

Verena Schurt  
Wiebke Waburg  
Volker Mehringer  
Josef Strasser (Hrsg.)

# Heterogenität in Bildung und Sozialisation

Verlag Barbara Budrich  
Opladen • Berlin • Toronto 2016

# „Alles eigentlich große Zufälle?“ Bildungslaufbahnen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund

*Marie Horstmeier*

## 1 Einleitung<sup>1</sup>

Für das deutsche Bildungssystem bedeutet die Vielfalt der Schüler(innen)schaft eine Herausforderung. „Kinder mit Migrationshintergrund stellen im Schulalltag keine Minderheit dar, sie sind eine beachtliche Gruppe im Bildungssystem“ (Herwartz-Emden, 2005, S. 8).<sup>2</sup> Ähnlich wie in anderen OECD-Staaten schneiden in den bisherigen PISA-Studien Schüler/innen mit Migrationshintergrund hierzulande schlechter ab als ihre Mitschüler/innen ohne Migrationshintergrund (Gebhardt u.a., 2013). Etwas allgemeiner gefasst stellen Petra Stanat und Andrea G. Müller (2005, S. 21) für Deutschland fest, dass sich die Bildungssituation von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund seit 40 Jahren „nicht erheblich“ verbessert hat.

Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass alle Schüler/innen in der Lage sind, in der Schule Höchstleistungen hervorzubringen. Bei der Betrachtung der Verteilung von deutschen und ausländischen<sup>3</sup> Schüler(inne)n auf die Schularten Hauptschule, Realschule und Gymnasium mit unterschiedlichen regionalen Ausprägungen (siehe Tabelle 1) fällt dennoch auf, wie sehr sich die Bildungssituationen dieser beiden Gruppen im Jugendalter voneinander unterscheiden.

Alleine die allgemeinen kognitiven Veranlagungen dafür verantwortlich zu machen, wäre definitiv nicht angebracht. Schüler/innen mit Migrationshintergrund haben bei der Entfaltung ihres Potenzials eher häufig Schwierigkeiten, die beispielsweise auf mangelnden Deutschkenntnissen oder unzureichender Förderung durch die Familie basieren. Diese kann die Schule nur bedingt ausgleichen.

---

1 Im Titel des Beitrags wird eine Gymnasiastin zitiert, die über ihr Lernverhalten, ihre bestandene Aufnahmeprüfung und die erfolgreiche Probezeit am Gymnasium reflektiert (Horstmeier, 2009).

2 Der Anteil von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund liegt bei ca. 30 % der Gesamtbevölkerung in diesem Alter (Gebhardt u.a., 2013 in Bezug auf den Mikrozensus 2011).

3 In der amtlichen Schulstatistik wird z.T. weiterhin mit der dichotomen Unterscheidung Deutsche vs. Ausländer/innen gearbeitet (Statistisches Bundesamt, 2014a).

**Tabelle 1:** Verteilung der Schüler(innen)schaft auf die verschiedenen Schularten in Deutschland, Bayern, Berlin und Hessen im Schuljahr 2013/2014

	Schüler- schaft	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Insgesamt
Deutsch- land	Deutsche	505.319 17 %	1.005.895 34 %	1.438.722 49 %	2.949.936 100 %
	Ausländer	102.559 44 %	74.703 32 %	54.693 24 %	231.955 100 %
Bayern	Deutsche	174.930 23 %	249.607 33 %	333.413 44 %	757.950 100 %
	Ausländer	30.044 54 %	12.262 22 %	13.215 24 %	55.521 100 %
Berlin	Deutsche	17 0 %	278 1 %	28.528 99 %	28.823 100 %
	Ausländer	1 0 %	87 1 %	6.987 99 %	7.075 100 %
Hessen	Deutsche	6.783 6 %	29.495 25 %	80.166 69 %	116.444 100 %
	Ausländer	6.549 21 %	10.486 34 %	13.485 44 %	30.520 100 %

Quelle: Statistisches Bundesamt, 2014b, eigene Darstellung und Berechnungen

Obwohl Personen mit Migrationshintergrund im Durchschnitt z.B. immer häufiger Hochschulabschlüsse erwerben, weisen sie insgesamt nach wie vor einen niedrigeren Bildungsstand auf als Personen ohne Migrationshintergrund. Zudem fällt auf, dass sie die Schule öfter ohne einen (Haupt-)Schulabschluss verlassen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014).

