grafik G 3 (G1)). Zum Stichtag 31.07.2015 wurden 1 944 Fachkräfte auf knapp 1 275 Vollkraftstellen beschäftigt.²⁸ Im Schuljahr 2015/16 hat sich die Zahl der Fachkräfte weiter erhöht; Förderungen für 2 160 Fachkräfte wurden beantragt, was 1 425 Vollkraftstellen entsprach. Im Schuljahr 2014/15 gab es an 2 146 allgemein bildenden und beruflichen Schulen im Land Angebote der Schulsozialarbeit.

Umgerechnet auf den Anteil der Kinder und Jugendlichen an der Bevölkerung kamen landesweit 1,01 Vollzeitäquivalente auf 1 000 der 6- bis unter 18-Jährigen. Die Spannweite zwischen den einzelnen Stadt- und Landkreisen reicht dabei von 0,59 bis 1,51 Vollzeitäquivalenten. Voraussetzung für die Förderung durch das Land ist, dass die Fachkräfte über eine Hochschulqualifikation im Bereich des Sozialwesens verfügen.

Aufgaben- und Leistungsspektrum der Schulsozialarbeit

Zu den Aufgaben der Schulsozialarbeit zählen laut Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg (KVJS)²⁹

- die Einzelhilfe und Beratung in individuellen Problemlagen,
- die sozialpädagogische Gruppenarbeit, Projekte und Arbeit mit Schulklassen,
- die innerschulische und außerschulische Vernetzung und Gemeinwesenarbeit sowie
- offene Angebote für alle Schülerinnen und Schüler.

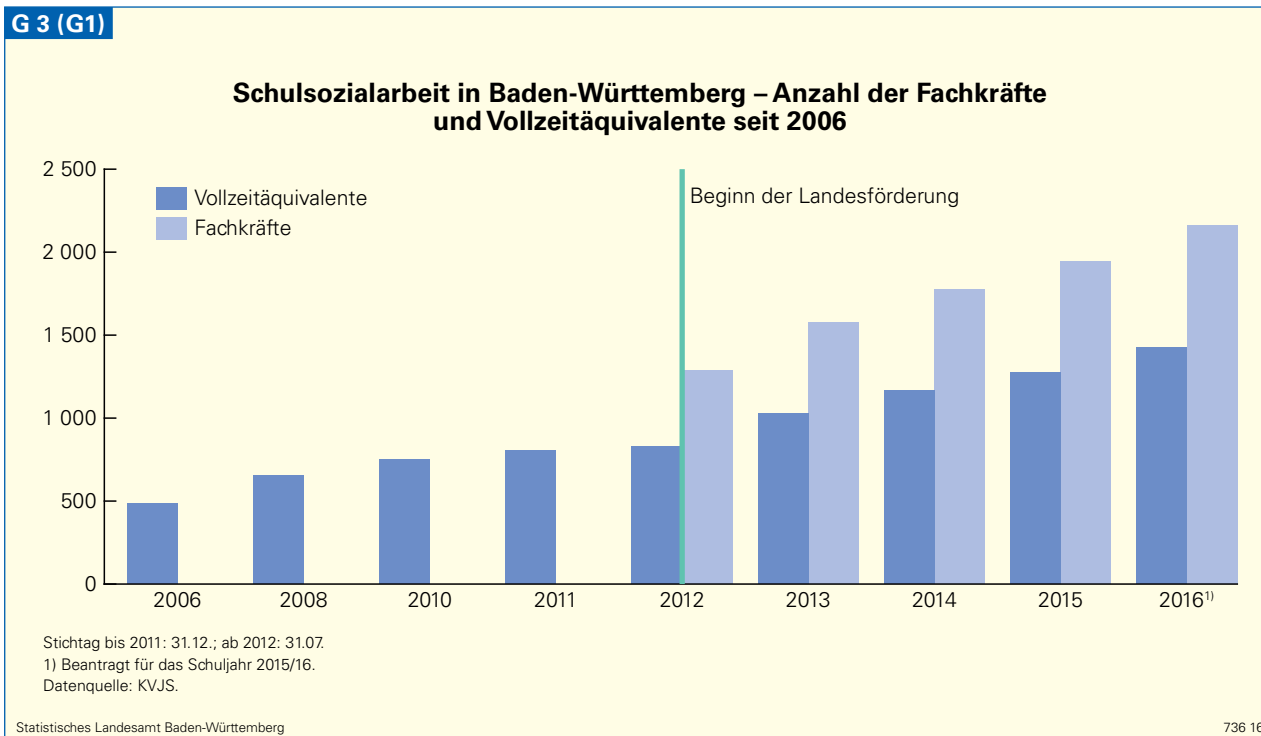
Dabei hat die Schulsozialarbeit sowohl einen präventiven als auch intervenierenden Auftrag im Sinne einer lebensweltorientierten Jugendhilfe.

Im Rahmen dieses Leistungsspektrums ist auch die soziale Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund Aufgabe der Jugendsozialarbeit an Schulen. Fachkräfte der Schulsozialarbeit führen im Rahmen dieser Aufgaben Angebote der Elternbildung durch, die sich vornehmlich an Zuwanderinnen und Zuwanderer richten. Ein Praxisbeispiel hierfür sind etwa Sprachkurse für Mütter mit Migrationshintergrund.

Insbesondere im Zusammenhang von Einzelfallhilfen unterliegt die Arbeit der Fachkräfte der Vertraulichkeit und Schweigepflicht. Ohne Zustimmung der Betroffenen dürfen anvertraute oder sonst bekannt gewordene Informationen nicht weitergegeben werden. Allerdings müssen Fachkräfte der Schulsozialarbeit – ebenso wie Lehrkräfte – die Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen aufmerksam wahrnehmen und Anhaltspunkte einer Gefährdung des Wohles eines Kindes oder Jugendlichen frühzeitig im Rahmen ihres jeweiligen Auftrags aufgreifen. Dabei kann es im Einzelfall notwendig werden, auf das zuständige Jugendamt zuzugehen. Auf der Grundlage des § 8a SGB VIII schließen die Jugendämter mit den Trägern von Diensten verbindliche Vereinbarungen zur Ausgestaltung dieses Schutzauftrags ab. Ebenso ist im Schulgesetz festgelegt, dass die Schule das Jugendamt unterrichten muss, wenn gewichtige Anhaltspunkte für eine Gefährdung des Wohls einer Schülerin oder eines

²⁸ Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg (KVJS) (2015), S. 138 f.

²⁹ KVJS (2014a).



Schülers vorliegen. In der Regel werden die Eltern dabei vorher angehört.

Das KVJS-Landesjugendamt ist für die statistische Erhebung der im Rahmen der Schulsozialarbeit erbrachten Leistungen zuständig. Aus Gründen der Praktikabilität beschränkt sich die Erfassung allerdings auf die Kernbereiche individuelle Beratung und Hilfe, Elternarbeit, gruppenpädagogische Angebote und Angebote für Schulklassen. Damit kann nachgewiesen werden, wie viele Schülerinnen und Schüler, Erziehungsberechtigte und Lehrkräfte an bestimmten Angeboten der Schulsozialarbeit partizipieren konnten. Zwar differenzieren die Auswertungen nach Geschlecht, das Merkmal Migrationshintergrund von Schülerinnen und Schülern bzw. deren Eltern wird jedoch nicht erfasst.

Zum Anteil der Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter mit eigenem Migrationshintergrund liegen ebenfalls keine genauen Erkenntnisse vor, da dieser Aspekt im Rahmen der Jugendhilfestatistik nicht erhoben wird. Allerdings hat das KVJS-Landesjugendamt im Rahmen seiner Berichterstattung Fachkräfte um eine entsprechende anonymisierte Angabe gebeten. Bezogen auf das Schuljahr 2012/13 gaben von über 1 600 Personen etwas über 8 % an, einen Migrationshintergrund zu besitzen, 18 % machten keine Angaben hierzu. Somit kann von einem Anteil von Migrantinnen und Migranten von mindestens 8 % unter den Fachkräften der Schulsozialarbeit ausgegangen werden.³⁰

Da der Schulsozialarbeit im Kontext der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund eine wichtige Bedeutung zukommt, werden an dieser Stelle Daten zu den verschiedenen Angeboten insgesamt berichtet:

Die derzeit letzte statistische Auswertung zur Jugendsozialarbeit an Schulen liegt für das Schuljahr 2014/15 vor.³¹ Da die Anzahl der Vollzeitäquivalente zwischenzeitlich nochmals deutlich angestiegen ist, kann davon ausgegangen werden, dass die berichteten Fallzahlen gegenwärtig höher einzuschätzen sind.

So wurden in jenem Schuljahr mit rund 127 000 Schülerinnen und Schülern kürzere Beratungen oder längerfristige Beratungsprozesse im Rahmen von Einzelfallhilfen durchgeführt. Umgerechnet auf Vollzeitäquivalente hatte bei diesem Hilfeangebot eine Fachkraft im Durchschnitt Kontakt zu annähernd 100 Kindern und Jugendlichen. Für 3 807 Schülerinnen und Schüler wurde bei einem vorliegenden Verdacht der Kindeswohlgefährdung eine Gefährdungseinschätzung vorgenommen. Im Mittel war dies je Vollzeitfachkraft bei drei Schülerinnen und Schülern der Fall. In über 3 700 Fällen wurden Lehrkräfte bei der Klärung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs beraten.

Im Hinblick auf die Erziehung ihrer Kinder wurden rund 40 600 Erziehungsberechtigte individuell beraten. Durch Angebote der Elternbildung zu allgemeinen

30 KVJS (2014b), S. 34.

31 KVJS (2016).

Fragen der Erziehung und Bildung junger Menschen wurden über 17 700 Erziehungsberechtigte erreicht, zu Fragen des erzieherischen Kinder- und Jugendschutzes waren es rund 9 300.

Insgesamt nahmen an den Angeboten für Schulklassen sowie an gruppenpädagogischen Angeboten zur Förderung der sozialen Kompetenz 285 000 Schülerinnen und Schüler teil. In die präventive und konfliktbezogene sozialpädagogische Arbeit mit Schulklassen,

zum Beispiel bei Mobbing, waren annähernd 90 500 Kinder und Jugendliche einbezogen. Im Hinblick auf die Unterstützung beim Übergang von der Schule in den Beruf wurden mit gruppen- und klassenbezogenen Angebotsformen über 35 200 Jugendliche erreicht. Bei den Angeboten für Schülergruppen und Schulklassen im Bereich Suchtprävention, Gesundheitsförderung sowie erzieherischem Kinder- und Jugendschutz waren es insgesamt rund 104 000 Schülerinnen und Schüler.

G 4 Schulpsychologische Beratung

Die Schulpsychologie ist in Baden-Württemberg als System der Bildungsberatung konzipiert, in dem Psychologische Schulberaterinnen und -berater, Schulpsychologinnen und -psychologen sowie Beratungslehrerinnen und -lehrer eng zusammenarbeiten. Die Fachkräfte unterstützen alle am Schulleben Beteiligten bei Fragen, Problemen und Herausforderungen, die im Schulalltag auftreten. Zielgruppen sind die Schülerinnen und Schüler sowie deren Bezugspersonen, aber auch die Lehrkräfte, die Schulleitungen, die Schulaufsicht und die Schulverwaltung.

An den vier Regierungspräsidien sind gegenwärtig 18 Personalstellen für Psychologische Schulberaterinnen und -berater eingerichtet. Zu ihren Aufgaben gehören die Beratung von Schulleitungen und Schulteams, die Koordination der Arbeit in Krisensituationen und die Steuerung der Tätigkeit verschiedener Beratergruppen in den Regierungsbezirken – etwa die der Präventionsbeauftragten. Die Schulpsychologischen Beratungsstellen der Staatlichen Schulämter sind derzeit mit 194 Vollzeitstellen für Schulpsychologinnen und -psychologen ausgestattet (Schuljahr 2015/16), die ihre Aufgaben an insgesamt 29 Standorten wahrnehmen. Sie arbeiten dabei eng mit den an den öffentlichen Schulen tätigen rund 1 900 Beratungslehrkräften zusammen.

Zum Aufgabenbereich der schulpsychologischen Bildungsberatung gehören unter anderem

- Beratung bei Lern- und Leistungsproblemen, Verhaltensauffälligkeiten, sozialen Schwierigkeiten und Konflikten,
- Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften und Schulleitungen, insbesondere von Lehrkräften mit eigenen Fortbildungs- und Beratungsaufgaben,
- Coaching und Supervision von Lehrkräften und Schulleitungen,
- Unterstützung bei der Prävention und Bewältigung schulischer Krisensituationen.

Zudem greifen die schulpsychologischen Angebote aktiv Themen auf, mit denen sich Schulen im Zusam-

menhang von Migration und aktuell der Zuwanderung von Flüchtlingen konfrontiert sehen. Seit dem Schuljahr 2014/15 bieten die Schulpsychologischen Beratungsstellen landesweit für Lehrkräfte aller Schularten die Fortbildung *Flüchtlinge in der Schule – Umgang mit belasteten Kindern und Jugendlichen* an. Bei dieser Fortbildung werden wichtige Hintergrundinformationen zu möglichen Belastungen und zum Thema Trauma gegeben sowie traumapädagogische Maßnahmen für den Schulalltag vorgestellt und eingeübt. Zudem wird auf die Selbstfürsorge der Lehrkräfte im Schulalltag eingegangen. Ergänzt werden diese Fortbildungen durch Angebote der Supervision und Einzelberatungen für Lehrerinnen und Lehrer, die Kinder und Jugendliche aus Flüchtlingsfamilien unterrichten. Außerdem können sich neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler im Rahmen einer Einzelfallberatung an die Schulpsychologischen Beratungsstellen wenden.

Im Schuljahr 2014/15 wurden knapp 50 Fortbildungen bzw. entsprechende Veranstaltungen mit rund 1 200 Teilnehmerinnen und Teilnehmern angeboten, 2015/16 waren es 82 Fortbildungen mit etwa 1 680 Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Die Fortbildung wurde in jedem Schulamtsbezirk wenigstens zweimal angeboten; bei Mehrbedarf wurde das Angebot erhöht. Für das Schuljahr 2016/17 ist ein vergleichbares Angebot vorgesehen. Darüber hinaus standen 32 themenspezifische Supervisionsgruppen mit etwa 370 Plätzen zur Verfügung.

In Form einer Handreichung³² erhalten Lehrkräfte zusätzliche Hinweise zum Umgang mit belasteten bzw. traumatisierten Schülerinnen und Schülern. Bei Bedarf werden Einzelfallberatungen von betroffenen Kindern und Jugendlichen durchgeführt. Die Regierungspräsidien und die Staatlichen Schulämter bieten zudem spezielle Fortbildungen zur pädagogischen Arbeit in Vorbereitungsklassen an.

32 Flüchtlingskinder und jugendliche Flüchtlinge in der Schule; <http://www.km-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/kultusportal-bw/Publicationen%20ab%202015/2015-10-21-Fluechtlingskinder-Screen.pdf> [Stand: 22.11.2016].

G 5 Ganztagschulen

Mit dem Ausbau der Ganztagschulen sind unterschiedliche Erwartungen verbunden.³³ Neben der besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf steht die individuelle Förderung von Kindern und Jugendlichen im Blickpunkt. Ziel der Förderung ist unter anderem die Überwindung von Bildungsungleichheit, welche auf dem Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status und Bildungserfolg beruht. Kinder mit Migrationshintergrund sind hiervon häufiger betroffen als Kinder ohne Migrationshintergrund (vgl. **Kapitel H 5**). Darüber hinaus ist die Integration und soziale Einbindung aller Kinder ein weiteres Ziel der Ganztagschulen.

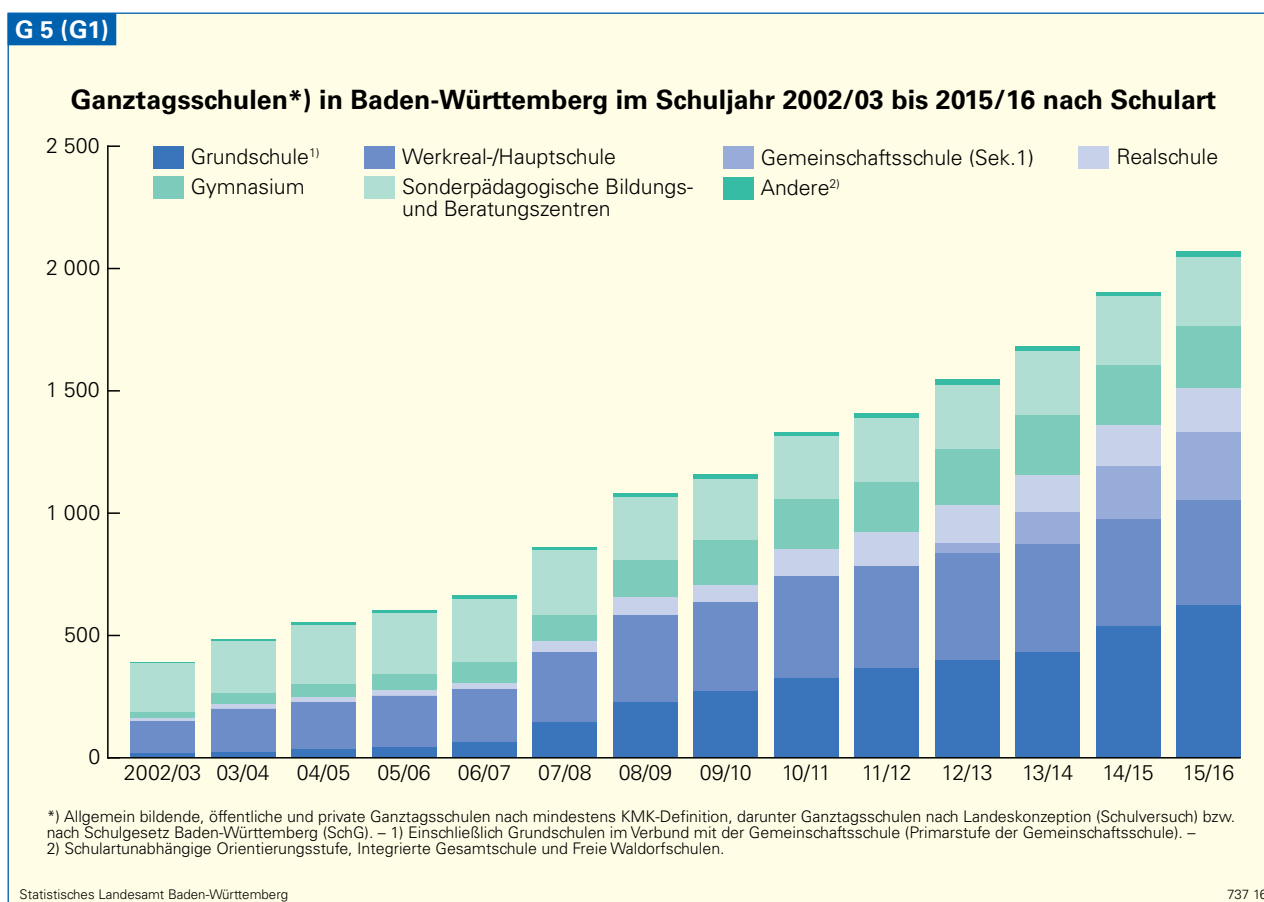
Inwieweit diese Erwartungen durch das Angebot der Ganztagschulen erfüllt werden, wurde im Rahmen der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) ermittelt. Hier zeigt sich, dass Ganztagschulen zu einer besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf beitragen.³⁴ Eltern, deren Kinder Ganztagschulen

besuchen, berichten darüber hinaus über positive Wirkungen auf das Familienklima und eine höhere Unterstützungsleistung der Schulen, zum Beispiel bei der Hausaufgabenbetreuung. Arnoldt und Steiner³⁵ fanden zudem heraus, dass insbesondere Eltern mit Zuwanderungsgeschichte häufiger als andere Eltern Hoffnungen in die Ganztagschule setzen, was bessere schulische Leistungen sowie besseren Kontakt zu Mitschülerinnen und -schülern anbelangt. Außerdem engagieren sie sich mehr als nicht zugewanderte Eltern bei den neuen Beteiligungsmöglichkeiten der Ganztagschule für Eltern. Dies betrifft die Organisation des Ganztags wie zum Beispiel die Durchführung von Angeboten, die Mittagsbetreuung oder etwa die Mitarbeit bei Hausaufgabenbetreuung. Die Autorinnen resümieren daher: „Vor dem Hintergrund, dass ein Ziel von Ganztagschulen die Förderung benachteiligter Schülerinnen und Schüler ist und Elternpartizipation sich förderlich auf (die zugehörigen) Kinder auswirkt, ist unser Ergebnis ein Hinweis darauf, dass das Ziel über den Weg der Elternbeteiligung an Ganztagsange-

33 Vgl. z.B. Züchner & Fischer (2011).

34 Vgl. z.B. StEG-Konsortium (2010), S. 20f.

35 Arnoldt & Steiner (2013), S. 105 – 123.



boten bzw. am Ganztagsbetrieb erreicht werden kann.“³⁶

Im Hinblick auf die Fragestellung, ob der Besuch einer Ganztagschule mit besseren schulischen Leistungen einhergeht, zeigen sich erste Hinweise auf positive und protektive Effekte im Hinblick auf individuelle Förderung und Schulleistung – gerade, was Kinder mit Migrationshintergrund betrifft. Messbare Effekte scheinen von drei Faktoren abhängig zu sein:

- a) von der Dauer des Ganztagsbesuchs,
- b) der Intensität des Besuchs und
- c) der Qualität des Angebots.

Insgesamt, so fassen Züchner und Fischer (2014) im Hinblick auf die kompensatorische Wirkung von Ganztagschulen zusammen, seien die in der Forschung gefundenen Effekte der Ganztagschule sehr klein. Dies sei jedoch auch auf die heterogene inhaltliche Ausrichtung der Ganztagsschulangebote und den meist nicht durchgängigen Besuch der Schülerinnen und Schüler über alle Klassenstufen hinweg zurückzu-

führen.³⁷ In Bezug auf das Sozialverhalten und die Motivation der Schülerinnen und Schüler stellte die StEG-Forschungsgruppe deutlich positive Effekte fest, insbesondere dann, wenn sich die Angebote durch eine hohe Qualität auszeichnen.³⁸ Es zeigt sich also, dass der Besuch einer Ganztagschule durchaus kompensatorische Wirkungen haben kann, diese sind jedoch abhängig von der Angebotsqualität und dem Nutzungsverhalten.

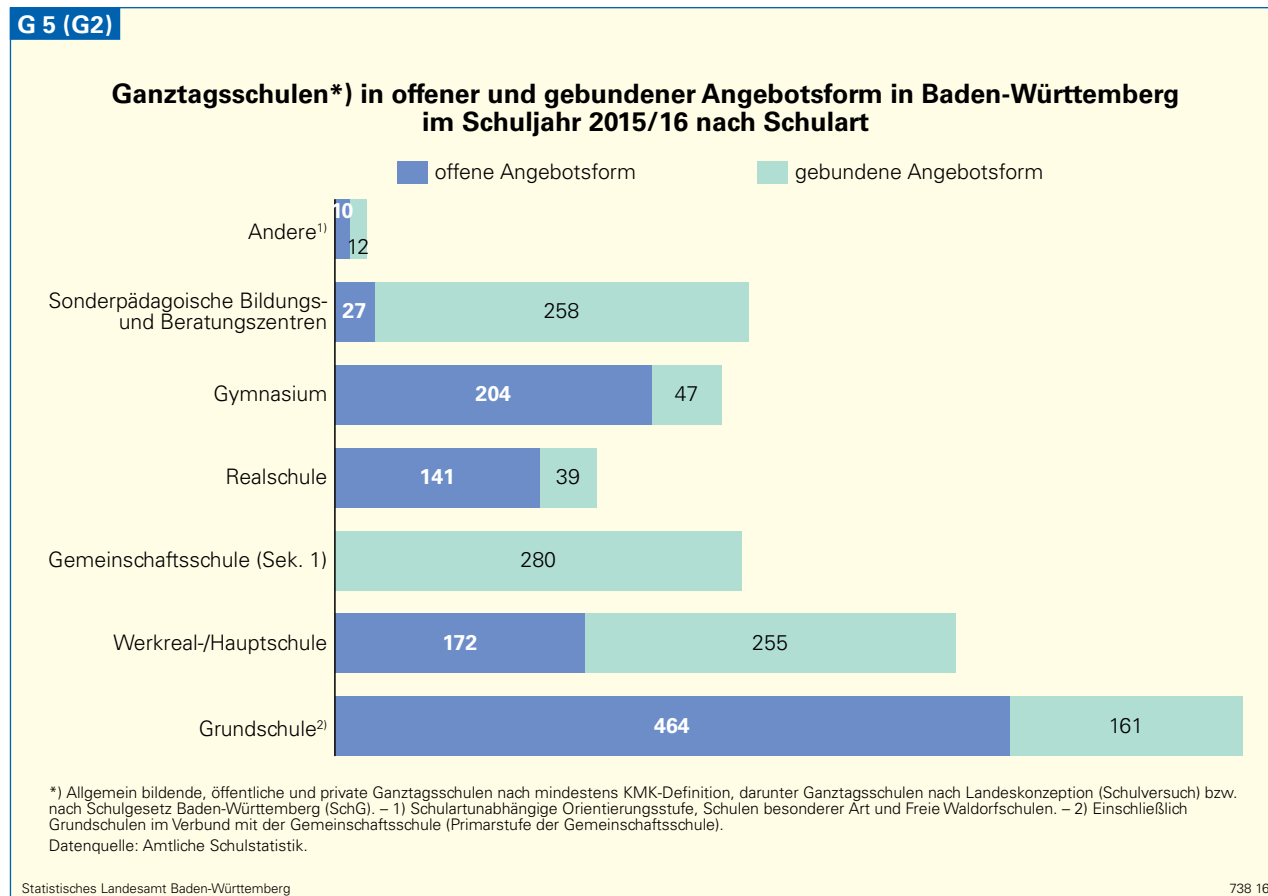
Ergänzt werden können diese Befunde durch die in der zweiten Phase von StEG (2012 bis 2015) gewonnenen Erkenntnisse.³⁹ Diese ergaben, dass allein die Teilnahme an speziellen Angeboten zum Beispiel im Bereich Lesen oder Naturwissenschaften in der Grundschule und in Klassenstufe 5 nicht zu einem Kompetenzzuwachs führte. Ein Effekt konnte allerdings bei Schülerinnen und Schülern im Bereich Lesen in der Sekundarstufe erzielt werden, wenn diese freiwillig am Angebot teilnahmen. Ein positiver Einfluss der Teilnahme an Ganztagsschulangeboten zeigte sich vor allem auf soziales Lernen, Motivation und Selbstkonzept und zwar immer dann, wenn die Angebote als qualitativvoll

36 Ebenda, S. 121.

37 Züchner & Fischer (2014), S. 349 – 367.

38 Züchner & Arnoldt (2011).

39 StEG-Konsortium (2016).



wahrgenommen wurden und Schülerinnen und Schüler sich aktiv einbringen konnten. Der Besuch von Ganztagsangeboten kann zudem mit besseren Schulnoten einhergehen, wie am Beispiel von Realschülerinnen und Realschülern gezeigt werden konnte. Maßgeblich waren hierfür die Dauer des Besuchs oder das Nutzen von fachbezogenen Angeboten.

Die Forschergruppe sieht den folgenden Zusammenhang: Die Fördereffekte durch gute Ganztagsschulangebote lägen vor allem im psychosozialen Bereich, die sich wiederum auf den Schulerfolg auswirken könnten. Für eine Steigerung der fachlichen Kompetenzen durch den Besuch von Ganztagsschulangeboten innerhalb eines Schuljahres seien jedoch weitere Anstrengungen in der pädagogischen Gestaltung des Ganztags nötig.⁴⁰

Ganztagsschulangebot in Baden-Württemberg ausgebaut

Im Schuljahr 2015/16 gab es in Baden-Württemberg 2 070 öffentliche und private Ganztagschulen. Ihre

40 Ebenda, S. 5.

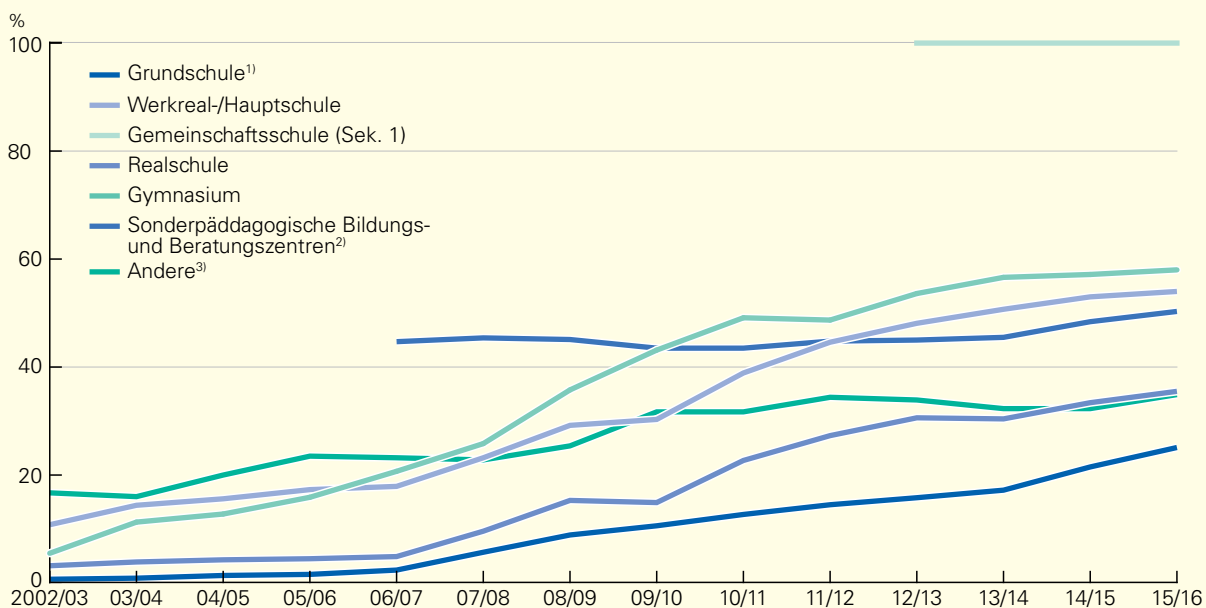
Anzahl hat sich seit dem Schuljahr 2002/03 mehr als verfünffacht (Grafik G 5 (G1)). 237 945 Schülerinnen und Schüler – und somit rund 21 % der Schülerinnen und Schüler in Baden-Württemberg – nahmen im Schuljahr 2015/16 am Ganztagsschulangebot teil.

Es werden laut Definition der Kultusministerkonferenz drei Formen unterschieden:

- In der voll gebundenen Form sind alle Schülerinnen und Schüler verpflichtet, an mindestens 3 Wochentagen für jeweils mindestens 7 Zeitstunden an den ganztägigen Angeboten der Schule teilzunehmen.
- In der teilweise gebundenen Form verpflichtet sich ein Teil der Schülerinnen und Schüler (zum Beispiel einzelne Klassen oder Klassenstufen), an mindestens 3 Wochentagen für jeweils mindestens 7 Zeitstunden an den ganztägigen Angeboten der Schule teilzunehmen.
- In der offenen Form können einzelne Schülerinnen und Schüler auf Wunsch an den ganztägigen Angeboten dieser Schulform teilnehmen. Für die Schülerinnen und Schüler ist ein Aufenthalt, verbunden mit einem Bildungs- und Betreuungsangebot in der

G 5 (G3)

Anteil der Ganztagschulen*) an der jeweiligen Schulart in Baden-Württemberg von Schuljahr 2002/03 bis 2015/16



*) Allgemein bildende, öffentliche und private Ganztagschulen nach mindestens KMK-Definition, darunter Ganztagschulen nach Landeskonzeption (Schulversuch) bzw. nach Schulgesetz Baden-Württemberg (SchG). – 1) Einschließlich Grundschulen im Verbund mit der Gemeinschaftsschule (Primarstufe der Gemeinschaftsschule). – 2) Darstellung auf Basis der Dienststellenzählung ab Schuljahr 2006/07. – 3) Schulartunabhängige Orientierungsstufe, Schulen besonderer Art und Freie Waldorfschulen. Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Schule, an mindestens 3 Wochentagen im Umfang von täglich mindestens 7 Zeitstunden möglich.⁴¹

Die Mehrheit der Ganztagschulen waren bei Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren und Werkreal-/Hauptschulen gebundene Ganztagschulen. Die offene Angebotsform überwog bei Grundschulen, Realschulen und Gymnasien. Alle Gemeinschaftsschulen sind Ganztagschulen nach § 8a Schulgesetz und haben einen verpflichtenden Ganztagsbetrieb eingerichtet (Grafik G 5 (G2)).

Zur besseren Lesbarkeit wurden im Schaubild die teilweise gebundenen und die gebundenen Schulen zusammengefasst.

Anteil der Ganztagschulen bei den Gymnasien bei 55 %

Nach den Gemeinschaftsschulen, die obligatorisch gebundene Ganztagschulen sind, wiesen die Gymnasien im Schuljahr 2015/16 mit knapp 55 % den

nächstgrößten Anteil an Ganztagschulen auf, gefolgt von den Werkreal-/Hauptschulen mit 54 % und den Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren mit rund 50 %. Der Anteil der Ganztagschulen an den Realschulen betrug 36 %, mit gut 25 % war er bei den Grundschulen am geringsten (Grafik G 5 (G3)).

Betrachtet man die Forschungsergebnisse zu den Effekten von Ganztagsbetreuung zusammen mit der Verteilung der Ganztagsangebote auf die verschiedenen Schularten, so sind die Ergebnisse der amtlichen Schulstatistik zur Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an den allgemein bildenden Schulen des Sekundarbereichs zu berücksichtigen. Hier zeigt sich zum Beispiel, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Schuljahr 2015/16 an Gymnasien einen Anteil an der Schülerschaft von gut 11 % hatten. Deutlich höher war dagegen ihr Anteil an den Realschulen, der bei knapp 19 % lag (vgl. **Kapitel D 2.3**). Daraus ergibt sich, dass Kinder mit Migrationshintergrund häufiger eine Schule wählen, die zum mittleren Schulabschluss führt, der Ausbau des Ganztagschulangebots an den Realschulen jedoch noch nicht im selben Maße wie an den Gymnasien vorangeschritten ist.

41 https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/GTS_2014_Bericht_Text.pdf [Stand: 21.09.2016].

G 6 Projekte und Initiativen

Um Menschen mit Migrationshintergrund beim Ankommen in Deutschland zu unterstützen, wurden Projekte und Initiativen von verschiedenen Trägern gestartet. Für eine übersichtliche Darstellung werden im Folgenden exemplarisch Projekte und Initiativen vorgestellt, die zum Beispiel landesweit verfügbar sind und/oder verstärkt Vernetzung und Multiplikation in den Blick nehmen. Die Übersicht erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Viele Projekte können an dieser Stelle nicht aufgeführt werden, da dies den Rahmen dieses Themenhefts sprengen würde: Diese werden unter anderem auf kommunaler Ebene, von Kirchen(-gemeinden), im Rahmen des ehrenamtlichen Engagements, von Vereinen oder von anderen Projektträgern durchgeführt. Sie alle leisten einen wichtigen Beitrag für die Integration von Menschen mit Migrationshintergrund.

Berufs- und Ausbildungsorientierung

Neben den in **Kapitel G** bereits beschriebenen Unterstützungssystemen und Fördermaßnahmen (**G 1** Frühkindliche (Sprach-)Förderung, **G 2** Spezielle Bildungsgänge an allgemein bildenden und beruflichen Schulen sowie Potenzialanalyse, **G 3** Schulsozialarbeit, **G 4** Schulpsychologische Beratung, **G 5** Ganztagschule) wurden im **Erweiterungskapitel** Integration von Flüchtlingen in das Bildungssystem am Ende von **Kapitel A** bereits Angebote für die Integration von Flüchtlingen in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt beschrieben.

Diese wurden im Rahmen des *Ausbildungsbündnisses Baden-Württemberg* im November 2015 und einer *Task Force Flüchtlinge in Ausbildung* zusammengestellt. Im Ausbildungsbündnis sind die Landesregierung, die Wirtschaft, die Gewerkschaften, die Regionaldirektion Baden-Württemberg der Bundesagentur für Arbeit und die kommunalen Landesverbände vertreten. Programme mit landesweiter Anlage sind dabei zum Beispiel das *Bildungsjahr für erwachsene Flüchtlinge ohne oder mit geringen Sprach- und Schreibkenntnissen (BEF Alpha)* oder das Projekt *Integration durch Ausbildung – Perspektiven für Flüchtlinge*, bei welchem ein flächendeckendes Netz von sogenannten regionalen *Kümmerern* geschaffen wird, die junge Menschen passgenau betreuen. Das *Projekt ProBeruf – Berufserprobung für Flüchtlinge in überbetrieblichen Bildungsstätten* ermöglicht jungen Erwachsenen die praktische Erprobung verschiedener Berufe. Maßnahmen zur Integration von Flüchtlingen in Ausbildung seitens der Wirtschaftsorgani-

sationen sind zum Beispiel die *Integrationslotsen*, welche Unternehmen unterstützen und beraten, oder *Ankommen in Deutschland*, welches sich ebenfalls der Beratung von Betrieben widmet. Das Programm *Beratung und Unterstützung von Flüchtlingen in der handwerklichen Ausbildung (BerUF-hA)* hat das Ziel Migrantinnen und Migranten zu unterstützen, die einen Berufsabschluss erlangen wollen. Weitere Programme und Initiativen, die zum Beispiel an bestimmten Standorten durchgeführt werden oder Regelinstrumente nach SGB III (Arbeitsförderung) sind, sind ebenfalls Teil des Ausbildungsbündnisses.⁴²

Die Initiative *Abschluss und Anschluss – Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss* unterstützt junge Menschen in der Berufs- und Studienorientierung. Sie beruht auf einer Bund-Länder-Vereinbarung und wurde im August 2016 von der Bundesregierung, der Landesregierung sowie der Regionaldirektion Baden-Württemberg der Bundesagentur für Arbeit unterzeichnet. Ziel ist es, „Bildungsketten erfolgreich zu organisieren“⁴³ und „(...) allen Jugendlichen einen nahtlosen Übergang von der Schule in den Beruf zu ermöglichen. Dabei soll allen Jugendlichen mit ihren individuellen Voraussetzungen der Zugang in ein Studium oder in die berufliche Ausbildung geebnet und eine bedarfsorientierte Unterstützung zur Erreichung ihres Ausbildungsabschlusses gewährleistet werden.“⁴⁴ Entsprechend werden im Hinblick auf neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler/Flüchtlinge die Potenzialanalyse in Vorbereitungsklassen (VKL) und im Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf (VAB/VABO) (s. **Erweiterungskapitel** Integration von Flüchtlingen), die Programme *ProBeruf für Flüchtlinge und Integration durch Ausbildung – Perspektiven für Flüchtlinge* (s. oben) gefördert. Förderung erfährt zudem auch das *Bildungsjahr für erwachsene Flüchtlinge (BEF Alpha)*, s. oben), welches sich an erwachsene Flüchtlinge im Alter von 20 bis 35 Jahren richtet.⁴⁵

42 Eine Übersicht über alle Projekte und Initiativen kann abgerufen werden unter: http://wm.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-wm/intern/Dateien_Downloads/Arbeit/Berufliche_Bildung/Angebote_zur_Integration_von_Fluechtlingen_in_Ausbildung_BW.pdf [Stand: 22.11.2016].

43 http://www.bildungsketten.de/_media/Bildungsketten_Vereinbarung_BW.pdf [Stand: 26.10.2016], S. 3.

44 Ebenda, S. 2.

45 Ebenda, S. 23 ff.

Netzwerke und Projekte auf Schul(-amts)ebene und in Bildungsregionen

Auf der Ebene der Staatlichen Schulämter ist das *Netzwerk für interkulturelles Lernen und Arbeiten an Schulen (NikLAS)*⁴⁶ zu nennen. Es richtet sich an Personen aus allen Einrichtungen, die mit Lernen, Bildung und Schule befasst sind. Dabei steht das Entwickeln von regionaler Zusammenarbeit für eine Stärkung von multikulturellen Kompetenzen im Mittelpunkt.

Eine weitere Unterstützungsmöglichkeit wird durch die *Sommerschulen*⁴⁷ angeboten. Hierbei handelt es um ein Angebot von durch das Land geförderten Schulen im Rahmen einer Ferienprojektwoche. Gemeinsam mit Kooperationspartnern gestalten diese Schulen ein attraktives Angebot für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch, unabhängig von einem Migrationshintergrund. Dabei spielen unterschiedliche erlebnispädagogische Elemente eine Rolle, welche zu einer ganzheitlichen Förderung, dem Aufbau von überfachlichen Kompetenzen und der Freude am gemeinsamen Lernen beitragen sollen. Im Sommer 2016 war ein solches Angebot an 39 Standorten vorhanden.

Die Kooperation zwischen Elternhaus und Schule möchte das Projekt *Stärkung der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule*⁴⁸ des Kultusministeriums und der Elternstiftung Baden-Württemberg unterstützen. Hierfür können an Schulen mit vielen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund Eltern-Lehrer-Tandems gebildet werden, die eine mehrtägige Fortbildung durchlaufen. Ziel ist die Überwindung von kulturell und sprachlich bedingten Hürden und die Einbindung der Elternschaft ins Schulleben. Die Elternstiftung Baden-Württemberg bietet zudem Fortbildungskurse zu *Elternmentoren*⁴⁹ an. Unter der Überschrift *Eltern helfen Eltern* werden Eltern in einem bestimmten Schwerpunkt geschult, so zum Beispiel im interkulturellen Bereich (*interkulturelle Mentoren*). Ebenfalls kann die Durchführung eines Elternkurses zum Thema *Wie funktioniert die Schule?* an Schulen mit einem Anteil von mindestens 20 % fremdsprachigen Kindern gefördert werden.⁵⁰

Das Landesprogramm *Bildungsregionen*⁵¹, bei welchem sich bislang 26 Stadt- und Landkreise beteiligen, verfolgt das Ziel „durch Vernetzung und Kooperation bestmögliche Bildungs- und Teilhabechancen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene zu schaffen und ihre regionale Bildungslandschaft auszubauen, zu vernetzen und bedarfsorientiert weiterzuentwickeln.“ Die Bildungsregionen setzen sich dabei eigene inhaltliche Schwerpunkte, die sich an den regionalen Bedarfen orientieren. Im Vordergrund stehen dabei unter anderem die Themenbereiche Integration durch Bildung⁵², interkulturelle Bildung und Diversity sowie Sprachbildung und -förderung.

Studienförderung für Hochschulbildung

Im Bereich der Hochschulbildung wurde vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg ein Programm zur *Studienförderung von Flüchtlingen aus Syrien* aufgelegt. In diesem Zusammenhang wurden in zwei Ausschreibungsrunden insgesamt 95 Stipendiatinnen und Stipendiaten für die Förderung im Wintersemester 2015/16 bzw. 2016/17 ausgewählt.⁵³ Ziel ist es, „das Potenzial studienfähiger Flüchtlinge aus Syrien auszuschöpfen und ihnen eine neue Perspektive zu geben (...). Besonders begabte und leistungsstarke Studierende, die ihren Lebensunterhalt durch BAföG-Förderung oder sonstige Quellen finanzieren, erhalten ein Stipendium in Höhe von monatlich 300 EUR als begabungsorientierte Studienhilfe.“⁵⁴ Zudem wird ein Notfonds für bereits in Baden-Württemberg Studierende aus Krisengebieten bereitgestellt, sofern diese sich in einer finanziellen Notsituation befinden. Die Antragstellung erfolgt durch die Hochschule.

Beratungsangebote und Weiterbildungsmöglichkeiten

Das *Bündnis für Lebenslanges Lernen (BLLL)*, welchem 45 baden-württembergische Dachverbände, Organisationen und Einzleinrichtungen aus der allgemeinen,

46 <http://www.schule-bw.de/entwicklung/schulentw/niklas/> [Stand: 22.11.2016].

47 <http://www.sommerschulen-bw.de/,Lde/Startseite/Ziele> [Stand: 22.11.2016].

48 <http://www.elternstiftung.de/index.php?id=tandems> [Stand: 22.11.2016].

49 <http://www.elternstiftung.de/index.php?id=elternmentoren11> [Stand: 22.11.2016].

50 <http://www.elternstiftung.de/index.php?id=schulung0> [Stand: 22.11.2016].

51 <http://www.ls-bw.de/,Lde/Startseite/Service/landesprogramm-bildungsregionen> [Stand: 25.10.2016].

52 http://www.ls-bw.de/,Lde/Startseite/Service/themenlandkarte_integration_durch_bildung [Stand: 22.11.2016].

53 <https://mwk.baden-wuerttemberg.de/de/hochschulstudium-studienfinanzierung/stipendienprogramm-fuer-fluechtlinge-aus-syrien/> [Stand: 22.11.2016].