Bildungserfolg im Allgemeinen wird in Deutschland in der einschlägigen Literatur bereits seit den 1960er Jahren thematisiert, in Hinblick auf Schüler/innen mit Migrationshintergrund seit Ende der 1970er Jahre (z.B. Eyrich, 1963; Neumann 1979, Segeritz, Stanat & Walter, 2010). Wie es scheint, werden Forschungsinteresse und -bedarf auf diesem Gebiet noch lange nicht gesättigt sein. Die Faktoren, die sich auf den Bildungserfolg auswirken, sind vielfältig und z.T. sehr individuell ausgeprägt. Ins Visier geraten einerseits die Kenntnisse der Bildungssprache und die soziale Herkunft (z.B. Berke-meyer u.a., 2014; Gogolin, 2009). Andererseits sind es aber auch die frühe Selektion des deutschen Bildungswesens sowie die konkreten Erwartungen und das Verhalten des Lehrpersonals, die die Chancen auf den Bildungserfolg wesentlich prägen (Gogolin, 2009; Tepecik, 2011).

Dieser Beitrag geht unter Einbezug der oben angesprochenen Faktoren auf Grundlage von zwei eigenen Studien der Frage nach, wie sich die Bildungslaufbahnen von Jugendlichen am Gymnasium und an der Hauptschule in einer größeren Stadt in Bayern gestalten. Es werden Schularten fokussiert, an denen Schüler/innen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu den einheimischen Gleichaltrigen schon immer unter- bzw. überrepräsentiert waren. Zudem handelt es sich mit Rekurs auf die PISA-Studien um die leistungsstärkste und die leistungsschwächste Schulart (Hohn u.a., 2013).

Die Ausführungen beginnen mit einer Zusammenfassung des theoretischen Hintergrunds und der Forschungsergebnisse zu den ausgewählten Faktoren, die sich auf die Bildungslaufbahnen auswirken. Anschließend wird eine Typologie von Bildungslaufbahnen vorgestellt, die aus der Analyse des zugrunde liegenden empirischen Materials in Verbindung mit den interessierenden Aspekten resultiert. Zentral sind folgende Fragen:

- Wie gestalten sich die ausgewählten Faktoren bei den untersuchten Gymnasiast(inn)en und Hauptschüler(inne)n?
- Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede weisen die Bildungslaufbahnen von Gymnasiast(inn)en und Hauptschüler(inne)n auf?
- Welche Empfehlungen für die Förderung des Deutschen als Zweitsprache lassen sich daraus ableiten?

## **2 Faktoren, die sich auf die Bildungslaufbahnen auswirken**

Wie bereits angesprochen, weisen Schüler/innen mit Migrationshintergrund häufig mangelnde Deutschkenntnisse auf. Dies erschwert ihnen das Verstehen der Unterrichtsinhalte, was einen negativen Einfluss auf ihre allgemeinen Schulleistungen haben kann.

Die Bildungssprache Deutsch unterscheidet sich durch ihre starke Anlehnung an Schriftsprache und Fachwortschatz deutlich von der Alltagssprache. Die Kluft zwischen den beiden Sprachvarianten wird zudem umso größer, je länger eine Bildungsbiografie dauert, denn die Bildungssprache wird immer abstrakter und komplizierter (Gogolin, 2009). Es verwundert daher nicht, dass das Alter, in dem mit dem Deutscherwerb begonnen wird, von großer Bedeutung für die Bildungslaufbahnen erscheint (Ahrenholz, 2008). Die Tatsache, dass Personen, die im Alter von 12 bis 17 Jahren zuwandern, im deutschen Bildungssystem am schlechtesten abschneiden (Ecarius u.a., 2011), spricht dafür. Die angesprochenen Unterschiede zwischen den beiden Sprachvarianten sowie auch der Umstand, dass sich die Kenntnisse der Bildungssprache wesentlich auf den Verlauf der Bildungslaufbahnen auswirken, machen deutlich, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund oftmals eine besondere Unterstützung beim Erwerb der Bildungssprache benötigen.

Die zusätzliche Förderung in Deutsch als Zweitsprache umfasst im schulischen Bereich eine Vielzahl von Maßnahmen (Kultusministerkonferenz, 2013). So wurden verbindliche länderübergreifende Bildungsstandards eingeführt (Kultusministerkonferenz, 2004) und 2012 startete eine gemeinsame Initiative von Bund und Bundesländern zur Sprachförderung, Sprachdiagnos-

tik und Leseförderung (BISS, o.J.; BMFSFJ, 2012). Der Bereich Deutsch als Zweitsprache ist inzwischen ebenfalls ein Teil der Lehrer(innen)bildung (Baumann & Becker-Mrotzek, 2014).

Mehrsprachigkeit ist kein Defizit, sondern ein Teil der kulturellen Identität und erleichtert z.B. das Erlernen weiterer Sprachen (Riehl, Woerfel & Meyer, 2014). Die Forderung, in der familialen Kommunikation nicht die Herkunftssprache, sondern das Deutsche zu gebrauchen, scheint aus sprachwissenschaftlicher Sicht nicht angebracht (Gogolin & Neumann, 2009). Den Ergebnissen der PISA-Studie 2012 ist zu entnehmen, dass 15-jährige Jugendliche mit ‚Zuwanderungshintergrund‘ in der Familie zu 70 % Deutsch sprechen (Gebhardt u.a., 2013). Beispielsweise wird in türkischen Familien mit den Eltern zwar überwiegend in der Herkunftssprache gesprochen, mit den Geschwistern jedoch zunehmend in beiden Sprachen (Huber & Kesici, 2013).

Die ungleichen Bildungschancen sind ein kultur- und schichtspezifisches Problem zugleich (Schönpflug, 2008). Eltern mit Migrationshintergrund sind oft nicht in der Lage, ihre Kinder in der Schule ausreichend zu unterstützen. Die vor allem am Beruf und am Bildungsstand gemessene soziale Herkunft ist hierzulande in Familien mit Migrationshintergrund im Durchschnitt ungünstiger ausgeprägt (Gogolin, 2001). Die finanziellen Ressourcen, über die eine Familie verfügt, können dabei z.B. eine wichtige Voraussetzung für das Beziehen von Nachhilfeunterricht sein. Mangelnde Ressourcen lassen sich durch elterliche Hilfe bei Hausaufgaben eventuell ausgleichen. Fehlen allerdings sowohl finanzielle Mittel als auch elterliche Kenntnisse der Unterrichtsinhalte, sind Kinder und Jugendliche häufig auf sich allein gestellt. Daneben wirken sich bei den Eltern ggf. mangelnde Sprachkenntnisse in der Zielsprache auf das Ausmaß des bildungsrelevanten Wissens aus (Schönpflug, 2008). Diejenigen Eltern, die ihren Bildungsweg im Ausland absolvierten, sind mit dem deutschen Bildungssystem oft nicht vertraut.

Die skizzierten Problemkonstellationen lassen für Schüler/innen mit Migrationshintergrund Schwierigkeiten in der Entfaltung des individuellen Potenzials erahnen. Nicht unberücksichtigt bleiben dürfen jedoch die folgenden Forschungsergebnisse: Es gibt durchaus Bildungsaufsteiger/innen, die über „enorme Handlungsfähigkeit, Ausdauer und Durchsetzungskraft“ verfügen (Tepecik, 2011, S. 296). Zudem wirken auch bildungsfernere Eltern auf die Bildungswege – gegen manche Erwartungen – sehr wohl fördernd ein, indem sie ihren Kindern z.B. Mut zusprechen, sich Hausaufgaben ansehen und sich gegen ungünstige schulische (Übertritts-)Empfehlungen aktiv einsetzen (ebd.). Die Fälle von Seiteneinsteiger(inne)n, die trotz des etwas höheren Einreisealters den im Ausland begonnenen Bildungsweg in Deutschland an einer Schulart fortsetzen, die einen höheren Bildungsabschluss in Aussicht stellt (etwa am Gymnasium), weisen in eine vergleichbare Richtung. Auch bei ihnen sind z.B. Eigeninitiative und Unterstützung durch die Familie hervorzuheben. Darüber hinaus wird in ihren Reflexionen über den eigenen Bil-

dungsweg auch deutlich, wie wichtig die genaue Auseinandersetzung mit den im Ausland absolvierten Bildungslaufbahnen für eine adäquate Einschulung in Deutschland ist (Farrokhzad, 2008).<sup>4</sup>