54 https://mwk.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-mwk/intern/dateien/pdf/Stipendienprogramm_Syrische_Fluechtlinge/Ausschreibung_BaW%C3%BC-Syrien-Programm_2016_DE.pdf [Stand: 22.11.2016], S. 2.

beruflichen und wissenschaftlichen Weiterbildung sowie der beteiligten Ressorts angehören, hat sich die Schwerpunkte gesetzt, „die Weiterbildungsbeteiligung benachteiligter Gruppen zu fördern, ein landesweites Netzwerk Weiterbildungsberatung aufzubauen sowie geeignete multimediale Instrumente für die Erwachsenenbildung zu prüfen und einzusetzen“.⁵⁵ Dabei folgt es Empfehlungen der Enquetekommission *Fit fürs Leben in der Wissensgesellschaft – Berufliche Bildung, Aus- und Weiterbildung*.⁵⁶ Über das *Landesnetzwerk Weiterbildungsberatung*⁵⁷ können zum Beispiel wohnortnahe Beratungsstellen zum Thema Weiterbildung ermittelt werden. Das *Weiterbildungsportal Baden-Württemberg* bietet zudem auf Menschen mit Migrationshintergrund zugeschnittene Informationen.⁵⁸ Der *Digitale Weiterbildungscampus* bietet eine Lernumgebung für online-basierte Weiterbildungsangebote wie bspw. Sprach- und Selbstlernkurse für Migrantinnen und Migranten an. In der künftigen Arbeit des Bündnisses sollen auch die Themen Digitalisierung, die Modernisierung des Zweiten Bildungswegs, die Integration geflüchteter Menschen und der Erwerb kultureller und demokratischer Werte im Mittelpunkt stehen.⁵⁹ So fördert das beteiligte Kultusministerium Baden-Württemberg ausgewählte Pilotprojekte, um neue Erkenntnisse für bessere Bildungsangebote zur Integration erwachsener Flüchtlinge zu gewinnen.⁶⁰

Eine Anlaufstelle für Menschen mit Migrationshintergrund und auch für ehrenamtlich Engagierte sind die Seiten des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge.⁶¹ Hier können unter anderem Informationen zu Integrationskursen abgerufen werden, auch zu speziellen Kursarten wie zum Beispiel dem Integrationskurs mit Alphabetisierung, dem Integrationskurs für Frauen, für Eltern, junge Erwachsene sowie dem Förder- oder dem Intensivkurs. Ein Überblick über die Möglichkeiten der berufsbezogenen Sprachförderung etwa im Rahmen des ESF-BAMF-Programmes *berufsbezogene Deutschförderung* wird ebenfalls gegeben. Die Seiten verweisen zudem auf die App *Ankommen*, die sich an Flüchtlinge und Asylsuchende wendet, mit den Rubriken *Deutsch lernen, leben in Deutschland und Asyl, Ausbildung, Arbeit*. Verschiedene Suchfunktionen nach Angeboten vor Ort unterstützen zugewanderte Menschen und ehrenamtliche Helferinnen und Helfer, beispielsweise bei der Suche nach Migrationsberatungsstellen, Integrationskursen, Ausländerbehörden, Integrationsangeboten im Sport usw. Eine Suchfunktion wurde außerdem nach *Jugendmigrationsdiensten (JMD)* eingerichtet. Jugendmigrationsdienste unterstützen Jugendliche und junge Erwachsene mit Migrationshintergrund im Alter von 12 bis 27 Jahren. Im Mittelpunkt steht die Beratung in schulischen, beruflichen und sozialen Belangen. Die *Jugendmigrationsdienste* gehören zur Initiative *JUGEND STÄRKEN*⁶² des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (s. **Kapitel D 5**).

55 <https://www.fortbildung-bw.de/buendnis-fuer-lebenslanges-lernen/buendnisarbeit> [Stand: 22.11.2016].

56 http://www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/WP14/Drucksachen/7000/14_7400_D.pdf [Stand: 22.11.2016].

57 <http://www.lnwbb.de/> [Stand: 22.11.2016].

58 <https://www.fortbildung-bw.de/weiterbildung-im-beruf/integration-von-migranten/> [Stand: 22.11.2016].

59 <http://www.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/buendnis-fuer-lebenslanges-lernen-staerkt-weiterbildung/> [Stand: 22.11.2016].

60 <http://www.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/sofortpaket-fuer-bildung-und-integration-erwachsener-fluechtlinge/> [Stand: 22.11.2016].

61 <http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/Sonstige/grafische-uebersicht-integrationskurs.html?nn=1368264> [Stand: 22.11.2016].

62 <https://www.jugend-staerken.de/> [Stand 22.11.2016].

G 7 Inobhutnahmen unbegleiteter minderjähriger Ausländerinnen und Ausländer

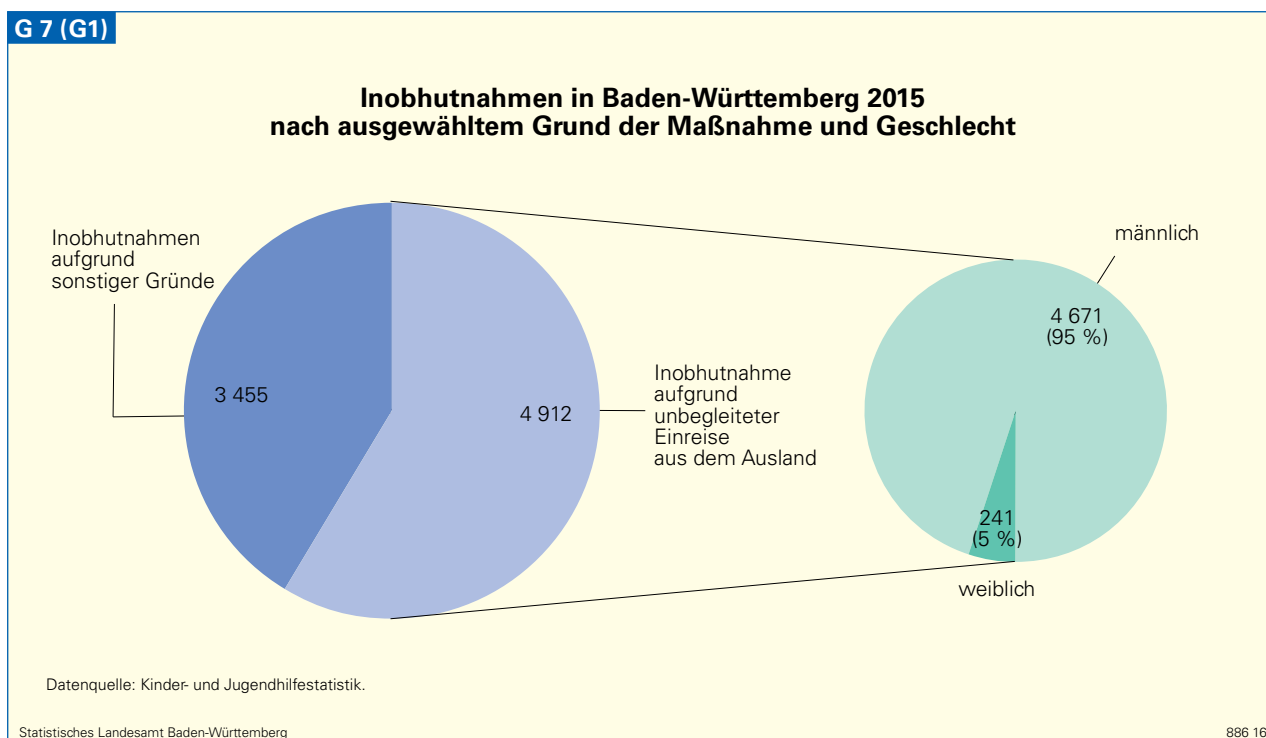
Liegt eine dringende Gefahr für das Wohl eines Kindes oder Jugendlichen vor, hat das Jugendamt die Minderjährige bzw. den Minderjährigen zu seinem eigenen Schutz in Obhut zu nehmen (§ 42 SGB VIII). Die Inobhutnahme umfasst die Befugnis, das Kind oder den Jugendlichen bei einer geeigneten Person, in einer geeigneten Einrichtung oder in einer sonstigen Wohnform vorläufig unterzubringen. Im Mittelpunkt dieser Schutzmaßnahme steht neben der Unterbringung und Verpflegung die sozialpädagogische Hilfe und Unterstützung. Das zuständige Jugendamt ist gemäß § 42 SGB VIII nicht nur berechtigt, sondern auch verpflichtet Kinder oder Jugendliche in seine Obhut zu nehmen, wenn

- das Kind oder die/der Jugendliche um Obhut bittet,
- eine dringende Gefahr für das Wohl des Kindes oder der bzw. des Jugendlichen die Inobhutnahme erfordert oder
- ein ausländisches Kind, eine ausländische Jugendliche oder ein ausländischer Jugendlicher unbegleitet nach Deutschland einreist und sich weder Personensorgeberechtigte noch Erziehungsberechtigte im Inland aufhalten.

Seit 1. November 2015 werden unbegleitete Minderjährige aus dem Ausland (UMA) bundes- und landesweit verteilt. Damit wird dem Umstand Rechnung getragen, dass sich der im Rahmen der allgemeinen Flüchtlingsbewegung nach Deutschland zahlenmäßig erheblich angewachsene Personenkreis der unbegleiteten Minderjährigen bis zu diesem Zeitpunkt auf einzelne Jugendämter konzentriert hat, die in der Folge nicht mehr in der Lage waren, eine dem Kindeswohl entsprechende Unterbringung, Betreuung und Versorgung zu gewährleisten.

Seit dem Beginn dieses Verteilungsverfahrens sind unbegleitete Minderjährige aus dem Ausland vor der Inobhutnahme nach § 42 SGB VIII von dem Jugendamt, in dessen Zuständigkeitsbereich ihre unbegleitete Einreise festgestellt wird, vorläufig in Obhut zu nehmen (§ 42a SGB VIII). Das Jugendamt hat während der vorläufigen Inobhutnahme zusammen mit dem Kind oder der bzw. dem Jugendlichen einzuschätzen,

- ob das Wohl des Kindes oder der bzw. des Jugendlichen durch die Durchführung des Verteilungsverfahrens gefährdet würde,
- ob sich eine mit dem Kind oder der bzw. dem Jugendlichen verwandte Person im Inland oder im Ausland aufhält,



- ob das Wohl des Kindes oder der bzw. des Jugendlichen eine gemeinsame Inobhutnahme mit Geschwistern oder anderen unbegleiteten ausländischen Kindern oder Jugendlichen erfordert und
- ob der Gesundheitszustand des Kindes oder der bzw. des Jugendlichen die Durchführung des Verteilungsverfahrens innerhalb von 14 Werktagen nach Beginn der vorläufigen Inobhutnahme ausschließt. Hierzu soll eine ärztliche Stellungnahme eingeholt werden.

Auf der Grundlage des Ergebnisses dieser Einschätzung entscheidet das Jugendamt über die Anmeldung des Kindes oder der bzw. des Jugendlichen zur Verteilung in einen anderen Jugendamtsbezirk oder den Ausschluss der Verteilung. Da während der vorläufigen Inobhutnahme noch kein Vormund bestellt wird, ist das Jugendamt während dieser Maßnahme berechtigt und verpflichtet, alle Rechtshandlungen vorzunehmen, die zum Wohle des Kindes oder der bzw. des Jugendlichen notwendig sind.

In Baden-Württemberg ist die Verteilung von unbegleiteten ausländischen Kindern und Jugendlichen Aufgabe der Landesverteilungsstelle beim Landesjugendamt. Das Jugendamt hat dieser Stelle die vorläufige Inobhutnahme des Kindes oder der bzw. des Jugendlichen innerhalb von 7 Werktagen nach Beginn der Maßnahme zu melden. Soll das Kind oder die bzw. der Jugendliche im Rahmen eines Verteilungsverfahrens untergebracht werden, so umfasst die vorläufige Inobhutnahme auch die Begleitung des Kindes oder der

bzw. des Jugendlichen und die Übergabe an das für die Inobhutnahme nach § 42 SGB VIII zuständige Jugendamt.

Hält sich eine mit dem Kind oder der bzw. dem Jugendlichen verwandte Person im In- oder Ausland auf, hat das Jugendamt auf eine Zusammenführung des Kindes oder der bzw. des Jugendlichen mit dieser Person hinzuwirken, wenn dies dem Kindeswohl entspricht. Das Kind oder die bzw. der Jugendliche ist an der Übergabe und an der Entscheidung über die Familienzusammenführung angemessen zu beteiligen.

Die vorläufige Inobhutnahme endet mit der Übergabe des Kindes oder der bzw. des Jugendlichen an die Personensorge- oder Erziehungsberechtigten, an das zuständige Jugendamt oder mit der Anzeige über den Ausschluss des Verteilungsverfahrens.

Im Rahmen der Statistik der vorläufigen Schutzmaßnahmen werden für die Berichtsjahre bis einschließlich 2016 nur Inobhutnahmen nach § 42 SGB VIII erfasst. Erst ab 2017 werden daneben auch vorläufige Inobhutnahmen ausgewiesen.

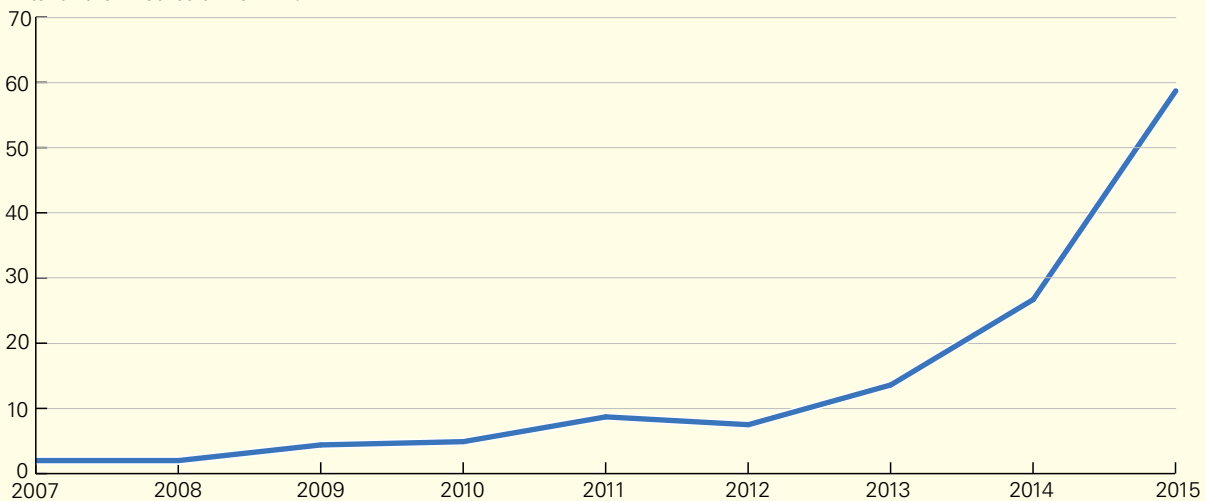
Inobhutnahmen aufgrund unbegleiteter Einreise aus dem Ausland angestiegen

Im Jahr 2015 wurden in Baden-Württemberg insgesamt knapp 8 400 Kinder und Jugendliche gemäß § 42

G 7 (G2)

Inobhutnahmen aufgrund unbegleiteter Einreise aus dem Ausland in Baden-Württemberg 2007 bis 2015

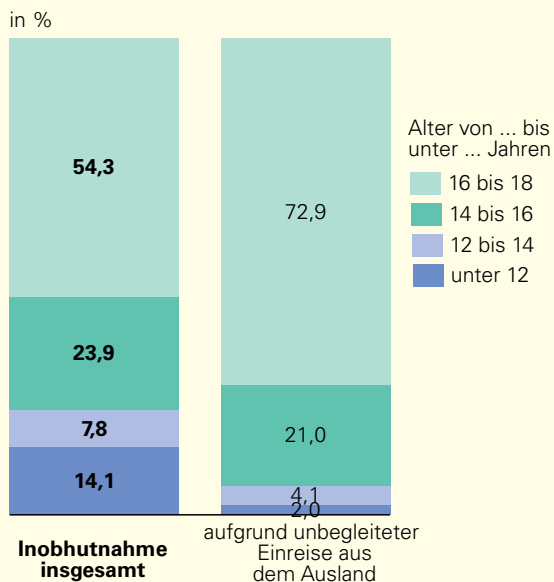
Anteil an allen Inobhutnahmen in %



Datenquelle: Kinder- und Jugendhilfestatistik.

G 7 (G3)

Inobhutnahmen insgesamt und aufgrund unbegleiteter Einreise aus dem Ausland in Baden-Württemberg 2015 nach Altersgruppen



Datenquelle: Kinder- und Jugendhilfestatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

888 16

land durchgeführt. Damit lag der Anteil der Fälle unbegleiteter Einreisen von Minderjährigen an allen Inobhutnahmen bei 59 %. Im Jahr 2015 waren von den aufgrund einer unbegleiteten Einreise aus dem Ausland in Obhut genommenen Kindern und Jugendlichen 95 % Jungen und nur 5 % Mädchen (Grafik G 7 (G1)). Dieses Geschlechterverhältnis wird sich vermutlich auch in den Folgejahren nicht wesentlich verändern.

Im Jahr 2007 lag der Anteil der Fälle unbegleiteter Einreisen von Minderjährigen an allen Inobhutnahmen noch bei 2 %. Bis zum Jahr 2012 ist der Anteil deutlich unter 10 % geblieben. Seit dem Jahr 2013 ist ein starker Anstieg des Anteils der unbegleiteten Minderjährigen aus dem Ausland zu beobachten (Grafik G 7 (G2)).

Bei den Inobhutnahmen 2015 insgesamt lag der Anteil der Jugendlichen im Alter von 16 bis unter 18 Jahren bei rund 54 %. Der Anteil dieser Altersgruppe ist bei den Kindern und Jugendlichen, bei denen die Schutzmaßnahme aufgrund einer unbegleiteten Einreise durchgeführt wurde, mit knapp 73 % deutlich höher. Weitere 21 % sind zwischen 14 und 16 Jahre alt. Nur rund 2 % aller unbegleiteten Minderjährigen aus dem Ausland waren jünger als 12 Jahre (Grafik G 7 (G3)).

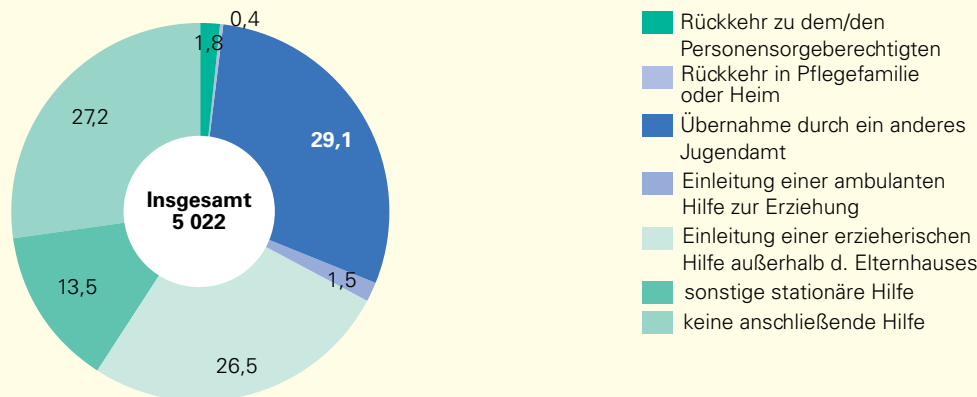
Für 27 % der unbegleiteten Minderjährigen aus dem Ausland endete im Jahr 2015 die Inobhutnahme mit der Einleitung einer erzieherischen Hilfe außerhalb des Elternhauses, also in einer Pflegefamilie, in einem Heim oder einer anderen betreuten Wohnform. 680 (14 %) der unbegleiteten Minderjährigen erhielten sonstige stati-

SGB VIII in Obhut genommen, bei rund 4 900 dieser Kinder und Jugendlichen wurde die Schutzmaßnahme aufgrund einer unbegleiteten Einreise aus dem Aus-

G 7 (G4)

Inobhutnahmen aufgrund unbegleiteter Einreise aus dem Ausland in Baden-Württemberg 2015 nach dem Ende der Maßnahme

Anteil in %



Hinweise: Sonstige stationäre Hilfen sind insbesondere stationäre Leistungen der Eingliederungshilfe für Behinderte oder der Hilfe für Personen mit besonderen sozialen Schwierigkeiten sowie stationäre Aufnahme in einem Krankenhaus, in der Psychiatrie oder in einer Rehabilitationseinrichtung. Keine anschließende Hilfe trifft dann zu, wenn das Kind oder die/der Jugendliche sich eigenmächtig aus der Unterbringung im Rahmen der vorläufigen Schutzmaßnahmen entfernt hat und somit auch unbekannt ist, ob sich eine Hilfe anschließt. Außerdem werden hier auch folgende Fälle gemeldet: Übergabe an die Polizei, Zu- oder Rückführung an eine Jugendvollzugsanstalt sowie Abschiebung ins Ausland.

Datenquelle: Kinder- und Jugendhilfestatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

889 16

onäre Hilfen. Dies sind insbesondere stationäre Leistungen der Eingliederungshilfe für Menschen mit Behinderung oder der Hilfe für Personen mit besonderen sozialen Schwierigkeiten sowie stationäre Aufnahme in einem Krankenhaus, in der Psychiatrie oder in einer Rehabilitationseinrichtung. 1 461 (29 %) unbegleitete Minderjährige aus dem Ausland wurden an ein anderes Jugendamt weitergegeben. 1 367 (27 %) erhielten keine anschließenden Hilfen. Dies trifft dann zu, wenn die Kinder oder Jugendlichen nicht mehr in der Unterkunft leben (auch nach eigenmächtigem Entfernen), der Polizei übergeben wurden, in eine Jugendvollzugsanstalt zu- oder rückgeführt wurden oder eine Abschiebung ins Ausland erfolgte (Grafik G 7 (G4)).

Die Zahlen der vorläufigen Schutzmaßnahmen in den Stadt- und Landkreisen weisen große Unterschiede auf. Dies ist – neben anderen Ursachen wie zum Beispiel Unterschiede in der Bevölkerungszahl – auch darauf zurückzuführen, dass im Jahr 2015 die Kreise in sehr unterschiedlichem Ausmaß von Schutzmaßnahmen aufgrund unbegleiteter Einreisen von Min-

derjährigen betroffen waren. Während in sechs Landkreisen jeweils weniger als 20 Kinder oder Jugendliche, die unbegleitet aus dem Ausland einreisten, in Obhut genommen werden mussten, waren im Stadtkreis Karlsruhe 982, im Stadtkreis Stuttgart 713 und im Stadtkreis Freiburg im Breisgau 370 solcher Fälle zu verzeichnen, sodass sich 42 % aller Schutzmaßnahmen aufgrund unbegleiteter Einreisen von Minderjährigen auf diese drei Kreise konzentrierten. Entsprechend ist in diesen Kreisen der Anteil der Schutzmaßnahmen aufgrund unbegleiteter Einreisen von Minderjährigen an allen Schutzmaßnahmen sehr hoch und erreicht im Stadtkreis Stuttgart sogar über 80 %. Im Stadtkreis Ulm (87 %) und im Landkreis Biberach (85 %) sind zwar die absoluten Zahlen der Schutzmaßnahmen aufgrund unbegleiteter Einreisen von Minderjährigen deutlich geringer, der Anteil an allen Inobhutnahmen erreicht hier jedoch noch höhere Werte (Web-Tabelle G 7 (T1)). Aufgrund des zum 01.11.2015 eingeführten bundes- und landesweiten Verteilungsverfahrens sind die beschriebenen Disparitäten inzwischen kleiner geworden.

G 2.1 (T1) Schülerinnen und Schüler in Vorbereitungsklassen in Baden-Württemberg im Schuljahr 2015/16 nach Schularten

Schulart	Stichtag							
	21.10.2015 ¹⁾						23.07.2016 ²⁾	
	insgesamt		davon				öffentliche Schulen	
			öffentliche Schulen		private Schulen			
Anzahl	Anteil in %	Anzahl	Anteil in %	Anzahl	Anteil in %	Anzahl	Anteil in %	
Grundschule ³⁾	13 049	59,5	12 478	59,1	571	69,9	18 040	55,4
Werkreal-/Hauptschule	6 841	31,2	6 635	31,4	206	25,2	9 927	30,5
Gemeinschaftsschule ⁴⁾	1 120	5,1	1 120	5,3	–	–	1 910	5,9
Realschule	642	2,9	642	3,0	–	–	1 632	5,0
Gymnasium	171	0,8	171	0,8	–	–	947	2,9
Andere Schularten ⁵⁾	111	0,5	71	0,3	40	4,9	129	0,4
Insgesamt	21 934	100	21 117	100	817	100	32 585	100

1) Stichtag der amtlichen Schulstatistik. Angaben für öffentliche und private Schulen zusammen. – 2) Datenerhebung des Kultusministeriums. Angaben nur für öffentliche Schulen. – 3) Einschließlich Grundschulen im Verbund mit einer Gemeinschaftsschule. – 4) Ohne Grundschulen im Verbund mit einer Gemeinschaftsschule. – 5) Schulen besonderer Art und Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren.
Datenquelle: Amtliche Schulstatistik, Kultusministerium.



Forschungsergebnisse



- H 1 Lebenslagen und Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund
- H 2 Erwerb der deutschen Sprache und Sprachkompetenz
- H 3 Bildungsaspirationen und Bildungsbeteiligung
- H 4 Übergänge
- H 5 Bildungsergebnisse
- H 6 Berufsausbildung
- H 7 Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund
- H 8 Einfluss und Wirksamkeit bildungspolitischer Strategien

Wichtige Ergebnisse im Überblick Kapitel H

In einer von der Stiftung Mercator unterstützten und von renommierten Bildungs- und Integrationsforschern durchgeführten Bestandsaufnahme der wichtigsten Studien zu ethnischen Bildungsdisparitäten identifizieren Diehl, Hunkler und Kristen (2016) die folgenden, zum gegenwärtigen Stand der Forschung empirisch abgesicherten Ergebnisse:¹

- Zentraler Faktor für das Zustandekommen von (bereits früh einsetzenden) Ungleichheiten und Leistungsdifferenzen sind die sprachlichen Kompetenzen. Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene aus Zuwandererfamilien erreichen bei Messungen ihrer sprachlichen Kompetenzen im Mittel schlechtere Ergebnisse. Diese, bereits im vorschulischen Bereich feststellbaren Defizite, sind in allen Abschnitten der Bildungsbiografie erkennbar.
- Teilweise bestehen ausgeprägte Leistungsunterschiede zwischen den ethnischen Herkunftgruppen. In einigen Schulleistungsstudien erzielen bspw. türkischstämmige Schülerinnen und Schüler deutlich schlechtere Ergebnisse als etwa Kinder und Jugendliche aus Familien, die aus der ehemaligen Sowjetunion zugewandert sind.² Zwar gleichen sich im Generationenverlauf die Unterschiede zwischen migrantischen und einheimischen Schülerinnen und Schülern an – die Leistungsunterschiede der erst nach dem 6. Lebensjahr Zugewanderten (erste Generation) sind deutlich größer als bei den in Deutschland Geborenen. Jedoch scheinen die relativen Unterschiede zwischen den Zuwanderergruppen bestehen zu bleiben. Dabei schneiden die Nachfahren der ehemaligen Gastarbeiter in der Regel schlechter ab als die Zuwanderer aus Osteuropa.
- Die festgestellten Leistungsunterschiede zwischen migrantischen und nicht-migrantischen Jugendlichen wie auch zwischen den verschiedenen Migrantengruppen manifestieren sich hauptsächlich in der Leseleistung. In diesem für den Bildungserfolg zentralen Indikator bleiben Disparitäten auch nach der Berücksichtigung der sozialen Herkunft bestehen.
- Die bei den Leistungen und bei der Bildungsbeteiligung feststellbaren Unterschiede zu Ungunsten der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund gelten jedoch nicht für die Übergänge zwischen einzelnen Bildungsabschnitten. Bei Kontrolle der Schulleistungen und des sozialen Hintergrunds ergeben sich für Kinder und Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichte sogar vorteilhafte Ergebnisse. Gleichmaßen sind somit Nachteile (bei den Leistungen und der Bildungsbeteiligung) wie Vorteile (bei den Übergängen) empirisch nachweisbar.
- Die vorliegenden gruppenspezifischen Muster in Bezug auf Bildungsungleichheiten sagen zunächst noch nichts über die Ursachen dieser Unterschiede aus. Zahlreiche Studien zeigen jedoch, dass die festgestellten Nachteile zum Großteil auf die mit der sozialen Herkunft verbundenen Bedingungen zurückgeführt werden können.
- Obwohl die oft nachteiligere Situation der Migrantinnen und Migranten im Bildungssystem den primären und sekundären Effekten des sozioökonomischen Hintergrunds zugeschrieben werden können, sind trotzdem (weniger deutliche) migrationsspezifische Effekte wirksam. So liegen in den Migrantenfamilien – auch in den bildungsfernen Milieus und bei schlechteren Schulleistungen – in der Regel höhere Bildungsaspirationen vor. Diese der ethnischen Herkunft zurechenbaren Effekte werden etwa bei den Übergangsentscheidungen in den Sekundar- oder Tertiärbereich des Bildungswesens wirksam.
- Individuelle ethnische Diskriminierungen durch Lehrkräfte, bspw. bei Leistungsbeurteilungen, spielen bei der Erklärung von Bildungsungleichheiten keine bedeutsame Rolle. Allerdings beeinflusst die soziale Herkunft Lehrerentscheidungen zu Ungunsten derjenigen Kinder, die aus bildungsfernen Elternhäusern stammen. Damit sind indirekte Nachteile für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund verbunden, da diese überdurchschnittlich häufig aus bildungsfernen Milieus stammen.
- Problematisch wirkt die in schulischen wie nachbarschaftlichen Kontexten häufig vorliegende ethnische Segregation. Sie trägt zu einer Reproduktion benachteiligender Ausgangsbedingungen von Kindern mit Migrationshintergrund im Bildungssystem bei. Die verschiedentlich kritisch vertretene These, dass die im deutschen Bildungssystem relativ frühzeitig geforderte Übergangsentscheidung für die weiterführende Schulart bzw. die Differenzierung verschiedener weiterführender Schularten mit den damit verbundenen Abschlussunterschieden selbst möglicherweise zur Erzeugung ethnischer Ungleichheiten beiträgt, kann anhand der bislang vorliegenden Studien jedoch nicht gestützt werden.

1 Vgl. Diehl, Hunkler & Kristen (2016), S. 24 – 27.

2 Für die meisten ethnischen Gruppen können aufgrund zu geringerer Studienteilnahmezahlen keine entsprechenden Differenzierungen vorgenommen werden.

H Forschungsergebnisse

In diesem Kapitel werden zentrale Befunde aus bedeutenden Studien zur Situation von Migrantinnen und Migranten im Bildungssystem – stark verdichtet – vorgestellt. Soweit dies aus dem Forschungsansatz ableitbar ist, wird besonderer Bezug auf Baden-Württemberg genommen. Bei der Mehrzahl der Forschungsprojekte handelt es sich allerdings um Untersuchungen, die die nationale Ebene in den Blick nehmen. Da die rezipierten Studien jedoch für das gesamte deutsche Bildungssystem gültige und verallgemeinerbare Erkenntnisse generieren, können diese überwiegend auf die landespezifische Situation übertragen werden.

Aufgrund des umfassenden Publikationsbestands musste eine Auswahl der vorliegenden Forschungsarbeiten erfolgen. Rezipiert wurden insbesondere Meta-studien und Untersuchungen, die in repräsentativen, umfassenden Forschungszusammenhängen angelegt wurden. Die vorgestellten Ergebnisse fokussieren die typischen Etappen im Bildungsverlauf und stellen empirisch nachweisbare migrationspezifische bzw. ethnische Ungleichheiten heraus, wenn solche anzutreffen sind.



Dabei umgeht der in verschiedenen Publikationen präferierte Begriff der *Ethnie* die Diskussion um die Sinnhaftigkeit der Zuschreibung eines *Migrationshintergrunds* bzw. einer *Migrationserfahrung* an Personen, die schon in dritter Generation in Deutschland leben und deren Eltern somit bereits hier aufgewach-



sen sind. Ethnie wird dabei soziologisch im Sinne von Zugehörigkeit zu einer „Volksgruppe“ verstanden (unter Vermeidung dieses historisch belasteten Begriffs), als oft nur intuitiv abgrenzbare Gruppe, die sich selbst aufgrund ihrer Sprache, Kultur, Geschichte, Religion, genealogischen Abstammung oder anderer Merkmale eine eigenständige Identität zuspricht oder ihr von anderen Gruppen zugesprochen wird.¹ Allerdings führt auch eine nach solcherart ethnischen Gesichtspunkten versuchte Gruppenabgrenzung zu Unschärfen. Ebenso sind individuelle Zugehörigkeiten zu mehreren Ethnien möglich.

Die Gliederung von Kapitel H orientiert sich entlang der bildungsbiografischen Verlaufsmuster: Zunächst werden in den Unterkapiteln *Lebenslagen und Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* (H 1) und *Erwerb der deutschen Sprache* (H 2) bereichsübergreifende Aspekte betrachtet. Daran schließen sich die Abschnitte *Bildungsaspirationen und Bildungsbeteiligung* (H 3), *Übergänge* (H 4), *Bildungsergebnisse* (H 5) und *Berufsausbildung* (H 6) an. H 7 widmet sich den *Lehrkräften mit Migrationshintergrund*. Kapitel H 8 schließlich thematisiert, welche empirisch gestützten Aussagen zur Wirksamkeit unterschiedlicher *bildungspolitischer Strategien* im Hinblick auf die Bildungsverläufe von Migrantinnen und Migranten getroffen werden können.

¹ Vgl. bspw. Schubert & Klein (2016).

H 1 Lebenslagen und Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Als Hauptursachen für festgestellte Disparitäten zwischen individuellen Bildungsverläufen wie hinsichtlich des Bildungserfolgs verschiedener Gruppen identifizieren Studien meist primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft: Etwa die durch ein sozioökonomisch benachteiligtes, anregungsarmes Umfeld bedingten ungünstigeren Voraussetzungen für die kognitive kindliche Entwicklung (primärer Effekt) und das Entscheidungsverhalten von Eltern aus bildungsfernen Schichten (bzw. das von Lehrkräften), einen nicht-gymnasialen Bildungsgang zu wählen, selbst wenn gute Schulleistungen vorliegen (sekundärer Effekt). Obwohl diese Zusammenhänge schon lange bekannt sind, liegt relativ wenig empirisch abgesichertes Wissen über die solche Ungleichheiten bedingenden Lebensverhältnisse in Migrantenfamilien vor.



Bildungstransmission in Migrantenfamilien

So scheint evident, dass vorliegende Bildungsbenachteiligungen von Migranteneltern die Bildungschancen ihrer Kinder mitbedingen. Nauck und Lotter (2016) resümieren die vorliegenden empirischen Befunde in Bezug auf Bildungstransmissionseffekte – die Übertragung von kulturellem Kapital in die nachfolgende Generation – in Migrantenfamilien. Zur Erklärung der Reproduktion von Bildungsungleichheiten werden ressourcentheoretische Modelle herangezogen. Relevant sind hierbei das in Familien zur Verfügung stehende ökonomische Kapital (Einkommen, Zeit), das kulturelle Kapital (Bildungsabschlüsse der Eltern, *Parenting-Kompetenzen*) und das soziale Kapital (soziale Beziehungen, soziale Einbindung und Kontrolle der Kinder).

Während die Pädagogik keine Einwirkungsmöglichkeiten auf die Verbesserung der elterlichen ökonomischen und sozialen Ressourcenlagen hat, kann sie einen

wichtigen – und gleichzeitig erreichbaren – Beitrag zur Entwicklung kultureller Kapitalien leisten. Einen zentralen Ansatzpunkt für die Prävention nachteiliger Bildungsverläufe bildet dabei die Steigerung der Parenting-Kompetenzen, etwa über das Bereitstellen von Angeboten niederschwelliger Elternbildung und Familienberatung.

Bedarfe in sozioökonomisch schwächer gestellten (Migranten-)Familien bestehen etwa in Bezug auf fundierte Informationen über das Bildungssystem und die Bedeutung von Zertifikaten. Ebenfalls eine zentrale Bedeutung kommt den elterlichen Kompetenzen in der Gestaltung einer anregungsreichen sozialen Umgebung für die Kinder und der gemeinsamen Zeitgestaltung zu. Entsprechende, sich an Eltern richtende Förderansätze gehen mit positiven Effekten auf die bildungsbiografische Entwicklung der Kinder einher.

Der Einfluss der Eltern und die Bedeutung der elterlichen Parenting-Kompetenzen verändern sich entlang des Bildungs- und Entwicklungsverlaufs der Kinder.² Die von den Eltern insbesondere in den ersten Lebensjahren eingebrachten kulturellen und zeitökonomischen Ressourcen sind für die Entwicklung des Kindes entscheidend. Die realisierbare zeitliche Präsenz für Pflege und Betreuung ist jedoch durch oftmals vorliegende Beschäftigungsverhältnisse mit unregelmäßigen Arbeitszeiten oder prekäre ökonomische Ressourcen gefährdet. Fehlende kulturelle Ressourcen – etwa im Sinne von Kompetenzen in der Kinderpflege und -erziehung – können in vielerlei Hinsicht ungünstige Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung haben, bspw. wenn Vorsorgeuntersuchungen nicht in Anspruch genommen werden (vgl. **Kapitel F 3**). Möglicherweise problematisch wirken der Migrationssituation geschuldete fehlende Rollenmodelle eines kompetenten Parenting oder die Nicht-Passung der Modelle der Herkunftsgesellschaft in der Aufnahmegesellschaft.

Im Kindergarten- und Grundschulalter bewirken im Familienumfeld angebotene kognitiv stimulierende Aktivitäten positive Effekte auf die kindliche Entwicklung. Vor diesem Hintergrund gewinnt nicht nur das zur Verfügung stehende kulturelle Kapital an Bedeutung, sondern auch die ökonomischen Ressourcen, die für das Bereitstellen einer entwicklungsanregenden Umgebung erforderlich sind.

² Vgl. für die folgenden Ausführungen Nauck & Lotter (2016), S. 143 – 149.

Während in den jüngeren Lebensjahren die primären Herkunftseffekte den stärksten Einfluss auf den Erfolg im Bildungssystem ausüben, nimmt im Sekundarstufenalter die Bedeutung sekundärer Herkunftseffekte zu – wie bspw. die soziale Integration in eine bestimmte Peergroup. Es gibt Hinweise darauf, dass insbesondere bei migrantischen männlichen Jugendlichen die Teilnahme an einer abweichenden, scheinbar Alternativen zur Leistungsgesellschaft anbietenden Subkultur den Bildungserfolg gefährden kann. Verstärkt wird diese Problematik, wenn sich anfänglich hohe Bildungsaspirationen nicht einlösen lassen und die Erwartung einer realisierbaren Bildungsrendite schwindet.

Wie entsprechende Studien zeigen können, fallen die Leistungs Nachteile migrantischer Jugendlicher der zweiten und dritten Generation gegenüber der erst in späterem Alter zugewanderten Generation deutlich geringer aus bzw. gleichen sich dem Niveau der korrespondierenden einheimischen Altersgruppe an. Dieser Prozess der generationenübergreifenden bildungsbezogenen Assimilation wird jedoch durch die in einigen migrantischen Milieus verbreitete Heiratsmigration gebremst. Die Zuwanderung erfolgt dabei oft aus bildungsfernen Herkunftskontexten und Integration muss gewissermaßen immer wieder von neuem starten. Dieser Effekt ist vor allem in Migrantengruppen aus Herkunftsnationen verbreitet, die meist nur über diese Option einen Aufenthaltstitel erlangen können – in der Regel somit bei den Nicht-EU-Mitgliedsstaaten.

Heiratsmigration kommt insbesondere bei türkischstämmigen Migrantinnen und Migranten häufiger vor. In der Regel verfügen die auf diese Weise zuziehenden Personen nur über eine geringe Ausstattung an dem im Ankunfts-kontext erforderlichen sozialen und kulturellen Kapital. Entsprechend verfügen die in den neugegründeten Familien aufwachsenden Kinder nicht über die bildungsbiografisch relevanten Ressourcen, wie sie in anderen Migrantenfamilien akkumuliert werden können, die bereits über mehrere Generationen im Aufnahmeland leben. Da insbesondere in den ersten Lebensjahren die primären Herkunftseffekte – der Umfang des zur Verfügung stehenden kulturellen Kapitals für die Förderung der kindlichen Entwicklung – von Bedeutung sind, könnte das Phänomen der Heiratsmigration ein wichtiger erklärender Faktor für die unterdurchschnittlichen Bildungserfolge von Jugendlichen türkischer Herkunft sein.

Unterschiede zwischen den Zuwanderergenerationen

Ethnische Ungleichheiten verschwinden im Lauf der Generationen nicht von selbst – darauf weist der Jugend-Migrationsreport des Deutschen Jugendinsti-

tuts hin. So kommen nach Migrationsstatus differenzierende Analysen zu den Schulabschlüssen 25- bis 35-Jähriger zu dem Befund, dass in der ersten Migrantengeneration (der Gruppe mit eigener Migrationserfahrung) häufiger eine Hochschulzugangsberechtigung erworben wurde, als dies bei den in Deutschland geborenen Migrantinnen und Migranten der Fall ist (vgl. dazu auch **Kapitel E 1**).³

Allerdings ist der Anteil der Studierenden unter den im Ausland geborenen Zuwanderern geringer als bei denen der zweiten und dritten Generation. Zudem finden sich in denjenigen Migrantengruppen mit den höchsten Anteilen an Abiturientinnen und Abiturienten auch die höchsten Anteile an Abgängerinnen und Abgängern ohne Abschluss.

Der Generationenstatus allein reicht somit zur Erklärung von Bildungsdisparitäten nicht aus. Erforderlich sind weitere Differenzierungen nach familiären Ressourcen und möglicherweise auch zu sozialisationsrelevanten kollektiven Traditionen. Insgesamt zeigen sich jedoch insbesondere bei den Zuwanderinnen und Zuwanderern der dritten Generation (bereits die Eltern sind in Deutschland geboren) deutliche Annäherungen an junge Menschen ohne Migrationshintergrund, etwa in Bezug auf die Integration in Vereinen, die Beteiligung an gymnasialen Bildungsgängen und den Anteil der Klassenwiederholer.⁴

Effekte der Nachbarschaft

Neben den familiären Sozialisationsbedingungen wirken sich auch Nachbarschaftseffekte auf den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus – darauf lassen einige internationale Längsschnittuntersuchungen schließen, die Horr (2016) systematisch ausgewertet hat. Sofern ein Stadtteil durch starke Segregation ethnischer und sozial benachteiligter Gruppen gekennzeichnet ist, übt die Nachbarschaft einen vorwiegend ungünstigen Einfluss aus. Zwar liegen für Deutschland nur wenige Studien vor, da jedoch auch in vielen Quartieren deutscher Städte eine ethnische Wohnsegregation zu beobachten ist, können die für andere Länder festgestellten Effekte weitgehend übertragen werden.