Speziell in der Schule kommt dem subjektiv wahrgenommenen Verhalten der Lehrkräfte und dem institutionellen Rahmen für die Bildungslaufbahnen der Schüler/innen mit Migrationshintergrund eine nicht unerhebliche Bedeutung zu. Ein Teil der von Ebru Tepecik (2011) befragten türkischen Bildungsaufsteiger/innen berichtet z.B. von einer unterstützenden und hemmenden Haltung der Lehrkräfte zugleich (engagierte Lehrperson als Vorbild, Mut zusprechend, lobend, Druck ausübend sowie entmutigend durch die Bewertungen der Schulleistungen). Ingrid Gogolin (2009) zeigt außerdem anschaulich, wie die frühe Selektion die sozial bedingte Benachteiligung verstärkt, indem die Übergangsempfehlungen nicht den Leistungen der Schüler/innen entsprechen, sondern deren Herkunftsmilieus widerspiegeln.

Von den weiteren Faktoren, die sich auf die Bildungslaufbahnen auswirken, wird hier abschließend Bezug auf den Besuch eines Kindergartens genommen. Dort können Kinder im Vorschulalter Kompetenzen erwerben und entwickeln, die im Rahmen einer Familie nicht bzw. nur mühsam gefördert werden können, z.B. Deutschkenntnisse. Bei Kindern mit Migrationshintergrund kann anhand von Ergebnissen mehrerer Studien ein positiver Einfluss auf die Schulleistungen in der Grundschule bis hin zu einer Tendenz zum späteren Real- bzw. Gymnasialbesuch belegt werden (Tietze, 2008).

### 3 Zwei explorative Studien zu Bildungslaufbahnen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Die folgenden Daten entstammen einer laufenden Dissertation und einer abgeschlossenen Magisterarbeit. Die *Dissertation* befasst sich mit der Sprach- und Kommunikationspraxis von 21 Hauptschüler(inne)n mit Migrationshintergrund (ab der Jahrgangsstufe 7) außerhalb der Schule mit dem Ziel, Potenziale und Einschränkungen für die Sprachförderung in außerschulischen Kontexten abzuleiten. Der Gegenstand der *Magisterarbeit* war die Auseinandersetzung mit Faktoren, die sich auf die Bildungslaufbahnen auswirken. Dies geschah anhand von Arbeitshypothesen, die sich jeweils auf einen Faktor<sup>5</sup> bezogen und dessen Wirkung auf den Bildungserfolg fokussierten. Von den 14

---

4 Beispielsweise konnte ein Mädchen, das nach der 11. Klasse aus dem Iran nach Deutschland kam, nachdem es einen Deutschkurs absolviert hatte, in eine 11. Klassenstufe am Gymnasium aufgenommen werden (Farrokhzad, 2008).

5 Dazu zählen Sprachkompetenzen, frühe Selektion, Unterstützung durch Eltern (hinsichtlich der sozialen Herkunft und des Berufs), Förderung seitens der Schule, Freizeitaktivitäten.

befragten Gymnasiast(inn)en mit Migrationshintergrund (aus den Jahrgangsstufen 9-13) werden hier 12 vorgestellt. Zum *Geschlecht der Befragten* ist festzuhalten, dass das angestrebte ausgewogene Verhältnis in beiden Arbeiten fast erreicht werden konnte (am Gymnasium waren 7 männliche und 5 weibliche Jugendliche, an der Hauptschule 13 männliche und 8 weibliche Jugendliche). Die *Erhebungsinstrumente der Arbeiten* sind ähnlich<sup>6</sup>, was den Vergleich der Gruppe der Befragten ermöglicht. Gemeinsam haben die beiden Studien u.a.:

- Fragebogen zu demografischen Daten zu den Befragten (Alter, Geschlecht, Geburtsland), den Eltern (Geburtsland, Schulabschluss, Beruf) und Geschwistern (Alter, Geschlecht, höchstbesuchte Schulart),
- leitfadengestütztes Interview mit offenen/geschlossenen Fragen zum Deutscherwerb („Wie hast du Deutsch gelernt?“), zur Beurteilung der eigenen Deutschkenntnisse („Wie ist dein Deutsch?“) und Sprachpraxis („Mit wem sprichst du auf Deutsch/in deiner Herkunftssprache“).