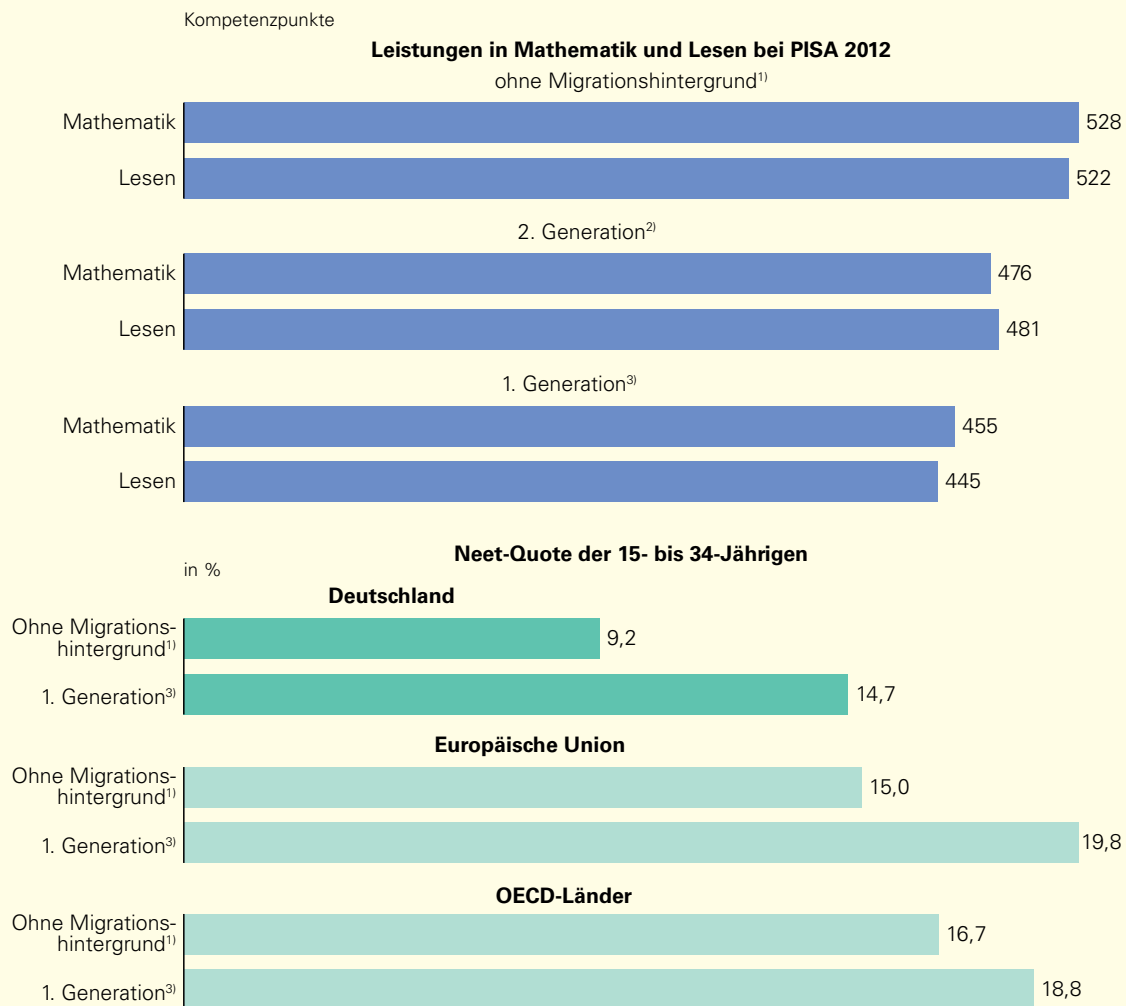
Unklar bleibt allerdings, wodurch der nachbarschaftliche Einfluss verursacht wird und wie stark er sich manifestiert. Im Vergleich zu den Auswirkungen der individuellen Eigenschaften der Kinder und Jugendlichen sowie des familiären Kontextes sind Nachbarschaftseffekte auf den Bildungsverlauf eher als unbe-

3 Stürzer, Täubig, Uchronski & Bruhns (2012), S. 176.

4 Ebenda.

H 1 (G1)

Leistungen in Mathematik und Lesen bei PISA 2012 in Deutschland nach differenziertem Migrationshintergrund und NEET-Quote der 15- bis 34-Jährigen in Deutschland, der EU und den OECD-Ländern 2013



1) Oder 3. Generation. – 2) Im Ausland geborene Eltern. – 3) Im Ausland geboren und als Kind nach Deutschland gekommen.
 Datenquellen: OECD (2015a); OECD (2015): Indicators of Immigrant Integration; eigene Berechnungen.

deutender einzustufen. Allerdings kann auch ein geringer, jedoch anhaltender Effekt kumulativ wirken und erst im langfristigen Verlauf Nachteile mitbedingen.

Umgekehrt können positive Effekte einer sozial privilegierten Nachbarschaft auf die Leistungen im Lesen und in Mathematik nachgewiesen werden.⁵ Jedoch scheint die Wirkung der Nachbarschaft auf den Bildungserfolg stark über die Zusammensetzung der Schülerschaft an den Schulen vermittelt zu sein. Da in Deutschland der Standort der besuchten Schule meist eng mit dem Wohnort gekoppelt ist, könnte die Ursache für Benachteiligung

gen eher in einer vorliegenden schulischen Segregation zu finden sein, zumal diese in Gebieten mit hohen Anteilen sozioökonomisch benachteiligter Kinder und Jugendlicher oftmals ebenfalls stärker ausgeprägt ist. Allerdings ist es denkbar, dass sich Nachbarschaftseffekte bereits in der frühen Kindheit, vor Besuch einer Tageseinrichtung oder Schule, negativ auf den späteren Bildungsweg auswirken.

Einfluss von schulischen Leistungen auf Ausbildung und Beschäftigung

Über die festgestellten Unterschiede im Lernerfolg hinausgehend stellt die OECD in einer Studie einen

5 Vgl. Horr (2016), S. 425 – 427.

starken Zusammenhang zwischen den schulischen Leistungen von Migrantinnen und Migranten und deren Bildungs- und Arbeitsmarktbeteiligung als junge Erwachsene fest.⁶ Betrachtet wird dabei die Gruppe der 15- bis 34-Jährigen, die sich 2013 weder in Aus- oder Weiterbildung befand noch in den Arbeitsmarkt integriert war, den sogenannten *NEETs*.⁷ Belegt wird dies an den über den Zeitraum von 2003 bis 2012 gemessenen Leistungsunterschieden in Mathematik der im Ausland geborenen Schülerinnen und Schüler gegenüber denjenigen ohne Migrationshintergrund: Je höher der schulische Leistungsunterschied zwischen diesen beiden Gruppen in einem Land ausfiel, desto stärker zuungunsten der Migrantinnen und Migranten ausgeprägt sind auch die Unterschiede bei deren späteren Nichtbeschäftigtenquoten.

Für Deutschland liegt die Quote der sich nicht in Ausbildung oder Beschäftigung befindenden jungen Migrantinnen und Migranten der ersten Generation – bei einer im internationalen Vergleich niedrigen *NEET*-Quote von 11 % insgesamt – um 5,5 Prozentpunkte über derjenigen der Nicht-Migranten. Parallel fallen die Leistungsunterschiede in Mathematik bei migrantischen 15-Jährigen (erste Generation) um über 70 Kompetenzpunkte geringer aus als bei den Schülerinnen und Schülern ohne Zuwanderungshintergrund (Grafik H 1 (G1)). In Ländern, bei denen sich die Mathematikleistungen zwischen diesen beiden Gruppen weniger stark unterscheiden, nähern sich auch die *NEET*-Quoten an. Umgekehrt verhält es sich bei Ländern mit noch stärkeren Leistungsunterschieden; hier nehmen auch die Unterschiede bei den *NEET*-Quoten zu.

Diese Befunde belegen einen – international gültigen – starken Zusammenhang zwischen den schulischen Leistungen von Migrantinnen und Migranten und deren Integration in Ausbildung und Beschäftigung. Je besser es Bildungssystemen somit gelingt, die bspw. auf sprachliche Defizite zurückzuführende Leistungsnachteile von Schülerinnen und Schülern der ersten Zuwanderungsgeneration zu kompensieren, desto erfolgreicher verläuft deren Integration in die Beschäftigungssysteme.

Ethnisch-kulturelle Einflüsse auf die Sozialisation

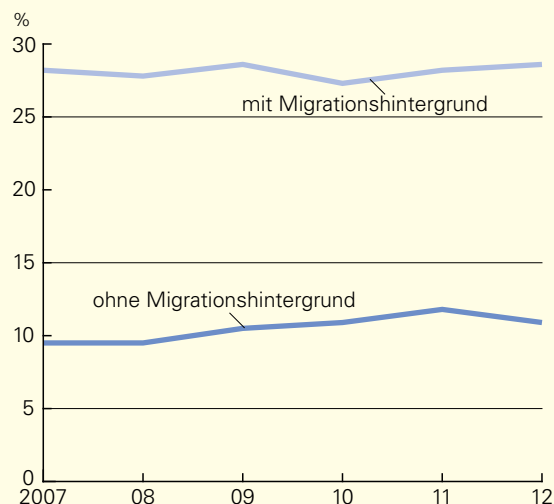
Knapp 38 % der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen unter 25 Jahren in Baden-Württemberg haben nach Angaben des Mikrozensus 2015 einen Migrationshintergrund (vgl. auch Kapitel C 1). Davon ist der

6 OECD (2015b).

7 NEET: Neither in employment nor in education or training.

H 1 (G2)

Entwicklung der Armutsgefährdungsquoten*) unter 18-Jähriger in Baden-Württemberg 2007 bis 2012 nach Migrationshintergrund



*) Anteil der Personen mit einem Äquivalenzeinkommen von weniger als 60 % des Medians der Äquivalenzeinkommen der Bevölkerung in Privathaushalten am Hauptwohnsitz in Baden-Württemberg.

Datenquellen: Ergebnisse des Mikrozensus. Die Hochrechnung erfolgte anhand der Bevölkerungsfortschreibung auf Basis der Volkszählung 1987; eigene Auswertung Familienforschung Baden-Württemberg im Statistischen Landesamt.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

741 16

weit überwiegende Teil in Deutschland geboren und besitzt die deutsche Staatsangehörigkeit. Demnach bildet das Aufwachsen in der deutschen Gesellschaft für junge Migrantinnen und Migranten den bedeutendsten Sozialisationskontext, selbst wenn berücksichtigt wird, dass sie in Bezug auf die Herkunftskontexte ihrer Familien eine sehr heterogene Gruppe darstellen.

Nicht nur in Bezug auf ihre ethnische und kulturelle Herkunft, sondern auch im Hinblick auf ihren sozioökonomischen Hintergrund unterscheiden sich die Familien der unterschiedlichen Migrantinnen und Migranten stark voneinander. Während bspw. Kinder mit polnischer Zuwanderungsgeschichte prozentual ähnlich häufig in Familien mit einem hohen Bildungsstand aufwachsen wie Kinder ohne Migrationshintergrund, liegen für andere Gruppen deutlich ungünstigere Sozialisationsbedingungen vor. Im Mittel sind in Migrantenfamilien beide Elternteile oder ggf. der alleinerziehende Elternteil doppelt so häufig nicht erwerbstätig. In der Folge ist das Armutsrisiko stark erhöht. In Baden-Württemberg war 2012 fast jede vierte Person mit Migrationshintergrund von Armut bedroht. Die Armutsgefährdung von Personen ohne Migrationshintergrund war weniger als halb so hoch.⁸

8 Sozialministerium Baden-Württemberg (Hrsg.) (2015).

Eine entsprechende Verteilung des Armutsrisikos findet sich auch bei Kindern und Jugendlichen. Zwischen 2007 und 2012 waren mehr oder weniger konstant rund 28 % der unter 18-Jährigen mit Migrationshintergrund von Armut gefährdet. Bei den Gleichaltrigen ohne Zuwanderungsgeschichte betrug dieser Anteil mit 10 % bis 12 % nur etwa ein Drittel dieses Werts (Grafik H 1 (G2)).

Die geringere Teilnahme von Kindern aus Migrantenfamilien an ergänzenden vorschulischen Bildungsangeboten, wie bspw. im Sport oder im musischen Bereich, könnte ein Effekt von Einkommensnachteilen sein. Insgesamt werden Kinder mit Migrationshintergrund seltener aktiv durch ihre Eltern auf den Schuleintritt vorbereitet, ebenso erhalten sie weniger familienexterne Bildungsanregungen. Einkommensarmut in der Familie und eine schlechtere Integration der Eltern in den Arbeitsmarkt behindern zudem die Entstehung eines entwicklungs- und bildungsförderlichen Familienklimas und beeinträchtigen die Integration in soziale Netzwerke. Aus

solchen defizitären Sozialisationsbedingungen resultieren für Kinder häufig Probleme bei der Entwicklung eines positiven Selbstbilds sowie emotionaler und sozialer Kompetenzen. Dies wiederum wirkt sich hinderlich auf die Ausbildung sprachlicher und kognitiver Fähigkeiten aus.⁹

Als weiteren äußerst problematischen Befund im Hinblick auf eine positive kindliche Entwicklung muss der im Kinder-Migrationsreport des Deutschen Jugendinstituts berichtete Befund gewertet werden, dass Viertklässler mit Migrationshintergrund häufiger Gewalterfahrungen in der Familie erleben als Gleichaltrige ohne Migrationshintergrund. Besonders hoch seien die Anteile in Familien mit arabischem, nordafrikanischem und mit türkischem Migrationshintergrund.¹⁰

9 Cinar, Otembra & Stürzer (2013), S. 290.

10 Ebenda, S. 25.

H 2 Erwerb der deutschen Sprache und Sprachkompetenz

Die Beherrschung der deutschen Sprache ist der Schlüssel für eine erfolgreiche Bildungsbiografie. Kinder und Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund weisen hier von Beginn ihres Bildungsverlaufs an bis zum Ende der Sekundarstufe I empirisch belegbare substanzielle Schwächen auf. In einer Meta-Analyse zahlreicher Forschungsarbeiten kommen Kempert u.a. (2016) zu dem Schluss, dass diese Nachteile bei den meisten Migrantengruppen zu einem großen Teil auf den sozioökonomischen Status und den Bildungshintergrund der Herkunftsfamilien zurückgeführt werden können. Bei Kindern und Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund bleiben ungünstige sprachliche Disparitäten jedoch auch bei Kontrolle dieser Hintergrundmerkmale bestehen.

Die Rolle der Sprache in der Bildungsbiografie

Schwache Kompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch gehen mit höheren Rückstellungsraten bei der Einschulung, mit geringeren fachlichen Kompetenzen auch in Mathematik und einer geringeren Chance für den Besuch eines Gymnasiums einher. Insgesamt übt die deutsche Sprachkompetenz einen deutlichen – kumulativen – Einfluss auf den Erfolg in sämtlichen Bildungsetappen aus.¹¹ Weniger klar ist die Bedeutung der Kompetenz in der Herkunftssprache für den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern, die Deutsch als Zweitsprache sprechen. In der Pädagogik ist die Annahme verbreitet, fundierte Kompetenzen in der Erstsprache wirkten sich positiv auf den Zweitspracherwerb aus. Zwar schneiden zweisprachige Schüler im Schulerfolg bei einigen Studien besser ab als diejenigen, die nur in der Sprache des Aufnahme­lands kommunizieren.¹² Allerdings lässt sich diese Hypothese bislang nicht eindeutig empirisch belegen.

Die gegenteilige Annahme, die zu Hause gesprochene Herkunftssprache würde in einem Konkurrenzverhältnis zur Unterrichtssprache stehen und zwangsläufig zu Defiziten im Zweitspracherwerb führen, lässt sich jedoch ebenfalls nicht erhärten. Möglicherweise beeinflusst das Erlernen einer Zweitsprache die allgemeine kognitive Entwicklung positiv.

Positive Transfereffekte von der (altersentsprechend kompetent beherrschten) Herkunftssprache in die

Zweitsprache können für einzelne sprachliche Teilfertigkeiten nachgewiesen werden, insbesondere für basale Lesefertigkeiten und die phonologische Bewusstheit. Allerdings ist bei mehrsprachigen Kindern in der Regel der Wortschatzumfang je Sprache geringer, was wiederum einen negativen Einfluss auf die Zweitsprachkompetenz zur Folge haben dürfte. Auf Basis der gegenwärtig vorliegenden Forschungsergebnisse kann insgesamt lediglich davon ausgegangen werden, dass die aktive Nutzung und Beherrschung der Herkunftssprache keinen negativen Einfluss auf den Erwerb der Zweitsprache ausübt. In Bezug auf das Erlernen einer weiteren Fremdsprache im Unterricht kann Bilingualität allerdings förderlich sein, da sie mit Vorteilen bei kognitiven Aufmerksamkeitsprozessen einhergeht und mehrsprachige Kinder über eine erhöhte metasprachliche Bewusstheit verfügen.



Obwohl der Sprachförderung sowohl im schulischen als auch im vorschulischen Bereich eine hohe Bedeutung beigemessen wird und vielfältige Maßnahmen implementiert wurden, liegen noch wenige Befunde über den Erfolg der verschiedenen Ansätze vor. Einigkeit besteht darüber, dass eine möglichst früh einsetzende Förderung am erfolgreichsten wirkt. Im Elementarbereich scheint eine alltagsintegrierte, unspezifische sprachanregende Förderung am günstigsten zu sein und positive Effekte auf das Sprachverständnis und die Sprachproduktion zu bewirken. Ebenfalls Erfolge erzielen das dialogische Lesen und die Förderung der phonologischen Bewusstheit.

Allerdings sind im Elementarbereich wie im Primarbereich insgesamt nur moderate Effekte durch Sprachförderung nachweisbar, von denen Kinder mit und ohne Migrationshintergrund gleichermaßen

¹¹ Vgl. für die folgenden Ausführungen Kempert et al. (2016), S. 223 – 226.

¹² Gogolin (2008).

profitieren. Es scheint außerordentlich schwierig zu sein, selbst durch eine gezielte Förderung Disparitäten in den sprachlichen Kompetenzen auszugleichen.¹³

Die wissenschaftliche Begleitung des baden-württembergischen Projekts *Schulreifes Kind* konnte allerdings positive Effekte von Zusatzförderangeboten – die sich an Kinder mit schulrelevanten Entwicklungsrisiken richten – bis zum Ende der Kindergartenzeit nachweisen.¹⁴ Dabei verringerte sich der Leistungsabstand zwischen den Gruppen mit und ohne Förderbedarf im Verlauf der Kindergartenzeit bedeutsam sowohl in den sprachlichen wie den mathematischen Vorläuferfertigkeiten.

Spracherwerb und Muttersprache

Eine 2015 vom IQB durchgeführte Studie erforschte den Zusammenhang zwischen der Ausbildung der Lesefähigkeit in der deutschen Sprache und der mündlichen Sprachkompetenz in der nicht-deutschen Herkunftssprache.¹⁵ Untersucht wurden Neuntklässler mit türkischer bzw. russischer Muttersprache.

Im Gegensatz zu den oben skizzierten Meta-Analysen von Kempert u. a. lassen diese Ergebnisse den Schluss zu, dass Heranwachsende mit Zuwanderungshintergrund beim Erwerb der deutschen Sprache davon profitieren, wenn sie ihre Muttersprache gut beherrschen. Die Deutsch-Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler fällt umso höher aus, je besser sie ihre Herkunftssprache verstehen. Dabei scheint ein Sprachtransfer von der Herkunfts- in die Zweitsprache wirksam zu werden, der bereits bei guten mündlichen Kompetenzen einsetzt. Allein das gute Verstehenkönnen der Muttersprache scheint positive Effekte auf die Entwicklung der Lesefähigkeit im Deutschen auszuüben, gute schriftsprachliche Fähigkeiten in der Herkunftssprache scheinen nicht unbedingt notwendig zu sein.

Um alternative Ursachen für den beobachteten Zusammenhang auszuschließen, wurden in der Studie zahlreiche Merkmale der Untersuchungsgruppen kontrolliert, wie etwa der familiäre sozioökonomische Hintergrund, die allgemeinen kognitiven Fähigkeiten und die mündliche Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler. Auch bei Berücksichtigung dieser Kontextvariablen blieb der eigenständige Effekt der

mündlichen Kompetenz in der Herkunftssprache bestehen. Jedoch stehen Muttersprache und Zweitsprache in einer konkurrierenden Beziehung zueinander. Die Wahrscheinlichkeit, gute Lesefähigkeiten in Deutsch zu erlangen ist für Jugendliche, in deren Familie häufig Deutsch gesprochen wird, höher als bei denjenigen, die im familiären Umfeld häufig die Muttersprache verwenden.



Somit scheint einerseits das gute Erlernen der Herkunftssprache förderlich für den Erwerb einer hohen Lesekompetenz im Deutschen zu sein, andererseits jedoch sollten Eltern, die zu Hause eine andere Sprache sprechen, für ihre Kinder frühzeitig den Zugang zur deutschen Sprache sicherstellen, etwa durch den Besuch einer Kindertageseinrichtung.

Entwicklung der Sprachkompetenz an Ganztagschulen

Mit dem Ausbau von Ganztagsangeboten sind hohe und vielfältige bildungspolitische Erwartungen verbunden. So sollen insbesondere sozioökonomisch benachteiligte Schülerinnen und Schüler im Sinne ganzheitlicher Bildung nachhaltig in ihrer Entwicklung von kognitiven, sprachlichen und sozialen Kompetenzen gefördert werden (vgl. **Kapitel G 5**).

Eine frühere Untersuchung zur Wirkung von Ganztagschulen auf die sprachlichen Kompetenzen erbrachte jedoch keine Hinweise auf ein besseres Abschneiden ganztägig beschulter Grundschul Kinder im Vergleich zu Halbtagschulen.¹⁶ Allerdings wären solche generalisierbaren Effekte vor dem Hintergrund der verschiedenen Ganztagskonzepte, der Bandbreite an sozialen Einzugs-

13 Vgl. hierzu Landesinstitut für Schulentwicklung & Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2013), Kapitel E.

14 Hasselhorn, Ehm, Schneider & Schöler (2015).

15 Edele & Stanat (2016).

16 Vgl. Reinders et al. (2011).

gebieten und der unterschiedlichen Nutzungsintensität und -qualität auch kaum zu erwarten. Die Studie zeigte hingegen Effekte der Ganztagsbeschulung, die in Abhängigkeit von der Schülerkomposition standen. So gelingt die Förderung der sprachlichen Kompetenzen bei Migrantenkindern besser, wenn der Anteil dieser Schülerschaft in der Klasse nicht zu hoch ist.

Der 2016 erschienene Zwischenbericht der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) kommt in seinem Fazit zu dem Schluss, dass allein die Teilnahme an Ganztagsangeboten noch nicht ausreicht, um kognitive Kompetenzen zu verbessern.¹⁷ Dies gelte sowohl für die Teilnahme an Lernangeboten im Bereich Lesen oder Naturwissenschaften in der Grundschule, als auch für die Teilnahme an Lese- und Deutschförderangeboten oder Medienangeboten in Klassenstufe 5. Messbare positive Effekte zeigen sich jedoch, wenn die Schülerinnen und Schüler freiwillig an Leseangeboten teilnehmen. Wenn zusätzliche Lernangebote den eigenen Interessen entsprechen, geht dies mit einem Kompetenzzuwachs einher.

Im Bereich sozialer Kompetenzen ist die Teilnahme an Angeboten zum sozialen Lernen für Grundschulkindern aus Familien mit Migrationshintergrund wirksam, wenn sie kontinuierlich besucht werden. Insbesondere eine vorliegende hohe Qualität der besuchten Angebote hat positive Auswirkungen auf die Motivation, das Sozialverhalten und das Selbstkonzept. Ganztagschulen scheinen somit insbesondere für die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen Wichtiges leisten zu können.

Über alle Jahrgangsstufen hinweg werden am häufigsten Sportangebote genutzt, gefolgt von Angeboten aus dem Bereich Musik. In den höheren Klassenstufen gewinnen ergänzende Lernangebote an Bedeutung, aber auch Angebote im Bereich des sozialen Lernens und Engagements (Tabelle H 2 (T1)).

Die StEG-Studie erfasste zum ersten Mal mit entsprechenden Tests die Lesefähigkeit vor und nach dem Besuch einschlägiger Ganztagsangebote und verglich die Ergebnisse mit der Kompetenzentwicklung von Mitschülerinnen und Mitschülern, die diese Angebote nicht erhielten. Dabei ließ sich – selbst bei hoher Qualität oder bei intensiver Teilnahme – keine Wirkung der Angebote nachweisen. Der ein oder zwei Halbjahre andauernde Besuch von Ganztagsangeboten reicht demnach nicht aus, fachliche Kompetenzen messbar zu steigern.

Obwohl sich ein Effekt der Ganztagsbeschulung auf kognitive Teilleistungen nicht belegen ließ, erzielen

Jugendliche am Ende ihrer Schullaufbahn bessere Noten, wenn sie über mehrere Jahre fachbezogene Ganztagsangebote genutzt haben. Da in Schulnoten im Gegensatz zu Bewertungen in Leistungstests neben den kognitiven Fähigkeiten bspw. auch Motivation und Verhalten einfließen, ist dieser Effekt plausibel.

Funktionaler Analphabetismus bei Erwachsenen

Über den Anteil der erwachsenen Bevölkerung mit unzureichenden Lese- und Schreibkompetenzen gibt die *Level-One Studie* Auskunft.¹⁸ Die für Deutschland repräsentative Erhebung differenziert das unterste Kompetenzniveau im Lesen und Schreiben in drei Grade:

Von *Analphabetismus* im engeren Sinne wird bei Unterschreiten der Satzebene gesprochen; das heißt, eine Person kann zwar einzelne Wörter lesend verstehen bzw. schreiben – nicht jedoch ganze Sätze. Diese Form betrifft über 4 % der erwerbsfähigen deutschen Bevölkerung. *Funktionaler Analphabetismus* liegt bei Unterschreiten der Textebene vor – eine betroffene Person vermag zwar einzelne Sätze zu lesen oder zu schreiben, nicht jedoch zusammenhängende kürzere Texte. Diese Personen sind aufgrund ihrer begrenzten schriftsprachlichen Kompetenzen nicht in der Lage, am gesellschaftlichen Leben in angemessener Form teilzuhaben. Weitere 10 % der 18- bis 64-Jährigen lesen nur auf diesem Niveau. Eine noch größere Personengruppe verfügt über unzureichende Rechtschreibkompetenzen, die nicht das bis zum Ende der Grundschule erwartete Niveau erreichen.

Somit sind laut dieser Studie insgesamt 14,5 % der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter von Analphabetismus im engeren Sinne bzw. funktionalem Analphabetismus betroffen. Davon sind über 60 % Männer. Differenziert nach erworbener Erstsprache wird deutlich, dass 42 % der Analphabeten eine andere Erstsprache als Deutsch erlernt haben – gemessen am Anteil dieser Gruppe an der Gesamtbevölkerung ein überproportional hoher Prozentsatz. Personen mit Migrationshintergrund sind somit im Erwachsenenalter in besonderem Maße von unzureichenden Lese- und Schreibkompetenzen betroffen.

Ähnliche Werte ermittelte die internationale Vergleichsstudie zur Erfassung von grundlegenden Kompetenzen bei Erwachsenen (PIAAC)¹⁹ der OECD, die für Deutschland einen Anteil von über 3 % der 16- bis

17 StEG-Konsortium (2016).

18 Grotluschen & Riekmann (2011); getestet wurden über 7 000 Personen im Alter zwischen 18 und 64 Jahren.

19 OECD (2013).

H2 (T1) Nutzung von außerunterrichtlichen Angeboten in einzelnen Jahrgangsstufen

	5. KLASSE	6. KLASSE	7. KLASSE	8. KLASSE	9. KLASSE	10. KLASSE
	Anteile in %					
Sport	29	31	31	29	25	20
Musik	22	20	17	15	12	10
Lernen (z. B. fachbezogene Zusatzkurse)	10	10	13	16	21	32
Soziales Lernen & Engagement	4	5	9	14	21	19
Medien	6	6	7	8	7	6
Kunst & Handwerk	10	7	7	6	4	2
Theater	6	5	4	3	2	3
Tanz	5	5	5	3	1	2
Gesundheit & Ernährung	3	5	3	3	2	3
Technik	1	2	1	3	3	2
Natur	3	3	2	1	1	1
Sonstige Angebote	1	1	1	1	1	1

	Anteil von 25 % und mehr an den genutzten Angeboten
	20 % – 24 %
	15 % – 19 %
	10 % – 14 %
	weniger als 10 %

Datenquellen: StEG (2016), eigene Berechnungen.

65-jährigen Bevölkerung ermittelte, deren Lesekompetenz unter Kompetenzstufe 1 liegt. Die Lesekompetenzen von weiteren stark 14 % entsprechen nur der Stufe 1. Damit erreicht diese Gruppe nicht die für eine erfolgreiche Teilnahme am gesellschaftlichen und beruflichen Leben in der Regel erforderliche Mindest-

kompetenz. Auch diese Studie weist auf einen enormen Kompetenzunterschied zwischen den im Ausland geborenen Zuwanderern und deutschsprachig aufgewachsenen Einheimischen hin, der im Mittel 39 Punkte beträgt.

H 3 Bildungsaspirationen und Bildungsbeteiligung

Allgemein üben hohe Bildungsaspirationen – die angestrebten Ziele in Bezug auf zukünftige Bildungsergebnisse und -abschlüsse – einen positiven Einfluss auf die Schulleistungen aus und beeinflussen Bildungswegeentscheidungen in Richtung anspruchsvollerer Bildungsgänge. In Bezug auf die später realisierten Bildungsergebnisse in Form von Kompetenzen und Zertifikaten stellt die Bildungsaspiration von Eltern und Kindern somit einen wichtigen Faktor dar.

Zahlreiche Studien belegen die gegenüber Einheimischen durchschnittlich höheren Bildungsaspirationen von Migrantinnen und Migranten.²⁰ Dieser Befund ist überraschend, da er nicht nur für einige sozial gut positionierte ethnische Gruppen gilt, sondern auch auf Migrantengruppen mit einer eher niedrigen sozioökonomischen Position zutrifft, deren Kinder unterdurchschnittliche schulische Leistungen aufweisen. Werden der sozioökonomische Hintergrund der Familien und die schulischen Leistungen der Kinder berücksichtigt, so fallen die Unterschiede bei den Bildungsaspirationen zwischen Migranten und Einheimischen sogar höher aus als ohne Kontrolle dieser Merkmale.

Der Effekt hoher Bildungsaspirationen

Becker und Gresch (2016) belegen in einer Übersicht zahlreicher Studien, dass nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Status in migrantischen Familien trotz oftmals schlechterer Schulleistungen meist höhere Bildungsaspirationen vorliegen als in Familien ohne Zuwanderungsgeschichte und im Vergleich zu Einheimischen häufig anspruchsvollere Bildungswege gewählt werden.

Dieser als *Aspiration-Achievement-Paradox* bezeichnete Befund wird hauptsächlich über das Wirksamwerden eines *Zuwanderungsoptimismus* erklärt, der höherwertigen Bildungsabschlüssen einen zentralen Wert zur Statusverbesserung beimisst und entsprechende Bildungsaspirationen wie auch -anstrengungen zur Folge hat.²¹ Zu einem geringeren Teil wirksam sind Informationsdefizite über das deutsche Bildungssystem. Weitere unterstützende Faktoren, wie das nutzbare Sozialkapital und vorhandene Netzwerke üben eigenständige Effekte auf die Bildungsbiografie aus, können aber die höhere Bildungsaspiration nicht

erklären. Entsprechend gilt dies für negative Erfahrungen wie Diskriminierungserlebnisse in der Schule oder erwartete Diskriminierungserfahrungen am Arbeitsplatz.

Insgesamt verschaffen die höheren Bildungsaspirationen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Bezug auf die realisierten Bildungswahlentscheidungen Vorteile gegenüber einheimischen Kindern und Jugendlichen. Dieser Effekt gilt jedoch nur zwischen Gruppen mit einem vergleichbaren sozioökonomischen Status der Herkunftsfamilie und gleichen schulischen Leistungen. Migrantische Familien weisen jedoch vergleichsweise häufig einen niedrigeren sozioökonomischen Status auf. Dass Eltern mit Zuwanderungsgeschichte insgesamt seltener anspruchsvollere Bildungsgänge für ihre Kinder wählen, die im Mittel wiederum ungünstigere Bildungsergebnisse erzielen, ist auf den Einfluss des sozialen Hintergrunds zurückzuführen. Allerdings scheint die These, der geringere Bildungserfolg von Migrantinnen und Migranten resultiere aus einem mangelnden Bildungswillen, aufgrund der empirischen Ergebnisse widerlegt.



Die hohe Bildungsaspiration setzt sich beim Übergang in den Hochschulbereich fort. Zwar beginnen die unterschiedlichen Migrantengruppen ein Studium im Mittel mit schlechteren Schulleistungen, sie weisen aber bei gleicher Leistungsausgangslage und vergleichbaren sozioökonomischen Voraussetzungen eine höhere Studierneigung auf als Schulabgänger ohne Migrationshintergrund.²² Für eine generelle Benachteiligung der Bevölkerung mit Zuwanderungsgeschichte im Hochschulsektor finden sich keine abgesicherten Hinweise.

20 Überblick bei Becker (Hrsg.) (2011).

21 Vgl. für die folgenden Ausführungen Becker & Gresch (2016), S. 108 – 111.

22 Kristen (2016), S. 643.

Bildungsaspiration und Milieu

Das Forschungsprojekt *Bildung, Milieu & Migration* zeigt, wie sehr die allgemein stark ausgeprägten Bildungsaspirationen in Migrantenfamilien und die damit einhergehenden elterlichen Unterstützungsangebote vom milieuspezifischen Hintergrund bestimmt sind.²³ Dieser Forschungsansatz verfolgt eine Differenzierung auf Basis des Sinus-Milieukonzepts, das acht typische lebensweltliche Muster von Migrantinnen und Migranten identifiziert, die sich in Bezug auf ihre Wertorientierung, ihre Alltagsästhetik²⁴ und ihre soziale Lage unterscheiden.²⁵

Deutlich wird, dass der überwiegende Teil der Migrantenfamilien den Bildungserfolg ihrer Kinder aktiv fördert. Die Ressourcen, die Eltern hierfür aufbringen können, unterscheiden sich jedoch milieuspezifisch entscheidend. Wenig Unterstützung erhalten migrantische Kinder und Jugendliche etwa im – zahlenmäßig eher unbedeutenden – religiös-verwurzelten Milieu. In den anteilig die Hauptgruppe bildenden Milieus der bürgerlichen Mitte hingegen werden zahlreiche Möglichkeiten der elterlichen Hilfe – von der Hausaufgabenbetreuung über gemeinsames Lernen bis hin zur Begleitung auf Klassenfahrten – ausgeschöpft.



Während im hedonistisch-subkulturellen Milieu die Gestaltung der Schullaufbahn weitgehend den Kindern selbst überlassen bleibt, reagiert das gut gebildete intellektuell-kosmopolitische Milieu besonders sensibel und selbstbewusst auf wahrgenommene Bildungsbenachteiligungen. Insgesamt geben über zwei Drittel der in der Studie befragten Eltern aus Migrantenpopulationen an, täglich mehr als eine halbe

Stunde Zeit für Hilfen bei der Bewältigung des Schullalltags aufzuwenden. Über 70 % berichten, dass sie ihre Kinder bei den Hausaufgaben immer oder häufig unterstützen. Mehr als 80 % besuchen immer oder häufig Elternsprechtage und Elternabende.

In einigen Milieus zeichnen sich neue postmigrantische Lebensformen ab, in denen sich kulturelle Einflüsse der Herkunfts- wie der Aufnahmegesellschaft mischen. Damit sind zusätzliche Herausforderungen verbunden. So stellt sich die angestrebte Mehrsprachigkeit gerade für gut integrierte Migranten als neues Erziehungsproblem dar, da sie ihren Kindern die eigene Herkunftssprache teilweise nicht mehr zuverlässig beibringen können. Hier eröffnen sich möglicherweise neue Bedarfslagen für Elternbildung und Weiterbildung.

Beteiligung an frühkindlicher Bildung

Die in der frühen Kindheit angelegten Kompetenzen, Fähigkeiten und Wissensbestände bilden die Basis für alle weiteren Bildungsetappen – ein defizitärer Verlauf dieser biografischen Phase wirkt sich nachhaltig negativ aus. Vor diesem Hintergrund ist es problematisch, dass sich ethnische Bildungsungleichheiten bereits im Vorschulbereich manifestieren. Ungünstigere Startvoraussetzungen für den Schulbesuch, insbesondere für Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien, werden etwa durch die Nichtinanspruchnahme frühkindlicher Bildungsangebote angelegt.

In Baden-Württemberg ist die Besuchsquote bei der Kindertagesbetreuung von Kindern aus Migrantenfamilien – insbesondere bei den unter 3-Jährigen – deutlich niedriger als bei Kindern ohne Migrationshintergrund, wobei sich jedoch im Verlauf der letzten Jahre eine Annäherung an die einheimische Bevölkerung vollzogen hat (vgl. **Kapitel D 1**). Allerdings besuchen Studienzufolge Kinder aus Migrantenfamilien deutschlandweit häufiger Einrichtungen geringerer Qualität – dies hat insgesamt unvorteilhaftere Lernbedingungen zur Folge.

Ebenfalls sind Kinder mit Migrationshintergrund öfter an Kindertageseinrichtungen mit einem überdurchschnittlich hohen Migrantenanteil anzutreffen, was sich ungünstig für den Spracherwerb darstellt. So besuchen 48 % der migrantischen Kinder eine KiTa, in der mehr als die Hälfte der Kinder ebenfalls eine Zuwanderungsgeschichte hat; 33 % der Kinder mit nicht deutscher Familiensprache besuchen eine Einrichtung, in der mehr als die Hälfte der Kinder ebenfalls zuhause nicht deutsch spricht.²⁶ Diese in

23 Barz et al. (2015).

24 Unter Alltagsästhetik versteht man die stilistische Ordnung von Lebensweise und Konsumangeboten. Sie findet ihren Ausdruck beispielsweise in der Bevorzugung bestimmter Markenprodukte bei der Auswahl von Kleidung, der Gestaltung der Wohnräume usw.

25 Vgl. zu den Migrantenmilieuformen **Kapitel F 1**.

26 Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016).

Bezug auf die Förderung der Sprachkompetenz nachteilige Zusammensetzung von Kindergartengruppen wirkt sich mehreren Studienergebnissen zufolge insbesondere für die Gruppe der Kinder mit Migrationshintergrund selbst negativ aus, weniger auf diejenigen Kinder, die Deutsch als Muttersprache sprechen.

Über die amtliche Statistik der Kindertageseinrichtungen kann der sozioökonomische Hintergrund der Herkunftsfamilien nicht ausgewiesen werden, sodass nicht erkennbar wird, ob die geringere Beteiligung an institutioneller frühkindlicher Bildung möglicherweise auf soziale Disparitäten zurückführbar wäre. Analysen auf Basis des AID:A-Survey des DJI weisen auf einen solchen Zusammenhang hin: bei vergleichbarem sozioökonomischen Kontext liegen inzwischen für Deutschland insgesamt für die 3- bis 5-Jährigen keine ethnischen Herkunft Unterschiede mehr in der Nutzung frühkindlicher Bildungsangebote vor, sondern lediglich noch bei den unter 3-Jährigen.²⁷

Die Beteiligung an Kindertagesbetreuung hängt ebenfalls vom Bildungsstand der Eltern ab. Kinder, deren Eltern über einen niedrigeren Schulabschluss verfügen, nehmen seltener Angebote frühkindlicher Bildung wahr. Die Beteiligungsquote von Kindern unter 3 Jahren, deren Eltern einen Hauptschulabschluss haben, ging zwischen 2012 und 2015 sogar von 19 % auf 16 % zurück. Bei Kindern aus Elternhäusern mit mittlerem und höherem Abschluss hat sich im selben Zeitraum jedoch ein Anstieg auf 27 % bzw. 38 % vollzogen.²⁸

Kompetenzerwerb im frühkindlichen Bereich

Ethnische Fähigkeitsunterschiede im Vorschulalter zeigen sich insbesondere im Bereich Sprache.²⁹ So weisen Kinder mit Migrationshintergrund selbst bei vergleichbarem sozioökonomischem Status der Eltern geringere sprachliche Fähigkeiten auf als Kinder aus einheimischen Familien. Zwar nimmt dieser Nachteil mit der zweiten und weiteren Zuwanderergenerationen ab, bleibt jedoch nach wie vor feststellbar. Zum Großteil sind defizitäre sprachliche Fähigkeiten über den Sprachgebrauch in der Familie und die Sprachkompetenz der Eltern erklärbar. Deutliche Unterschiede bestehen ebenfalls zwischen verschiedenen Zuwanderergruppen. (Zur Rolle der sprachlichen Kompetenzen in der Herkunftssprache für den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache vgl. **Kapitel H 2.**)

Im Bereich der kognitiven Kompetenzen stellen empirische Studien meist nur geringe ethnische Unterschiede fest, die jedoch nicht in allen Generationen-, Alters- und Herkunftsgruppen gleichermaßen bestehen. Ähnliche Befunde finden sich bei den Vorläuferfähigkeiten im Lesen und in Mathematik.

Eltern fördern die Entwicklung ihrer Kinder, indem sie anregende Lernumwelten bereitstellen. Da entsprechende Gestaltungsmöglichkeiten durch die vorhandenen ökonomischen, sozialen und kulturellen Ressourcen bestimmt werden, erfahren Kinder aus weniger gut ausgestatteten Familien – unabhängig von ethnischen Unterschieden – in Bezug auf den Erwerb basaler bildungsrelevanter Kompetenzen Nachteile. Hier kommt frühkindlichen Bildungsangeboten eine bildungspolitisch wichtige kompensatorische Funktion zu. Eine allgemeine positive Wirkung des Besuchs vorschulischer Bildungseinrichtungen kann insbesondere für den kognitiv-leistungsbezogenen Bereich nachgewiesen werden.

Weniger eindeutig sind die Befunde jedoch in Bezug auf die Frage, ob bestimmte Gruppen – insbesondere Kinder aus migrantischen oder sozioökonomisch benachteiligten Familien – überproportional stark vom Besuch vorschulischer Bildungseinrichtungen profitieren. Im Bereich der sprachlichen Entwicklung können jedoch solche kompensatorischen Effekte nachgewiesen werden. Im Vergleich zu einheimischen Kindern entwickeln sich die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern mit Migrationshintergrund durch die Beteiligung an qualitativvoller frühkindlicher Bildung deutlicher positiv. In anderen kognitiv-leistungsbezogenen Bereichen sind solch unterschiedlich verlaufende Kompetenzzuwächse zwischen migrantischen und nicht-migrantischen Kindern jedoch weniger eindeutig feststellbar.³⁰

Beteiligung an Bildungsgängen der Sekundarstufe

Deutschlandweit besuchen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund seltener ein Gymnasium, als es ihrem Anteil an der Gesamtschülerschaft entsprechen würde. Hingegen ist diese Schülergruppe überproportional an Hauptschulen anzutreffen. Die langfristig positiven Effekte, die mit dem frühen Besuch einer Kindertageseinrichtung einhergehen, wurden weiter oben bereits erwähnt. Für Kinder mit Zu-

27 Fuchs-Rechlin & Bergmann (2014).

28 Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016).

29 Vgl. im Folgenden Becker & Biedinger (2016), S. 465–467.

30 Zu Forschungsergebnissen zur Wirksamkeit frühkindlicher Bildung vgl. ausführlicher auch Landesinstitut für Schulentwicklung & Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2013), Kapitel E.

wanderungsgeschichte erhöht sich zudem die Wahrscheinlichkeit eines Gymnasiumsbesuchs deutlich, wenn sie an frühkindlichen Bildungsangeboten hoher Qualität teilnehmen.³¹

In den letzten 10 bis 15 Jahren haben sich jedoch deutliche Veränderungen in den Beteiligungsquoten an den einzelnen Bildungsgängen ergeben. Im Jahr 2000 besuchten bundesweit lediglich 20 % der 15-Jährigen mit Migrationshintergrund ein Gymnasium; 2012 waren es knapp 26 %. In diesem Zeitraum hat sich allerdings auch die Gymnasialbesuchsquote der einheimischen Jugendlichen von rund 32 % auf knapp 41 % erhöht.³² Disparitäten bei der Verteilung migrantischer Jugendlicher auf Bildungsgänge im Sekundarbereich I liegen auch in Baden-Württemberg vor. Ausgeprägte Unterschiede bestehen zudem zwischen den nationalen Herkunftsgruppen. Ausführliche Informationen hierzu sind in **Kapitel D 2.3** zu finden.

Bei Berücksichtigung sozioökonomischer Kontextmerkmale der Herkunftsfamilie gleichen sich die Beteiligungsquoten an den einzelnen Schularten zwischen migrantischen und einheimischen Jugendlichen

allerdings deutlich an (Grafik H 3 (G1)). Die bei den PISA-Studien erhobenen Kontextdaten ermöglichen es, die Beteiligungsquoten nicht nur nach Migrationshintergrund sondern auch differenziert nach sozioökonomischem Status zu vergleichen. Die Unterschiede in der Bildungsbeteiligung zwischen den Statusgruppen sind zwar stark ausgeprägt, Disparitäten zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund verschwinden jedoch fast vollständig innerhalb derselben sozioökonomischen Statusgruppen. So besuchen 64 % der 15-Jährigen mit Zuwanderungsgeschichte und hohem sozialökonomischen Status ein Gymnasium; bei den gleichaltrigen Einheimischen der entsprechenden Gruppe ist der Anteil mit 68 % nur geringfügig höher. Da allerdings lediglich 10 % der Migrant*innen aus Familien mit einem hohen sozioökonomischen Status stammen (im Vergleich zu 27 % bei den einheimischen), 50 % jedoch aus Familien mit niedrigem Status (20 % bei den Familien ohne Migrationshintergrund) kommen starke Disparitäten bei der Bildungsbeteiligung zustande.

Geschlechterdisparitäten bei der besuchten Schulart

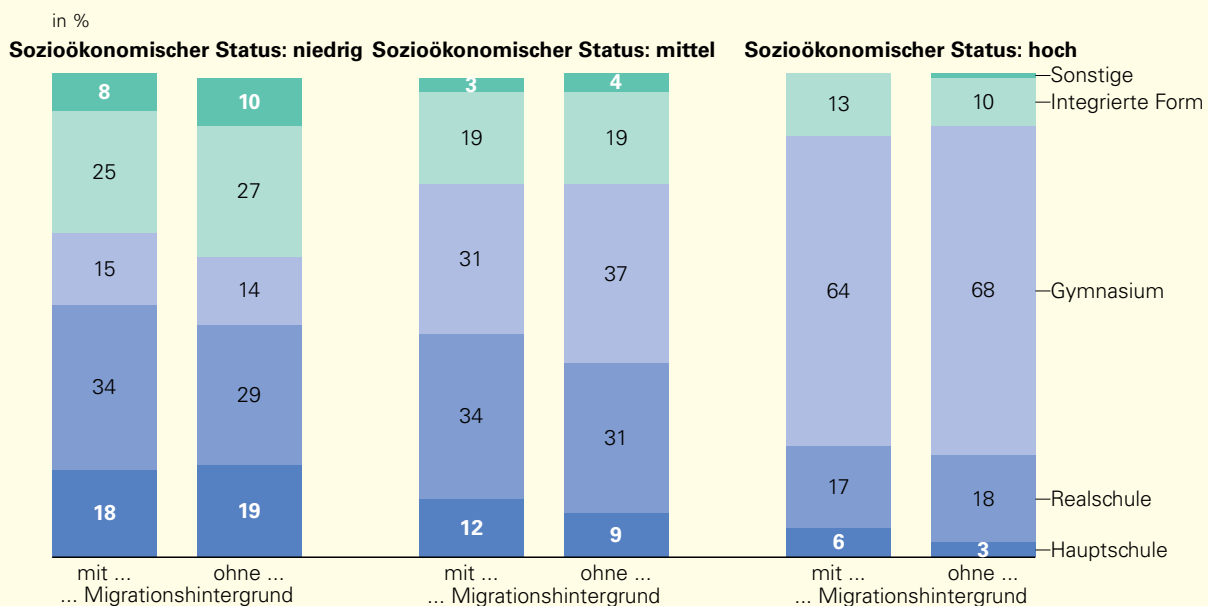
31 Anger & Orth (2016).

32 Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016).

Geschlechterdisparitäten in Bezug auf bildungsrelevante Faktoren sind bei Jugendlichen mit Migrationshinter-

H 3 (G1)

Verteilung der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler auf die Bildungsgänge in Deutschland 2012 nach sozioökonomischem Status und Migrationshintergrund



Migrationshintergrund: mindestens ein Elternteil im Ausland geboren.

Sozioökonomischer Status: Vergleich zwischen den 25 % der Jugendlichen mit den höchsten HISEI-Werten (hoch) mit den 50 % mit mittleren (mittel) und den 25 % mit den niedrigsten Indexwerten (niedrig).

Datenquellen: PISA 2012 nach Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016).

grund im Vergleich zu einheimischen Schülerinnen und Schülern teilweise stärker ausgeprägt. Diese Unterschiede betreffen jedoch hauptsächlich die Bildungsaspiration, die Einstellung zur Schule und die elterliche Unterstützung bei Hausaufgaben – jeweils zugunsten der Mädchen.³³ Bei der Bildungsbeteiligung und der Chance auf den Gymnasialbesuch ist zwar unter den migrantischen Schülerinnen und Schülern ebenfalls ein Vorteil für die Mädchen erkennbar, dieser fällt jedoch nicht signifikant stärker aus als der zwischen den einheimischen Jungen und Mädchen beobachtbare.

Beteiligung an sonderpädagogischer Förderung

Eine bundesweite, auf amtliche Schulstatistiken zurückgreifende Studie zum Sonderschulbesuch stellt einen überproportionalen Anteil von ausländischen Schülerinnen und Schülern an diesen Schulformen fest.³⁴ Dabei variieren die Besuchsquoten einerseits stark nach Staatsangehörigkeit, andererseits in Bezug auf den spezifischen Förderschwerpunkt der Schule. Exemplarisch vorgenommene regionale Analysen weisen auf starke regionale Disparitäten beim Sonderschulbesuch hin.

Die Erkenntnisse aus dieser bereits etwas älteren Studie haben nach wie vor Gültigkeit und treffen auch auf die Zusammensetzung der Schülerschaft an den Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren in Baden-Württemberg zu (vgl. hierzu **Kapitel D 2.3**). Die Besuchsquoten der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sind – deutschland- wie landesweit – nicht nur im Förderschwerpunkt Lernen, sondern auch in den Förderschwerpunkten geistige Entwicklung, Sprache sowie Sehen deutlich höher als die derjenigen ohne Zuwanderungsgeschichte.

Mögliche Gründe für Ungleichheiten bei der Bildungsbeteiligung

Die Ergebnisse internationaler Schulleistungsstudien erwecken zunächst den Anschein, dass ethnische und soziale Ungleichheiten in denjenigen Bildungssystemen deutlicher ausgeprägt sind, die – wie in großen Teilen das baden-württembergische Schulsystem – eine deutliche (Leistungs-)Differenzierung vornehmen und die Schülerinnen und Schüler unterschiedlichen,

ihren kognitiven und weiteren Voraussetzungen angepassten Bildungsgängen bzw. Schularten zuweisen. Die Unterschiede zwischen Ländern bezüglich der Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit bzw. ohne Migrationshintergrund, die solche systemischen Differenzierungen vornehmen, und denen, die integrative Lösungen umsetzen, sind insgesamt jedoch schwach ausgeprägt. Wenn die von „integrativen“ Bildungssystemen intern vorgenommenen Differenzierungen innerhalb eines Bildungsgangs und die zum Teil später erfolgenden Übergänge in nachfolgende Bildungsabschnitte berücksichtigt werden, verschwinden diese Unterschiede sogar weitgehend.³⁵

Bei einer freien Elternwahl der weiterführenden Schulart erlangen die sekundären Herkunftseffekte ein starkes Gewicht: Eltern aus bildungsnahen, oberen sozialen Schichten wählen für ihre Kinder nach Möglichkeit gymnasiale Bildungsgänge, Eltern aus bildungsfernen, sozioökonomisch benachteiligten Schichten öfter andere Schularten, selbst wenn gute Schulleistungen vorliegen. Dieser Effekt ist eine wichtige Ursache für das Zustandekommen der vorliegenden sozialen Disparitäten beim Übergang in den Sekundarbereich.

Allerdings entscheiden sich Migrantenern – trotz im Durchschnitt nachteiligerer sozioökonomischer Lage – aufgrund ihrer höheren Bildungsaspirationen im Gegensatz zu vergleichbaren einheimischen Eltern wenn möglich für eine akademisch geprägte Bildungslaufbahn ihrer Kinder. Sekundäre Herkunftseffekte scheinen somit nicht zur Aufklärung ethnischer Ungleichheiten bei den Übergängen beizutragen. Ebenso gibt es keine Anhaltspunkte für generelle ethnische Diskriminierungen bei der Benotung oder bei der Vergabe von Übergangsempfehlungen.

Die Entstehung ethnischer Disparitäten bei der Bildungsbeteiligung ist deshalb weniger den sekundären als vielmehr den primären Herkunftseffekten geschuldet: Kinder, die in einem sozioökonomisch benachteiligten, anregungsarmen Umfeld aufwachsen, haben ungünstigere Voraussetzungen für ihre kognitive Entwicklung und zeigen bereits in der Primarstufe schlechtere Schulleistungen. Bei Verbindlichkeit der Übergangsempfehlung bestimmen diese jedoch in der Hauptsache die Entscheidung für die weiterführende Schulart.

33 Segeritz, Stanat & Walter (2010).

34 Kemper & Weishaupt (2011).

35 Vgl. für die folgenden Ausführungen Esser (2016).

H 4 Übergänge

Die Bewältigung der Statuspassagen innerhalb des Bildungssystems – die Aufnahme in institutionelle frühkindliche Bildung, der Eintritt in die Grundschule, der Wechsel in die Sekundarstufe und der Übertritt in das berufliche Ausbildungssystem oder eine Hochschule – sind aus individueller wie gesellschaftlicher Perspektive von erheblicher Relevanz. Diese biografischen Stationen wurden von der Forschung als zentrale Anknüpfungspunkte der weiteren Bildungskarriere und entscheidende Gelenkstellen für die Entstehung von Bildungsungleichheiten identifiziert. Insbesondere mit der Entscheidung für die weiterführende Schulart werden erste (Vor-)Entscheidungen für einen bestimmten Abschluss getroffen, den sich dadurch eröffnenden Möglichkeiten ein Hochschulstudium aufzunehmen und den damit einhergehenden erweiterten beruflichen Optionen.

Allerdings bedeutet die nach der Grundschule getroffene Übergangsentscheidung keine endgültige Festlegung auf einen bestimmten Abschluss. Das baden-württembergische Schulsystem bietet bspw. neben dem Weg über das allgemein bildende Gymnasium verschiedene weitere Möglichkeiten zum Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung, insbesondere über die Bildungsgänge an beruflichen Schulen. Die Gemeinschaftsschule unterrichtet auf unterschiedlichen Niveaustufen, die zu unterschiedlichen Abschlüssen einschließlich der (ggf. dann an einer anderen Schulart zu erwerbenden) Hochschulreife führen. Rund die Hälfte aller Hochschulzugangsberechtigungen wird an beruflichen Schulen erlangt – und somit von Schülerinnen und Schülern erworben, die zuvor bspw. eine Realschule besuchten. Ebenso kann ein mittlerer Abschluss an einer beruflichen Schule nachträglich erworben werden. Trotz dieser Möglichkeiten nimmt der Übergang auf die weiterführende Schule eine wichtige bildungsbiografische Funktion ein.



Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe

Aus nationalen Schulleistungsstudien geht seit Jahren der stabile Befund hervor, dass Kinder aus sozial privilegierten Schichten gegenüber Kindern aus Familien mit geringerem sozialem Status deutlich höhere Chancen für den Besuch eines Gymnasiums haben – selbst dann, wenn nur Schülerinnen und Schüler mit gleicher Begabung und gleichen fachlichen Leistungen miteinander verglichen werden.³⁶ Die Auswirkungen der sozialen Herkunft resultieren aus einer je nach familiärem Umfeld mehr oder weniger anregenden und förderlichen familiären Umwelt, die sich positiv auf die Kompetenzentwicklung auswirkt und in der Folge zu besseren schulischen Leistungen führt. Diese Einflüsse werden als primäre Herkunftseffekte bezeichnet.

Vor dem Hintergrund des bildungspolitischen Anspruchs, Kindern und Jugendlichen unabhängig von ihrer Herkunft die gleichen, sich lediglich an Begabungen orientierenden Bildungschancen zu gewährleisten, sind die ebenfalls wirksamen sekundären Herkunftseffekte problematisch. Sekundäre Effekte manifestieren sich in schichtabhängigem Entscheidungsverhalten und in den unterschiedlichen elterlichen Bildungserwartungen, die – unabhängig von den gezeigten schulischen Leistungen – auf die Übergangsentscheidung einwirken. Sekundäre Effekte sind ebenfalls bei der Schülerbeurteilung und der Übergangsempfehlung durch die Lehrkräfte wirksam.

Verschiedene Studien können empirisch belegen, dass Laufbahneempfehlungen nicht nur von den Schulnoten am Ende der Grundschule abhängen, sondern teilweise erheblich nach sozialer Herkunft variieren. Eine vertiefende Betrachtung dieses Zusammenhangs unternahm etwa die BiKS-Studie.³⁷ Bei einem Notendurchschnitt von 2,0 hat ein Grundschulkind aus einer Familie mit eher niedrigem sozioökonomischen Status eine statistische Chance von 1 zu 1 für eine Gymnasialempfehlung, bei einem hohen Status von 4 zu 1.

Herkunftseffekte bei Migrantinnen und Migranten

Primäre und sekundäre Herkunftseffekte auf die Schuwahlentscheidung sind ebenfalls bei Kindern mit Mig-

36 Baumert et al. (2010).

37 Schneider (2011).

rationshintergrund nachweisbar.³⁸ Primäre Effekte entstehen insbesondere aufgrund sprachlicher Barrieren, die es Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichte erschweren, dem Unterricht zu folgen, und somit – selbst bei günstigen kognitiven und motivationalen Voraussetzungen – zu niedrigeren Schulleistungen führen. Sekundäre Effekte des Migrationshintergrunds liegen hingegen vor, wenn Kinder trotz gleicher Leistungen auf unterschiedliche Schulformen wechseln und sich dies auf Unterschiede in der ethnischen Herkunft zurückführen lässt.

Wie ergänzende Auswertungen groß angelegter Schulleistungsstudien zeigen, haben Kinder mit Migrationshintergrund eine wesentlich niedrigere Chance auf den Besuch eines Gymnasiums (vgl. **Kapitel D 2.2**). Im Wesentlichen lässt sich dieser Unterschied auf den im Mittel niedrigeren sozioökonomischen Status in den Migrantenfamilien zurückführen. Werden jedoch einheimische und migrantische Kinder mit gleichem Leistungsniveau verglichen, so resultiert ein gegenteiliger Befund: Schülerinnen und Schüler mit – insbesondere türkischem – Migrationshintergrund haben unter dieser Prämisse eine höhere Chance auf die Fortsetzung ihrer Schullaufbahn auf dem Gymnasium. Es wirkt somit ein positiver Sekundäreffekt des Migrationshintergrunds.

Da jedoch die Realisierung der hochgesteckten Wünsche und Erwartungen von Migranteltern an die Bildungskarrieren ihrer Kinder primär von den Schulleistungen abhängen, können diese nur von dem verhältnismäßig kleineren Anteil umgesetzt werden, der die erforderlichen Leistungen dauerhaft in der Schule zeigt (Kapitel **D 2.3**). Die Ursache für die geringere Teilhabequote migrantischer Jugendlicher an formal höheren Bildungsgängen im Sekundarbereich ist somit nicht im Übergangsprozess selbst zu sehen, sondern im Sozialisationsprozess der früheren Kindheit und in den vorgelagerten Bildungsabschnitten. Voraussetzung für die Einlösung hoher Bildungsaspirationen ist jedoch, dass es im vorschulischen Bereich und in der Grundschule gelingt, über gezielte Sprachförderung und die allgemeine Förderung der kognitiven Entwicklung vorliegende nachteilige Ausgangsbedingungen auszugleichen.

Eine von Dollmann (2016) unternommene Sichtung der wichtigsten vorliegenden Studien zum Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe kommt zu dem Ergebnis, dass ethnische Ungleichheiten bei Wechseln auf anspruchsvollere Schularten fast vollständig auf vorliegende Leistungsdisparitäten in den Fächern Deutsch und Mathematik zurückgeführt werden können. Bei

Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds ergeben sich für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, wie bereits erwähnt, sogar Vorteile. Insbesondere für die Gruppe der türkischstämmigen Kinder und für Kinder aus Spätaussiedlerfamilien konnte dieser Effekt in einigen Studien auf höhere elterliche Bildungsaspirationen zurückgeführt werden.

Mit den für migrantische Schülerinnen und Schüler insgesamt nachteiligen Ungleichheiten gehen somit in Bezug auf die Positionierung im Bildungssystem positiv wirksame Sekundäreffekte der ethnischen Herkunft einher.³⁹ Um die bei den Leistungen und den Abschlüssen feststellbaren Disparitäten zuungunsten der Migrantinnen und Migranten zu reduzieren, ist es deshalb weniger erforderlich, den Bereich des Übergangs in die Sekundarstufe in den Blick zu nehmen. Es scheint bedeutsamer, bereits zu einem wesentlich früheren Zeitpunkt mit geeigneten Strategien in den Kompetenzerwerb der Kinder aus Migrantenfamilien zu investieren, um den über die gesamte Bildungslaufbahn nachteilig wirkenden Leistungsdiskrepanzen entgegenzuwirken.

Theoretisch mögliche, ethnisch gekoppelte Diskriminierungseffekte durch Lehrkräfte spielen keine systematische Rolle bei der vergleichsweise ungünstigeren Positionierung migrantischer Kinder und Jugendlicher in der Sekundarstufe. Die auch nach Berücksichtigung der schulischen Leistungen verbleibenden nachteiligen Chancen für den Übergang auf das Gymnasium können unabhängig vom Migrationshintergrund auf die soziale Positionierung und die damit verbundenen Nachteile bei der Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler zurückgeführt werden.

Übergang in die Berufsausbildung

Deutlich ausgeprägte ethnische Disparitäten bestehen beim Übergang in die Berufsausbildung. Da die integrierte Ausbildungsberichterstattung allerdings das Merkmal Migrationshintergrund nicht berücksichtigt, sind nur Aussagen in Bezug auf die Staatsangehörigkeit möglich. Während von den Neuzugängen in der beruflichen Bildung bundesweit knapp jeder Vierte mit deutscher Staatsangehörigkeit im Jahr 2014 zunächst ins Übergangssystem mündete, war es bei den Ausländerinnen und Ausländern fast die Hälfte.⁴⁰

Zwischen 2005 und 2014 hat sich allerdings bei den Übergängen ausländischer Jugendlicher der Anteil derjenigen, die direkt ins duale System einmündeten, von 27 % auf 36 % erhöht; beim Zugang ins Schulbe-

38 Vgl. für die folgenden Ausführungen Gresch & Becker (2010).

39 Vgl. zum Folgenden Dollmann (2016), S. 535 – 538.

40 Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016).

rufssystem⁴¹ stieg diese Quote von 13 % auf 17 % an. Parallel zu dieser Entwicklung ging die Quote im Übergangssystem von 60 % auf 47 % zurück. Allerdings bestehen nach wie vor große Differenzen zu den deutschen Neuzugängen: im gleichen Zeitraum stiegen bei dieser Gruppe die Neuzugangsquoten im dualen System auf 53 % und im Schulberufssystem auf 23 %, während sie im Übergangssystem auf 24 % sanken.

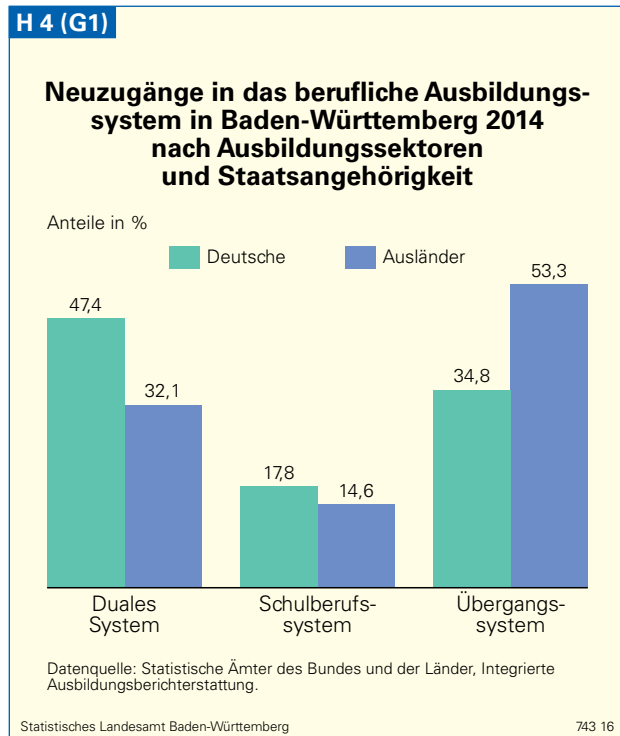
In Baden-Württemberg unterscheidet sich die Verteilung auf die drei Sektoren des Berufsbildungssystems ebenfalls deutlich zwischen den deutschen und ausländischen Jugendlichen (Grafik H 4 (G1)). Während von den Neuzugängen mit deutscher Staatsangehörigkeit knapp zwei Drittel in das duale Ausbildungs- oder das Schulberufssystem erfolgen, sind es bei denjenigen mit einer ausländischen Staatsangehörigkeit weniger als die Hälfte (vgl. Kapitel D 3.1).

23 % der Absolventinnen und Absolventen des Übergangssystems in Baden-Württemberg gelang es 2014, in einem dieser Bildungsgänge einen allgemein bildenden Abschluss zu erwerben (18 % mit mittlerem Abschluss, 5 % mit Hauptschulabschluss).⁴² Vergleichende Analysen, die auf von der Bundesagentur für Arbeit und dem Bundesinstitut für Berufsbildung durchgeführten Befragungen von Ausbildungsplatzbewerbern beruhen, zeigen jedoch keine einheitlich positiven Effekte für Teilnahmen an berufsvorbereitenden Bildungsangeboten des Übergangsbereichs.⁴³ Weder für *berufsvorbereitende Maßnahmen* der Arbeitsagenturen noch für das schulische *Berufsvorbereitungsjahr* kann laut diesen Untersuchungen eine Erhöhung der Erfolgsaussichten für Bewerberinnen und Bewerber nachgewiesen werden.

41 Im Unterschied zum dualen System sind dies die rein schulischen Berufsausbildungsgänge.

42 Bundesinstitut für Berufsbildung (2015).

43 Beicht (2015), S. 56.



Eine Ausnahme bildet jedoch die *betriebliche Einstiegsqualifizierung*, eine Fördermaßnahme der Bundesagentur für Arbeit. Bewerberinnen und Bewerber um einen Ausbildungsplatz verbessern ihre Erfolgsaussichten deutlich, wenn sie eine solche Maßnahme absolviert haben. Für die sich an leistungsschwächere Jugendliche richtende *Berufseinstiegsbegleitung* konnte ebenfalls ein signifikanter positiver Effekt belegt werden, der allerdings nur für die Gruppe der Migrantinnen und Migranten besteht.

Insgesamt sind die Chancen für die Einmündung in eine betriebliche Ausbildung für Bewerberinnen und Bewerber mit Migrationshintergrund auch bei Berücksichtigung sonstiger relevanter Einflussvariablen signifikant geringer als für diejenigen ohne Zuwanderungsgeschichte.

H 5 Bildungsergebnisse

Im Folgenden werden Forschungsergebnisse wiedergegeben, die relevante Erkenntnisse zu ethnischen Disparitäten bei Leistungsüberprüfungen bzw. Kompetenzmessungen im Primar- und Sekundarbereich liefern. Ergänzt wird diese Übersicht um Studien, die sich relevanter Teilaspekte und vertiefender Fragestellungen annehmen; etwa die zwischen den Migrationsgenerationen feststellbaren Veränderungen in schulisch relevanten Kompetenzbereichen, geschlechtsspezifische Besonderheiten oder der Einfluss der Klassenkomposition auf Schülerleistungen. Knapp referiert werden zudem die auf migrationspezifische Unterschiede hinweisenden Ergebnisse wichtiger Leistungsstudien im Bereich Schule sowie im Bereich der Kompetenzen von Erwachsenen.

Ethnische Ungleichheit in der Grundschule

Ethnische Disparitäten können bereits beim Eintritt in die Grundschule, bei den Leistungen bzw. der Leistungsentwicklung während der Grundschulzeit und bei der Leistungsbeurteilung durch die Lehrkräfte beobachtet werden. Gresch (2016) gibt einen Überblick zu den diesbezüglich vorliegenden empirischen Befunden.⁴⁴

In der Schuleintrittsphase ist zu beobachten, dass Kinder mit Migrationshintergrund häufiger vom Schulbesuch zurückgestellt werden. Diese Ungleichheiten können empirisch auf die soziale Herkunft, vor allem jedoch auf den sprachlichen Förderbedarf und die Dauer des Besuchs vorschulischer Bildungseinrichtungen zurückgeführt werden. In diesem Zusammenhang ist jedoch die Bedeutsamkeit einer späteren Einschulung zu relativieren; ob eine Rückstellung tatsächlich – wie teilweise kritisiert – mit negativen Konsequenzen für den weiteren Bildungsweg verbunden ist oder, wie im Ansatz intendiert, die Bildungsbiografie in positiver Weise gesteuert wird, scheint nicht abschließend geklärt.

Bereits zu Beginn der Grundschulzeit bestehen deutliche ethnische Disparitäten. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund erzielen im Vergleich zu anderen Kindern in verschiedenen Kompetenzbereichen schlechtere Ergebnisse. Zu einem Großteil sind diese Leistungsnachteile über den niedrigeren sozioökonomischen Status migrantischer Familien erklärbar. Allerdings verbleiben Nachteile im Bereich Lesen,

die nicht über migrationspezifische Besonderheiten, wie insbesondere defizitäre Sprachkenntnisse, erklärt werden können.



Zwar verzeichnen Kinder mit Zuwanderungsgeschichte während der Grundschulzeit starke Leistungszuwächse; diese sind jedoch abhängig von den Ausgangsvoraussetzungen. Die Einstiegskompetenzstände legen gewissermaßen die Rangreihe fest, entlang der sich die Kompetenzsteigerungen der Klasse bewegen: ein bei der Einschulung festgestellter Leistungsabstand zwischen schwächeren Schülerinnen und Schülern gegenüber den stärkeren bleibt bis zum Ende der Grundschulzeit bestehen. Somit behalten zu Beginn der Schulkarriere schlechtere Schülerinnen und Schüler diesen Status tendenziell bei, obwohl sich ihre Leistungen messbar verbessern. Allerdings vermerken einige Studien in Teilbereichen höhere Leistungszuwächse, etwa für die Leseleistung, während in Mathematik die Leistungsdisparitäten eher zunehmen.

Eine zentrale Rolle kommt der Klassenzusammensetzung zu. Unabhängig von den vorliegenden individuellen Voraussetzungen – kognitive Kompetenzen, Migrationshintergrund und soziale Herkunft – erzielen Schülerinnen und Schüler in Klassen mit hohen Migrantenanteilen durchweg schlechtere Leistungen. Diese Effekte resultieren jedoch nicht direkt aus der ethnischen Komposition, sondern werden über die daran gekoppelte sozioökonomische Zusammensetzung vermittelt. Migrantische Kinder erfahren somit in doppelter Weise Nachteile: zum einen stammen sie selbst überdurchschnittlich häufig aus Familien, die hinsichtlich den zur Verfügung stehenden ökonomischen, sozialen und kulturellen Ressourcen benachteiligt sind, zum anderen beginnen sie ihre Schullaufbahn häufiger in Klassen, die allein aufgrund ihrer (sozio-

⁴⁴ Vgl. Gresch (2016), S. 503 – 507.

ökonomischen) Zusammensetzung schlechtere Lernbedingungen haben.

Disparitäten – auch ethnisch gekoppelte – bei der Leistungsbeurteilung in Form von Notenvergaben und Übergangsempfehlungen können überwiegend durch die unterschiedliche Ausprägung der vorhandenen Schülerkompetenzen erklärt werden. Vorliegende Forschungsbefunde liefern keine Hinweise auf direkte ethnisch bedingte Diskriminierungsprozesse. Allerdings zeigen sich in Bezug auf ethnische Ungleichheiten bei der Leistungsbeurteilung auch Effekte, die nicht in unmittelbarem Zusammenhang mit den gezeigten Schülerkompetenzen liegen. Diese sind jedoch in den vorliegenden Studien nicht konsistent: zum Teil wird beobachtet, dass Grundschülerinnen und -schüler mit Migrationshintergrund eher bessere Beurteilungen erhalten, andere Ergebnisse weisen auf schlechtere Beurteilungen hin, wiederum andere erkennen keinerlei Unterschiede.

Problematisch scheint das durch die starke Koppelung von Migrationshintergrund und niedrigerem Sozialstatus bedingte Entstehen von kumulativen Nachteilen. Wie bereits erwähnt, besuchen Grundschülerinnen und -schüler mit Zuwanderungsgeschichte häufiger Schulen, die durch hohe Migrantenanteile geprägt sind. Diese Schülerzusammensetzung wirkt sich – zusätzlich zu den im Mittel bei migrantischen Kindern nachteiligeren individuellen Bildungsvoraussetzungen – unvorteilhaft auf die Leistungsentwicklung aus. Diese im Ergebnis selektive Schulwahl wiederum ist eine Folge der sich in der Schülerzusammensetzung der Grundschulen widerspiegelnden regionalen Segregation von Migrantengruppen. Die regionalen Disparitäten in der Bevölkerungszusammensetzung werden im weiteren Bildungsverlauf durch das Entscheidungsverhalten der Eltern für eine bestimmte Schule des Sekundarbereichs verstärkt.

Ethnische Ungleichheiten in der Sekundarstufe I

Ethnische Disparitäten in der Sekundarstufe I machen Siegert und Olszenka (2016) anhand einer Meta-Analyse einschlägiger Forschungsbefunde in verschiedenen Zusammenhängen aus: Im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern ohne Zuwanderungsgeschichte besuchen Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund seltener ein Gymnasium, sie verfügen – insbesondere beim Lesen und in den Naturwissenschaften – über geringere Kompetenzen, wiederholen häufiger eine Klasse, wechseln öfter in eine weniger anspruchsvolle Schulart und verlassen die allgemein bildende Schule häufiger ohne einen Abschluss.

Zwar hat sich diese Situation über die vergangene Dekade hinweg für migrantische Schülerinnen und

Schüler verbessert. Im Bundesdurchschnitt reicht dies allerdings nicht aus, um an die nicht-migrantische Schülerschaft anzuschließen, da auch bei dieser Gruppe weniger Schulabbrüche und ein zunehmender Übergang auf das Gymnasium verzeichnet werden. Die relativen Abstände zwischen den beiden Gruppen haben sich deshalb kaum verändert. Für Baden-Württemberg trifft dieser Befund – in Bezug auf ausländische Schülerinnen und Schüler⁴⁵ – allerdings nur bedingt zu, da sich hier in den letzten Jahren bspw. bei den Schulabschlüssen sowohl absolute als auch relative Verbesserungen in Bezug auf ethnische Ungleichheiten abzeichnen.



Betrag der relative Abstand zwischen dem Anteil der deutschen und der ausländischen Abgängerinnen und Abgänger ohne Abschluss in Baden-Württemberg im Jahr 2005 noch rund 11 Prozentpunkte (stark 16 % der Ausländer gegenüber gut 5 % der Deutschen), reduzierte er sich bis 2013 bei einem gleichsinnig verlaufenden absoluten Rückgang immerhin auf rund 7 Prozentpunkte (11 % gegenüber knapp 4%). 2015 verließen 9,5 % der entsprechenden Altersgruppe bei den ausländischen Schülerinnen und Schülern eine allgemein bildende Schule ohne Abschluss, bei den deutschen waren es 4,3 % - somit hat sich der Abstand auf 5 Prozentpunkte verringert (vgl. ausführlicher **Kapitel E 3**).

Relevante Unterschiede bei der Ausprägung ethnischer Disparitäten bestehen zwischen den einzelnen Herkunftsgruppen.⁴⁶ In Schulleistungsstudien werden für Jugendliche mit türkischem, serbischem und italienischem Migrationshintergrund die ungünstigsten Ergebnisse festgestellt. Hingegen erzielen Schülerinnen und Schüler mit polnischer oder ehemals sowje-

45 Da die Kategorie Migrationshintergrund erst 2013/14 in die Schulstatistik eingeführt wurde, können rückblickende Vergleiche nur für die Schülerschaft mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit getroffen werden.

46 Vgl. für die folgenden Ausführungen Siegert & Olszenka (2016).

tischer Zuwanderungsgeschichte deutlich bessere Leistungen – teilweise bestehen kaum Unterschiede gegenüber Jugendlichen ohne Migrationshintergrund.

Bedeutsame Unterschiede zeigen sich ebenfalls innerhalb der ethnischen Gruppen. Die größten Nachteile ergeben sich für die erste Migrantengeneration, das heißt für die erst nach ihrem 6. Lebensjahr Zugewanderten. Im Allgemeinen nehmen die Ungleichheiten über die Generationen hinweg ab. Allerdings bleiben die Unterschiede zwischen den Herkunftsgruppen auch bei Berücksichtigung des Generationenstatus bestehen. Tendenziell sind die im Sekundarbereich vorliegenden Nachteile für die Nachkommen der ehemaligen *Gastarbeiter* größer als für die aus dem osteuropäischen Raum Zugewanderten. Somit ist für den Bildungserfolg nicht allein die Aufenthaltsdauer in Deutschland maßgebend – zur Erklärung von Disparitäten müssen weitere Faktoren herangezogen werden.

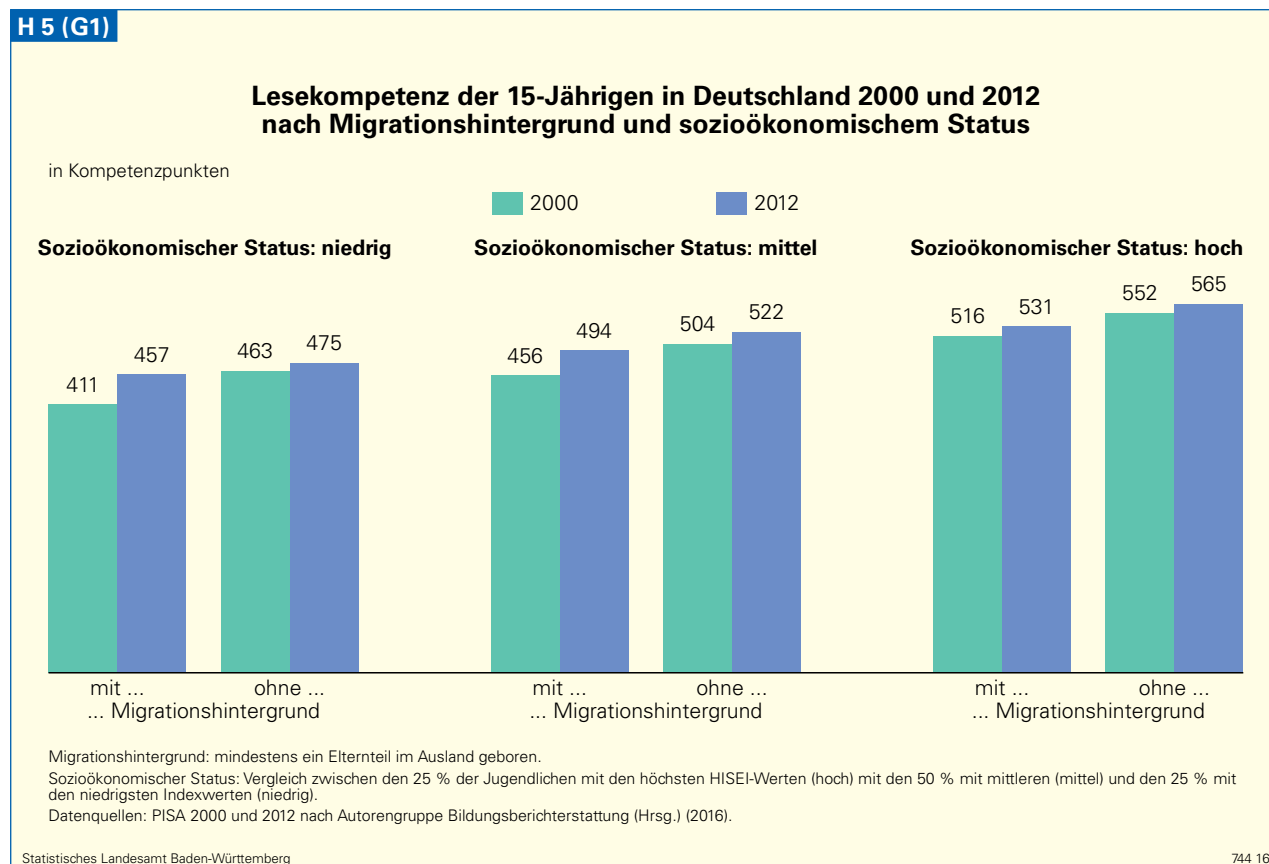
Ähnliche Differenzen zwischen den einzelnen Migrantengruppen stellt die Bildungsberichterstattung Baden-Württemberg in Bezug auf die Teilnahme an den einzelnen Bildungsgängen fest. Schülerinnen und Schüler mit russischer, kroatischer und griechischer Staatsangehörigkeit besuchen wesentlich häufiger ein Gymnasium als etwa Kinder und Jugendliche mit kosovarischem, serbischem, italienischem oder portugiesischem Pass (vgl. **Kapitel D 2.3**).

Disparitäten in der Lesekompetenz

Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe mit Zuwanderungshintergrund erzielen in allen durch die *Ländervergleiche zur Erreichung der Bildungsstandards* getesteten Fächern und den bei den PISA-Studien untersuchten Kompetenzen schlechtere Ergebnisse. Die Lesekompetenz der migrantischen 15-Jährigen hat sich zwischen den PISA-Erhebungen 2000 und 2012 jedoch um einen Zuwachs von 46 Punkten verbessert, insbesondere bei den Jugendlichen aus Familien mit niedrigerem und mittlerem sozioökonomischen Status⁴⁷ (Grafik H 5 (G1)).

Für eine erfolgreiche Bildungskarriere wesentlich bedeutsamer als der ethnische Hintergrund erweist sich jedoch die Verfügbarkeit ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapitals. Je mehr dieser Ressourcen im familiären Kontext der Jugendlichen vorliegen – wozu auch die Beherrschung der deutschen Sprache zu rechnen ist –, desto erfolgreicher absolvieren sie die Sekundarstufe. Bei Berücksichtigung sozioökonomischer und bildungskultureller Herkunftsmerkmale verringern sich die Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund deutlich.

47 Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016).



Jugendliche mit Migrationshintergrund aus Familien mit hohem Sozialstatus erzielen bessere Leistungen als diejenigen, die zwar keinen Zuwanderungshintergrund haben, jedoch aus Familien mit mittlerem sozioökonomischem Status stammen. Entsprechend verhält es sich zwischen mittlerem und niedrigem Status (Grafik H 5 (G1)). Ebenso wie mehrfach an anderen Punkten der typischen bildungsbiografischen Etappen festgestellt, handelt es sich bei ethnischen Ungleichheiten in der Sekundarstufe I überwiegend um eine Form schicht- und milieuspezifischer Ungleichheiten.



Diese Koppelung von Migrationshintergrund und tendenziell niedrigerem Sozialstatus erklärt auch überwiegend die häufigeren Schulabbrüche und Schulartwechsel, die bei migrantischen Jugendlichen – ebenso wie bei einheimischen Jugendlichen aus Familien mit nachteiliger Ressourcenausstattung – häufiger vorkommen. Allerdings können die in zahlreichen Schulleistungstudien festgestellten geringeren Leistungsergebnisse insbesondere türkischer Schülerinnen und Schüler nicht allein auf sozioökonomische Merkmale – auch bei statistischer Kontrolle weiterer Variablen – zurückgeführt werden.⁴⁸ Potenziell existierende ähnliche Effekte bei anderen Migrantengruppen sind aufgrund zu kleiner Stichprobengrößen allerdings meist nicht belegbar.

48 Baumert & Maaz (2012).

Zusammenhang zwischen Sprachkompetenz und Leistungen in Mathematik

Für Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweitsprache erlernen, sind sprachliche Fähigkeiten nicht nur zur Bewältigung von sprachlichen Anforderungen notwendig. Defizitäre Kenntnisse der Unterrichtssprache Deutsch führen auch zu einer schlechteren Erfüllung der mathematischen Anforderungen in Testaufgaben.⁴⁹ Dieser Zusammenhang zwischen mathematischen und sprachlichen Kompetenzen der Lernenden gilt nicht nur für die erbrachten Leistungen in sprachlich anspruchsvollen, sondern ebenso für sprachlich wenig anspruchsvolle Mathematikaufgaben. In einer differenzierenden Betrachtung konnten sprachliche Teilkompetenzen identifiziert werden, die für diesen Effekt verantwortlich sind. So besteht ein Zusammenhang zwischen Mathematikleistungen und Sprachkompetenz, insbesondere für die Bereiche Leseverstehen und Wortschatzkenntnisse, nicht jedoch für die Grammatikkompetenzen.

Sprachliche Kompetenzen scheinen nicht nur für die Bewältigung der sprachlichen Ebene bei Mathematikaufgaben eine Rolle zu spielen, sondern auch beim Erwerb und Abruf mathematischen Wissens von Bedeutung zu sein. Dabei kann ein unzureichender Wortschatz in der Unterrichtssprache eine Hürde darstellen. Werden typische altersgemäße mathematische Aufgabenformulierungen sprachlich nicht verstanden (z.B. halbieren, verdoppeln), können auch die dahinterliegenden mathematischen Konzepte nicht erworben werden. Bei komplexeren mathematischen Aufgabenstellungen ist das Leseverständnis von Bedeutung.

Der Zusammenhang zwischen sprachlichen Fähigkeiten und der Bewältigung mathematischer Anforderungen zeigt sich auch bei der Lernstandserhebung VERA3 2015 in Baden-Württemberg. Für die erbrachten Testleistungen in den Fächern Deutsch und Mathematik kann zwischen den Kompetenzbereichen *Lesen* bzw. *Sprache* einerseits sowie *Zahlen und Operationen* bzw. *Daten, Häufigkeit, Wahrscheinlichkeit* andererseits ein mittelstarker positiver Zusammenhang beobachtet werden⁵⁰ (vgl. **Kapitel E 2**).

Bildungserfolg nach Migrationsgenerationen

In der US-amerikanischen Soziologie wurde die Hypothese entwickelt, dass sich der Integrationsprozess von Einwanderern über mehrere Generationen hinweg

49 Vgl. Paetsch, Felbrich & Stanat (2015).

50 Pearson-Korrelationskoeffizienten zwischen .536 und .606.

vollzieht. Eine vollständige Integration in die Gesellschaft des Aufnahmelandes wird schließlich für die dritte Generation erwartet. Bislang bildeten allerdings nur wenige Schulleistungsstudien den Generationenstatus so differenziert ab, dass über das Geburtsland hinausgehende Unterscheidungen getroffen werden können.

Auf Basis des Nationalen Bildungspanels (NEPS) ist dies nun möglich. Ebenfalls kann anhand der Daten des AID:A-Surveys des Deutschen Jugendinstituts der Bildungserfolg junger Migrantinnen und Migranten differenziert nach Zuwanderungsgeneration betrachtet werden.⁵¹ Dabei können noch feinere Unterscheidungen zwischen den Generationen getroffen werden, die in Dezimalen angegeben werden. So trifft bspw. die Zuwanderergeneration 2,0 auf eine Person zu, die zwar in Deutschland zur Welt kam, deren beide Eltern jedoch im Ausland geboren wurden. Generation 2,25 liegt vor, wenn ein Elternteil in Deutschland, der andere Elternteil und die Großeltern aber im Ausland geboren wurden (Tabelle H 5 (T1)). Innerhalb der ersten Zuwanderungsgeneration wird zusätzlich nach dem Alter beim Zuzug unterschieden, in der zweiten und dritten Generation nach der Anzahl der Eltern bzw. Großeltern, die im Ausland geboren wurden.

H5 (T1) Operationalisierung von Migrationsgenerationen

Migrationshintergrund	Generation differenziert	Im Ausland geboren ist/sind ...
1. Generation	1,0	Zielperson und mindestens ein Eltern- oder Großelternanteil (Zuzug nach dem 5. Lebensjahr)
	1,5	Zielperson und mindestens ein Eltern- oder Großelternanteil (Zuzug vor dem 6. Lebensjahr)
2. Generation	2,0	beide Eltern
	2,25	ein Elternteil und beide Eltern des anderen Elternteils
	2,5	ein Elternteil und ein Elternteil des anderen Elternteils
	2,75	ein Elternteil
3. Generation	3,0	4 Großelternanteile
	3,25	3 Großelternanteile
	3,5	2 Großelternanteile
	3,75	ein Großelternanteil
kein Migrationshintergrund		weder Zielperson noch Eltern noch Großeltern

Datenquelle: nach: Gerleigner & Prein (2015), vereinfacht.

Auf Grundlage dieser Systematik können differenziertere Erkenntnisse über den Bildungserfolg von Migrantinnen und Migranten gewonnen werden.⁵²

Hinsichtlich der in den Familien durchgeführten Bildungsaktivitäten – gemessen an deren Häufigkeit wie bspw. Geschichten vorlesen – bestehen keine nennenswerten Unterschiede zwischen den Generationen. In Bezug auf den Bildungserfolg treten jedoch deutliche, vom Generationenstatus abhängige Diskrepanzen auf (als Indikator dient der Anteil der erreichten Hochschulreifezeugnisse). Generation 1,0 ist hinsichtlich des Erwerbs von Hochschulzugangsberechtigungen am wenigsten erfolgreich; deutlich höhere Anteile erfolgreicher Migrantinnen und Migranten sind – gemessen am Indikator – bereits in Generation 1,5 anzutreffen, die sich allerdings diesbezüglich nicht von Generation 2,0 unterscheidet. Erst mit dem Generationenstatus 2,25 gehen zunehmend höhere Anteile bildungserfolgreicher Absolventinnen und Absolventen einher. Bereits Generation 2,75 unterscheidet sich nicht mehr von jungen Menschen ohne Migrationshintergrund, die Erfolgsanteile der Generationen 3,25 bis 3,75 sind innerhalb der AID:A-Stichprobe sogar größer als bei den Einheimischen.