Der Fokus des vorliegenden Beitrags liegt einerseits auf der Darstellung der Bildungslaufbahnen, andererseits werden die aktuellen Deutschkompetenzen der Befragten, die allgemeine Sprachpraxis mit den Familienangehörigen sowie der Deutscherwerb betrachtet. Eine besondere Stellung nimmt die Unterstützung durch das Umfeld ein (Lehrkräfte, Familie, Nachhilfe usw.), die allerdings, bedingt durch die unterschiedlichen Fragestellungen der Studien, nicht vollständig erfasst werden konnte. Nichtsdestotrotz zeigen sich in den Daten Tendenzen, die hier vorgestellt werden. Um einen besseren Einblick in das durchaus komplexe Gefüge der Faktoren zu gewähren, die auf die Bildungslaufbahnen der Befragten einwirken, werden auch die familialen Faktoren angesprochen wie der Schulabschluss und Beruf der Eltern sowie die Anzahl der Geschwister und deren Alter.

Die *Hypothesen*, von denen ausgegangen wird, sind folgende:

- Die Chancen auf einen Gymnasialbesuch sinken, je höher das Alter ist, in dem der Deutscherwerb beginnt.
- Gymnasiast(inn)en und Hauptschüler(innen) werden in differierender Art und Weise durch andere unterstützt.
- Der Besuch eines Kindergartens wirkt sich positiv auf den Gymnasialbesuch aus.
- Der familiäre Herkunftssprachengebrauch unterscheidet sich bei Gymnasiast(inn)en und Hauptschüler(inne)n.

---

6 Der Fragebogen sowie der Leitfaden für das Dissertationsprojekt zeichnen sich durch einen größeren Umfang aus als die für die Magisterarbeit verwendeten Instrumente. Die Dissertation wurde zudem um einen Deutstest ergänzt, mit dem die Sprachkompetenzen in den Bereichen Grammatik, Satzbau, Textverständnis usw. erfasst wurden.

### *3.1 Bildungslaufbahnen der Gymnasiast(inn)en mit Migrationshintergrund*

#### *3.1.1 Einblick in das Leben der Befragten*

Die Mehrheit der 15- bis 19-jährigen Gymnasiast(inn)en ist in Deutschland geboren (neun Personen; die anderen kamen im Vorschulalter bzw. im Alter von zehn Jahren) und hat ihre Wurzeln vorwiegend in der Türkei, zum Teil auch in Eritrea, Ghana, Mazedonien und Vietnam. Sieben Personen waren männlich, fünf weiblich.

Bis auf drei Personen, die zu Hause dreisprachig aufgewachsen sind, waren alle zweisprachig. Hinsichtlich des Zeitpunkts des Beginns des Deutschenerwerbs unterscheiden sie sich voneinander. Eltern von fünf Jugendlichen sprachen schon immer mit ihren Kindern Deutsch und die Herkunftssprache/n. Sieben Jugendliche gaben an, Deutsch erst im Kindergarten bzw. nach der Ankunft in Deutschland in der Schule gelernt zu haben. Mit den Geschwistern unterhielten sich die Befragten vorwiegend auf Deutsch und in den Herkunftssprachen (acht Personen). Die eigenen Deutschkompetenzen beurteilten alle als durchschnittlich gut bzw. sehr gut. Keine der Personen meinte, aufgrund der Deutschkenntnisse Schwierigkeiten zu haben, dem Unterricht zu folgen.

Die sehr heterogenen Schulabschlüsse der vorwiegend im Ausland geborenen Eltern reichen von einem fehlenden Abschluss bis zum Hochschulabschluss. Das Gleiche gilt für die Berufe (z.B. Krankenschwester, Maschinenschlosser, Polier). Bis auf drei Personen gingen alle Elternteile zum Zeitpunkt der Befragung einer Berufstätigkeit nach, eine der nichtberufstätigen Personen besuchte einen Deutschkurs, zwei waren Hausfrauen und Mütter von vier bzw. fünf Kindern).

In den Familien der Befragten lebten ein bis fünf Kinder. Die meisten der tendenziell jüngeren Geschwister befanden sich in der Sekundarstufe.