Eine Ausnahme bildet die Generation 3,0 (alle Großeltern im Ausland geboren). Im Vergleich zu den Generationen 1,5 und 2,0 zeigen sich kaum Unterschiede im Bildungserfolg. Somit scheint die alleinige Tatsache, dass bereits die Eltern eines jungen Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland geboren wurden, keine Gewähr für eine Angleichung der Bildungsabschlüsse an das Niveau der Einheimischen zu bieten. Da jedoch diese Angleichung ab Generation 3,25 erfolgt, scheint es das Vorliegen inter-ethnischer familiärer Bindungen zu sein – Partnerschaften zwischen in Deutschland und im Ausland geborenen Personen bzw. zwischen Migranten und Einheimischen innerhalb der Familien –, das günstige Wirkungen auf den Bildungserfolg ausübt.

Ebenso weist eine vertiefende Analyse der PISA-Daten auf den Zusammenhang von erreichter (Mathematik-)Kompetenz und Zeitpunkt der Zuwanderung hin, der international gültig ist. Auf OECD-Ebene übertreffen die 15-jährigen Schülerinnen und Schüler der zweiten Zuwanderergeneration diejenigen der ersten Generation um durchschnittlich 16 Kompetenzpunkte.⁵³

Die Betrachtung der Bildungsverläufe von Migrantinnen und Migranten vor dem Hintergrund differenzier-

51 Gerleigner & Prein (2015).

52 Vgl. im Folgenden Gerleigner & Prein (2015), S. 38f.

53 OECD (2015c).

ter Generationenfolgen vermittelt zwar wichtige Erkenntnisse über bislang wenig beachtete Einflussfaktoren. Nimmt man allerdings allein diese Perspektive ein, können andere wesentliche Faktoren, wie etwa der Bildungserfolg der Eltern, die sozioökonomische Ressourcenausstattung oder die Herkunftsregion, zu stark in den Hintergrund treten.

Leistungsdifferenzen zwischen Jungen und Mädchen

Im Sekundarbereich erzielen Mädchen typischerweise bessere Leistungen im Lesen, Jungen hingegen in Mathematik. Diese Geschlechterdisparitäten sind zwischen migrantischen Jugendlichen nicht signifikant stärker oder schwächer ausgeprägt als zwischen den einheimischen.⁵⁴

In dieselbe Richtung weisen die Ergebnisse der Lernstandserhebung VERA 3 2015 in Baden-Württemberg. Die zwischen Jungen und Mädchen in Kompetenzpunkten gemessene Leistungsdifferenz in den getesteten Bereichen hat bei den Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Familiensprache ungefähr denselben Betrag wie bei den im Alltag Deutsch sprechenden. Allerdings bewegen sich die jeweiligen Leistungen der beiden Gruppen auf unterschiedlichen Niveaus (vgl. **Kapitel E 2**).

Einflüsse des Migrantenanteils in der Schulklasse

Kontrovers diskutiert wird die Annahme, in Schulklassen mit hohen Anteilen von Migrantinnen und Migranten könnten nachteilige Effekte auf die Leistungsentwicklung der einzelnen Schülerinnen und Schüler bzw. die Klasse insgesamt wirksam werden. Begründet wird dies bspw. mit der Vermutung, in entsprechenden Klassen könnten die Voraussetzungen und die Motivation für den Erwerb der deutschen Sprache eingeschränkt sein, was sich wiederum negativ auf den Kompetenzerwerb auswirkt.

Im Rahmen der Hamburger KESS-Studie wurden diese Annahmen auf der Grundlage belastbarer Daten überprüft.⁵⁵ In einer längsschnittlichen Analyse zeigten sich mit zunehmendem Anteil der Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache linear verlaufende negative Effekte auf die Leseleistungen von Siebtklässlern. Allerdings reduzierte sich dieser Effekt bei Berücksichtigung des sozioökonomischen Status der

Familien; wenn zusätzlich rückblickend die in Klasse 4 vorliegenden mittleren Ausgangsleistungen kontrolliert wurden, war der Effekt nicht mehr statistisch signifikant.

Andere empirische Studien im deutschsprachigen Raum kommen ebenfalls zu dem Ergebnis, dass zwar die ethnische Klassenzusammensetzung nachteilige Effekte auf den Kompetenzerwerb ausübt, der Migrantenanteil jedoch in einem starken Zusammenhang mit der sozialen Zusammensetzung der Klasse steht. Somit ist es letztlich der hohe Anteil von Schülerinnen und Schülern aus sozial benachteiligten Familien, der sich ungünstig auf die Kompetenzentwicklung auswirkt.

Diese Ergebnisse können auch anhand der PISA-Daten bestätigt werden. Nicht der hohe Migrantenanteil in einer Klasse übt einen negativen Effekt auf die individuellen Schülerleistungen aus, sondern die Konzentration benachteiligter Kinder und Jugendlicher.⁵⁶ Dabei steht ein bestimmter Aspekt herkunftsbezogener Benachteiligung in starkem Zusammenhang mit Ungleichheiten bei der Kompetenzentwicklung: das Bildungsniveau der Mutter. Insbesondere für migrantische Jugendliche ist ein niedriges Bildungsniveau der Mutter eine maßgebliche Determinante für die Erklärung von Leistungsnachteilen. Es ist zu vermuten, dass in Familien mit bildungsferneren Müttern kulturelles Kapital in geringerem Ausmaß zur Verfügung steht und sich dies nachteilig auf die Bildungsentwicklung der Kinder auswirkt.

Leistungsergebnisse nach Herkunftsregion

Die in den internationalen PISA-Studien 2012⁵⁷ festgestellten erheblichen Leistungsunterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund in Deutschland können zu einem großen Teil über den ungünstigeren sozialen Hintergrund in den Migrantenfamilien erklärt werden. Je höher der sozioökonomische Status, der Besitz an Kulturgütern und das Bildungsniveau der Eltern sind, desto stärker ausgebildet ist auch die mathematische Kompetenz. Allerdings löst sich der Leistungsabstand bei Berücksichtigung dieser Kontextfaktoren nicht vollständig auf, sondern reduziert sich lediglich auf rund die Hälfte und bleibt weiterhin signifikant. Je nach Herkunft der Schülerinnen und Schüler bestehen dabei deutliche Unterschiede (Grafik H 5 (G2)). Somit sind noch weitere Faktoren für das schlechtere Abschneiden von jugendlichen Mig-

54 Segeritz, Stanat & Walter (2010).

55 Stanat, Schwippert & Gröhlich (2010).

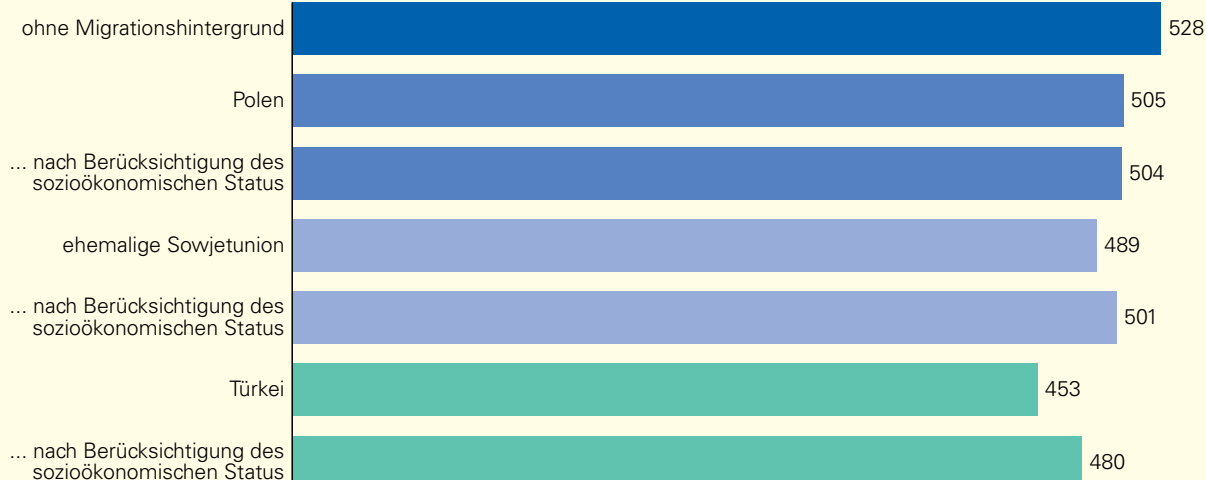
56 OECD (2012).

57 Die Ergebnisse von PISA 2015 lagen zum Redaktionsschluss noch nicht vor.

H 5 (G2)

Leistungen in Mathematik bei PISA in Deutschland 2012 nach Herkunft

in Kompetenzpunkten



Datenquelle: OECD (2015a).

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

745 16

rantinnen und Migranten maßgebend, die anhand der PISA-Daten nicht vollständig erklärt werden können.

Leistungsveränderungen seit PISA 2003

Der Leistungsabstand zwischen migrantischen und einheimischen Jugendlichen ist im Zeitraum 2003 bis 2012 kleiner geworden.⁵⁸ Die Differenz in Mathematik reduzierte sich um 27 Kompetenzpunkte, bei alleiniger Betrachtung der zweiten Zuwanderungsgeneration sogar um 46 Punkte. Dies ist eine deutliche Veränderung – der Lernfortschritt innerhalb eines Schuljahres entspricht bei den PISA-Studien ca. 40 Punkten. Der Leistungsabstand zwischen Nichtzugewanderten und Migrantinnen und Migranten der ersten Generation hat sich hingegen nicht signifikant verändert (Grafik H 5 (G3)).

Zum Zeitpunkt der PISA-Erhebungen 2012 betrug der Abstand zwischen migrantischen und einheimischen 15-Jährigen allerdings immer noch 52 Kompetenzpunkte (zweite Generation) bzw. 73 Kompetenzpunkte (erste Generation). Jedoch ist es gelungen, den Anteil der in Mathematik unterhalb der Mindestanforderungen abschneidenden Migrantinnen und Migranten um 11 Prozentpunkte zu reduzieren. Der Anteil der sowohl in Mathematik als auch im Lesen Leistungsschwachen reduzierte sich um 14 Prozentpunkte auf einen Anteil

von 20 % unter den 15-Jährigen mit Migrationshintergrund.

Im Hinblick auf die OECD-Staaten insgesamt fällt auf, dass in Ländern mit einer sich an Bewerberqualifikationen orientierenden Einwanderungspolitik eine deutliche Leistungsannäherung zwischen Migranten und Nichtmigranten gelungen ist. Zurückführbar ist dies auf den Effekt der sozialen Herkunft: In der Regel erhalten in diesen Einwanderungsländern nur Immigranten mit einem höheren Bildungsstand eine Aufenthaltsbewilligung; die Kinder aus solchen Familien wiederum durchlaufen die Schulsysteme im Mittel erfolgreicher – wobei der Bildungsstand der Mutter die relevante Größe bildet.

Computer- und informationsbezogene Kompetenzen

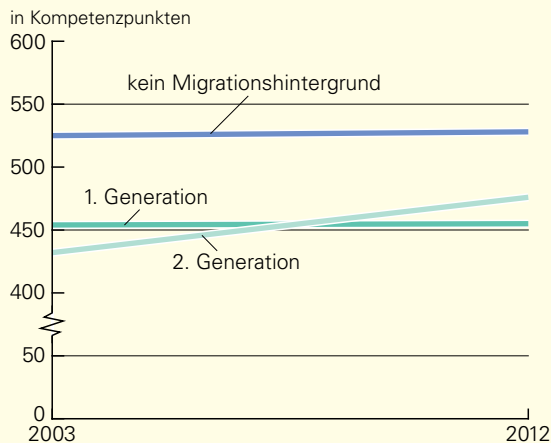
Der Umgang mit digitalen Medien und insbesondere die Kompetenz, medial vermittelte Informationen auszuwählen, zu verstehen, zu nutzen und zu kommunizieren, wurde von der *International Computer and Information Literacy Study* (ICILS 2013) bei Achtklässlerinnen und Achtklässlern untersucht. Dabei wurden relevante migrationsspezifische Disparitäten beobachtet.⁵⁹ Während Schülerinnen und Schüler ohne Zuwanderungshintergrund bei den computer- und informationsbezogenen Kompetenzen einen Leis-

58 OECD (2015a); ein Vergleich mit den 2015 ermittelten Testleistungen ist noch nicht möglich.

59 Bos et al. (2014).

H 5 (G3)

Veränderung der Leistungen in Mathematik bei PISA in Deutschland zwischen 2003 und 2012 nach Migrationshintergrund und Zuwanderungsgeneration



Datenquelle: OECD (2015a).

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

746 16

tungsmittelwert von 538 Punkten erreichen, liegt der Mittelwert für Jugendliche mit partiellem Zuwanderungshintergrund (einem im Ausland geborenen Elternteil) bei 515 Punkten. Die zweite Zuwanderergeneration (beide Eltern im Ausland geboren) erreicht im Mittel 504 Leistungspunkte. Jugendliche aus der ersten Zuwanderergeneration erzielen mit 480 Punkten das niedrigste Leistungsniveau.

Während in Deutschland nur knapp 5 % der Schülerinnen und Schüler ohne Zuwanderungshintergrund bei den computer- und informationsbezogenen Kompetenzen der untersten Kompetenzstufe I zugerechnet werden müssen, beträgt dieser Anteil bei den Schülerinnen und Schülern mit einem im Ausland geborenen Elternteil stark 9 % und knapp 11 %, wenn beide Eltern im Ausland geboren sind.

Schülerinnen und Schüler an Gymnasien, deren beide Elternteile im Ausland geboren wurden, erreichen 35 Leistungspunkte weniger als ihre Klassenkameradinnen und -kameraden ohne Zuwanderungsgeschichte. Bei Kontrolle der Familiensprache schrumpft die nachteilige Leistungsdifferenz auf 25 Punkte, ist jedoch nach wie vor signifikant. Der Migrationshintergrund bleibt somit als eigenständiger Effekt selbst bei Berücksichtigung weiterer sozioökonomischer Indikatoren bestehen.

Bei Achtklässlerinnen und Achtklässlern, deren Eltern im Ausland geboren wurden und die eine nicht-gymnasiale Schulform besuchen, beträgt der Leistungsabstand gegenüber den einheimischen 22 Leistungspunk-

te. Dieser Nachteil verschwindet jedoch – im Gegensatz zu den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten – bei Kontrolle der Familiensprache nahezu vollständig und ist nicht mehr signifikant. Somit zeigt sich bei dieser Schülergruppe, dass die nicht-deutsche Familiensprache einen nachteiligen Einfluss auf die computer- und informationsbezogenen Kompetenzen ausübt und nicht der Migrationshintergrund als solches.

Kompetenzunterschiede bei Erwachsenen im Generationenverlauf

Im Rahmen der OECD-Studie *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC) wurden zum ersten Mal Grundkompetenzen von Erwachsenen auf Grundlage der in den PISA-Studien Anwendung findenden Kompetenzstufenmodelle untersucht. Dabei wurden deutliche Unterschiede zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund festgestellt.⁶⁰ Bei der Lesekompetenz erreichen Migrantinnen und Migranten mit einem Mittelwert von 247 Kompetenzpunkten 29 Punkte weniger als Einheimische, bei der alltagsmathematischen Kompetenz sind es mit 248 Kompetenzpunkten 30 Punkte weniger (s. auch **Kapitel F 2**).

Bei Berücksichtigung von sozioökonomischen Hintergrundmerkmalen verringern sich diese Abstände jedoch auf 8 Punkte im Lesen bzw. nicht mehr signifikante 4 Punkte in der Alltagsmathematik. Darüber hinaus sind die Leistungsdifferenzen von der Zuwanderungsgeneration abhängig. Während bei der ersten Zuwanderergeneration (im Ausland Geborene) die Lesekompetenz 36 Punkte unter derjenigen der Einheimischen liegt, reduziert sich die Differenz bei der zweiten Generation (in Deutschland geborene Kinder von Zugewanderten) auf nur mehr 13 Punkte. Die Differenz bei den alltagsmathematischen Kompetenzen reduziert sich von 39 Punkten bei der ersten Migrantengeneration auf noch 10 Punkte bei der zweiten. Bei Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds sind bei der zweiten Zuwanderergeneration praktisch keine Unterschiede mehr vorhanden. Diese Ergebnisse bestärken die Annahme eines positiven Zusammenhangs zwischen Bildungserfolg sowie der Aufenthaltsdauer und Integration im Aufnahmeland.

Polarisierung beim Bildungsstand innerhalb der migrantischen Bevölkerung

Insgesamt ist bei der Bevölkerung mit Migrationshintergrund eine anhaltende Expansion zu höheren

⁶⁰ Maehler, Massing & Rammstedt (2014).

Abschlüssen festzustellen.⁶¹ Bezogen auf Deutschland insgesamt verfügen im Jahr 2014 30 % der 25- bis 64-Jährigen mit Migrationshintergrund bzw. 29 % dieser Altersgruppe ohne Migrationshintergrund über eine Hochschulzugangsberechtigung. Bei der jüngeren Gruppe der 30- bis 34-Jährigen sind es rund 41 % (mit Migrationshintergrund) bzw. 46 % (ohne Migrationshintergrund). Allerdings bestehen nach wie vor große Unterschiede bei den Bevölkerungsanteilen ohne formale schulische Qualifikation. Während weniger als 2 % der Personen im Erwerbsalter ohne Zuwanderungshintergrund keinen allgemein bildenden Abschluss besitzen, sind es bei Migrantinnen und Migranten fast 13 %. Eine etwas schwächere, jedoch immer noch hohe Diskrepanz kann bei den jüngeren Altersgruppen festgestellt werden (Daten für Baden-Württemberg vgl. **Kapitel E 1**).

Ein ähnliches Bild ergibt sich bei Betrachtung der erreichten höchsten beruflichen Qualifikationen. Rund 27 % der 30- bis 34-Jährigen ohne Migrationshintergrund besitzen einen Hochschulabschluss, bei den Migrantinnen und Migranten sind es mit 24 % nur geringfügig weniger. Während jedoch bei den Einheimischen dieser Altersgruppe lediglich jeder zehnte nicht über einen Berufsabschluss verfügt, trifft dies bei denjenigen mit Zuwanderungshintergrund auf jede dritte Person zu. Somit entsteht – bezogen auf die erzielten allgemein bildenden und beruflichen Abschlüsse – der Eindruck einer Polarisierung innerhalb der migrantischen Bevölkerung: Der Anteil der gut Ausgebildeten entspricht in etwa demjenigen der Einheimischen, während es parallel hierzu einen großen Anteil schlecht qualifizierter Personen gibt, der deutlich



umfangreicher ist als bei der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund.

Die starke Heterogenität innerhalb der migrantischen Bevölkerung in Bezug auf die erreichten beruflichen Abschlüsse wird bei einer nach Herkunftsländern differenzierten Betrachtung deutlich. Bei Personen im Erwerbsalter mit polnischen, rumänischen, kroatischen und russischen Wurzeln ist der Anteil der ohne Berufsabschluss gebliebenen Erwachsenen vergleichsweise gering und liegt zwischen 20 % und 30 %. Entsprechend sind die Hochschulabschlussquoten in dieser Gruppe höher und betragen um 20 %. Die Bevölkerung mit italienischem, griechischem, serbischem oder afrikanischem Migrationshintergrund bleibt zu rund 50 % ohne Berufsabschluss, die Bevölkerungsgruppe mit einer Zuwanderungsgeschichte aus dem Kosovo oder der Türkei zu über 60 %. Mit meist unter 10 % entsprechend kleiner ist der Anteil derjenigen, die über eine Hochschulausbildung verfügen. Personen im Erwerbsalter mit Herkunft aus den EU-28-Staaten insgesamt erreichen zu 20 % einen Hochschulabschluss, während 28 % ohne anerkannten Berufsabschluss bleiben.

61 Vgl. im Folgenden: Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016).

H 6 Berufsausbildung

Bereits die in **Kapitel H 3** berichteten Forschungsbefunde weisen auf die allgemein hohen Bildungsaspirationen in Migrantenfamilien hin. Jugendliche aus Migrantenfamilien streben eher schulische Vollzeitausbildungen oder ein Hochschulstudium als eine duale Berufsausbildung an. Wie diese Wünsche realisiert werden können, wurde in verschiedenen Forschungszusammenhängen untersucht.

Individuelle Bildungsverläufe werden nicht über alle Bildungsabschnitte hinweg von der amtlichen Statistik durchgehend erfasst. Somit können insbesondere die beim Übergang zwischen allgemein bildendem und beruflichem System auftretenden Diskontinuitäten nur über Stichprobenbeobachtungen untersucht werden. Wichtige Forschungsarbeiten hierzu sind das Übergangspanel⁶² des Deutschen Jugendinstituts (DJI) sowie die Schulabgängerbefragungen und Übergangsstudien⁶³ des Bundesinstituts für Berufsbildung (BiBB).

Berufliche Orientierung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Nach den Erkenntnissen der schon etwas älteren Datenlage des Übergangspanels für die Jahre 2004 bis 2009 strebte knapp die Hälfte der Jugendlichen mit Migrationshintergrund (47 %) nach Beendigung der Hauptschule einen weiteren Schulbesuch an, um einen höherwertigeren Abschluss zu erzielen. Bei den Hauptschulabgängern ohne Zuwanderungshintergrund war es nur jeder Dritte (34 %). Ebenfalls bewarb sich erstere Gruppe signifikant seltener um eine duale Berufsausbildung (30 % gegenüber 41 % ohne Migrationshintergrund).

Bei Betrachtung sämtlicher Absolventinnen und Absolventen und aller erzielten Abschlussniveaus zeigen sich allerdings keine Unterschiede in der Präferenz einer dualen Ausbildung zwischen migrantischen und einheimischen Jugendlichen.⁶⁴ Dieser in den BiBB-Schulabgängerbefragungen festgestellte Befund wird jedoch durch die Ergebnisse der BiBB-Übergangsstudien relativiert. In multivariaten Analysen zeigte sich hier, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund und maximal mittlerem Schulabschluss eine signifikant stärkere Neigung haben, weiter zur

Schule zu gehen und einen höheren Abschluss zu erlangen, anstatt eine duale Ausbildung zu beginnen (vgl. auch **Kapitel D 3**).

Bei Berücksichtigung von Kontextfaktoren wie Schulnoten und soziale Herkunft wird dieser Befund ebenfalls bestätigt. Anders verteilt sind die Ausbildungspräferenzen allerdings bei migrantischen Jugendlichen mit einer Studienberechtigung – sie streben deutlich häufiger als Jugendliche ohne Migrationshintergrund eine betriebliche Ausbildung an (32 % gegenüber 25 %).

Das DJI-Übergangspanel beobachtete migrantische und einheimische Absolventinnen und Absolventen mit Hauptschulabschluss in einem Zeitraum von 4 Jahren ab Verlassen der allgemein bildenden Schule. Nach diesen Ergebnissen stellt sich ein anschließender weiterer Schulbesuch bei Migrantinnen und Migranten mittelfristig problematisch dar: im Vergleich zu den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund war ihr Risiko dreimal so hoch, weder die Hochschulzugangsberechtigung zu erlangen noch in eine Ausbildung einzumünden. Anders verhält sich dies bei den Hauptschulabsolventen ohne einen anschließenden weiteren Schulbesuch. Das Risiko eines nicht gelingenden Übergangs in eine Berufsausbildung war in dieser Gruppe für Migrantinnen und Migranten sogar signifikant geringer als für Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund.



Die hohen Bildungsaspirationen migrantischer Jugendlicher mit lediglich Hauptschulabschluss scheinen somit problematisch zu sein, da insbesondere für diese Jugendlichen ein relativ hohes Risiko besteht, dass ein weiterer Schulbesuch weder zu einem höheren Abschluss führt, noch im Anschluss in eine Berufsausbildung einmündet.

62 Krekel & Lex (2011).

63 Eberhard, Beicht, Krewerth & Ulrich (2013).

64 Vgl. für die folgenden Ausführungen Beicht (2015).

Einmündungsquoten in betriebliche Berufsausbildung

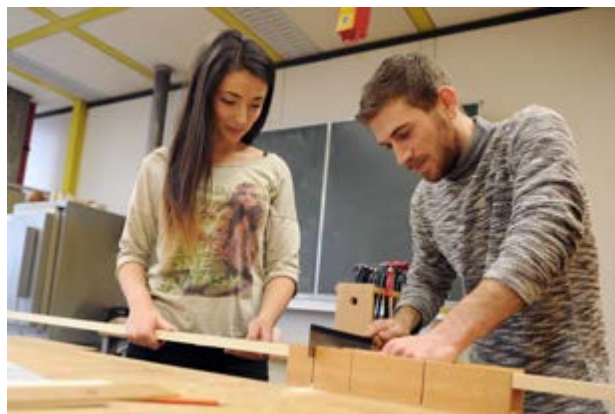
Ob Jugendlichen der Einstieg in eine betriebliche Ausbildung gelingt, hängt neben der individuellen Ressourcenausstattung mit sozialem und kulturellem Kapital von der Zahl der von der Wirtschaft regional angebotenen Ausbildungsplätze ab. Möglicherweise treffen Ausbildungsbewerber mit Migrationshintergrund in diesem Kontext schwierigere Ausgangsbedingungen an.⁶⁵

Darauf weisen etwa die Ergebnisse des DJI-Übergangspanels (2004 bis 2009) hin. Von den untersuchten Hauptschulabsolventinnen und -absolventen mit Migrationshintergrund mündeten lediglich 19 % unmittelbar nach Beendigung der Schule in eine duale Ausbildung ein, bei der Vergleichsgruppe ohne Zuwanderungsgeschichte war dieser Anteil mit 36 % fast doppelt so hoch. Dieser Befund muss allerdings vor dem weiter vorne berichteten Hintergrund betrachtet werden, dass migrantische Jugendliche überhaupt seltener eine duale Berufsausbildung anstreben. Allerdings hatte 2 Jahre nach Schulabgang immer noch weniger als die Hälfte der Hauptschulabsolventinnen und -absolventen mit Migrationshintergrund eine Ausbildung begonnen (48 %), bei den einheimischen hingegen besaßen fast zwei Drittel (63 %) einen Ausbildungsplatz.

Eine Untersuchung der Einmündungsquoten auf Basis des Sozioökonomischen Panels über den Zeitraum von 2000 bis 2011 kam zu ähnlichen Ergebnissen. Bei der Differenzierung nach Herkunftsregion und Berücksichtigung der Kontextmerkmale soziale Herkunft und Schulnoten wurde eine signifikant geringere Wahrscheinlichkeit der Einmündung in berufliche Ausbildung für türkischstämmige Jugendliche ermittelt. Hingegen war die Einmündungswahrscheinlichkeit für Jugendliche mit Herkunft aus der ehemaligen Sowjetunion gegenüber den einheimischen sogar höher.

Ähnliche Erkenntnisse liefern die BiBB-Schulabgängerbefragungen. Auch hier bestätigt eine differenzierte statistische Analyse unter Berücksichtigung der Schulnoten die deutlich geringeren Einmündungschancen von migrantischen Jugendlichen mit maximal mittlerem Schulabschluss, die sich konkret um einen Ausbildungsplatz bemühten. Dabei sind wiederum deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede erkennbar: Während 46 % der ausbildungswilligen Migrantinnen bis zum Herbst des Schulabgangsjahres eine betriebliche Ausbildung begannen, waren es bei den männlichen Migranten nur 33 %. Die Vergleichswerte

für weibliche und männliche Jugendliche ohne Migrationshintergrund liegen mit 52 % bzw. 61 % deutlich höher.



Auf Basis der BiBB-Übergangsstudien sind ebenfalls Nachteile bei den Einmündungsquoten für migrantische Jugendliche erkennbar – bei einer Differenzierung nach Geschlecht bleiben Ungleichheiten im Wesentlichen jedoch nur für männliche Jugendliche bestehen.

Insgesamt lassen die von Beicht (2015) rezipierten bundesweit angelegten Studien den Schluss zu, dass es um die Erfolgsaussichten bei der Suche nach einem betrieblichen Ausbildungsplatz für Jugendliche mit Migrationshintergrund signifikant schlechter bestellt ist. Diese Ergebnisse bleiben stabil, selbst wenn weitere relevante Kontextfaktoren wie die ungünstigere soziale Herkunft, die niedrigere schulische Qualifikation und regionale Angebotsdisparitäten statistisch kontrolliert werden.

Ethnische Unterschiede beim Zugang zur beruflichen Ausbildung

Die vorliegenden größeren Studien zur ethnischen Ungleichbehandlung beim Übergang in die berufliche Ausbildung können somit migrationsabhängige Unterschiede zwar teilweise feststellen, diese aber nicht ausreichend erklären. Hunkler (2016) gibt einen Überblick zum diesbezüglich vorliegenden Forschungsstand und kommt zu dem Ergebnis, dass sich in Untersuchungen, die nach Migrationsstatus sowie Geschlecht differenzieren, statistisch abgesicherte Nachteile lediglich bei männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund zeigen. Studien, die zudem die Migrationsgenerationen kontrollieren, finden lediglich bei Jugendlichen, die erst im Schulalter nach Deutschland gezogen sind, größere nachteilige Effekte.⁶⁶

65 Vgl. für die folgenden Ausführungen Beicht (2015), S. 14 – 25.

66 Vgl. für die folgenden Ausführungen Hunkler (2016), S. 634 – 637.

Bei einer Differenzierung nach Herkunftsländern und Geschlecht zeigen sich nachteilige Unterschiede für junge Männer – nicht jedoch für Frauen – insbesondere mit türkischem Migrationshintergrund, die nicht über andere einstellungsrelevante Aspekte wie Kompetenzen und schulische Abschlüsse erklärt werden können. Ebenfalls reichen ressourcenbasierte Erklärungsansätze – die Verfügbarkeit sozialen und kulturellen Kapitals – für die Aufklärung dieser geschlechtsspezifischen Diskrepanzen nicht aus, da zwischen jungen Männern und Frauen mit Zuwanderungsgeschichte keine systematischen Herkunftsunterschiede in Bezug auf den sozioökonomischen Kontext vorliegen. Somit müssten für beide Geschlechter ähnliche, vom Migrationshintergrund abhängige Ungleichheiten vorliegen, was aber nicht der Fall ist.



In Bezug auf mögliche Chancenunterschiede zwischen den regionalen Herkunftsgruppen werden in der aktuellen Forschung allerdings widersprüchliche Ergebnisse berichtet. Hinweise im Hinblick auf geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Übergangschancen sind jedoch deutlicher erkennbar. Teilweise sind die Nachteile für männliche junge Migranten wesentlich größer, als dies bei den Migrantinnen der Fall ist.

Sofern Diskriminierung als „nicht durch objektiv ausbildungsrelevante Faktoren erklärbar Restunterschiede zwischen Gruppen“ verstanden wird, können deshalb (ethnische) Diskriminierungsprozesse beim Übergang in die Berufsausbildung vor dem Hintergrund der vorliegenden empirischen Befunde nicht völlig ausgeschlossen werden.⁶⁷

Möglicherweise wirkt hier in Ausbildungsbetrieben der Effekt einer statistischen Diskriminierung: bestimmten sozialen Gruppen werden aufgrund von Er-

fahrungen und Vorurteilen Merkmale zugeschrieben, die dann zu einer Negativauswahl und Diskriminierung auf individueller Ebene führen. Hier könnte eine Erklärung für die Benachteiligung männlicher migrantischer Jugendlicher beim Übergang in die berufliche Ausbildung liegen: auf fremd bzw. ausländisch wirkende junge Männer werden von Personalverantwortlichen in Betrieben eher negative Assoziationen projiziert – wie bspw. Jugendkriminalität – als auf junge ausländische Frauen.⁶⁸

Indizien für diese Erklärung liefern einige Studien, die feststellen, dass das Ausmaß an Benachteiligung mit der Firmengröße variiert. So neigen eher kleinere Firmen zu Ungleichbehandlungen, große hingegen nicht. Der Grund dafür könnte sein, dass in größeren Betrieben standardisierte und formalisierte Bewerbungs- und MitarbeiterEinstellungsprozesse vorliegen, die den Einfluss einzelner, möglicherweise vorurteilsbehafteter Entscheidungsträger verringern. Da jedoch bundesweit rund 45 % der betrieblichen Ausbildungen in Kleinbetrieben erfolgen, kommt statistischen Diskriminierungsprozessen eine besondere Bedeutung im Ausbildungsgeschehen zu.

Ausbildungsvertragslösungen bei ausländischen Jugendlichen

Ausländische⁶⁹ Auszubildende brechen häufiger eine berufliche Ausbildung vor Erlangen des Abschlusszertifikats ab. Während die kumulierte Vertragslösungsquote 24 Monate nach Beginn einer Berufsausbildung bei deutschen Jugendlichen bundesweit 21,2 % beträgt, liegt dieser Wert bei Auszubildenden mit Staatsangehörigkeit aus einem Land der EU, der Russischen Föderation oder der Türkei bei rund 26 %. Die über 24 Monate kumulierten Lösungsquoten bei Angehörigen afrikanischer und asiatischer Staaten betragen über 30 %.⁷⁰

Die höheren Lösungsquoten bei ausländischen Auszubildenden sind durch deren selektive Berufspräferenz mitbedingt. Wesentlich häufiger als deutsche Jugendliche wählen sie Ausbildungsberufe des unteren Segments, die im Vergleich zu den oberen Segmenten wiederum vermehrt vorzeitig beendet werden (vgl. **Kapitel D 3.2**).

68 Diehl, Friedrich & Hall (2009).

69 Die Berufsbildungsstatistik differenziert nur nach Staatsangehörigkeit, nicht nach Migrationshintergrund.

70 Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016).

67 Vgl. Hunkler (2016), S. 635, sowie Scherr (2015).

H 7 Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund

Im *Nationalen Aktionsplan Integration* aus dem Jahr 2012 wird – neben vielen weiteren Punkten – das Bestreben aller Bundesländer formuliert, den Anteil der Lehrkräfte mit Migrationshintergrund zu erhöhen. Durch eine vermehrte Beschäftigung von Lehrkräften mit einem eigenen biografischen Bezug zu Migration werden hinsichtlich der Förderung migrantischer Schülerinnen und Schüler produktive Impulse für die Gestaltung und Entwicklung von Unterricht erwartet. Gelingen könnte dies durch das Einbringen vorhandener interkultureller Kompetenzen und die Beherrschung der Herkunft- oder Familiensprache einzelner Schülergruppen mit Zuwanderungsgeschichte.

Über die Anzahl der Lehrerinnen und Lehrer in Baden-Württemberg, die zwar die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, jedoch einen Migrationshintergrund nach den einschlägigen Definitionen haben, kann anhand der amtlichen Statistiken keine Aussage getroffen werden.⁷¹ Eine im Rahmen einer Forschungsarbeit vorgenommene Erhebung an Stuttgarter Schulen weist für das Jahr 2009 einen Anteil von 2,6 % migrantischen Lehrkräften aus.⁷² Möglicherweise ist der Anteil von Lehrerinnen und Lehrern mit Migrationshintergrund in den Kollegien in ländlichen Gebieten noch geringer.

Repräsentative Forschungsergebnisse darüber, ob sich der durch eine Lehrkraft mit Migrationshintergrund durchgeführte Unterricht tatsächlich positiv auf die Leistungen migrantischer Schülerinnen und Schüler auswirkt, liegen allerdings keine vor. Einige Studien befassen sich jedoch mit den eigenen Einstellungen, Bedarfen und Erfahrungen von Lehrkräften bzw. Lehramtsstudierenden mit Zuwanderungsgeschichte.

Bedarfe von Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund

Ein über mehrere Jahre angelegtes Forschungsprojekt ermittelte, ob spezifische Unterstützungsbedarfe für Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund vorhanden sind.⁷³ Untersucht wurden unter anderem die Studienmotivation, Unterschiede im Studienverlauf zwischen Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund, die Studienzufriedenheit, die Selbstein-

schätzung der Studierenden und die Frage nach migrationspezifischen Unterstützungsbedarfen.

Über die Analyse von quantitativ wie qualitativ gewonnenen Daten von insgesamt über 500 Studierenden konnten sieben Untergruppen typisiert werden. Mit stark einem Drittel den größten Anteil nehmen die sogenannten *Durchstarter* ein, die als höher motiviert und weniger belastet als der Durchschnitt beschrieben werden. Die *Kämpfer mit Ausgleich* erleben ihr Studium teilweise als belastend, sind aber stark motiviert, wohingegen die *Unterstützungsbedürftigen Motivierten* nur durchschnittlich motiviert, jedoch überdurch-



schnittlich belastet erscheinen und nur ein geringes Vertrauen in ihre Lernfähigkeit besitzen. Beide umfassen jeweils rund 9 % der Lehramtsstudierenden.

Die *Grenzgänger* verfügen nur über ein unterdurchschnittliches Selbstvertrauen in Bezug auf ihre Lernfähigkeit jedoch eine stärkere Belastungsempfindung, während die *Selbstbewusst Uninteressierten* ihr Studium zwar als wenig belastend empfinden, jedoch nur gering pädagogisch motiviert sind. Jeweils knapp 14 % werden zu diesen Gruppen gerechnet. Ferner werden noch mit einem Anteil von knapp 8 % die *Hilflos Distanzierten* genannt, die Desinteresse zeigen und überfordert sind, sowie mit 11 % die *Abgewandten*, die das Lehramtsstudium als Notlösung und Ersatz für das nicht realisierbare Wunschstudium gewählt haben.

Studierende mit und ohne Migrationshintergrund verteilen sich dabei nicht unterschiedlich auf diese sieben Gruppen. Somit kommt die Untersuchung zu dem Ergebnis, dass unterstützende Maßnahmen nicht allein aufgrund eines vorliegenden Migrationshintergrunds einsetzen müssten, sondern eher auf die allgemein unterschiedlichen Motivationslagen mit spezifischen Angeboten reagieren sollten.

71 Zu den ausländischen Lehrkräften vgl. **Kapitel F 4**.

72 Weber (2014).

73 Karakaşoğlu, Wojciechowicz, Bandorski & Kul (2013).

Selbstbild von Lehrkräften mit Migrationshintergrund

Das umfangreiche, mit biografisch-narrativen Methoden vorgehende Forschungsprojekt von Georgi, Ackermann und Karakaş⁷⁴ war wohl die erste empirische Studie in Deutschland, die migrantische Lehrkräfte untersuchte und deren Selbstverständnis und schulische Integration fokussierte. Gefragt wurde unter anderem nach den Zukunftsvorstellungen zur Schule in der Einwanderungsgesellschaft, dem professionellen Selbstverständnis, der schulischen Integration, Benachteiligungs- und Diskriminierungserfahrungen sowie dem Umgang mit kultureller und sprachlicher Heterogenität in der Schule.

Die Forscherinnengruppe kam zu dem Ergebnis, dass Lehrkräfte mit Migrationshintergrund von den hohen Bildungsaspirationen und der erhaltenen Unterstützung in ihren Herkunftsfamilien in Bezug auf ihren eigenen Bildungsaufstieg profitiert haben. Die befragten Lehrerinnen und Lehrer schreiben sich überwiegend eine hohe interkulturelle Kompetenz zu. Die aktive Förderung interkultureller Lernprozesse durch entsprechende Unterrichtseinheiten und -methoden in der Schule spielte allerdings keine bedeutende Rolle. Die Lehrkräfte setzen sich vor dem Hintergrund ihrer durch eigene oder elterliche Migrationserfahrung geprägten Biografie besonders für die Förderung migrantischer Schülerinnen und Schüler ein. Sie sehen sich mehrheitlich als Vertrauensperson für diesen Teil der Schülerschaft und als Ansprechpartner für deren Eltern.

Schulische Integration und Diskriminierungserfahrungen migrantischer Lehrkräfte

Die oben erwähnte Studie identifizierte ebenfalls Diskriminierungserfahrungen, von denen Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund berichteten. Unterschieden wurden dabei Diskriminierungen, die auf

grund phänotypischer Merkmale, des ethnisch-kulturellen Hintergrunds, der nicht akzentfreien Sprachbeherrschung und der Religionszugehörigkeit erfolgten.

Die Untersuchungsteilnehmerrinnen und -teilnehmer nannten dabei ihre Referendarzeit als besonders diskriminierungsrelevante Phase und das Gymnasium als Ort, an dem häufiger Diskriminierungen erfolgen. Die Autorinnen vermuten dabei einen Zusammenhang mit dem an dieser Schulart niedrigeren Migrantenanteil unter den Schülerinnen und Schülern.



Eine aktuelle, sowohl quantitativ wie qualitativ angelegte Forschungsarbeit geht der Frage nach, wie häufig migrantische Lehrkräfte von Diskriminierungserfahrungen betroffen sind.⁷⁵ Vertiefend wird betrachtet, inwiefern personenbezogene Aspekte dabei eine Rolle spielen. Die Mehrheit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an dieser Untersuchung gab an, bereits Diskriminierungen im Kontext ihres Berufslebens erlebt zu haben. Zum größten Teil gingen die als diskriminierend wahrgenommenen Handlungen von Kolleginnen und Kollegen oder von Vorgesetzten aus. Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern wurden nur in wesentlich geringerem Umfang als Akteurinnen und Akteure genannt.

74 Georgi, Ackermann & Karakaş (2011).

75 Fereidooni (2016).

H 8 Einfluss und Wirksamkeit bildungspolitischer Strategien

Insbesondere die OECD befasst sich im Rahmen der PISA-Sekundäranalysen mit der Frage, wie sich die in den Mitgliedstaaten vorliegenden unterschiedlichen bildungspolitischen Systeme und Strategien (*policies*) auf den Kompetenzerwerb und die Chancengerechtigkeit auswirken. Andere Forschungsarbeiten untersuchen, ob evidente ethnische Ungleichheiten auf individuelle oder institutionell angelegte Diskriminierungsprozesse zurückzuführen sind.

Ethnische Diskriminierung im deutschen Bildungssystem?

Bei der Klärung der Frage, ob diskriminierende Praktiken die empirisch belegten Ungleichheiten im Bildungsverlauf von Migrantinnen und Migranten (mit) bedingen, muss zunächst der Begriff Diskriminierung präziser definiert werden. Diehl und Fick (2016) erörtern zwei grundlegende Positionen und analysieren vor diesem Hintergrund vorliegende Forschungsbefunde, die auf mögliche Diskriminierungsprozesse hindeuten.⁷⁶

Eine enger gefasste Sichtweise begreift Diskriminierung als individuelles Handeln einzelner Akteure. Im Bildungssystem könnte sich dies etwa in entsprechenden Verhaltensweisen von Lehrerinnen und Lehrern oder Schülerinnen und Schülern zeigen. Wie Forschungsergebnisse zeigen, kommt individuellen diskriminierenden Praktiken in der Schule jedoch allenfalls eine sehr geringe empirische Evidenz bei der Erklärung von Bildungsungleichheiten zu.

Dem Begriffsverständnis von Diskriminierung als *individuellem* Akt steht der weiter gefasste Ansatz der *institutionellen* Diskriminierung gegenüber. Diese Auffassung von Diskriminierungsprozessen problematisiert die Struktur des Bildungssystems insgesamt, mit den darin systemisch verankerten Praktiken, die benachteiligende Effekte ausüben könnten. Dieser Ansatz begreift die empirisch belegbaren schulischen Nachteile von Kindern mit schlechterer sozialer und kultureller Ressourcenausstattung als Effekt institutionell eingeschriebenen Diskriminierungshandelns. In diesem weitgefassten Verständnis erscheint auch die Gleichbehandlung von Ungleichen – etwa das Heranziehen gleicher Maßstäbe bei der Vergabe von Schulnoten für Muttersprachler und denjenigen, die

Deutsch als Zweitsprache erwerben – als diskriminierend.

Potenziell können Diskriminierungen zudem über negative Erwartungseffekte zustande kommen, etwa wenn Lehrkräfte Kindern mit Migrationshintergrund weniger zutrauen als einheimischen. In der Folge könnten sie erstere aufgrund vermuteter Leistungsdefizite im Unterricht auf eine Weise anders behandeln, die in der Konsequenz tatsächlich zu schwächeren Leistungen führt. Die in Bezug auf eine vorliegende eigene Migrationserfahrung geringe Diversität der Lehrerschaft könnte hier verschärfend wirken.

Aus einer Perspektive, die institutionelle Diskriminierungspraktiken als evident wirksame Tatsache betrachtet, kann eine unzureichende Sprachförderung als diskriminierend bewertet werden, da Schülerinnen und Schüler mit mangelhaften Deutschkenntnissen bei fehlenden oder nicht ausreichenden Fördermaßnahmen nicht in gleichem Maße wie Muttersprachler vom Unterricht profitieren können.

Einfluss bildungspolitischer Strategien auf den Bildungserfolg

In einer Sonderauswertung der für das Jahr 2012 gewonnenen PISA-Daten wurde untersucht, welchen Einfluss die spezifischen bildungspolitischen Strategien eines Aufnahmelandes auf den Bildungserfolg von Migrantinnen und Migranten haben.⁷⁷ Die Studie bündelt die über die PISA-Erhebung diesbezüglich verfügbaren Informationen und gibt Handlungsempfehlungen zur erfolgreichen Integration durch Bildung.

Neben den – bekannten – individuellen Faktoren wie motivationale Einstellungen, sozioökonomischer Status und Vorbildung werden die Qualität und die Aufnahmebereitschaft des Bildungssystems als entscheidende Prädiktoren für Bildungserfolg genannt. Die Flexibilität und Anpassungsfähigkeit eines Bildungssystems an die mit Migration einhergehenden spezifischen Herausforderungen hat damit einen enormen Einfluss auf den ökonomischen und sozialen Integrationserfolg im Aufnahmeland insgesamt.

Als ein Grund für das schlechtere Abschneiden selbst der im Inland geborenen Jugendlichen aus Migrantenfamilien wird von der OECD angeführt, dass diese

⁷⁶ Vgl. zu den folgenden Ausführungen Diehl & Fick (2016), S. 273 – 278.

⁷⁷ OECD (2015a).

überwiegend Schulen besuchen, die einen überdurchschnittlich hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund aufweisen. Allerdings sind die Leistungsnachteile der Jugendlichen aus Migrantenfamilien jedoch nicht ein Effekt des höheren Migrantenanteils selbst, sondern können auf die dadurch indirekt zustande kommende Konzentration einer Schülerschaft aus sozioökonomisch benachteiligten Schichten zurückgeführt werden.

Im OECD-Mittel beträgt der Leistungsunterschied von Schülerinnen und Schülern, die eine Schule mit einem Migrantenanteil von über 25 % besuchen, im Fach Mathematik –18 Kompetenzpunkte (das entspricht etwa dem Leistungsrückstand eines halben Schuljahrs) gegenüber denjenigen, die an einer Schule ohne Schülerschaft mit Migrationshintergrund unterrichtet werden. Wird jedoch der sozioökonomische Hintergrund statistisch kontrolliert, schrumpft der Leistungsunterschied auf 5 Kompetenzpunkte. Für Deutschland wird eine Abweichung von –49 Punkten in Klassen mit hohem Migrantenanteil berechnet; bei Kontrolle des sozioökonomischen Status verschwindet dieser Effekt jedoch. Es resultiert sogar ein geringfügig besseres Abschneiden der Gruppe mit Zuwanderungshintergrund.⁷⁸

Die Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit ausländischen Wurzeln liegen in Deutschland insgesamt um 54 Punkte (OECD-Mittel 34 Punkte) hinter denen der Gruppe ohne Migrationshintergrund. Bei Berücksichtigung des unterschiedlichen sozioökonomischen Status verringert sich der Abstand allerdings auf 25 Punkte (OECD-Mittel 21 Punkte).

Seit der ersten PISA-Erhebung im Jahr 2000 hat sich allgemein der Zusammenhang zwischen Herkunftsmerkmalen und den Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in Deutschland deutlich abgeschwächt.⁷⁹ Während in jenem Jahr die Steigung des sozialen Gradienten – das heißt der mit der Erhöhung des sozioökonomischen und kulturellen Status um eine Einheit verbundene Kompetenzzuwachs – für die Lesekompetenz noch 59 Punkte betrug, waren es 2012 nur noch 37 Punkte. Die seit dem *PISA-Schock* implementierten Maßnahmen zur Erhöhung der Qualität des Bildungssystems scheinen für sozioökonomisch benachteiligte Schichten faktisch die gewünschten Wirkungen entfaltet zu haben, von denen somit auch Migrantinnen und Migranten in besonderer Weise profitieren. Eine weniger starke Entkoppelung von sozioökonomischen und soziokulturellen Herkunftsmerkmalen

mit den Leistungen zeigt sich allerdings bei den mathematischen Kompetenzen.⁸⁰

Einen entscheidenden Einfluss auf die in den Schulleistungsstudien gezeigten Kompetenzen übt die vorwiegend gesprochene Familiensprache aus. Die deutlichen Unterschiede in der Leseleistung zwischen Schülerinnen und Schülern der ersten Zuwanderungsgeneration und denjenigen ohne Migrationshintergrund schrumpfen beträchtlich, wenn unabhängig von der Migrationsgeschichte lediglich die Schülerschaft miteinander verglichen wird, die in der Familie die Sprache des Testlandes spricht.

Jedoch hat sich auch dieser Effekt abgeschwächt. Nach Kontrolle des Bildungshintergrundes der Eltern, der Zahl an Büchern im Haushalt und des Besuchs einer frühkindlichen Einrichtung reduzierte sich die Leistungsdifferenz von Schülerinnen und Schülern, bei denen Zuhause nicht Deutsch gesprochen wird, im Zeitraum von 2003 bis 2012 deutlich. So betrug im Jahr 2003 der Abstand zu den Jugendlichen mit deutscher Familiensprache in Mathematik noch 33 Punkte, 2012 waren es nur noch 12 Punkte. Im Lesen reduzierte sich die Leistungsdifferenz von 52 auf 17 Punkte.

Die PISA-Sonderauswertung zeigt ebenfalls, dass eine mehr als ein Jahr umfassende Teilnahme an vorschulischen Bildungsangeboten mit besseren Schulleistungen einhergeht. Vor diesem Hintergrund ist es problematisch zu werten, dass in Baden-Württemberg Kinder unter 3 Jahren mit Migrationshintergrund gegenüber denjenigen ohne Migrationsgeschichte nur in geringerem Umfang an frühkindlicher Bildung partizipieren (vgl. **Kapitel D 1**).

Unterschiede zuungunsten migrantischer Jugendlicher zeigen sich ebenfalls in Bildungssystemen, die Kinder früh auf einen bestimmten Bildungsgang festlegen und in denen Klassenwiederholungen bei entsprechend mangelhaftem Leistungsstand üblich sind. So ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die im Lauf ihrer Schulzeit eine Klassenstufe wiederholt haben, gegenüber den Mitschülern ohne Zuwanderungsgeschichte um das 3,4-fache höher.

Die PISA-Sonderauswertung nennt unter anderem folgende bildungspolitische Maßnahmen und Strate-

78 Andere Studien kommen ebenfalls zu ähnlichen Schlussfolgerungen, vgl. **Kapitel H 5**.

79 Anger & Orth (2016).

80 Prenzel, Sälzer, Klieme & Köller (Hrsg.) (2013). Insgesamt ist beim Vergleich der Leistungsergebnisse über diesen Zeitraum zu bedenken, dass der ökonomische und kulturelle soziale Status (ESCS) zu den einzelnen Erhebungszeitpunkten unterschiedlich bestimmt (operationalisiert) wurde; ebenda, S. 249.

gien, die sich als hilfreich dabei erwiesen hätten, Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in ihre neue soziale Gemeinschaft zu integrieren.⁸¹

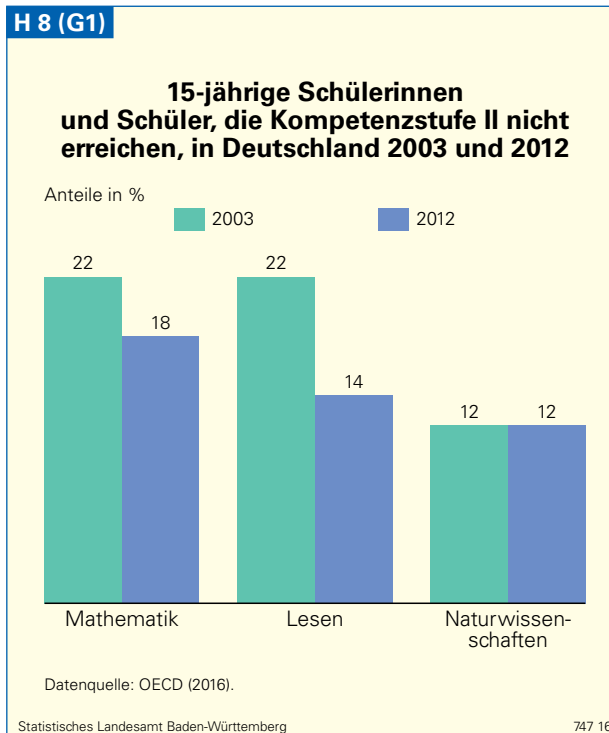
- Eine lang andauernde Sprachförderung zusätzlich zum Unterricht, sobald wie möglich innerhalb der regulären Klassengemeinschaft;
- Ermutigung der Eltern, ihre Kinder für frühkindliche Bildungsangebote anzumelden;
- Vermeidung einer zusätzlichen Erhöhung des Anteils von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Schulen, in denen aufgrund der ungünstigen sozioökonomischen Zusammensetzung der Schülerschaft schlechtere Ausgangsbedingungen vorliegen;
- Verzicht auf die frühe Festlegung auf einen bestimmten Bildungsgang und das Nichtversetzen in die nächsthöhere Klassenstufe.

In einigen Ländern gelingt es Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, trotz der doppelten Benachteiligung aufgrund des Zuwanderungshintergrunds und der meist parallel dazu vorliegenden schlechteren sozioökonomischen Lage, in die Leistungsspitzengruppe aufzuschließen. So ist bspw. in den USA der Anteil der sozioökonomisch benachteiligten Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund unter den 25 % der Leistungsbesten höher als derjenige der Benachteiligten ohne Migrationsgeschichte.

Auch in Deutschland holen Jugendliche mit ausländischen Wurzeln gegenüber ihren Altersgenossen ohne Zuwanderungsgeschichte auf. Zwischen den PISA-Erhebungen 2003 und 2012 hat sich der Leistungsabstand zwischen den beiden Gruppen nahezu halbiert. In diesem Zeitraum ist der Anteil der Schülerschaft mit Migrationshintergrund, die sowohl in Mathematik wie im Lesen zu den Leistungsschwachen gehören, von 33 % auf 19 % zurückgegangen.

Risiken für Leistungsmisserfolg

Nach den Ergebnissen der Schulleistungsstudie PISA 2012 sind deutschlandweit knapp 18 % der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler in Mathematik sogenannte *low performer* (im OECD-Mittel 23 %), das heißt ihre Leistungen entsprechen maximal der Kompetenzstufe



(Grafik H 8 (G1)).⁸² Damit erreicht diese Gruppe nicht die Mindestanforderungen für ein anschlussfähiges mathematisches Verständnis, das in der Regel als eine Voraussetzung für den erfolgreichen Abschluss einer beruflichen Ausbildung angesehen wird. Im Bereich Lesen umfasst der Anteil der *low performer* 14 % (OECD-Mittel 18 %), in den Naturwissenschaften 12 % (OECD-Mittel 18 %); 9 % bleiben in allen drei Kompetenzbereichen unter der Kompetenzstufe II (OECD-Mittel 12%).

Gegenüber PISA 2003 ist der Anteil der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler in Deutschland, die Kompetenzstufe II nicht erreichen, jedoch teilweise deutlich zurückgegangen: in Mathematik um 4 Prozentpunkte und im Lesen um 8 Punkte (keine Veränderungen gab es in den Naturwissenschaften). Der Bildungspolitik sind seit diesem Zeitpunkt somit substantielle Verbesserungen gelungen, die sich insbesondere auf die Leistungen bildungsbenachteiligter Gruppen – wie etwa migrantischer Jugendlichen – positiv auswirken.

Aus der datengestützten Sicht der OECD erhöhen in Deutschland insbesondere folgende Merkmale das statistische Risiko für Jugendliche, zur Gruppe der *low performer* zu gehören: eine Herkunft aus sozioökonomisch benachteiligten Familien, eine Teilnahmedauer an vorschulischen Bildungsangeboten von lediglich einem Jahr oder weniger und das Wiederholen einer

⁸¹ Ebenda, S. 18.

⁸² OECD (2016), zu den Kompetenzstufen-Modellen vgl. auch **Kapitel E 2**.

Klassenstufe. Aus diesem letzten Punkt kann allerdings nicht der Schluss gezogen werden, dass Schulkarten, die das Wiederholen einer Klassenstufe bei entsprechend schlechten Schulleistungen vorsehen, zu schlechteren Leistungen führen. Eher ist von einer umgekehrten Wirkungsrichtung auszugehen: leistungsschwache Schülerinnen und Schüler wiederholen öfter eine Klasse. Insgesamt besteht in Mathematik ein höheres Risiko für Mädchen, der Gruppe der Leistungsschwachen anzugehören, im Lesen ist dies für Jungen der Fall.

Einfluss der Leistungsgruppierung von Schülerinnen und Schülern

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund haben aufgrund der oftmals schlechteren familiären Ausstattung mit ökonomischen, sozialen und kulturellen Ressourcen meist ungünstigere Startvoraussetzungen bei der Einschulung oder beim Übergang in die Sekundarstufe. Aus pädagogischer und bildungspolitischer Sicht stellt sich vor diesem Hintergrund die Frage, ob diese Schülerinnen und Schüler innerhalb möglichst leistungshomogener Lerngruppen optimal gefördert werden können, oder ob, konträr zu dieser Auffassung, gerade leistungsheterogene Lernarrangements eine bessere Förderung gewährleisten.

Auf Basis der Daten empirischer Studien, die diese Frage bislang verfolgten, lassen sich keine eindeutigen Schlüsse über positive oder negative Effekte der Leistungsgruppierung („tracking“) ziehen. Der aktuelle Forschungsstand geht vielmehr davon aus, dass die

formale Gliederungsstruktur eines Bildungssystems nur einen untergeordneten Einfluss auf die Bildungsqualität ausübt.⁸³ Dies liegt an dem Umstand, dass zahlreiche andere leistungsrelevante Faktoren mit der Aufteilung in verschiedene Bildungslaufbahnen zusammenhängen. Die Herausbildung und Etablierung von Schultypen lässt allerdings eigenständige und unterschiedliche Lernumwelten entstehen, die in je spezifischer Weise den Lernprozess auf individueller Ebene beeinflussen. Bestimmte leistungsrelevante Kontextfaktoren sind stark mit der jeweiligen Schulkart korreliert; diese selbst üben, unabhängig von der Leistungsdifferenzierung, einen eigenständigen Einfluss auf Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg aus.

Hierzu gehört auch der – ebenfalls über die Schulkart vermittelte – Migrantenanteil in der Schulklasse, der jedoch wie bereits erwähnt keinen eigenständigen Effekt auf die Leistungen ausübt, sondern mit der sozioökonomischen Komposition korreliert ist. Die in Klassen mit höheren Anteilen migrantischer Schülerinnen und Schüler gemessenen Leistungs Nachteile (bspw. in der Lesekompetenz) verschwinden, wenn zusätzlich der sozioökonomische Hintergrund berücksichtigt wird.

⁸³ In internationalen Schulleistungsstudien erzielen Schülerinnen und Schüler aus Ländern mit ähnlichen Strukturen sehr unterschiedliche Ergebnisse. Andererseits unterscheiden sich die Bildungssysteme der erfolgreichen Länder untereinander in Bezug auf die strukturelle Leistungsdifferenzierung teilweise deutlich. Vgl. bspw. OECD (2013b).



Bilanz



- I 1 Migrationshintergrund – eine geeignete Kategorie zur Erklärung von Bildungsdisparitäten?
- I 2 Migrationsbezogene Disparitäten – bedeutsame Auffälligkeiten
- I 3 Migrationsbezogene Disparitäten – Angleichungen und positive Entwicklungen
- I 4 Beitrag des Bildungswesens für die Integration Zugewanderter

I 1 Migrationshintergrund – eine geeignete Kategorie zur Erklärung von Bildungsdisparitäten?

Die Einführung der Kategorie *Migrationshintergrund* wird auf eine pädagogische Initiative zurückgeführt. Diese ist verbunden mit dem Anliegen, Bildungsrisiken bei Kindern zu erkennen, die ähnliche Sozialisationsbedingungen haben wie Kinder und Jugendliche ausländischer Staatsangehörigkeit, jedoch über dieses Merkmal nicht zu identifizieren sind – etwa aufgrund von Veränderungen beim Staatsangehörigkeitsrecht. Dies hat dazu geführt, Fragen der Migration nicht mehr auf das Zählen aus- bzw. zuwandernder Personen mit oder ohne deutsche Staatsangehörigkeit zu begrenzen.

Mit der Abbildung des Merkmals Migrationshintergrund in amtlichen Statistiken wurde – insbesondere im Mikrozensus – auch eine zeitliche wie generative Betrachtung möglich. Im Bildungsbereich können nunmehr die oft mit Zuwanderung einhergehenden Besonderheiten und Risiken für die Bildungsbiografie von Kindern und Jugendlichen besser erkannt werden. Auf diesen Erkenntnissen aufbauend werden Maßnahmen der Förderung und Unterstützung entwickelt und ausgebaut (vgl. zum Beispiel **Kapitel G**). Wegen der großen Bedeutung deutscher Sprachkenntnisse für den Bildungserfolg ist in pädagogisch orientierten Definitionen von Migrationshintergrund häufig die Familiensprache oder Verkehrssprache als differenzierendes Merkmal enthalten (vgl. **Kapitel B 1**).



Statistische Probleme

Der Migrationshintergrund wurde als erklärende oder unabhängige Kategorie konzipiert. Damit soll allgemein der Fragestellung nachgegangen werden, wie sich verschiedene Ausprägungen von Personenmerkmalen (wie zum Beispiel Migrationshintergrund vorhanden/nicht vorhanden) auf zu erklärende oder abhängige Variablen (wie zum Beispiel Schulabschluss

oder Schulleistungen) auswirken. Es können dabei lediglich Zusammenhänge zwischen den ausgewählten Merkmalen dargestellt werden, Erklärungsansätze im Sinne von Ursache-Wirkungs-Beziehungen sind nicht prüfbar.

Werden mehrere Personenmerkmale in einer statistischen Analyse betrachtet und diese zur Erklärung von festgestellten Unterschieden herangezogen, wird davon ausgegangen, dass zwischen diesen Merkmalen keine Zusammenhänge bestehen. Wenn nun bspw. der Einfluss des Migrationshintergrunds einerseits und des familiären sozioökonomischen Hintergrunds andererseits auf den Bildungserfolg betrachtet werden soll, sollte kein Zusammenhang zwischen diesen Personenmerkmalen bestehen.

Die Auswertungen der amtlichen Statistik (vgl. zum Beispiel **Kapitel B 2**) und wissenschaftlicher Untersuchungen legen jedoch eine andere Annahme nahe: Es ist von Zusammenhängen zwischen Migrationshintergrund und demografischen oder sozioökonomischen Merkmalen auszugehen. Somit kann oftmals nicht eindeutig belegt werden, ob festgestellte Unterschiede – bspw. bei den Abschlüssen von verschiedenen Schülergruppen – auf den Migrationshintergrund, auf die (in der Schulstatistik nicht erfasste) sozioökonomische Situation oder ein anderes Schülermerkmal zurückzuführen sind. Zwar ist das Merkmal Migrationshintergrund potenziell ein Hinweis auf mögliche Bildungsrisiken, aber keine ausschließliche Erklärung dafür.

Zudem stellen Personen mit Migrationshintergrund in Bezug auf Bildungsteilnahme und Bildungserfolg eine höchst heterogene Gruppe dar, deren Zusammensetzung sich außerdem über die Jahre stark verändert hat. Daher ist die zeitliche Entwicklung von Integrations- oder Förderbedarf schwierig zu beobachten, die Effekte von Maßnahmen können kaum bewertet werden. Auch für die Zukunft ist abzusehen, dass sich die Bevölkerung mit Migrationshintergrund immer wieder unterschiedlich zusammensetzt, bspw. aktuell durch den Zustrom von Asylsuchenden aus arabischen und afrikanischen Ländern.

Ein weiteres statistisches Problem beim Vergleich von Bevölkerungsgruppen mit und ohne Migrationshintergrund ist deren unterschiedliche Zusammensetzung in Bezug auf weitere soziodemografische Merkmale wie zum Beispiel Alter und Geschlecht. Werden solche Faktoren nicht berücksichtigt, besteht die Gefahr, feh-

lerhafte Annahmen über Zusammenhänge zu ziehen und möglicherweise zur Bildung von Stereotypen und Vorurteilen beizutragen.

Die Zusammenfassung sehr unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen zu einer Gruppe, deren Gemeinsamkeit sich nur über das – zunehmend häufiger verbreitete und somit zunehmend unscharfe – Merkmal Migrationshintergrund definiert, macht weitere Differenzierungen erforderlich. Diese sind jedoch in vielen Fällen aufgrund fehlender oder schwer zu ermittelnder Kontextdaten nicht möglich.

Vorbehalte gegenüber der Kategorie Migrationshintergrund

Von verschiedenen Stellen gibt es Vorbehalte, die Kategorie Migrationshintergrund in sozialwissenschaftlichen Zusammenhängen zu stark als erklärende Variable zu bemühen. So wird etwa kritisch eingewendet, mit Migrationshintergrund werde eine vorweglich neutrale statistische Kategorie eingeführt, die jedoch mit einer ethnisch-nationalen Konzeption von gesellschaftlicher Zugehörigkeit korrespondiere.¹ Es bestehe die Gefahr, dass über dieses weitgefaste Merkmal zwischen *normalen Deutschen* (die schon lange in Deutschland leben) und *Deutschen* (die erst in jüngerer Zeit dazugekommen sind) sowie Fremden unterschieden werde. Daten, die unter dieser Prämisse gesammelt würden, könnten zu dem Zirkelschluss führen, dass bedeutsame Unterschiede zwischen den *eigentlichen* Deutschen ohne und Personen mit Migrationshintergrund bestünden. Dies treffe jedoch nur dann zu, wenn weitere Faktoren – wie der sozioökonomische Hintergrund, der Bildungsstand, die Aufenthaltsdauer und anderes – keine Berücksichtigung fänden.

Wenig Alternativen zur Kategorie Migrationshintergrund

Der Migrationsstatus ist relativ einfach in amtlichen Statistiken zu erfassen – die Ermittlung von Hintergrundmerkmalen, die auf die Messung der zur Verfügung stehenden sozialen, ökonomischen und kulturellen Ressourcen schließen lassen, wäre hingegen deutlich komplexer. Somit besteht potenziell die Gefahr, dass der Migrationshintergrund nur deshalb als erklärender Faktor für Bildungsdisparitäten herangezogen wird, weil er relativ leicht zu identifizieren ist. Hingegen geraten sozioökonomische Risikolagen, die in aufwendigeren Forschungsarbeiten als erklärende

Merkmale für das Zustandekommen von Ungleichheiten identifiziert werden können, eher aus dem Blick.

Das Merkmal Migrationshintergrund ist zudem eine abgeleitete Kategorie. Die personenbezogenen Eigenschaften, die zur Zuschreibung eines Migrationshintergrunds führen, unterscheiden sich je nach Statistik, die herangezogen wird. Dies führt neben methodischen Unschärfen zu dem Problem, dass sich berechnete relative Häufigkeiten (Prozentwerte) nur innerhalb eines klar umrissenen statistischen Bereichs vergleichen lassen. Somit hat der Anteil von *Migrantinnen und Migranten* innerhalb einer Population immer eine unterschiedliche Größe, je nachdem, welche Gruppe unter der Maßgabe der vorliegenden Statistik betrachtet wird.

Ob Definition und Art der Erfassung von Migrationshintergrund angemessen sind im Hinblick auf die Fragestellungen, die über die Differenzierung nach Migrationshintergrund bearbeitet werden sollen, bedarf einer kontinuierlichen methodischen Weiterentwicklung. Mögliche Aspekte, die dabei in den Blick genommen werden können, sind beispielsweise die Anpassung der zeitlichen Abgrenzungen oder die Berücksichtigung der Familien- bzw. Verkehrssprache.

Nutzen der Kategorie für Bildungsverwaltung und Bildungsforschung

Disparitäten zwischen Schülergruppen, die direkt mit dem Merkmal Migrationshintergrund in Verbindung stehen und unabhängig von weiteren sozioökonomischen Kontextvariablen sind, können ebenfalls beobachtet werden. So verschwinden zwar bei Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds die meisten der beobachteten Effekte in Schulleistungs-



¹ Scherr (2013).

studien – dies gilt jedoch nicht für alle Migrantengruppen gleichermaßen. Vor diesem Hintergrund scheint die weitere Differenzierung nach Herkunftsregion und Zuwanderungsgeneration bedeutsam.

Schülerinnen und Schüler mit einem hohen sozioökonomischen Status besuchen häufiger ein Gymnasium und erwerben öfter eine Hochschulzugangsberechtigung. Dies gilt gleichermaßen für Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund – das Erreichen dieser Bildungsabschlüsse bzw. die Teilnahme an diesen Bildungsgängen hängt bei statistischer Kontrolle des sozialen Status nicht mehr vom Migrationshintergrund ab. Eine bundesweite Studie des Deutschen Jugendinstituts kommt jedoch zu dem Ergebnis, dass dies für die formal niedrigeren Bildungsgänge nicht gilt: Schulabschlüsse von Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind bei gleichem sozioökonomischem Status niedriger als die der Jugendlichen ohne Zuwanderungsgeschichte. Somit behält das Merkmal Migrationshintergrund hier seine Bedeutung, der sozioökonomische Hintergrund kann die vorliegenden Abweichungen nicht erklären.²

Ähnliches gilt beim Übergang in die Berufsbildung: Jugendliche mit Migrationshintergrund münden seltener in eine vollqualifizierende Berufsausbildung ein, selbst wenn sie über die gleiche Ressourcenausstattung und schulischen Qualifikationen wie Jugendliche ohne Migrationshintergrund verfügen.

Ein weiteres, aktuell bedeutsamer werdendes Argument spricht für die Beibehaltung der Kategorie Migrationshintergrund als Differenzierungsmerkmal. Vor dem Hintergrund der Flüchtlingszuwanderung, aber auch der Zuwanderung aus EU- und anderen europäischen Staaten gewinnt die Sprachförderung weiter an

Bedeutung. Der quantitative Bedarf an entsprechenden Fördermaßnahmen ist jedoch nur erkennbar, wenn der Migrationshintergrund in amtlichen Statistiken erfasst wird, da der Besitz der deutschen Staatsangehörigkeit – etwa bei denjenigen Kindern von Ausländerinnen und Ausländern, die diese aufgrund der entsprechenden Rechtslage zunächst mit der Geburt erhalten – nicht automatisch bedeutet, dass die deutsche Sprache kompetent beherrscht wird.

Die Einführung des Merkmals *Migrationshintergrund* kann insofern als Fortschritt betrachtet werden, als Wanderungsbewegungen nicht mehr alleine über die Staatsangehörigkeit in Statistiken und Erhebungen erkennbar sind. Über 10 Jahre nach der Einführung hat sich die Daten- wie Befundlage verbessert und die Bedeutung einzelner Migrationsmerkmale für Bildung im weiteren Sinn kann besser eingeschätzt werden. Gleichzeitig führen unterschiedliche Definitionen und statistische Erhebungsmethoden des Merkmals Migrationshintergrund auch zu Unklarheiten. Eine datengestützte Steuerung des Bildungswesens erscheint schwierig, wenn je nach Fragestellung, Bevölkerungsgruppe oder betrachteter Bildungsinstitution die Anteile potenziell förderbedürftiger Kinder und Jugendlicher unterschiedlich hoch ausfallen. Dem Vorschlag, sich auf eine auf einheitlichen Kriterien basierende Definition und Erfassung des Merkmals Migrationshintergrund in sämtlichen bildungsrelevanten Statistiken zu einigen, stehen unterschiedliche Erhebungsinteressen und -fragestellungen der einzelnen Statistiken entgegen. Unbestritten ist jedoch, dass man nicht von einem einzigen oder einfachen ursächlichen Wirkungszusammenhang im Kontext der Disparitäten zwischen Schülergruppen, die mit dem Merkmal Migrationshintergrund in Verbindungen stehen, ausgehen kann. Ungeachtet der oben angesprochenen Fragestellungen spricht vieles dafür, die Bemühungen zur Verbesserung der Datengrundlage fortzusetzen.

2 Stürzer, Täubig, Uchronski & Bruhns (2012), S. 177f.

I 2 Migrationsbezogene Disparitäten – bedeutsame Auffälligkeiten

Bevölkerungsgruppen mit und ohne Migrationshintergrund unterscheiden sich deutlich in ihrer Bildungsbeileiligung, dem erzielten formalen Bildungserfolg sowie den erreichten schulischen und beruflichen Qualifikationen. In der Konsequenz haben diese Disparitäten gegenüber der einheimischen Bevölkerung Auswirkungen auf die Integration in den Arbeitsmarkt, das erzielte Erwerbseinkommen und das Armutsrisiko.

Sozioökonomische Lage von Migrantinnen und Migranten

Die Erwerbsquote – also der Anteil der dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehenden Erwerbspersonen (Erwerbstätige und Erwerbslose) in Bezug auf die Bevölkerung im Alter von 15 bis 64 Jahren – ist in der Bevölkerungsgruppe mit Migrationshintergrund deutlich niedriger als in der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund. Umgekehrt ist die Erwerbslosenquote bei Personen mit Migrationshintergrund deutlich höher als in der entsprechenden Gruppe ohne Migrationshintergrund (**Kapitel E 4**).



Dabei hat die Art der Erwerbstätigkeit nicht nur Auswirkungen auf das Familieneinkommen, sondern eröffnet die Möglichkeit, am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben. Auch hier ergeben sich Unterschiede

zwischen Familien mit und ohne Migrationshintergrund. Eine soziale Risikolage wird dann angenommen, wenn kein Elternteil in einer Familie erwerbstätig ist.

Die damit zusammenhängende Armutsgefährdung ist bei Personen mit Migrationshintergrund mehr als doppelt so hoch wie bei der Gruppe ohne Zuwanderungsgeschichte. Innerhalb der Bevölkerung mit Migrationshintergrund gibt es bei einer Differenzierung nach Herkunftsländern wiederum deutliche Unterschiede in der Armutsgefährdungsquote.

Eine weitergehende Differenzierung nach ein- und beidseitigem Migrationshintergrund (ein Elternteil oder beide Elternteile sind zugewandert) und Generation (im Ausland oder in Deutschland geboren) zeigt jedoch, dass sich der familiäre Bildungshintergrund und die *Armutslagen* der Kinder der zweiten und dritten Generation mit einseitigem Migrationshintergrund kaum von jenen der einheimischen Kinder unterscheiden. Doppelt so häufig wie diese leben sie jedoch in Familien, in denen beide Elternteile nicht erwerbstätig sind; damit verbunden ist auch das *Armutsrisko* bei ihnen deutlich höher. Bei Kindern mit beidseitigem Migrationshintergrund gestalten sich die familialen Lebenslagen im Hinblick auf das Berufs- und Bildungsniveau der Eltern sowie deren Integration in den Arbeitsmarkt deutlich ungünstiger als bei Kindern mit einseitigem Migrationshintergrund (**Kapitel B 2**).

Bedeutung der frühkindlichen Bildung und Sprachförderung

Etwa 60 % der Kinder an Kindertageseinrichtungen mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil verwenden zuhause eine andere Alltagssprache als Deutsch, in Großstädten sind es noch deutlich mehr. Dies schließt den kompetenten Erwerb der deutschen Sprache zwar nicht aus, erweist sich jedoch – in Kombination mit einem vorliegenden bildungsfernen sozialen Hintergrund – empirisch als ungünstig.

Von der Teilnahme an frühkindlicher Bildung profitieren Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien besonders. Wie zahlreiche Studien zeigen konnten, gehen mit dem frühzeitigen und mehrjährigen Besuch einer Kindertageseinrichtung positive Effekte auf die Entwicklung migrantischer Kinder einher. Deshalb ist es bemerkenswert, dass bei der Betreuungsquote der Anteil der unter 3-jährigen Kinder mit Mig-

rationshintergrund an Kindertageseinrichtungen deutlich unter demjenigen der unter 3-Jährigen ohne Zuwanderungsgeschichte liegt. Allerdings hat sich diese Quote im Verlauf der letzten Jahre kontinuierlich erhöht (**Kapitel D 1**).

Im Kontext der Einschulungsuntersuchung wird deutlich, dass der Erwerb der deutschen Sprache als Zweitsprache der Hauptfaktor für intensiven Sprachförderbedarf darstellt. Bei gut zwei von drei Kindern, die in den ersten 3 Lebensjahren zuhause ausschließlich eine andere Sprache als Deutsch sprechen, wird intensiver Sprachförderbedarf diagnostiziert (**Kapitel F 3**).

Bereits im Vorschulbereich stammen zwei Drittel der durch das Sprachförderprogramm SPATZ geförderten Kindergartenkinder aus Zuwandererfamilien mit nicht-deutscher Sprachdominanz, die Deutsch als Zweitsprache erlernen (**Kapitel G 1**).

Übergänge in den Sekundarbereich

Beim Übergang in die Sekundarstufe unterscheidet sich das Schulwahlverhalten zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund deutlich. Anteilsmäßig wesentlich mehr Migrantinnen und Migranten gehen auf eine Werkreal-/Hauptschule über, deutlich weniger auf ein Gymnasium. Kaum Unterschiede gibt es jedoch hinsichtlich des Übergangs auf Realschulen und Gemeinschaftsschulen (**Kapitel D 2.2**).

Allerdings sind im Verlauf der letzten 10 Jahre deutliche Veränderungen in den Übergangsentscheidungen ausländischer Schülerinnen und Schüler erkennbar (der Migrationshintergrund wird erst seit 2013/14 erfasst): die Übergänge auf Werkreal-/Hauptschulen gingen prozentual fast um die Hälfte zurück, wohingegen die Übergänge auf Realschulen und auf Gymnasien deutlich anwuchsen.

Der alleinige Blick auf eine nicht-deutsche Staatsangehörigkeit bzw. das allgemeine Vorliegen eines Migrationshintergrunds reicht zum Verständnis vorliegender Disparitäten jedoch nicht aus. Das Schulbesuchsverhalten ausländischer Schülerinnen und Schüler variiert stark zwischen den unterschiedlichen Nationalitäten. Je nach Staatsangehörigkeit besuchen zwischen einem Viertel und zwei Drittel eine Werkreal-/Hauptschule. Zwischen den zahlenmäßig größten Migrantengruppen variiert die gymnasiale Besuchsquote teilweise bis um das Fünffache. Bemerkenswert ist außerdem, dass bei einigen Nationalitätengruppen der Anteil, der ein Gymnasium besucht, in den vergangenen Jahren stark zugenommen hat (**Kapitel D 2.3**).

Berufliche Bildung

Ähnlich wie bei den allgemein bildenden Schularten sind Jugendliche mit Migrationshintergrund an den einzelnen beruflichen Schularten sehr unterschiedlich vertreten. Den mit Abstand höchsten Migrantenanteil weist das Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf (VAB) auf, einen ebenfalls überdurchschnittlich hohen Anteil gibt es an den Berufsschulen und Berufsfachschulen. Hingegen sind migrantische Jugendliche an Bildungsgängen, die eine Hochschulzugangsberechtigung vermitteln, unterrepräsentiert. Allerdings ist ihr Anteil in beruflichen Gymnasien höher als an den allgemein bildenden Gymnasien (**Kapitel D 3.1**).



Während deutsche Jugendliche, die eine duale Ausbildung absolvieren, mit durchschnittlich knapp unter 20 Jahren in diese einmünden, beginnen ausländische Ausbildungswillige im Schnitt 14 Monate später. Die Quote der vorzeitigen Vertragslösungen lag bei den ausländischen Auszubildenden deutlich über dem Wert für die deutschen. Die Erfolgsquote der ausländischen Auszubildenden bei der Abschlussprüfung in einem dualen Ausbildungsberuf lag im Jahr 2015 hingegen unter der der deutschen Prüflinge.

Unterschiede beim Bildungsstand

Migrationsspezifische Disparitäten sind vor allem in Bezug auf die erzielten Bildungsergebnisse bedeutsam. Die hier insbesondere betrachtete Gruppe der jüngeren Migrantinnen und Migranten im Alter von 25 bis 34 Jahren besitzt seltener eine Hochschulzugangsberechtigung, jedoch öfter einen Hauptschulabschluss als die vergleichbare Altersgruppe ohne Migrationshintergrund. Ein im Vergleich zu den Einheimischen deutlich höherer Anteil verfügt über gar keinen allgemein bildenden Schulabschluss.

Ähnliche Unterschiede bestehen bei den beruflichen Qualifikationen innerhalb dieser Altersgruppe. Der Anteil der Migrantinnen und Migranten mit einem Hochschulabschluss ist wesentlich geringer, der Anteil ohne eine berufliche Qualifikation rund zweieinhalb-

mal so hoch wie bei denjenigen ohne Zuwanderungshintergrund. Deutsche Migrantinnen und Migranten nehmen eine mittlere Position ein.

Bei einer differenzierten Betrachtung der Gruppe der Migrantinnen und Migranten in dieser Altersspanne wird ein interessanter Befund deutlich: Bei denjenigen, die selbst keine eigene Migrationserfahrung gemacht haben (also in Deutschland geboren sind), ist der Anteil ohne Hochschulabschluss deutlich niedriger als bei den Migrantinnen und Migranten insgesamt. Hingegen besitzen Ausländerinnen und Ausländer mit eigener Migrationserfahrung sogar noch etwas häufiger einen Hochschulabschluss als Deutsche ohne Migrationshintergrund (**Kapitel E 1**).

Disparitäten bei den Schulleistungen und Kompetenzständen

Bei den bundesweiten wie den landesspezifischen Lernstandserhebungen zeigen sich deutliche Leistungsunterschiede von Migrantinnen und Migranten. Bei VERA 3 Baden-Württemberg erreicht von den Kindern mit nicht-deutscher Sprachdominanz ein dreimal größerer Anteil als bei den deutschsprachigen in den Kompetenzbereichen Sprachgebrauch und Lesen den Mindeststandard nicht. Ein ähnlich starker Effekt findet sich ebenfalls im Fach Mathematik.

Bei den Ländervergleichen zur Überprüfung der Bildungsstandards fallen die Ergebnisse ähnlich aus. In Klassenstufe 4 unterscheiden sich die Mittelwerte in den Kompetenzbereichen der Fächer Deutsch und Mathematik von Kindern, bei denen beide Eltern im Ausland geboren wurden, und denen ohne Migrationshintergrund um den Lernfortschritt von rund einem Schuljahr. Bei Kindern mit nur einem im Ausland geborenen Elternteil fällt dieser Leistungsunterschied wesentlich geringer aus. Diese Unterschiede sind zwischen den einzelnen Zuwanderergruppen allerdings höchst unterschiedlich.

Ähnliche, teilweise noch stärker ausgeprägte Diskrepanzen zeigen sich bei den Ländervergleichen in Klassenstufe 9. Während jedoch bei Jugendlichen mit nur einem im Ausland geborenen Elternteil die Unterschiede zu den Mitschülerinnen und -schülern ohne Zuwanderungsgeschichte geringer und nur teilweise statistisch bedeutsam sind, erzielen diejenigen mit zwei zugewanderten Eltern meist erheblich niedrigere Leistungswerte.

Die Leistungsunterschiede für Kinder, bei denen beide Elternteile im Ausland geboren wurden, verschwinden allerdings weitgehend, wenn der sozioökonomische Hintergrund und die zuhause gesprochene Spra-

che mit berücksichtigt werden. Für die Gruppe der türkischstämmigen Schülerinnen und Schüler und denjenigen aus dem ehemaligen Jugoslawien bleiben sie allerdings weiterhin bestehen (**Kapitel E 2**).

Zahlreiche aktuelle Forschungsergebnisse weisen auf nach wie vor bestehende Leistungsdisparitäten zuungunsten von Migrantinnen und Migranten hin. Eine zentrale Rolle spielen dabei die im Durchschnitt schlechteren sprachlichen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien, die sich in allen bildungsbiografischen Abschnitten negativ auswirken.

Je nach Herkunftsregion bestehen deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Zuwanderergruppen. Die Nachfahren der ehemaligen Gastarbeiter bewegen sich im Bildungssystem in der Regel weniger erfolgreich als Zuwanderer aus Osteuropa.

Beim Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe ergeben sich für migrantische Schülerinnen und Schüler nach Kontrolle der sozialen Herkunftseffekte keine Nachteile, sondern eher vorteilhafte Ergebnisse. Ebenso liegen in den Migrantenfamilien – auch in den bildungsfernen Milieus und bei schlechteren Schulleistungen – in der Regel höhere Bildungsaspirationen vor.

Ungünstig wirkt die im Wohnumfeld wie im schulischen Bereich häufig vorliegende ethnische Segregation. Sie trägt zu einer Reproduktion benachteiligender Ausgangsbedingungen von Kindern mit Migrationshintergrund im Bildungssystem bei (**Kapitel H 1**).

Erzielte schulische und berufliche Qualifikationen

Bei der Betrachtung der von Migrantinnen und Migranten erzielten allgemein bildenden und beruflichen Abschlüsse wird deutlich, dass die Bildungsergebnisse von Deutschen mit Migrationshintergrund zwischen denjenigen von Deutschen ohne Migrationshintergrund und denjenigen von Ausländerinnen und Ausländern liegen.

So hatte über ein Drittel der deutschen Absolventinnen und Absolventen ohne Migrationshintergrund die Hochschulreife erworben, von den deutschen mit Migrationshintergrund dagegen weniger als ein Fünftel. Unter den Ausländerinnen und Ausländern entfiel nur jeder neunte Abschluss auf den Erwerb der Hochschulreife. Auf der anderen Seite ist der Anteil derjenigen, die eine allgemein bildende Schule ohne Hauptschulabschluss verlassen haben, unter den deutschen Migrantinnen und Migranten fast doppelt so hoch und unter den ausländischen Schülerinnen und Schülern

zweieinhalbmal höher als bei den deutschen ohne Zuwanderungshintergrund (**Kapitel E 3**).

Jüngere Erwachsene mit Migrationshintergrund im Alter von 25 bis 34 Jahren können weniger häufig eine Hochschulzugangsberechtigung vorweisen, als dies bei Einheimischen der Fall ist. Innerhalb der Gruppe der Migrantinnen und Migranten betrifft dies jedoch zu einem größeren Anteil Personen, die in Deutschland geboren wurden und somit nicht selbst zugewandert sind. Allerdings kann sowohl bei der Bevölkerung mit als auch ohne Migrationshintergrund die Tendenz zu höheren Abschlüssen beobachtet werden. In beiden Bevölkerungsgruppen weisen jüngere Altersgruppen höhere schulische Bildungsabschlüsse vor.

Übergang in die Erwerbstätigkeit

Hinsichtlich der Beteiligung am Erwerbsleben zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen der 20- bis unter 35-jährigen Bevölkerung mit und ohne Zuwan-

derungsgeschichte. Bei Personen mit Migrationshintergrund ist die Erwerbstätigenquote – der Anteil der Erwerbstätigen an der gleichaltrigen Bevölkerung – geringer und gleichzeitig die Erwerbslosenquote höher (**Kapitel E 4**).

Starke Unterschiede bestehen zwischen einheimischen und migrantischen Frauen; die Erwerbstätigenquote der Männer unterscheidet sich kaum zwischen beiden Gruppen. Die im Vergleich zur einheimischen Bevölkerung niedrigere Erwerbstätigenquote der jungen Menschen mit Migrationshintergrund ist deshalb hauptsächlich der weitaus geringeren Erwerbsbeteiligung der Frauen geschuldet.

Eine höhere schulische Bildung sowie ein höherer beruflicher Bildungsabschluss verbessern die Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Die im Schnitt geringere schulische und berufliche Bildung von Migrantinnen und Migranten erklärt somit deren höhere Erwerbslosenquote.

I 3 Migrationsbezogene Disparitäten – Angleichungen und positive Entwicklungen

In der Schulstatistik und im Mikrozensus können die Gruppen *Deutsche ohne Migrationshintergrund*, *Deutsche mit Migrationshintergrund* und *Ausländerinnen/Ausländer* unterschieden werden, bei den Schulleistungsstudien wird differenziert, ob nur ein oder beide Elternteile im Ausland geboren wurden. Bei Betrachtung bspw. der Bildungsbeteiligung oder von Bildungsergebnissen fällt auf, dass die migrationsbezogenen Unterschiede zwischen Ausländerinnen und Ausländern auf der einen Seite und Deutschen ohne Migrationshintergrund auf der anderen am größten sind. Eingebürgerte Migrantinnen und Migranten hingegen nehmen eine Mittelposition ein: Zwar besuchen sie bspw. häufiger ein Gymnasium (**Kapitel D 2.3**) und verlassen die Schule seltener ohne Abschluss als Ausländerinnen und Ausländer (**Kapitel E 3**), erreichen jedoch nicht dieselben Werte wie die Deutschen ohne Migrationshintergrund.



Entsprechendes gilt beim Vergleich von einheimischen Jugendlichen mit ihren Altersgenossen, bei denen nur ein Elternteil im Ausland geboren ist. Die Abstände zwischen diesen Gruppen sind relativ gering und oft statistisch nicht signifikant, wohingegen Jugendliche, bei denen beide Eltern im Ausland geboren wurden, deutlich ungünstigere Ergebnisse erzielen (**Kapitel E 2**).

Somit kann die Annahme bestätigt werden, dass migrationsbezogene Disparitäten umso geringer werden, je stärker die Jugendlichen und ihre Familien bereits in den Aufnahmekontext sozial und strukturell eingebunden sind.