#### *3.1.2 Typologie der Bildungslaufbahnen*

Die Bildungslaufbahnen der befragten Gymnasiast(inn)en lassen sich zu drei Typen verdichten, die sich auf ihren Verlauf beziehen: Bei Typ A verläuft der Bildungsweg von Beginn an in Deutschland unproblematisch (1) und erfordert besondere Anstrengung (2). Bei Typ B beginnt der Bildungsweg im Ausland und wird in Deutschland zwar mit besonderen Anstrengungen, aber dennoch erfolgreich aufrechterhalten (1).



**Typ A (1):** Bei der ersten Gruppe handelt es sich um zwei Mädchen und vier Jungen, die in Deutschland geboren sind, und ein Mädchen, das im Alter von drei Jahren nach Deutschland kam. Alle besuchten hierzulande einen Kindergarten und gingen direkt nach der Grundschule auf das Gymnasium. Der Bildungsweg wird daher als unproblematisch betrachtet.

Ihre Eltern sprachen ihnen Mut zu, sorgten zu Hause für eine angenehme Lernatmosphäre, fragten (z.B.) englische Vokabeln aus, forderten, dass ihre Kinder lesen und halfen ihnen auch beispielsweise in Mathematik. Die Befragten wurden zudem durch die Geschwister gefördert. Sprachförderung bekam niemand aus dieser Gruppe. Nachhilfeunterricht erhielten lediglich zwei Personen, u.a. um den Übertritt auf das Gymnasium leichter zu schaffen.

Die Teilnehmer/innen wurden zwar nicht direkt nach den Erfahrungen mit den Lehrpersonen gefragt, in den Aussagen von zwei Personen kommen dennoch Attribute wie „sehr nett“ und „sehr kompetent“, gleichzeitig aber auch „streng“ vor, die das Verhalten der Lehrpersonen beschreiben.

**Typ A (2):** Jugendliche aus der zweiten Gruppe (ein Mädchen, zwei Jungen/Brüder) sind in Deutschland geboren und besuchten hier einen Kindergarten. Danach waren ihre Bildungslaufbahnen mit besonderen Anstrengungen verbunden: In diesem Fall handelte es sich um eine Klassenwiederholung zu Beginn des Gymnasialbesuchs, der bei einer Person das Ablegen der Mittleren Reife voranging.

Bei vorhandener elterlicher Unterstützung (Ausfragen, Förderung in Mathematik und Lesen) wurde auf Nachhilfeunterricht verzichtet, z.T. halfen auch ältere Geschwister. Im Falle der fehlenden elterlichen Kenntnisse der Unterrichtsinhalte waren besonderer Ehrgeiz und Eigeninitiative sowie Hilfe durch Freundinnen und Freunde, Verwandte und Nachhilfelehrer/innen (als Vorbereitung auf die neuen Fächer am Gymnasium) zu beobachten. Sprachförderung erhielt keine/r der drei Befragten.

Zu den Lehrpersonen gibt es in dieser Gruppe eine sehr wertschätzende Aussage:

„Zum Glück hatte ich [in der Hauptschule] einen Lehrer der wirklich sehr gut in Deutsch war, [...] wir haben die deutsche Literatur vollkommen durchgemacht.“

**Typ B (1):** Erfahrung mit einem ausländischen Bildungssystem machten insgesamt zwei Personen (Mädchen, Junge). In Deutschland folgte der Besuch einer/mehrerer Übergangsklasse/n, der Regelklasse in einer Grund-/Hauptschule (inkl. der Zurückversetzung um mehrere Jahrgangsstufen) und nach bestandener Aufnahmeprüfung der Wechsel auf das Gymnasium. Der Bildungsweg in Deutschland war zwar mit besonderen Anstrengungen verbunden, konnte jedoch erfolgreich aufrechterhalten werden.

Die familiäre Unterstützung, die sich bei beiden Befragten aufgrund von nicht vorhandenen bzw. jüngeren Geschwistern auf die Eltern beschränkte, blieb bei einer Person (dem Mädchen) vorwiegend aus. Ihre Eltern trauten ihr

sogar trotz bestandener Aufnahmeprüfung den Wechsel auf eine Realschule nicht zu, weshalb sie den Hauptschulbesuch fortsetzen musste.