Sofern in Statistiken und Studien nach einzelnen Staatsangehörigkeiten oder Herkunftsregionen differenziert werden kann, wird wiederum die Heterogenität innerhalb der migrantischen Bevölkerung deutlich. Während bei einigen Nationalitäten bei der Gymnasialbesuchsquote oder bei Leistungsmessungen kaum

Unterschiede gegenüber der vergleichbaren einheimischen deutschen Gruppe festgestellt werden können, sind bei anderen Migrantengruppen sehr wohl Disparitäten erkennbar. Über die Gründe, die zu diesen interethnischen Unterschieden führen, kann auf Basis amtlicher Daten keine Antwort gegeben werden.

Eine Erklärung für den bei bestimmten ethnischen Gruppen feststellbaren geringeren Erfolg auch der bereits in Deutschland aufgewachsenen Nachkommen, könnte in der bei einigen Migrantengruppen verbreiteten Heiratsmigration zu finden sein: Da ein hoher Bildungsstand der Mutter statistisch mit einer gelingenden Bildungskarriere der Kinder einhergeht, stellt dieser einen zentralen Indikator für das Zustandekommen von Bildungsdisparitäten dar. Sofern nun eine nur über geringere Bildungsressourcen verfügende Erwachsene aus dem Ausland als Ehepartnerin mit einem bereits in Deutschland aufgewachsenen Ehepartner eine Familie gründet, profitieren die Nachkommen möglicherweise weniger von den bereits auf väterlicher Seite vorhandenen sozialen und kulturellen Kapitalien (vgl. **Kapitel H 1**).

Vermeehrt Übergänge auf Realschulen und Gymnasien

Bei einem rückblickenden Vergleich der Übergangswerten von deutschen und ausländischen Schülerinnen und Schülern zum Schuljahr 2015/16 gegenüber früheren Jahren zeigt sich eine Annäherung der beiden Gruppen. Die Übergangswerte ausländischer Viertklässler auf Werkreal-/Hauptschulen ging seit dem Schuljahr 2011/12 – ab diesem Schuljahr wurde die verbindliche Grundschulempfehlung abgeschafft – sehr stark zurück. Die Übergangswerte auf Realschulen stieg bei den ausländischen Schülerinnen und Schülern hingegen an, während sie bei den deutschen nahezu unverändert blieb. Ähnlich verlief die Entwicklung bei den Gymnasien, wobei die Übergangswerte auf diese Schulart auch bei der Schülerschaft mit deutscher Staatsangehörigkeit zunahm – jedoch nicht so stark wie bei der ausländischen (**Kapitel D 2.2**).

Bei Betrachtung der Entwicklung der Übergangswerte von ausländischen Schülerinnen und Schülern innerhalb der letzten Dekade wird deutlich, dass Übergänge auf Werkreal-/Hauptschulen sehr stark zurückgingen, wohingegen Übergänge auf Realschulen und auf Gymnasien deutlich anwuchsen.



Veränderungen bei der Beteiligung an formal höherwertigeren Bildungsgängen

Im Vergleich zum Schuljahr 2006/07 ist – wie bei den Übergängen – der Anteil der ausländischen Schülerinnen und Schüler, die die Klassenstufe 7 eines Gymnasiums besuchen, angestiegen. Der entsprechende Realschulanteil nahm in diesem Zeitraum nur geringfügig zu. Die Werkreal-/Hauptschule hat deutlich an Zuspruch verloren.

Gegenüber dem im Bildungsbericht 2011 dargestellten Schuljahr 2009/10 haben sich für einige ausländische Schülergruppen deutliche Veränderungen bei den Teilnahmen an den einzelnen Bildungsgängen ergeben. Damals besuchte jeweils über die Hälfte der türkischen und italienischen Schülerinnen und Schüler eine Hauptschule und nur 12 % ein Gymnasium – 6 Jahre später waren deutlich weniger türkische und italienische Jugendliche an Werkreal-/Hauptschulen und etwas größer gewordene Anteile an Gymnasien festzustellen. Hingegen war die Gymnasialbesuchsquote der serbischen, griechischen und kroatischen Schülerinnen und Schüler in diesem Zeitraum sogar leicht rückläufig.

Seit dem Schuljahr 2009/10 sind ebenfalls – teilweise starke – Verschiebungen bei der Repräsentanz für die einzelnen Staatsangehörigkeiten bezogen auf die besuchte Schulart erkennbar. Entwicklungen hin zur Teilnahme an einem gymnasialen Bildungsgang liegen

bei den türkischen und italienischen Schülerinnen und Schülern vor, die zwar immer noch – in Bezug auf ihren Anteil an der ausländischen Schülerschaft insgesamt – am Gymnasium unterrepräsentiert sind, deren Repräsentanzwert sich jedoch merklich erhöht hat.

Bezogen auf die gymnasiale Besuchsquote in diesem Zeitraum rückläufige, jedoch von einem relativ hohen Niveau ausgehende Entwicklungen der Repräsentanz sind bei kroatischen, griechischen, polnischen und rumänischen Jugendlichen auszumachen. Kaum Veränderungen gab es bei russischen und kosovarischen Schülerinnen und Schülern.

Erzielte allgemein bildende Abschlüsse

Zwischen 2005 und 2015 sank bei ausländischen Jugendlichen die Quote der Abgänge ohne Hauptschulabschluss deutlich. Ebenfalls ist die Hauptschulabschlussquote in dieser Gruppe – zugunsten formal höherwertigerer Abschlüsse – stärker zurückgegangen, als bei den deutschen Jugendlichen. Beim mittleren Abschluss führten die starken Anstiege der Abschlussquoten bei den ausländischen Absolventinnen und Absolventen und den nur geringeren bei den deutschen zu einem annähernden Gleichstand im Jahr 2015. Ebenfalls vollzieht sich bei der Quote der Fachhochschulreife ein – wenn auch langsamerer – Annäherungsprozess (**Kapitel E 3**).

Eine Ausnahme von dieser Annäherungstendenz bildet jedoch die Hochschulreifequote. Diese stieg zwar zwischen 2005 und 2015 für ausländische Absolventinnen und Absolventen deutlich an, bei den deutschen war der Anstieg jedoch doppelt so stark. Damit ging bei dem höchsten allgemein bildenden Abschluss die Schere zwischen ausländischen und deutschen Jugendlichen noch etwas weiter auseinander. Da die Gruppe der deutschen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund erst seit einigen Jahren in der Schulstatistik ausgewiesen wird, kann in Bezug auf diese Jugendlichen noch keine längerfristige Tendenz bei der Entwicklung der Hochschulzugangsberechtigungen ausgemacht werden.

I 4 Beitrag des Bildungswesens für die Integration Zugewanderter

Allgemeine und berufliche Bildung vermitteln Menschen Kompetenzen und damit verbundene Zertifikate, die eine Teilhabe am ökonomischen wie am sozialen Leben in einer Gesellschaft erst ermöglichen. Ein ausreichender Bildungsstand ist Voraussetzung für eine Angleichung der Lebenslagen von Migrantinnen und Migranten an diejenigen der schon länger einheimischen Bevölkerung. Somit ist Bildung Voraussetzung für den Abbau von Disparitäten und Grundlage für eine gelingende, umfassende gesellschaftliche Integration.

Integration – ein wechselseitiger Prozess

Das Verständnis von Integration als wechselseitiger Prozess zwischen individuellen Anpassungsleistungen der Zugewanderten und Verwirklichung einer möglichst chancengleichen Teilhabe an zentralen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens findet im Bundesintegrationsgesetz, das im August 2016 in Kraft getreten ist, seinen Ausdruck in der *Maxime fördern und fordern*. Danach wird Integration sowohl als Angebot des Staates verstanden wie als Erwartung an zugewanderte Menschen, sich aktiv um ihre Integration zu bemühen, etwa durch das Erlernen der deutschen Sprache.

Die Länder haben sich im Rahmen der Kultusministerkonferenz der Integration und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund verpflichtet und betonen in ihrem Entschluss zur *Interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule* (in der Fassung vom Dezember 2013), dass die Schulen nun vor der Aufgabe stehen, „allen Kindern und Jugendlichen unabhängig von ihrer Herkunft umfassende Teilhabe an Bildung und Chancen für den größtmöglichen Bildungserfolg zu eröffnen, (und) zur erfolgreichen Gestaltung von Integrationsprozessen (...) beizutragen (...)“.³ Im Bildungswesen wurden in den vergangenen Jahren – die erste Fassung des oben genannten Entschlusses stammt bereits aus dem Jahr 1996 – die Rahmenbedingungen geschaffen und verbessert sowie eine Vielfalt von Maßnahmen und Programmen gestartet, die der Integration zugewanderter Menschen den Weg bereiten und diese fördern sollen.

Die Maßnahmen reichen von der Verbesserung der personellen wie sachlichen Ausstattung, der Anpassung der Aus- und Fortbildungsinhalte für das pädagogische Personal über die Entwicklung von diagnostischen Verfahren und Förderprogrammen bis zur Überarbeitung von Bildungsplänen und intensivierten Anwerbung von Fach- und Lehrkräften mit Migrationshintergrund und beziehen sich auf alle Lebensalter.

Da sich die Maßnahmen häufig an regional spezifischen Bedarfen und Konzepten ausrichten, fällt es schwer, eine Gesamtzusammenschau zu erstellen. Hinzu kommt, dass für die Maßnahmen kaum Evaluationsergebnisse vorliegen und ihre Wirkung nur über die oben dargestellten Indikatoren, die nahezu ausschließlich dem Bereich der strukturellen Integration zuzuordnen sind, schwerlich eingeschätzt werden kann. So können viele Fragen zur Entstehung und zum Fortbestand von Bildungsdisparitäten und den Möglichkeiten, diese auszugleichen oder zu verringern, nicht oder nur ansatzweise beantwortet werden.

Dies gilt auch für die Programme, die seit der 2. Jahreshälfte 2015 kurzfristig und mit großem Einsatz für die Schutz- und asylsuchenden Menschen ins Leben gerufen wurden. Da bis zum Redaktionsschluss (Dezember 2016) bisher sehr wenig und unterschiedliche bis hin zu widersprüchlichen Informationen zu den Schutz- und Asylsuchenden vorliegen, sind die Bildungsvoraussetzungen und möglichen Folgen der Maßnahmen kaum einzuschätzen.

Dies gilt auch für die Programme, die seit der 2. Jahreshälfte 2015 kurzfristig und mit großem Einsatz für die Schutz- und asylsuchenden Menschen ins Leben gerufen wurden. Da bis zum Redaktionsschluss (Dezember 2016) bisher sehr wenig und unterschiedliche bis hin zu widersprüchlichen Informationen zu den Schutz- und Asylsuchenden vorliegen, sind die Bildungsvoraussetzungen und möglichen Folgen der Maßnahmen kaum einzuschätzen.

Bildungsressourcen der in jüngster Zeit Zugewanderten

In Bezug auf die in den letzten Jahren zugewanderten Asylsuchenden ist davon auszugehen, dass ein größerer Anteil dieser – insgesamt sehr heterogenen – Gruppe nicht über ausreichende Bildungsressourcen verfügt, die für eine kurzfristige Integration in Ausbildung und Beschäftigung erforderlich sind (**Kapitel A – Erweiterung Flüchtlinge**). Im Gegensatz hierzu ist der durchschnittliche Qualifikationsstand von Zuwanderinnen und Zuwanderern aus EU-Staaten hoch und übertrifft in Bezug auf ausgewählte Untergruppen sogar das mittlere Qualifikationsniveau der einheimischen Bevölkerung (**Kapitel A 3, B 2 und E 1**).

In einer vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) durchgeführten repräsentativen Befragung von über 2 300 Geflüchteten im Alter über 18 Jahren konnte festgestellt werden, dass 58 % der erwachsenen Geflüchteten in ihren Herkunftsländern 10 Jahre und mehr in Schule, Ausbildung und Studium

³ Kultusministerkonferenz (2013), S. 2.

verbracht haben. Bei der entsprechenden deutschen Wohnbevölkerung sind es 88 %.⁴

Im Durchschnitt ist die berufliche Bildung der in jüngerer Zeit zugewanderten Flüchtlinge als unzureichend für eine rasche Arbeitsmarktintegration einzuschätzen. Aufgrund der günstigen Altersstruktur und der vielfach vorhandenen schulischen Vorbildung besteht jedoch ein hohes Bildungspotenzial. Somit kommt dem Bildungssystem eine bedeutende Funktion für eine mittelfristig gelingende Integration in den Arbeitsmarkt und die Gesellschaft zu.

Integration – ein langfristiger Prozess

Erfahrungen mit der Fluchtmigration seit den 1990er-Jahren geben Hinweise auf die für eine Integration in den Arbeitsmarkt notwendige Zeitdauer. Aus Analysen des IAB geht hervor, dass in der Vergangenheit knapp 20 % der Asylsuchenden im erwerbsfähigen Alter und mit entsprechendem Aufenthaltsstatus bereits nach dem ersten Jahr ihrer Ankunft in den Arbeitsmarkt integriert waren. Nach 5 Jahren gelang dies insgesamt 50 % dieser Gruppe, nach 15 Jahren waren 70 % beruflich integriert. Nach Auswertungen der OECD dauert es 2 Jahrzehnte, bis unter den Flüchtlingen ein vergleichbar hoher Anteil erwerbstätig ist wie unter der einheimischen Bevölkerung.⁵

Im Zeitraum zwischen September 2015 und September 2016 sind nach Angaben des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge 50 000 Asylsuchende in Arbeit gekommen, davon 30 000 in einer sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung. Im selben Zeitraum waren rund 100 000 Flüchtlinge als arbeitslos gemeldet.⁶

In kürzester Zeit haben Bund und Länder bestehende Programme für die schulische und berufliche Bildung der enormen Zahl neuzugewandeter Flüchtlinge ausgeweitet und neue geschaffen. Neben den staatlichen Institutionen sind zahlreiche weitere Akteure engagiert, die zielgerichtete Maßnahmen entwickeln (**Kapitel A – Erweiterung Flüchtlinge, Kapitel G 6**). Diese Vielfalt erlaubt es, spezifisch wirksame und lokal angepasste Programme zu entwickeln und umzusetzen. Dabei besteht jedoch auch die Gefahr, dass einzelne Maßnahmen nur kurzfristig wirksam sind, und aufgrund des inzwischen schwer zu überblickenden An-

gebots an Fördermaßnahmen passende Anschlüsse zwar potenziell vorhanden sind, jedoch wegen fehlender Informationen nicht genutzt werden. Dem versuchen unter anderem das Landesprogramm *Bildungsregionen* und das Förderprogramm *Kommunale Koordinierung der Bildungsangebote für Neuzugewanderte* entgegen zu wirken.⁷

Wichtig erscheint es im weiteren Verlauf, die Erfahrungen aus den im Jahr 2015 unter großem Druck kurzfristig implementierten Maßnahmen aufzuarbeiten. Die daraus gewonnen Erkenntnisse könnten zum einen als Grundlage für die Verbesserung der eingesetzten Förder- und Integrationsprogramme herangezogen, zum anderen aber auch für die Entwicklung darauf aufbauender Maßnahmen verwendet werden. Dies wird besonders dann an Bedeutung gewinnen, wenn sich die Anzeichen dafür bestätigen, dass große Anteile der aus Krisengebieten geflüchteten Asylsuchenden auf absehbare Zeit nicht in ihre Herkunftsländer zurückkehren können und deshalb langfristig in Deutschland bzw. Baden-Württemberg bleiben werden.

In diesem Zusammenhang könnte sich eine kontinuierliche Gesamtschau aller Maßnahmen und Akteure als günstig erweisen. Darin einzuschließen sind auch Fragen der Evaluation und Qualitätssicherung sowie die Kooperation mit themenbezogenen Forschungseinrichtungen und -projekten. Angeführt werden kann zum Beispiel ein Projekt, das momentan im Bereich der Fluchtforschung entsteht, mit dem Ziel, Forschungsaktivitäten miteinander zu vernetzen und damit insbesondere den Transfer von Forschungsergebnissen zu unterstützen.⁸

Bildung – notwendig für Integration, alleine aber nicht ausreichend

Eine gelingende Integration vollzieht sich auf vier verschiedenen Bezugsebenen (**Kapitel F 1**):

- (1) die Integration auf struktureller Ebene, die auf die Teilhabe an den Kernbereichen einer Gesellschaft wie Bildung, Arbeit und Wohnen abhebt;
- (2) die kulturelle Integration, die das Erlernen der Sprache sowie die Aneignung sozialer Verhaltensweisen, Normen und Werte des Aufnahmelandes beinhaltet;

4 Brücker et al. (2016b).

5 Vgl. Die Zeit, Nr. 41 2016, <http://www.zeit.de/2016/41/fluechtlinge-arbeitsmarkt-integration-studie> [Stand: 24.11.2016].

6 Vgl. Die Zeit Online, 14.11.2016 <http://www.zeit.de/gesellschaft/2016-11/bundesamt-fuer-migration-frank-juergen-weise-fluechtlinge-ausbildung> [Stand: 24.11.2016].

7 Vgl. <http://www.lsbw.de/Lde/Startseite/Service/landesprogramm-bildungsregionen> und <https://www.bmbf.de/de/hilfe-fuer-kommunen-und-kreisfreie-staedte-1829.html> [Stand: 23.11.2016].

8 <https://flucht-forschung-transfer.de/>; [Stand: 23.11.2016].

- (3) die soziale Integration, die sich bspw. über Freundschaften zu Einheimischen oder eingegangene Vereinsmitgliedschaften ausdrückt;
- (4) die identifikatorische Integration, dem Gefühl der Zugehörigkeit zur Aufnahmegesellschaft.

Mit den vorliegenden amtlichen Statistiken kann allerdings nur der Bereich der strukturellen Integration beschrieben werden. Zum Stand der kulturellen Integration gibt es – zumindest indirekte – Hinweise bspw. über Schulleistungsstudien und weitere Forschungsergebnisse. Je nachdem, wie eine Integration auf allen diesen zentralen Ebenen gelingt, entstehen verschiedene Formen des Zusammenlebens und der Positionierung innerhalb der Aufnahmegesellschaft.

Den gesellschaftlichen Platz, den Migrantinnen und Migranten potenziell einnehmen können, wird anhand der folgenden vier idealtypischen Verlaufsmuster charakterisiert (**Kapitel F 1**):

- In der Form der *Assimilation* wird die ursprüngliche kulturelle Identität mehr oder weniger vollständig zugunsten eines Aufgehens in der dominanten Mehrheitsgesellschaft aufgegeben.
- Hingegen führt Integration in Form einer *multiplen Teilhabe* dazu, dass Einwanderinnen und Einwanderer ihre kulturelle Integrität zwar aufrechterhalten, jedoch trotzdem Teil der Mehrheitsgesellschaft werden.
- Wenn der Integrationsprozess misslingt und die Minderheiten in ihrer Kultur isoliert bleiben, wird dies als *Segregation* bezeichnet bzw., wenn dieses Ergebnis von den Eingewanderten selbst gewählt wird, als *Separation*.
- *Marginalisierung* schließlich vollzieht sich, wenn eine Teilhabe im Herkunftskontext nicht mehr existiert, jedoch eine Aufnahme in den Ankunftskontext ebenfalls nicht gelingt.

Wie Ergebnisse einer in Baden-Württemberg durchgeführten Studie aufzeigen können, nehmen die Muster *Integration* und *Assimilation* bei einigen Herkunftsgruppen im Verlauf der Migrationsgenerationen zu, bzw. bleiben konstant auf einem hohen Niveau. Bei einigen Migrantengruppen kann jedoch für die dritte Generation eine Zunahme von *Marginalisierung* beobachtet werden. Dies konkretisiert sich einerseits an strukturellen Integrationsfaktoren, wie den erzielten schulischen und beruflichen Bildungsabschlüssen, aber auch hinsichtlich der sozialen Integration, gemessen etwa am Zugehörigkeitsgefühl zum Aufnahme-land.

Eine zentrale Herausforderung für die Reduktion von Ungleichheiten und Leistungsdifferenzen sowie für die weitere Verbesserung der Bildungsergebnisse von Migrantinnen und Migranten bleibt die Förderung der sprachlichen Kompetenzen – insbesondere der Leseleistung – von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus Zuwandererfamilien (**Kapitel H 5**). Diese in sämtlichen Bildungsabschnitten feststellbaren Kompetenzdefizite üben negative kumulative Effekte über die gesamte Bildungsbiografie hinweg aus.



Dabei stellen Migrantinnen und Migranten keine homogene, sondern eine höchst divergente Gruppe dar. In Bezug auf die Bildungsergebnisse bestehen ausgeprägte Unterschiede zwischen den ethnischen Herkunftsgruppen sowie zwischen den Zuwanderergenerationen. Vor diesem Hintergrund darf nicht aus dem Blick geraten, dass die feststellbaren Leistungsunterschiede in den meisten Fällen auf die mit der sozialen Herkunft verbundenen nachteiligen Bedingungen zurückgeführt werden können.

Migration – der Normalfall in der Geschichte Baden-Württembergs

Die Zuwanderung nach Baden-Württemberg und insbesondere der Wanderungssaldo der im Land Bleibenden hat seit 2010 stark zugenommen (**Kapitel C 2**). Es ist nicht davon auszugehen, dass sich dieser Trend mittelfristig umkehren wird; im Gegenteil ist nach der Einschätzung der Migrationsforschung (weltweit) mit einer Zunahme von Wanderungsbewegungen zu rechnen, die Vereinten Nationen gehen von einer weiteren Zunahme der Fluchtmigration aus.⁹

Ein wichtiger Impulsgeber für Migration ist dabei die wirtschaftliche Globalisierung und die damit einher-

9 Vgl. <http://www.unhcr.org/figures-at-a-glance.html> [Stand: 24.11.2016.].

gehende Öffnung der in der Vergangenheit national abgeschotteten Märkte. Für viele Menschen entstehen dabei neue Möglichkeiten, aber auch neue Zwänge zur Migration. Ein erheblicher Teil der Wanderungsbewegungen wird jedoch durch Armut, Unterentwicklung und gewaltsame, kriegerische Konflikte verursacht. Bürgerkriege, ethnisch-religiöse Konflikte und ethnische Vertreibungen erhöhen in vielen Teilen der Welt den Abwanderungsdruck, wobei Europa insgesamt und – neben weiteren Ländern – Deutschland insbesondere bevorzugte Ziele bleiben. Ferner ist davon auszugehen, dass Naturkatastrophen, die Verände-

rung der Umweltbedingungen mit Verschlechterungen für die Menschen und die Folgen des Klimawandels zu neuen Wanderungsbewegungen führen werden.¹⁰

Somit bleibt Zuwanderung eine Herausforderung und die Gestaltung von Rahmenbedingungen für eine gelingende Integration wird in ihrer Bedeutung voraussichtlich zunehmen.

¹⁰ Vgl. <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/56599/migration-weltweit> [Stand: 22.11.2016].



Anhang

J

- J 1 Glossar
- J 2 Abkürzungsverzeichnis und Zeichenerklärung
- J 3 Literatur- und Quellenverzeichnis
- J 4 Webtabellen und Grafiken
- J 5 Fotonachweise

J 1 Glossar

Abschlüsse

Hauptschulabschluss:

Der Hauptschulabschluss wird nach erfolgreicher Abschlussprüfung in Klassenstufe 9 der Hauptschule erworben. Ein gleichwertiger Bildungsstand kann auch an einer Realschule, einer Gemeinschaftsschule, einem Gymnasium oder einer Freien Waldorfschule erreicht werden. In einigen Förderschwerpunkten von Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren gibt es ebenfalls Bildungsgänge mit dem Ziel des Hauptschulabschlusses.

Nach Erfüllung der Vollzeitschulpflicht können allgemein bildende Schulen auch ohne Hauptschulabschluss verlassen werden. Es besteht die Möglichkeit, den Hauptschulabschluss im Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf nachzuholen.

Mittlerer Abschluss:

Der Realschulabschluss wird nach erfolgreicher Abschlussprüfung in Klassenstufe 10 der Realschule oder auf dem Zweiten Bildungsweg an einer Abendreal- schule oder einer Berufsaufbauschule erworben. Ein gleichwertiger Bildungsstand kann im 10. Schuljahr an einer Werkreal-/Hauptschule, einer Gemeinschafts- schule, einem Gymnasium oder einer Freien Waldorf- schule erreicht werden. Darüber hinaus kann dieser auch nach Abschluss der Berufsausbildung an einer Berufsschule bei entsprechendem Notendurchschnitt zuerkannt werden. In einigen Förderschwerpunkten von Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren gibt es ebenfalls Realschul-Bildungsgänge.

An 2-jährigen Berufsfachschulen kann mit der *Fachschulreife* ebenfalls ein mittlerer Bildungsabschluss erreicht werden.

Fachhochschulreife:

Die Fachhochschulreife berechtigt zur Aufnahme eines Studiums an einer Hochschule für angewandte Wissenschaften. Sie besteht aus einem schulischen und einem berufsbezogenen Teil. Letzterer besteht aus einer abgeschlossenen Berufsausbildung oder einer gleichwertigen mehrjährigen Berufserfahrung. Daher wird die Fachhochschulreife auch fast ausschließlich an beruflichen Schulen (Berufskolleg, Fachschule, Berufsschule im Schulversuch) erworben. Bei den allgemein bildenden Schulen besteht

lediglich an Freien Waldorfschulen die Möglichkeit für den vollständigen Erwerb der Fachhochschulreife. An Gymnasien kann nur der schulische Teil erreicht werden.

Hochschulreife:

Die Hochschulreife wird nach dem Bestehen der Abschlussprüfung an einem allgemein bildenden oder beruflichen Gymnasium zuerkannt. Auch einzelne Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren bieten diese Möglichkeit. Auf dem Zweiten Bildungsweg führen das Abendgymnasium, das Kolleg, die Technische und die Wirtschaftsoberschule sowie die Oberschule für Sozialwesen zur Hochschulreife.

Abschlussquoten

Für die Berechnung der Abschlussquoten wird im Quotensummenverfahren die Anzahl der Absolventinnen und Absolventen bzw. Abgängerinnen und Abgänger nach Abschlussart und Alter durch die Bevölkerungszahl dieses Geburtsjahrgangs im betrachteten Jahr geteilt. Anschließend werden die Einzelquoten für die jeweiligen Geburtsjahre zur Abschlussquote der betrachteten Abschlussart aufsummiert.

Die Abschlussquoten sind ein Maß dafür, welcher Anteil eines Geburtsjahrgangs einen bestimmten Schulabschluss erworben hat. Durch das spätere Nachholen von Schulabschlüssen kommt es dazu, dass eine Person im Zeitablauf mehrfach gezählt werden kann. Zum Beispiel kann zunächst an der Hauptschule der Hauptschulabschluss erworben werden und anschließend an der 2-jährigen Berufsfachschule die Fachschulreife. Diese Mehrfachzählungen führen dazu, dass die Summe der Abschlussquoten aller Schulabschlüsse mehr als 100 % ergibt.

Armutsgefährdung und Äquivalenzeinkommen

Eine Person gilt als von Armut oder sozialer Ausgrenzung bedroht, wenn mindestens eine der folgenden drei Lebenssituationen zutrifft: Ihr Einkommen liegt unter der Armutsgefährdungsgrenze (die Person ist also von Einkommensarmut bedroht), ihr Haushalt ist von erheblicher materieller Entbehrung betroffen, oder sie lebt in einem Haushalt mit sehr geringer Erwerbsbeteiligung (bezogen auf die Erwerbsbeteiligung von Personen im Alter von 18 bis 59 Jahren).

Die Armutsgefährdungsgrenze wird über das Äquivalenzeinkommen bestimmt. Zur Berechnung des Äquivalenzeinkommens wird das von allen Haushaltsmitgliedern tatsächlich erzielte Haushaltseinkommen herangezogen (aus selbstständiger und unselbstständiger Tätigkeit, aus Vermögen, Renten und Pensionen sowie den laufenden Sozialtransfers, wie Arbeitslosengeld, Kindergeld usw.). Nach Abzug von direkten Steuern und Sozialbeiträgen wird das Haushaltseinkommen auf die Personen des Haushalts nach einem Gewichtungsschlüssel (Äquivalenzskala) verteilt, der unterschiedliche Haushaltsstrukturen berücksichtigt sowie den Umstand, dass Personen in einem Haushalt durch das Zusammenleben Einspareffekte bei den laufenden Kosten erzielen.

Die Äquivalenzskala weist jeder Person im Haushalt ein Gewicht zu. Nach der modifizierten OECD-Skala erhält die erste erwachsene Person stets das Gewicht 1. Jede weitere Person erhält ein Gewicht, das die Größenordnung des Mehrbedarfs berücksichtigen soll, der durch diese Person entsteht: Weitere Erwachsene und Kinder ab 14 Jahren erhalten das Gewicht 0,5, Kinder unter 14 Jahren das Gewicht 0,3. So ergibt sich bei einer Familie mit zwei Kindern unter 14 Jahren beispielsweise das Gesamtgewicht 2,1. Das verfügbare Haushaltseinkommen wird nun durch die Summe der Gewichte dividiert. Das so ermittelte Einkommen der Personen wird als „bedarfsgewichtetes Äquivalenzeinkommen“ bezeichnet und jeder Person im Haushalt als persönliches Äquivalenzeinkommen zugeschrieben. Zu beachten ist, dass es sich beim Äquivalenzeinkommen um eine fiktive Rechengröße handelt.

Um das mittlere Einkommen zu ermitteln, wird der Median (Zentralwert) verwendet. Dabei werden die Personen ihrem Äquivalenzeinkommen nach aufsteigend sortiert. Der Median ist der Einkommenswert derjenigen Person, die die Bevölkerung in genau zwei Hälften teilt. Das heißt, die eine Hälfte hat mehr, die andere weniger Einkommen zur Verfügung. 60 % dieses Medianwertes stellen den Schwellenwert für Armutsgefährdung dar.

Ausländerzentralregister

Das Ausländerzentralregister (AZR) ist eine bundesweite personenbezogene Datei, die zentral vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge geführt wird. Sie enthält Informationen über Ausländerinnen und Ausländer, die sich in Deutschland aufhalten oder aufgehalten haben. Alle Ausländerbehörden arbeiten mit diesen Daten, wenn sie ihre Aufgaben wahrnehmen.

Erwerbsstatus

Erwerbstätig im Sinne der Definition der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) ist jede Person im erwerbsfähigen

Alter (von 15 Jahren und mehr), die in einem einwöchigen Berichtszeitraum mindestens 1 Stunde lang gegen Entgelt oder im Rahmen einer selbstständigen oder mithelfenden Tätigkeit gearbeitet hat. Dazu zählen ferner Soldatinnen und Soldaten und Personen in Freiwilligendiensten. Auch wer sich in einem formalen Arbeitsverhältnis befindet, das er im Berichtszeitraum nur vorübergehend nicht ausgeübt hat (z.B. wegen Elternurlaubs), gilt als erwerbstätig.

Als erwerbslos gilt jede Person im Alter von 15 bis 74 Jahren, die im Berichtszeitraum nicht erwerbstätig war, aber in den letzten 4 Wochen vor der Befragung aktiv nach einer Tätigkeit gesucht hat. Auf den zeitlichen Umfang der gesuchten Tätigkeit kommt es nicht an. Eine neue Arbeit muss innerhalb von 2 Wochen aufgenommen werden können.

Personen im erwerbsfähigen Alter, die weder erwerbstätig noch erwerbslos sind, gelten als Nichterwerbspersonen.

Kindertagesbetreuung

Kindertagesbetreuung umfasst die Betreuung in **Kindertageseinrichtungen** und in der **Kindertagespflege**. Die Tageseinrichtungen sowie die Tagespflegepersonen sollen die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern, die Erziehung und Bildung des Kindes in der Familie unterstützen und ergänzen und zur besseren Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Kindererziehung beitragen. Kinder, die aufgrund ihrer Behinderung einer zusätzlichen Betreuung bedürfen, sollen zusammen mit Kindern ohne Behinderung in Gruppen gemeinsam gefördert werden, sofern der Hilfebedarf dies zulässt (§ 2 KiTaG).

Kindertageseinrichtungen

Tageseinrichtungen sind Einrichtungen, in denen sich Kinder für einen Teil des Tages oder ganztätig aufhalten und in Gruppen gefördert werden. Der Förderungsauftrag umfasst Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes und bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes. Er schließt die Vermittlung orientierender Werte und Regeln ein. Die Förderung soll sich am Alter und Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, der Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren und seine ethnische Herkunft berücksichtigen (§ 22 SGB VIII).

Das Kindertagesbetreuungsgesetz Baden-Württemberg (KiTaG) unterscheidet zwischen Kindergär-

ten, Tageseinrichtungen mit altersgemischten Gruppen und Einrichtungen zur Kleinkindbetreuung (Kinderkrippen). Als Träger kommen Gemeinden, Zweckverbände und Träger der Jugendhilfe in Betracht, sowie privat-gewerbliche Träger, die die rechtlichen und fachlichen Voraussetzungen für den Betrieb der Einrichtung erfüllen.

Kindertagespflege

Kindertagespflege ist die Betreuung und Förderung von Kindern durch geeignete Tagespflegepersonen. Die Kindertagespflege wird in der Regel im Haushalt der Tagespflegeperson oder im Haushalt eines Personensorgeberechtigten geleistet (§ 1 Abs. 7 KiTaG). Ebenso wie die Tageseinrichtungen sollen die Tagespflegepersonen die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern, die Erziehung und Bildung des Kindes in der Familie unterstützen und ergänzen und zur besseren Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Kindererziehung beitragen.

Migrationshintergrund

Zu verschiedenen Definitionen des Migrationshintergrunds sind ausführliche Informationen in **Kapitel B 1** zu finden.

Schularten

Die Schularten sind in § 4 (1) SchG festgelegt. Zum allgemein bildenden Bereich gehören:

- die Grundschule,
- die Hauptschule und die Werkrealschule,
- die Realschule (einschließlich Abendrealschule),
- das Gymnasium (einschließlich Abendgymnasium),
- die Gemeinschaftsschule,
- das Kolleg und
- das Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentrum.

Darüber hinaus gibt es bei den allgemein bildenden Schulen auch integrierte Schulformen, in denen mehrere dieser Schularten zusammengefasst sind. Dazu zählen

- die Freien Waldorfschulen,

- die Schulen besonderer Art und
- die Orientierungsstufe.

Im Bereich der beruflichen Schulen gibt es

- die Berufsschule (einschließlich Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf),
- die Berufsfachschule (einschließlich Berufseinstiegsjahr),
- das Berufskolleg,
- die Berufsoberschule (Berufsaufbauschule, Technische und Wirtschaftsoberschule sowie Oberschule für Sozialwesen),
- das berufliche Gymnasium,
- die Fachschule.

Außerdem gibt es im Geschäftsbereich des Sozialministeriums noch spezielle Schulen für Berufe des Gesundheitswesens. Sie vermitteln eine Ausbildung für nicht-akademische Gesundheitsberufe wie zum Beispiel in der Gesundheits- und Krankenpflege, für Hebammen, für medizinisch-technische Assistentenberufe oder für Physiotherapie.

Schulpflicht

Die Schulpflicht wird in den §§ 72 bis 81 SchG geregelt. Sie gliedert sich in die Pflicht zum Besuch der Grundschule und einer auf ihr aufbauenden Schule und die Berufsschulpflicht.

Pflicht zum Besuch der Grundschule und einer auf ihr aufbauenden Schule:

Ab dem Schuljahr 2006/07 gilt, dass mit Beginn des Schuljahres alle Kinder zum Besuch der Grundschule verpflichtet sind, die bis 30. September des laufenden Jahres das 6. Lebensjahr vollendet haben. Für jüngere Kinder beginnt die Schulpflicht mit der Aufnahme in die Schule. Die Pflicht zum Besuch der Grundschule dauert mindestens 4 Jahre. Nach Abschluss der Grundschule sind alle Kinder verpflichtet, eine auf ihr aufbauende Schule zu besuchen. Diese Pflicht dauert in der Regel 5 weitere Jahre an.

Berufsschulpflicht:

Sie beginnt mit dem Ablauf der Pflicht zum Besuch einer allgemein bildenden Schule und endet mit dem Ablauf des Schuljahres in dem Schulpflichtige das 18.

Lebensjahr vollenden, außer sie stehen zu diesem Zeitpunkt noch in einem Ausbildungsverhältnis. Schülerinnen und Schüler, die nach Verlassen einer allgemein bildenden Schule keinen Ausbildungsplatz haben, müssen das Berufsvorbereitungsjahr in der Form des Vorqualifizierungsjahrs Arbeit/Beruf besuchen. Nach dessen Abschluss sind die Jugendlichen von der weiteren Berufsschulpflicht befreit. Daher können auch Jugendliche unter 18 Jahren bereits das Bildungswesen verlassen haben. Die Berufsschulpflicht ruht, solange eine allgemein bildende Schule, eine Berufsfachschule, ein Berufskolleg oder eine Hochschule besucht wird, das Freiwillige Soziale oder Ökologische Jahr oder eine beamtenrechtliche Ausbildung absolviert wird.

Schulträgerschaft

Öffentliche Schulen

sind Schulen, die von einer Gemeinde, einem Landkreis oder einem Schulverband gemeinsam mit dem Land oder vom Land allein getragen werden.

Private Schulen

sind Schulen in nicht öffentlicher Trägerschaft. Der Begriff beinhaltet keine Aussage über die Form des

Zugangs, da auch Privatschulen grundsätzlich allen offenstehen.

Sekundarbereich

Der Sekundarbereich baut auf den grundlegenden Bildungsgängen des Primarbereichs (Grundschule und 1. bis 4. Klassenstufe vergleichbarer Bildungsgänge) auf. Er gliedert sich in zwei Stufen: Sekundarbereich I und Sekundarbereich II. Der Sekundarbereich I der allgemein bildenden Schulen umfasst in Baden-Württemberg die Werkreal- und Hauptschule, die Realschule sowie die Klassenstufen 5 bis 9 (G8) bzw. 10 (G9) der Gymnasien, der integrierten Schularten und der Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren. Dementsprechend umfasst der Sekundarbereich II die Oberstufe der letztgenannten Schularten. Zum Bereich der beruflichen Schulen zählen die Berufsschulen des dualen Systems, berufliche Grundkenntnisse oder einen Berufsabschluss vermittelnde Berufsfachschulen, Berufskollegs und Schulen für Berufe des Gesundheitswesens sowie die beruflichen Gymnasien zum Sekundarbereich II.

J 2 Abkürzungsverzeichnis und Zeichenerklärung

AGG	Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz	DJI	Deutsches Jugendinstitut
AID:A	Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten	EASY	System zur Erstverteilung der Asylberechtigenden auf die Bundesländer
AS	Allgemein bildende Schulen	EFTA	European Free Trade Association (Europäische Freihandelsassoziation)
AsylG	Asylgesetz	ESF	Europäischer Sozialfonds
AsylVerfG	Asylverfahrensgesetz	EU	Europäische Union
AufenthG	Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet, Aufenthaltsgesetz	EURODAC	European Dactyloscopy, europäische Datenbank zur Speicherung von Fingerabdrücken
AZR	Ausländerzentralregister	EWG	Europäische Wirtschaftsgemeinschaft
BA	Bundesagentur für Arbeit	FR	Fachrichtung
BAföG	Bundesausbildungsförderungsgesetz	FreizügG/EU	Freizügigkeitsgesetz der Europäischen Union
BAMF	Bundesamt für Migration und Flüchtlinge	FSJ	Freiwilliges Soziales Jahr
BBE	Bildungsbiografische Erfassung	G1	Erste Zuwanderergeneration
BBiG	Berufsbildungsgesetz	G2	Zweite Zuwanderergeneration
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung	G3	Dritte Zuwanderergeneration
BiKS	Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter	GER	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung	GFK	Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge, Genfer Flüchtlingskonvention
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend	GG	Grundgesetz
BQFG	Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz	HWK	Handwerkskammer
BS	Berufliche Schulen	HwO	Gesetz zur Ordnung des Handwerks, Handwerksordnung
BVFG	Gesetz über die Angelegenheiten der Vertriebenen und Flüchtlinge, Bundesvertriebenengesetz	IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit
BW	Baden-Württemberg	ICILS	International Computer and Information Literacy Study
		IHK	Industrie und Handelskammer

IHK FOSA	Foreign Skills Approval (Kompetenzzentrum deutscher Industrie- und Handelskammern zur Feststellung der Gleichwertigkeit ausländischer Berufsabschlüsse)		wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)
ILO	International Labour Organization (Internationale Arbeitsorganisation)	PartIntG	Partizipations- und Integrationsgesetz
IQB	Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen	PIAAC	Programme for the International Assessment of Adult Competencies (Internationale Vergleichsstudie zur Erfassung von grundlegenden Kompetenzen bei Erwachsenen)
IT	Informations- und Kommunikationstechnologie	PISA	Programme for International Student Assessment
IW	Institut der deutschen Wirtschaft	PKS	Polizeiliche Kriminalstatistik
JMD	Jugendmigrationsdienste	RfM	Rat für Migration
JuFA	Junge Flüchtlinge in Ausbildung	SBBZ	Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum
KESS	Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern	SchG	Schulgesetz für Baden-Württemberg
KfbG	Kriegsfolgenbereinigungsgesetz	SGB	Sozialgesetzbuch
KM	Kultusministerium	SM	Sozialministerium
KMK	Kultusministerkonferenz	SPATZ	Sprachförderung in allen Tageseinrichtungen für Kinder mit Zusatzbedarf
KS	Kompetenzstufe	StEG	Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen
KVJS	Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg	SVR	Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration
LAurA	Landesprogramm Arbeitsmarkt und regionale Integration von Asylsuchenden und Flüchtlingen	TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
LEA	Landeserstaufnahmestelle	UMA	Unbegleitete Minderjährige/unbegleiteter Minderjähriger aus dem Ausland
MINT	Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik	UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur)
MIPEX	Migrant Integration Policy Index	USA	Vereinigte Staaten von Amerika
MLR	Ministerium Ländlicher Raum	VAB	Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf
NEET	Neither in employment nor in education or training (Weder in Beschäftigung, noch in schulischer Bildung oder Ausbildung)	VABO	Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf mit Schwerpunkt Erwerb von Deutschkenntnissen
NEPS	National Educational Panel Study (Nationales Bildungspanel)	VERA	Vergleichsarbeiten in der Schule
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development (Organisation für		

VKL	Vorbereitungsklasse
VwV	Verwaltungsvorschrift
ZAB	Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen der Kultusministerkonferenz

Zeichenerklärungen

- = Nichts vorhanden (genau null)
- . = Zahlenwert unbekannt oder geheim zu halten
- / = Keine Angabe, da Zahlenwert nicht sicher genug
- x = Tabellenfach gesperrt, da Aussage nicht sinnvoll
- 0 = Mehr als nichts, jedoch weniger als die Hälfte der kleinsten verwendeten Einheit
- ... = Angabe fällt später an
- () = Aussagewert eingeschränkt, da Zahlenwert statistisch relativ unsicher
- r = berichtigte Zahl

Abweichungen in den Summen durch Runden der Zahlen

J 3 Literatur- und Quellenverzeichnis

Albert, M., Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2015). Jugend 2015: Die 17. Shell Jugendstudie. Deutsche Shell Holding GmbH (Hrsg.) Hamburg: Fischer Taschenbuch Verlag.

Anger, C. & Orth, A. K. (2016). Bildungsgerechtigkeit in Deutschland. Eine Analyse der Entwicklung seit dem Jahr 2000. Institut der deutschen Wirtschaft Köln. Köln: Konrad-Adenauer-Stiftung.

Arnoldt, B. & Steiner, C. (2013). Bieten Ganztagschulen Eltern mit Migrationshintergrund bessere Beteiligungschancen? In T. Geisen, T. Studer & E. Yildiz (Hrsg.), Migration, Familie und soziale Lage. Beiträge zu Bildung, Gender und Care (S. 105 – 123). Wiesbaden: Springer.

Aumüller, J., Daphi, P. & Bieseckamp, C. (2015). Die Aufnahme von Flüchtlingen in den Bundesländern und Kommunen, Behördliche Praxis und zivilgesellschaftliches Engagement. Stuttgart: Robert-Bosch-Stiftung. <http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/publikationen.asp?output=html&action=detail&guid=2a76f960-0b2f-4dc9-a7db-5aa8fa23fe7d&language=de&back=back> [Stand: 02.12.2016].

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016). Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann.

Bade, K. J. (1994). Das Manifest der 60. Deutschland und die Einwanderung. München: C.H. Beck.

Bade, K. J. (2000). Europa in Bewegung. Migration vom späten 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. München: C. H. Beck.

Bade, K. J. (2014). Zwanzig Jahre „Manifest der 60. Deutschland und die Einwanderung“ (1993). Erinnerungen des Herausgebers. In Rat für Migration e. V. (Hrsg.), „Migrations- und Integrationspolitik heute“ Dokumentation der Tagung am 22. November 2013. Berlin

Bade, K. J. (2015). Willkommen in der Einwanderungsgesellschaft. Politik unterrichtet. Zeitschrift der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung, 1/2015.