„Meine Mutter hat auf meine Lehrerin gehört, worauf ich sehr sauer war auf sie.“

Ein Jahr später folgte die Aufnahme auf das Gymnasium, worauf die Eltern sehr stolz waren. Die andere Person bekam von den Eltern (Akademikern) umfangreiche Unterstützung (von den Unterrichtsinhalten angefangen über Nachhilfeunterricht vor dem Übertritt auf das Gymnasium bis hin zur aktiven Mitgestaltung des Bildungswegs). Am Gymnasium erhielten beide Befragten zusätzlich Sprachförderung.

In den Aussagen zu einzelnen Lehrpersonen finden sich wertschätzende Worte (Lob in der Übergangsklasse, Aufzeigen von möglichen Wegen zum Studium), aber auch Anzeichen von Diskriminierung (z.B. deckten sich Noten nicht mit Leistungen, es gab einen Wechsel zur Regelklasse an einer Hauptschule trotz versprochener Vorbereitung auf den Übergang zum Gymnasium).

### *3.2 Bildungslaufbahnen der Hauptschüler(inne)n mit Migrationshintergrund*

#### *3.2.1 Einblick in das Leben der Befragten*

Mehr als die Hälfte der 12- bis 16-jährigen befragten Hauptschüler/innen ist hierzulande geboren (12 Personen), fünf Personen leben hier seit dem Alter von ein bis drei Jahren, vier Personen seitdem sie 12 bis 14 Jahre alt waren. Die Herkunftsländer der vorwiegend im Erwachsenenalter zugewanderten Eltern umfassen Angola, Deutschland, Ghana, Irak, Kolumbien, Mosambik, Kasachstan, Kosovo, Kroatien, Rumänien, Russland, Ukraine, Togo und die Türkei. 13 der befragten Hauptschüler/innen waren männlich, acht weiblich.

Die Jugendlichen waren vorwiegend zweisprachig (16 Personen; fünf Personen sind dreisprachig). Deutsch erwarben fast alle seit dem Kindergartenalter bzw. seit der Ankunft in Deutschland. Mit den Eltern kommunizierten sie zumeist bzw. ausschließlich in den Herkunftssprachen (17 Personen), mit den hierzulande lebenden Geschwistern meist auf Deutsch (12 Personen). Die eigenen allgemeinen Deutschkompetenzen betrachteten sie zum Zeitpunkt der Befragung als ganz gut/sehr gut, mittelmäßig bzw. nicht so gut/schlecht (nur drei Personen). Sechs Personen gaben an, im Fach Deutsch Schwierigkeiten zu haben.

Die Mehrheit der Eltern besuchte eine Hauptschule (ggf. ohne einen Abschluss), nur wenige verfügten über das Abitur oder einen Hochschulabschluss. Dementsprechend fallen auch die Berufe aus (z.B. Altenpfleger/in,

Brief-/Paketzusteller/in, Restaurantbesitzer/in). Drei Mütter waren Hausfrauen, drei befanden sich im Mutterschaftsurlaub.

Die Familienzusammensetzung erweist sich als sehr heterogen. In einer klassischen Familienform (Mutter, (Stief-)Vater und Geschwister) lebten 18 bzw. 16 Personen (zwei Elternpaare trennten sich zur Zeit der Befragung). Die Anzahl der Kinder bewegte sich zwischen einem und sechs (ohne Kinder aus früheren Ehen). Die Befragten hatten sowohl ältere als auch jüngere Geschwister. In neun Familien waren die Geschwister zum Befragungszeitpunkt auch im Vorschul- und/oder Grundschulalter.

### 3.2.2 Typologie der Bildungslaufbahnen

In den Bildungslaufbahnen der Hauptschüler/innen lassen sich 5 Typen ausmachen: Bei Typ A verläuft der Bildungsweg von Beginn an in Deutschland unproblematisch (1), erfordert etwas Anstrengung (2) und erfordert in den ersten Schuljahren besondere Unterstützung (3). Bei Typ B beginnt der Bildungsweg im Ausland und erfordert in Deutschland besondere Anstrengung (1) und kann in Deutschland trotz besonderer Anstrengung nur bedingt fortgesetzt werden (2).