Barz, H., Cerci-Thoms, M., Dereköy, Z., Barth, K., Först, M., Le, T. T. & Mitchnik, I. (2015). Große Vielfalt, weniger Chancen. Eine Studie über die Bildungserfahrungen und Bildungsziele von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Stiftung Mercator & Vodafone Stiftung Deutschland (Hrsg.). Düsseldorf. https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/Barz_Heiner_et_al_Grosse_Vielfalt_weniger_Chancen_Abschlusspublikation.pdf [Stand: 02.12.2016].

Battisti, M., Gelbermayr, G. & Poutvaara, P. (2015). Arbeitsmarktchancen von Flüchtlingen in Deutschland. Ergebnisse einer Unternehmensbefragung. ifo Schnelldienst 22/2015.

Baumert, J. & Maaz, K. (2012). Migration und Bildung in Deutschland. Die Deutsche Schule (3), S. 279 – 302.

Baumert, J., Maaz, K., Gresch, C., McElvany, N., Anders, Y., Jonkmann, K., Neumann, M. & Watermann, R. (2010). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule - Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Zusammenfassung der zentralen Befunde. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.), Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten (S. 5 – 21). Berlin: BMBF.

Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.) (2011). Zweiter Integrationsindikatorenbericht. Köln/Berlin.

Becker, B. (2010). Bildungsaspirationen von Migranten: Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnisse. Arbeitspapiere – Working Papers Nr. 137, 2010. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung. <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-137.pdf> [Stand: 17.11.2016].

Becker, B. & Biedinger, N. (2016). Ethnische Ungleichheiten in der vorschulischen Bildung. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungssystem. Mechanismen, Befunde, Debatten* (S. 433 – 474). Wiesbaden: Springer VS.

Becker, B. & Gresch, C. (2016). Bildungsaspirationen in Familien mit Migrationshintergrund. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungssystem. Mechanismen, Befunde, Debatten* (S. 73 – 116). Wiesbaden: Springer VS.

Becker, R. (Hrsg.) (2011). *Integration durch Bildung. Bildungswettbewerb von jungen Migranten in Deutschland.* Wiesbaden: Springer VS.

Beer, M. (Hrsg.) (2014a). *Baden-Württemberg – eine Zuwanderungsgeschichte. Schriften zur politischen Landeskunde Band 40.* Stuttgart: Kohlhammer in Verbindung mit der Landeszentrale für politische Bildung.

Beer, M. (2014b). Plädoyer für eine integrative Zuwanderungsgeschichte. In M. Beer (Hrsg.), *Baden-Württemberg – eine Zuwanderungsgeschichte (Schriften zur politischen Landeskunde Band 40, S. 11 – 27).* Stuttgart: Kohlhammer in Verbindung mit der Landeszentrale für politische Bildung.

Beicht, U. (2015). Berufliche Orientierung junger Menschen mit Migrationshintergrund und ihre Erfolgchancen beim Übergang in betriebliche Berufsausbildung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7716> [Stand: 04.11.2016].

Berry, J. W. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology: an international review.* Vol. 46 (1), 5 – 68.

Böcker, A., Goel, U. & Heft, K. (2010). Integration. In A. Nduka-Agwu & A. Lann-Hornscheidt (Hrsg.), *Rassismus auf gut Deutsch – Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen* (S. 304 – 310). Frankfurt/Main: Brandes & Apsel.

Böttcher, A., Krieger, S. & Kolvenbach, F.-J. (2010). Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertagesbetreuung. *Wirtschaft und Statistik* (2), S. 158 – 164.

Bonin, H. (2014). *Der Beitrag von Ausländern und künftiger Zuwanderung zum deutschen Staatshaushalt.* Mannheim: ZEW – Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung.

Bos, W., Eickelmann, B., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M., Schulz-Zander, R. & Wendt, H. (Hrsg.) (2014). *ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich.* Münster: Waxmann.

Brachat-Schwarz, W. (2016). *Baden-Württembergs Wanderungsverflechtung mit der Europäischen Union.* Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg (3), S. 9 – 17.

Bräu, K., Georgi, V. B., Karakaşoğlu, Y. & Rotter, C. (2013). Einleitung. In K. Bräu, V. B. Georgi, Y. Karakaşoğlu & C. Rotter (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis.* (S. 7 – 16). Münster: Waxmann.

Brenke, K. (2016). Asylsuchende in Deutschland und der Europäischen Union. In Statistisches Bundesamt (Destatis) & Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) (Hrsg.), *Datenreport 2016: Ein Sozialbericht für Deutschland* (S. 245 – 257). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Brücker, H. (2013). *Auswirkungen der Einwanderung auf Arbeitsmarkt und Sozialstaat. Neue Erkenntnisse und Schlussfolgerungen für die Einwanderungspolitik.* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Brücker, H. (2016). *Typisierung von Flüchtlingsgruppen nach Alter und Bildungsstand.* Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.

Brücker, H., Hauptmann, A., Vallizadeh, E. & Wapler, R. (2016). Zuwanderungsmonitor. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.

Brücker, H., Rother, N., Schupp, J., Babka von Gostomski, C., Böhm, A., Fendel, T., Friedrich, M., Giesselmann, M., Holst, E., Kosyakova, Y., Kroh, M., Liebau, E., Richter, D., Romiti, A., Schacht, D., Scheible, J., Schmelzer, P., Siebert, M., Sirries, S., Trübswetter, P. & Vallizadeh, E. (2016b). IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten: Flucht, Ankunft in Deutschland und erste Schritte der Integration. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. <http://www.iab.de/194/section.aspx/Publikation/k161111301> [Stand: 24.11.2016].

Brückner, G. (2016). Bevölkerung mit Migrationshintergrund. In Statistisches Bundesamt (Destatis) & Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) (Hrsg.), Datenreport 2016: Ein Sozialbericht für Deutschland (S. 218 – 235). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2005). Migrationsbericht 2005. Im Auftrag der Bundesregierung. http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Migrationsberichte/migrationsbericht-2005.pdf?__blob=publicationFile [Stand: 02.12.2016].

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2015). Das Bundesamt in Zahlen 2014. Asyl, Migration und Integration: <https://www.bamf.de/SharedDocs/Meldungen/DE/2015/20150728-broschuere-bundesamt-zahlen-2014.html> [Stand: 02.12.2016].

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016). Migrationsbericht 2014. Im Auftrag der Bundesregierung http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Migrationsberichte/migrationsbericht-2014.pdf?__blob=publicationFile [Stand: 02.12.2016].

Bundesinstitut für Berufsbildung (2015). Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015. Bonn.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2014). Bericht zum Anerkennungsgesetz 2014. Berlin. http://www.bmbf.de/pub/bericht_erkennungsgesetz_2014.pdf [Stand: 10.11.2016].

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2015). Bericht zum Anerkennungsgesetz 2015. Berlin. http://www.bmbf.de/pub/bericht_zum_erkennungsgesetz_2015.pdf [Stand: 10.11.2016].

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2015b). Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2014. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES Trendbericht. Bonn. www.bmbf.de/pub/Weiterbildungsverhalten_in_Deutschland_2014.pdf [Stand: 02.11.2016].

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2016). Bericht zum Anerkennungsgesetz 2016. Berlin. https://www.bmbf.de/pub/Bericht_zum_Anerkennungsgesetz_2016.pdf [Stand: 10.11.2016].

Bundeszentrale für politische Bildung (2009). Grundlagendossier Migration. <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/> [Stand: 02.12.2016].

Castles, S., Haas, H. de & Miller, M. J. (2013). The Age of Migration. International Population Movements in the Modern World. 5th Ed. Macmillan Education UK.

Cinar, M., Otembra, K., Stürzer, M. B. & Bruhns, K. (2013). Kinder-Migrationsreport. Ein Daten- und Forschungsüberblick zu Lebenslagen und Lebenswelten von Kindern mit Migrationshintergrund. München: Deutsches Jugendinstitut.

Die Bundesregierung (2012). Nationaler Aktionsplan Integration, Zusammenhalt stärken – Teilhabe verwirklichen. http://www.bundesregierung.de/Content/DE/_Anlagen/IB/2012-01-31-nap-gesamt-barrierefrei.pdf?__blob=publicationFile [Stand: 17.11.2016].

Diehl, C. & Fick, P. (2016). Ethnische Diskriminierung im deutschen Bildungssystem. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), Ethnische Ungleichheiten im Bildungssystem. Mechanismen, Befunde, Debatten (S. 243 – 286). Wiesbaden: Springer VS.

Diehl, C., Friedrich, M. & Hall, A. (2009). Jugendliche ausländischer Herkunft beim Übergang in die Berufsausbildung. Vom Wollen, Können und Dürfen. *Zeitschrift für Soziologie* 38 (1), S. 48 – 68.

Diehl, C., Hunkler, C. & Kristen, C. (Hrsg.) (2016). *Ethnische Ungleichheiten im Bildungssystem. Mechanismen, Befunde, Debatten.* Wiesbaden: Springer VS.

Dietz, B. (2014). Fremde Deutsche: Zuwanderung und Integration von Aussiedlern. In M. Beer (Hrsg.), *Baden-Württemberg: Eine Zuwanderungsgeschichte (Schriften zur politischen Landeskunde Band 40, S. 181 – 205).* Stuttgart: Kohlhammer in Verbindung mit der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg.

Dollmann, J. (2016). Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungssystem. Mechanismen, Befunde, Debatten (S. 517 – 542).* Wiesbaden: Springer VS.

Eberhard, V., Beicht, U., Krewerth, A. & Ulrich, J. G. (2013). Perspektiven beim Übergang Schule – Berufsausbildung. Methodik und erste Ergebnisse aus der BIBB-Übergangsstudie 2011 (Bd. Heft Nr. 142). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Edele, A. & Stanat, P. (2016). The Role of First Language Listening Comprehension in Second Language Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology* Vol 108(2), S. 163 – 180.

Edelmann, D. (2013). Lehrkräfte mit Migrationshintergrund – ein Potenzial im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität. In K. Bräu, V. B. Georgi, Y. Karakaşoğlu & C. Rotter (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis. (S. 197 – 208).* Münster: Waxmann.

Elias, N. & Scotson, J. L. (1993). *Etablierte und Außenseiter.* Frankfurt: Suhrkamp.

Esser, H. (2001). Integration und ethnische Schichtung. Arbeitspapiere Nr. 40. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.

Esser, H. (2004). Welche Alternativen zur Assimilation gibt es eigentlich? IMIS Beiträge: Migration – Integration – Bildung. Grundfragen und Problembereiche. 23/2004.

Esser, H. (2009). Pluralisierung oder Assimilation? Effekte der multiplen Inklusion auf die Integration von Migranten. *Zeitschrift für Soziologie* 38/2009.

Esser, H. (2016). Bildungssysteme und ethnische Bildungsungleichheiten. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungssystem. Mechanismen, Befunde, Debatten (S. 331 – 396).* Wiesbaden: Springer VS.

Familienwissenschaftliche Forschungsstelle im Statistischen Landesamt Baden-Württemberg (2004). Migration und Migrantenfamilien in Baden-Württemberg: Familienbericht 2004, Teil 2. Stuttgart.

Fereidooni, K. (2016). Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Referendar/innen und Lehrer/innen mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen. Dissertation an der Universität Heidelberg: <http://www.urn:nbn:de:bsz:16-heidok-202037> [Stand: 04.11.2016].

Foroutan, N. (2014). Beyond Integration? Postmigrantische Perspektiven in Deutschland. Rat für Migration (Hrsg.). Dokumentation der Tagung „Migrations- und Integrationspolitik heute“: http://www.rat-fuer-migration.de/pdfs/Fachtagung_2013_Rat_fuer_Migration.pdf [Stand: 02.12.2016].

Foroutan, N., Coşkun, C., Arnold, S., Schwarze, B., Beigang, S. & Kalkum, D. (2014). Deutschland postmigrantisch I. Gesellschaft, Religion, Identität – Erste Ergebnisse. Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung, Berlin. <http://vg08.met.vgwort.de/na/c91c45f082b84b5eba902bbae98bb76b?l=https://junited.hu-berlin.de/deutschland-postmigrantisch-1/> [Stand: 02.12.2016].

Fuchs-Rechlin, K. & Bergmann, C. (2014). Der Abbau von Bildungsbenachteiligung durch Kindertagesbetreuung für unter Dreijährige – zwischen Wunsch und Wirklichkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft* 24.

- Funk, B., Karakaşoğlu, Y. & Vogel, D. (2015).** Es darf nicht an Papieren scheitern: Theorie und Praxis der Einschulung von papierlosen Kindern in Grundschulen. Universität Bremen, Erziehungswissenschaften. Frankfurt: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. http://www.fb12.uni-bremen.de/fileadmin/Arbeitsgebiete/interkult/Projekte_laufend/Funck_Karakasoglu_Vogel_2015_Nicht_an_Papieren_scheitern_Schule_Aufenthaltsstatus_web.pdf [Stand: 02.12.2016].
- Georgi, V. B., Ackermann, L. & Karakaş, N. (2011).** Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Intergration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland. Münster: Waxmann.
- Georgi, V. B. (2013).** Empirische Forschung zu Lehrenden mit Migrationshintergrund, minority teachers und teachers of color. In K. Bräu, V. B. Georgi, Y. Karakaşoğlu & C. Rotter (Hrsg.), Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis. (S. 85 – 103). Münster: Waxmann.
- Gerleigner, S. & Prein, G. (2015).** Bildung bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Ein Blick auf die unterschiedlichen Migrationsgenerationen. In S. Walper, W. Bien & T. Rauschenbach (Hrsg.), Aufwachsen in Deutschland heute. Erste Befunde aus dem DJI-Survey AID:A 2015 (S. 37 – 40). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Gesemann, F. & Roth, R. (2015).** Engagement im Quartier. Bundeszentrale für politische Bildung: <http://www.bpb.de/apuz/203548/engagement-im-quartier?p=all> [Stand: 02.12.2016].
- Gogolin, I. (2008).** Der monolinguale Habitus in der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009).** Institutionelle Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS.
- Gresch, C. (2016).** Ethnische Ungleichheit in der Grundschule. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), Ethnische Ungleichheiten im Bildungssystem. Mechanismen, Befunde, Debatten (S. 475 – 516). Wiesbaden: Springer VS.
- Gresch, C. & Becker, M. (2010).** Sozial- und leistungsbedingte Disparitäten im Übergangsverhalten bei türkischstämmigen Kindern und Kindern aus (Spät-)Aussiedlerfamilien. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.), Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten (S. 181 – 200). Berlin: BMBF.
- Grotlüschen, A. & Riekman, W. (2011).** Ieo. – Level-One Studie. Universität Hamburg. <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/?p=7> [Stand: 03.11.2016].
- Han, P. (2010).** Soziologie der Migration: Erklärungsmodelle, Fakten, Politische Konsequenzen, Perspektiven. Stuttgart: UTB.
- Han-Broich, M. (2015).** Engagement in der Flüchtlingshilfe – eine Erfolg versprechende Integrationshilfe. Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Hasselhorn, M., Ehm, J.-H., Schneider, W. & Schöler, H. (2015).** Das Projekt „Schulreifes Kind“. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Göttingen: Hogrefe.
- Heckmann, F. (2015).** Integration von Migranten, Einwanderung und neue Nationenbildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Höhne, J. (2016).** Migrantinnen und Migranten auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Wirtschaft und Statistik: Sonderheft Arbeitsmarkt und Migration, 7/2016, S. 24 – 40.
- Horr, A. (2016).** Nachbarschaftseffekte. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), Ethnische Ungleichheiten im Bildungssystem. Mechanismen, Befunde, Debatten (S. 397 – 432). Wiesbaden: Springer VS.
- Hunkler, C. (2016).** Ethnische Unterschiede beim Zugang zu beruflicher Ausbildung. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), Ethnische Ungleichheiten im Bildungssystem. Mechanismen, Befunde, Debatten (S. 597 – 642). Wiesbaden: Springer VS.

Imdorf, C. (2015). Ausländerdiskriminierung bei der betrieblichen Arbeitsplatzvergabe. In A. Scherr (Hrsg.), *Diskriminierung migrantischer Jugendlicher in der beruflichen Bildung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Institut der deutschen Wirtschaft Köln (2014a). Zuwanderung. Ein Gewinn für Deutschland. <http://www.iwkoeln.de/infodienste/iwd/archiv/beitrag/zuwanderung-ein-gewinn-fuer-deutschland-141204> [Stand: 02.12.2016].

Institut der deutschen Wirtschaft Köln (2014b). 12 gute Gründe für Zuwanderung 2/2014. Köln.

Integrationsmonitoring der Länder (2015). Dritter Bericht zum Integrationsmonitoring der Länder 2011 – 2013. www.integrationsmonitoring-laender.de http://www.integrationsmonitoring-laender.de/sites/default/files/3integrationsbericht_2013.pdf [Stand: 17.11.2016].

Johansson, S., Schiefer, D. & Andres, N. (2016). Was wir über Flüchtlinge (nicht) wissen. Der wissenschaftliche Erkenntnisstand zur Lebenssituation von Flüchtlingen in Deutschland. Eine Expertise im Auftrag der Robert Bosch Stiftung und des SVR-Forschungsbereichs (Hrsg.). Berlin.

Jugendstiftung Baden-Württemberg (2015). Jugendstudie Baden-Württemberg 2015. Sersheim: Jugendstiftung Baden-Württemberg und Landeschülerbeirat.

Jugendstiftung Baden-Württemberg (2016). Jugendbegleiter. Daten. Entwicklungen. Zusammenhänge. Zehnte Evaluation von Schulen im Jugendbegleiter-Programm 2015/16. Im Auftrag des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. http://www.jugendbegleiter.de/fileadmin/dokumente/Aktuell_Evaluation_Jube/JuBe-Evaluation_SJ1516.pdf [Stand: 04.01.2017]

Karakaşoğlu, Y., Wojciechowicz, A. A., Bandorski, S. & Kul, A. (2013). Zur Bedeutung des Migrationshintergrundes im Lehramtsstudium. Quantitative und qualitative empirische Grundlagenstudie und Reflexion von Praxismaßnahmen an der Universität Bremen. www.fb12.uni-bremen.de/fileadmin/Arbeitsgebiete/interkult/Publikationen/Bedeutung_Migrationshintergrund_Lehramtsstudium_Stand_AK18.05.pdf [Stand: 02.12.2016].

Karakaşoğlu, Y. (2014). Bildung als Voraussetzung für gleichberechtigte Teilhabe in der Gesellschaft. In M. Krüger-Potratz & C. Schroeder (Hrsg.), *Vielfalt als Leitmotiv*, Beiträge der Akademie für Migration und Integration, Heft 14 (S. 103 – 112). Göttingen: V&R unipress GmbH.

Karakayali, S. & Kleist, J. O. (2015). EFA-Studie: Strukturen und Motive der ehrenamtlichen Flüchtlingsarbeit in Deutschland. Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung.

Kemper, T. & Weishaupt, H. (2011). Zur Bildungsbeteiligung ausländischer Schüler an Förderschulen unter besonderer Berücksichtigung der spezifischen Staatsangehörigkeit. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 62 (10), S. 419 – 431.

Kempert, S., Edele, A., Rauch, D., Wolf, K. M., Paetsch, J., Darsow, A., Maluch, J. & Stanat, P. (2016). Die Rolle der Sprache für zuwanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungssystem. Mechanismen, Befunde, Debatten* (S. 157 – 242). Wiesbaden: Springer VS.

Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg (KVJS) (2014a). Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg. Stuttgart: KVJS Jugendhilfeservice.

Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg (KVJS) (2014b). Förderung der Jugendsozialarbeit an öffentlichen Schulen. Bericht über die Umsetzung der Landesförderung Schulsozialarbeit im Schuljahr 2012/2013. Stuttgart.

Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg (KVJS) (2015). Kinder- und Jugendarbeit/ Jugendsozialarbeit auf kommunaler Ebene in Baden-Württemberg. Berichterstattung 2015. Stuttgart.

Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg (KVJS) (2016). Förderung der Jugendsozialarbeit an öffentlichen Schulen: Kennzahlen und Ausbaustand der Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg im Schuljahr 2014/15. Stuttgart.

Krack-Roberg, E., Rübenach, S., Sommer, B. & Weinmann, J. (2016). Lebensformen in der Bevölkerung, Kinder und Kindertagesbetreuung. In Statistisches Bundesamt (Destatis) & Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) (Hrsg.), Datenreport 2016: Ein Sozialbericht für Deutschland (S. 43 – 69). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Krause, A., Rinne, U. & Zimmermann, K. (2014). Abschlussbericht des Projektes „Anonym Bewerben in Baden-Württemberg“. Bonn und Stuttgart: Institut zur Zukunft der Arbeit (IZA).

Krebber, J. (2016). Die Auswanderungswelle von 1817. Momente: Beiträge zur Landeskunde von Baden-Württemberg (2), S. 10 – 13.

Krekel, E. & Lex, T. (Hrsg.) (2011). Neue Jugend, neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung. Bielefeld: Bertelsmann.

Kristen, C. (2016). Migrationsspezifische Ungleichheiten im deutschen Hochschulbereich. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), Ethnische Ungleichheiten im Bildungssystem. Mechanismen, Befunde, Debatten (S. 643 – 668). Wiesbaden: Springer VS.

Krüger-Hemmer, C. (2016). Bildungsbeteiligung, Bildungsniveau und Bildungsbudget. In Statistisches Bundesamt (Destatis) & Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) (Hrsg.), Datenreport 2016: Ein Sozialbericht für Deutschland (S. 79 – 101). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2013). Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf [Stand: 17.11.2016].

Landesinstitut für Schulentwicklung und Statistisches Landesamt Baden-Württemberg. (2007). Bildung in Baden-Württemberg 2007. Stuttgart. <http://www.ls-bw.de/Lde/Startseite/Service/Bildungsbericht> [Stand: 05.12.2016].

Landesinstitut für Schulentwicklung und Statistisches Landesamt Baden-Württemberg. (2011). Bildung in Baden-Württemberg 2011. Stuttgart. <http://www.ls-bw.de/Lde/Startseite/Service/Bildungsbericht> [Stand: 05.12.2016].

Landesinstitut für Schulentwicklung und Statistisches Landesamt Baden-Württemberg. (2013). Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in Baden-Württemberg 2013. Stuttgart. http://www.ls-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ls-bw/Service/Bildungsberichterstattung/Themenhefte/Themenheft_2013/Themenheft_BW_2013.pdf [Stand: 03.11.2016].

Landesinstitut für Schulentwicklung und Statistisches Landesamt Baden-Württemberg. (2015). Bildung in Baden-Württemberg 2015. Stuttgart. <http://www.ls-bw.de/Lde/Startseite/Service/Bildungsbericht> [Stand: 02.11.2016].

Maehler, D. B., Massing, N. & Rammstedt, B. (2014). Grundlegende Kompetenzen Erwachsener mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich: PIAAC 2012. Münster: Waxmann.

Maehler, D. B., Teltemann, J., Rauch, D. P. & Hachfeld, A. (2016). Die Operationalisierung des Migrationshintergrunds. In D. B. Maehler & U. H. Brinkmann (Hrsg.), Methoden der Migrationsforschung (S. 263 – 282). Springer Fachmedien.

Meier-Braun, K.-H. (2013). Integrationspolitik auf Länderebene: Baden-Württemberg im Lichte bundespolitischer Entwicklungen. In Ministerium für Integration Baden-Württemberg (Hrsg.), Integrationspolitik im internationalen Vergleich. Beiträge zum internationalen Symposium an der Universität Freiburg 2012 (S. 10 – 13). Stuttgart.

Meier-Braun, K.-H. (2014). Spaghetti vom Arbeitsamt: Arbeitsmigration nach Baden-Württemberg. In M. Beer (Hrsg.), Baden-Württemberg: Eine Zuwanderungsgeschichte (Schriften zur politischen Landeskunde Band 40, S. 105 – 131). Stuttgart: Kohlhammer in Verbindung mit der Landeszentrale für politische Bildung.

Meier-Braun, K.-H. (2015). Die 101 wichtigsten Fragen. München: C.H. Beck.

Ministerium für Integration Baden-Württemberg (2012). Gelebte Vielfalt. Ergebnisse und Analyse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage zur Integration in Baden-Württemberg. Stuttgart.

Ministerium für Integration Baden-Württemberg (Hrsg.) (2014). Integration gelungen? Die fünf größten Zuwanderergruppen in Baden-Württemberg im Generationenvergleich. Stuttgart. https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-sm/intern/downloads/Publikationen/Integration-gelungen_Zuwanderergruppen-Generationenvergleich_Okt-2014.pdf [Stand: 17.11.2016].

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. (2011). Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen. http://www.kindergaerten-bw.de/Lde/Startseite/Fruehe+Bildung/Material_Orientierungsplan [Stand: 17.11.2016].

Müller, R. (2014). Vom Zwangsarbeiter und Holocaust-Überlebenden zum „heimatlosen Ausländer“: Displaced Persons im deutschen Südwesten. In M. Beer (Hrsg.), Baden-Württemberg - eine Zuwanderungsgeschichte (Schriften zur politischen Landeskunde Band 40, S. 46 – 72). Stuttgart: Kohlhammer in Verbindung mit der Landeszentrale für politische Bildung.

Nauck, B. & Lotter, V. (2016). Bildungstransmission in Migrantenfamilien. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), Ethnische Ungleichheiten im Bildungssystem. Mechanismen, Befunde, Debatten (S. 117 – 156). Wiesbaden: Springer VS.

Neuffer, S. (2014). Pflegebedürftigkeit – Migration – Kultursensible Pflege. Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg (2), S. 13 – 21.

Niessen, J. (2013). Comparing and measuring integration. In Ministerium für Integration Baden-Württemberg (Hrsg.), Integrationspolitik im internationalen Vergleich (S. 46 – 51). Stuttgart. https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-sm/intern/downloads/Publikationen/Integrationspolitik-internationaler-Vergleich_2013.pdf [Stand: 17.11.2016].

OECD (2012). Wie schneiden Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in benachteiligten Schulen ab? PISA im Fokus 11/2012. OEC Publishing.

OECD (2013). OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills (PIAAC). OECD Publishing.

OECD (2013b). PISA 2012. Ergebnisse im Fokus. Was 15-Jährige wissen und wie sie dieses Wissen einsetzen können. OECD Publishing. <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview-GER.pdf> [Stand: 11.01.2017].

OECD (2015a). Immigrant Students at School. Easing the Journey towards Integration. www.oecd-ilibrary.org/education/immigrant-students-at-school_9789264249509-en [Stand: 04.11.2016].

OECD (2015b). PISA in Focus 57. Can schools help to integrate immigrants? http://www.oecd-ilibrary.org/education/can-schools-help-to-integrate-immigrants_5jrj7vk0jkh-en [Stand: 04.11.2016].

OECD (2015c). PISA in Focus 53. Can the performance gap between immigrant and non-immigrant students be closed? http://www.oecd-ilibrary.org/education/can-the-performance-gap-between-immigrant-and-non-immigrant-students-be-closed_5jrxqs8mv327-en [Stand: 06.11.2016].

OECD (2016). Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed. Paris: OECD Publishing/PISA.

Oltmer, J. (2016). Globale Migration: Geschichte und Gegenwart. 2., überarbeitete und aktualisierte Aufl. München: C.H. Beck.

Otte, B. (2016). Integration neu Zugewandelter in die berufliche Bildung. Schulverwaltung Baden-Württemberg, 9, S. 235 – 237.

Paetsch, J., Felbrich, A. & Stanat, P. (2015). Der Zusammenhang von sprachlichen und mathematischen Kompetenzen bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 29 (1), S. 19 – 29.

Pant, H. A., Stanat, P., Schroeders, U., Roppelt, A., Siegle, T. & Pöhlmann, C. (Hrsg.) (2013). Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2012. Münster: Waxmann.

Pothmann, J. & Sass, E. (2011). Juleica Report 2011. Lebenslagen und Engagement von Jugendleiterinnen und Jugendleitern. Berlin: Deutscher Bundesjugendring.

Prenzel, M., Sälzer, C., Klieme, E. & Köller, O. (Hrsg.) (2013). PISA 2012: Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland. Münster: Waxmann.

Pries, L. (2014). Integration als Eröffnung gesamtgesellschaftlicher Teilhabechancen. In *Rat für Migration* (Hrsg.), *Migrations- und Integrationspolitik heute. Tagungsdokumentation* (S. 46-60). http://www.rat-fuer-migration.de/pdfs/Fachtagung_2013_Rat_fuer_Migration.pdf [Stand: 17.11.2016].

Pries, L. (2015). Teilhabe in der Migrationsgesellschaft: Zwischen Assimilation und Abschaffung des Integrationsbegriffs. Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) Universität Osnabrück (Hrsg.), *IMIS Beiträge* 47/2015, 7 – 35. https://www.imis.uni-osnabrueck.de/fileadmin/4_Publikationen/PDFs/imis47.pdf [Stand: 17.11.2016].

Rammstedt, B. (2013). Grundlegende Kompetenzen Erwachsener mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich: PIAAC 2012. Münster: Waxmann.

Rauch, C. (2016). Was erwarten wir von jungen Zuwanderern? Tagungsbeitrag bei der Akademie der Diözese Rottenburg Stuttgart am 11.01.2016. [http://www.akademie-rs.de/archiv_einzel.html?no_cache=1&tx_crievent-module_pi1\[showUid\]=21094](http://www.akademie-rs.de/archiv_einzel.html?no_cache=1&tx_crievent-module_pi1[showUid]=21094) [Stand: 02.12.2016].

Reinders, H., Gogolin, I., Gresser, A., Schnurr, S., Böhmer, J. & Bremm, N. (2011). Ganztagsschulbesuch und Integration von Kindern mit Migrationshintergrund im Primarbereich: Erste Näherungen an empirische Befunde einer vergleichenden Untersuchung. In L. Stecher, H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Ganztagschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz* (Bd. Sonderheft 15 der *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, S. 163 – 183). Wiesbaden: Springer VS.

Robert-Bosch-Stiftung. (2014). Asyl und Asylbewerber. Wahrnehmungen und Haltungen der Bevölkerung 2014.

Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration (2004). Migration und Integration, Erfahrungen nutzen, Neues wagen – Jahresgutachten. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg.

Schallock, T. (2016). Tracking. Konsequenzen der Leistungsgruppierung von Schülerinnen und Schülern für die Leistungsentwicklung. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungssystem. Mechanismen, Befunde, Debatten* (S. 287 – 330). Wiesbaden: Springer VS.

Scherr, A. (2013). The Construction of National Identity in Germany: „Migration Background“ as a Political and Scientific Category. RCIS Working Paper No. 2013/2. Toronto: Ryerson Centre for Immigration & Settlement.

Scherr, A. (Hrsg.) (2015). Diskriminierung migrantischer Jugendlicher in der beruflichen Bildung. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Scherr, A. & Sachs, L. (2015). Partizipation: Beteiligung und Teilhabe von Kindern und Jugendlichen in Baden-Württemberg. Bestandsaufnahme im Rahmen des „Zukunftsplan Jugend“. Freiburg im Breisgau.

Schneider, T. (2011). Die Bedeutung der sozialen Herkunft und des Migrationshintergrunds für Lehrerurteile am Beispiel der Grundschulempfehlung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* (14), S. 371 – 396.

Schubert, K. & Klein, M. (2016). Das Politiklexikon (6., aktualisierte und erweiterte Auflage). Lizenzausgabe Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/politiklexikon/18019/politik> [Stand: 02.12.2016].

Segeritz, M., Stanat, P. & Walter, O. (2010). Muster des schulischen Erfolgs von Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 55, S. 165 – 186.

Siegert, M. & Olszenka, N. (2016). Ethnische Ungleichheit in der Sekundarstufe I. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), Ethnische Ungleichheiten im Bildungssystem. Mechanismen, Befunde, Debatten (S. 543 – 596). Wiesbaden: Springer VS.

Simonson, J., Vogel, C. & Tesch-Römer, C. (2016). Freiwilliges Engagement in Deutschland: Der Deutsche Freiwilligensurvey 2014. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). Berlin: Deutsches Zentrum für Altersfragen. <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Freiwilligensurvey-2014-Langfassung,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> [Stand: 24.08.2016].

Sozialministerium Baden-Württemberg (Hrsg.) (2015). Erster Armuts- und Reichtumsbericht Baden-Württemberg. Zusammenfassung zentraler Ergebnisse. Stuttgart: Familien-Forschung Baden-Württemberg im Statistischen Landesamt.

Stanat, P., Schwippert, K. & Gröhlich, C. (2010). Der Einfluss des Migrantenteils in Schulklassen auf den Kompetenzerwerb. Längsschnittliche Überprüfung eines umstrittenen Effekts. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für internationale Pädagogische Forschung.

Stanat, P., Pant, H. A., Böhme, K. & Richter, D. (Hrsg.) (2012). Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011. Münster: Waxmann.

Stanat, P., Böhme, K., Schipolowski, S. & Haag, N. (Hrsg.) (2016). IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Münster: Waxmann.

Statistisches Bundesamt (2013). Bevölkerung und Erwerbstätigkeit 2011. Bevölkerungsfortschreibung auf Grundlage der Volkszählung 1987 (Westen) bzw. 1990 (Osten), Fachserie 1, Reihe 1.3. Wiesbaden. https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/Bevoelkerungsstand/Bevoelkerungsfortschreibung2010130117004.pdf?__blob=publicationFile [Stand: 02.12.2016].

Statistisches Bundesamt (2016). Bevölkerung und Erwerbstätigkeit: Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2015. Fachserie 1, Reihe 2.2. Wiesbaden. https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220157004.pdf?__blob=publicationFile [Stand: 23.11.2016].

Statistisches Bundesamt (Destatis) & Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) (Hrsg.), Datenreport 2016: Ein Sozialbericht für Deutschland. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

StEG-Konsortium (2016). Ganztagschule und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (2012 – 2015). https://www.projektsteg.de/sites/default/files/StEG_Brosch_FINAL.pdf [Stand: 18.08.2016].

Stürzer, M., Täubig, V., Uchronski, M. & Bruhns, K. (2012). Schulische und außerschulische Bildungssituation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, Jugend-Migrationsreport. Ein Daten und Forschungsüberblick. München: Deutsches Jugendinstitut.

SVR Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2010). Einwanderungsgesellschaft 2010. Jahresgutachten 2010 mit Integrationsbarometer. https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2010/05/svr_jg_2010.pdf [Stand: 09.01.2017].

SVR Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2013). Erfolgsfall Europa? Folgen und Herausforderungen der EU-Freizügigkeit für Deutschland. Jahresgutachten 2013. http://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2013/04/Web_SVR_Jahresgutachten_2013.pdf [Stand: 02.12.2016].

SVR Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2014). Deutschlands Wandel zum modernen Einwanderungsland. Jahresgutachten 2014 mit Integrationsbarometer. https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2014/11/SVR_JG_2014_WEB.pdf [Stand: 09.01.2017].

SVR Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2015). Unter Einwanderungsländern: Deutschland im internationalen Vergleich. Jahresgutachten 2015. http://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2015/07/SVR_JG_2015_WEB.pdf [Stand: 02.12.2016].

SVR Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2016a). Viele Götter, ein Staat: Religiöse Vielfalt und Teilhabe im Einwanderungsland. Jahresgutachten 2016 mit Integrationsbarometer: http://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2016/04/SVR_JG_2016-mit-Integrationsbarometer_WEB.pdf [Stand: 02.12.2016].

SVR Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2016b). Zugehörigkeit und Zugehörigkeitskriterien zur Gesellschaft im Einwanderungsland Deutschland. Ergebnisse des SVR-Integrationsbarometers – Handout. http://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2016/10/Handout_SVR_FB_PK_28_Juni_IB_Zugehoerigkeit.pdf [Stand: 02.12.2016].

Vogel, D. (2015). Update report Germany: Estimated number of irregular foreign residents in Germany 2014. Database on Irregular Migration, Update Report. <http://irregular-migration.net/>. Bericht: http://irregular-migration.net/fileadmin/irregular-migration/dateien/4.Background_Information/4.5.Update_Reports/Vogel_2015_Update_report_Germany_2014_fin-.pdf [Stand: 02.12.2016].

Vogler-Ludwig, K., Düll, N. & Kriechel, B. (2014). Arbeitsmarkt 2030. Die Bedeutung der Zuwanderung für Beschäftigung und Wachstum. Im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales. Bielefeld: Bertelsmann.

Weber, E. (2014). Migrationshintergrund von Lehrern: Ressource oder Hindernis? Eine bildungsgeographische Studie. Dissertation an der Universität Freiburg. <https://freidok.uni-freiburg.de/data/9638> [Stand: 08.06.2016].

Wippermann, C. & Flaig, B. B. (2009). Lebenswelten von Migrantinnen und Migranten. In Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), Aus Politik und Zeitgeschichte 5/2009, 3 – 11. <http://www.bpb.de/apuz/32220/lebenswelten-von-migrantinnen-und-migranten?p=all> [Stand: 17.11.2016].

Wößmann, L. (2015). Interview in der Wochenzeitung „Die Zeit“. Die Zeit Nr. 47, 19.11.2015.

Zentrum für Zivilgesellschaftliche Entwicklung (2011). Freiwilligensurvey 2009 - Sonderauswertung Baden-Württemberg. Im Auftrag des Ministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familien und Senioren Baden-Württemberg und des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.). <http://www.zze-freiburg.de/assets/pdf/11-04-19-FWSBW-Endfassung.pdf> [Stand: 02.12.2016].

Züchner, I. & Arnoldt, B. (2011). Entwicklung von Sozialverhalten in der Ganztagschule. Wirkungen der Ganztagssteilnahme und der Angebotsqualität. In N. Fischer, H.-G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) (S. 246 – 266). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Züchner, I. & Fischer, N. (2011). Ganztagschulentwicklung und Ganztagschulforschung. Eine Einleitung. In N. Fischer, H.-G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) (S. 9 – 11). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Züchner, I. & Fischer, N. (2014). Kompensatorische Wirkungen von Ganztagschulen – Ist die Ganztagschule ein Instrument zur Entkoppelung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg? Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17, S. 349 – 367.

J 4 Webtabellen und Grafiken

Die Tabellen können unter www.ls-bw.de/Lde/Startseite/Service/Themenhefte abgerufen werden.

- A 1 (T1) Aufnahme von (Spät-)Aussiedlern und Aussiedlerinnen in Baden-Württemberg seit 1989
- A 2 (T1) Integrationskurse in den Stadt- und Landkreisen Baden-Württembergs 2015
- C 2 (T1) Drittstaatsangehörige mit erteiltem Aufenthaltstitel in Baden-Württemberg im Jahr 2015
- D 2.1 (T1) Schülerinnen und Schüler an öffentlichen und privaten Grundschulen in den Stadt- und Landkreisen in Baden-Württemberg im Schuljahr 2015/16 nach Migrationshintergrund und Staatsangehörigkeit
- D 2.2 (T2) Übergänge der Schüler/-innen mit Migrationshintergrund aus Klassenstufe 4 von Grundschulen auf weiterführende Schulen zum Schuljahr 2015/16 in Baden-Württemberg
- D 2.3 (T2): Ausländische Schüler/-innen an allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg seit dem Schuljahr 2000/01 nach Schularten
- D 2.3 (T3): Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg seit dem Schuljahr 2013/14 nach Schularten
- D 2.3 (T4) Schülerinnen und Schüler an Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren in Baden-Württemberg im Schuljahr 2015/16 nach Migrationshintergrund und Förderschwerpunkt
- D 2.3 (T5) Ausländische Schülerinnen und Schüler an allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg im Schuljahr 2015/16 nach Schularten und Staatsangehörigkeit
- D 3.1 (T1) Schülerinnen und Schüler an beruflichen Schulen in Baden-Württemberg im Schuljahr 2015/16 nach Migrationshintergrund, Schularten und Trägerschaft
- D 3.1 (T2) Ausländische Schülerinnen und Schüler an beruflichen Schulen in Baden-Württemberg im Schuljahr 2015/16 nach Schularten und Staatsangehörigkeit
- D 3.2 (T2) Auszubildende, neu abgeschlossene Ausbildungsverträge, vorzeitig gelöste Ausbildungsverhältnisse sowie Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit bestandener Abschlussprüfung in Baden-Württemberg seit 2005
- D 3.2 (T3) Durchschnittsalter Auszubildender in Baden-Württemberg 2015 nach Nationalität und Geschlecht
- D 3.2 (T4) Auszubildende, neu abgeschlossene Ausbildungsverträge und erfolgreiche Prüfungsteilnahmen 2015 nach Staatsangehörigkeit
- D 3.2 (G5) Vor 2015 geschlossene Ausbildungsverträge und deren vorzeitige Lösungen in 2015 nach Staatsangehörigkeit
- D 4.1 (T1) Schulen und Teilnehmerinnen und Teilnehmer an den Fachschulen in Baden-Württemberg im Schuljahr 2015/16 sowie erfolgreiche Abschlussprüfungen 2015
- E 3 (T1) Schulabschlüsse in Baden-Württemberg seit 1990 nach Abschlussart und Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler
- E 3 (T2) Schulabschlüsse in Baden-Württemberg 2015 nach Abschlussart, Bildungsgang und Migrationshintergrund

- G 2.1 (T2) Schülerinnen und Schüler in Vorbereitungsklassen in Baden-Württemberg im Schuljahr 2015/16 nach Staatsangehörigkeit
- G 2.2 (T1) Schülerinnen und Schüler im Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf in Baden-Württemberg seit dem Schuljahr 1995/96
- G 2.2 (T2) Schülerinnen und Schüler im Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf und an berufsvorbereitenden Berufsfachschulen zum Erwerb von Deutschkenntnissen in Baden-Württemberg im Schuljahr 2015/16 nach Staatsangehörigkeit
- G 7 (T1) Vorläufige Schutzmaßnahmen von Kindern und Jugendlichen in den Stadt- und Landkreisen Baden-Württembergs 2015

J 5 Fotonachweise

Deckblatt rechts und links unten: © Baden-Württemberg Stiftung, KD Busch

Seite: 11, linke Spalte: Bundesarchiv, Bild 146-2004-0100 / Berg, Erik R. / CC-BY-SA 3.0 [CC BY-SA 3.0 de (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/deed.en>)], via Wikimedia Commons

Seite 11, rechte Spalte: Bundesarchiv, Bild 146-1988-013-34A / CC-BY-SA 3.0 [CC BY-SA 3.0 de (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/deed.en>)], via Wikimedia Commons

Seite 12, rechte Spalte: Bundesarchiv, B 145 Bild-F002325-0003 / Unterberg, Rolf / CC-BY-SA 3.0 [CC BY-SA 3.0 de (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/deed.en>)], via Wikimedia Commons

Seite 13, linke Spalte: Bundesarchiv, B 145 Bild-F040747-0009 / Schaack, Lothar / CC-BY-SA 3.0 [CC BY-SA 3.0 de (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/deed.en>)], via Wikimedia Commons

Seite 14, rechte Spalte: Bundesarchiv, Bild 183-1988-0615-501 / Blunck / CC-BY-SA 3.0 [CC BY-SA 3.0 de (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/deed.en>)], via Wikimedia Commons

Seite 19 linke Spalte: Bundesarchiv, Bild 183-1990-0926-002 / CC-BY-SA 3.0 [CC BY-SA 3.0 de (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/deed.en>)], via Wikimedia Commons

Seite 21, linke Spalte: Bundesarchiv, Bild 183-1990-0424-035 / Oberst, Klaus / CC-BY-SA 3.0 [CC BY-SA 3.0 de (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/deed.en>)], via Wikimedia Commons

Seite 22, linke Spalte: Bundesarchiv, B 145 Bild-F000773-0009 / CC-BY-SA 3.0 [CC BY-SA 3.0 de (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/deed.en>)], via Wikimedia Commons

Seite 22, rechte Spalte: Bundesarchiv, B 145 Bild-F013070-0010 / Wegmann, Ludwig / CC-BY-SA 3.0 [CC BY-SA 3.0 de (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/deed.en>)], via Wikimedia Commons

Seite 23, rechte Spalte: By Enno Lenze from Berlin, Germany [CC BY 2.0 (<http://creativecommons.org/licenses/by/2.0>)], via Wikimedia Commons

Seite 28, linke Spalte: Defense Visual Information Center (Photo ID: 050615-N-TW583- 001) <http://www.defenseimagery.mil/index.jsp>, [Public domain], via Wikimedia Commons

Seite 33, rechte Spalte: By Enno Lenze from Berlin, Germany (Irakische Flüchtlingskinder) [CC BY 2.0 (<http://creativecommons.org/licenses/by/2.0>)], via Wikimedia Commons

Seite 274, rechte Spalte: © Baden-Württemberg Stiftung, KD Busch

Sonstige Fotos: Robert Thiele

Landesinstitut für Schulentwicklung
Baden-Württemberg

Heilbronner Str. 172
70191 Stuttgart

www.ls-bw.de

Statistisches Landesamt
Baden-Württemberg

Böblinger Str. 68
70199 Stuttgart

www.statistik-bw.de



Baden-Württemberg

STATISTISCHES LANDESAMT