**Typ A (1):** Merkmale dieser Gruppe liegen bei elf Personen im Alter von 12 bis 15 Jahren vor (drei Mädchen, acht Jungen), von denen vier Personen als ein- bis dreijährige Kinder einreisten. Alle besuchten einen Kindergarten, ggf. eine Vorschule, eine Grundschule (als Ganztagsklasse) und anschließend eine Hauptschule. Diese schloss ein Teil der Befragten bereits ab und strebte einen höheren Abschluss an (z.B. an einer Wirtschaftsschule). Der Bildungsweg ohne Jahrgangsstufenwiederholungen erscheint unproblematisch.

Bei Schwierigkeiten in der Schule halfen den Befragten vorwiegend ältere Geschwister, z.T. die Eltern (Diktate üben, Ausfragen und Leseförderung) und Verwandte. Die Jugendlichen wandten sich auch an die Freundinnen und Freunde, die Nachmittagsbetreuung der Ganztagsklasse, Mitschüler/innen, Nachhilfelehrer/innen (z.T. ehrenamtlich) und Mitarbeiter eines Jugendzentrums. Bei einem Befragten kompensierte der Ganztagsschulbesuch die fehlende Unterstützung seitens der Familie. Sprachförderung nahmen fünf Personen in Anspruch.

Da sie auch Lehrpersonen um Unterstützung baten, ist von einem relativ positiven Verhältnis zu diesen auszugehen. Ein Junge berichtet allerdings auch von einem Lehrer, vor dem er etwas Angst habe:

„[...] der schreit (da) halt an wegen einer falschen Aufgabe oder so.“

**Typ A (2):** Die zweite Gruppe wird von drei 14- bis 15-jährigen Personen vertreten (ein Mädchen, zwei Jungen), von denen hier eine seit dem Alter von zwei Jahren lebt. Nach dem Kindergarten und einem vierjährigen Grund-

schulbesuch (z.T. mit Zurückversetzen und daraufhin Überspringen einer Jahrgangsstufe) waren sie an einer Hauptschule. Dort wiederholte eine Person freiwillig eine Jahrgangsstufe und bereiteten sich auf den Qualifizierenden Hauptschulabschluss vor, eine Person legte diesen erfolgreich ab und eine musste ihn wiederholen. Der Bildungsweg erforderte bei ihnen also gewisse zusätzliche Anstrengungen.

Außer einer Person, die bei Schwierigkeiten in der Schule lediglich eine Banknachbarin um Hilfe bat, nahmen die Jugendlichen Hilfe von Freundinnen und Freunden (von Geschwistern), Mitarbeiter/innen im Jugendzentrum und einer ehrenamtlichen Nachhilfeperson in Anspruch (vorbereitend auf den Hauptschulabschluss). Eltern und Geschwister waren vorwiegend nicht in der Lage, den Befragten zu helfen. Sprachförderung erhielt lediglich eine Person in der Grundschule.

„Es gab's ja damals nicht, die haben das letztes [...] Schuljahr gemacht [...] Dann ist es rausgegangen.“

**Typ A (3):** Alle Personen dieser Gruppe (ein Mädchen, zwei Jungen) sind in Deutschland geboren, besuchten einen Kindergarten und aufgrund verschiedener Einschränkungen (wie Artikulationsschwierigkeiten, Schreib- und Leseschwäche) eine Sonderschule, die sie gänzlich oder nur z.T. absolvierten. Die Befragten wiederholten zudem eine Jahrgangsstufe in der Primar- bzw. Sekundarstufe. An der Hauptschule besuchte später eine Person eine Intensivierungsklasse mit Nachmittagsbetreuung.

Bei Schwierigkeiten in der Schule fanden die Befragten in der Familie kaum Unterstützung. In erster Linie halfen ihnen Lehrer/innen, Mitschüler/innen, Freundinnen und Freunde und Mitarbeiter eines Jugendzentrums. Für eine Person war die einzige Ansprechpartnerin eine Sozialpädagogin, die sie wegen schwieriger familiärer Umstände begleitete. Nachhilfeunterricht bekam keine der drei Personen, Sprachförderung bekamen zwei Personen (in der Grundschule und ggf. auch in der Hauptschule).

**Typ B (1):** Keine besonderen Schwierigkeiten, den im Ausland begonnen Bildungsweg in Deutschland erfolgreich aufrechtzuerhalten, hatten drei Personen (zwei Mädchen, ein Junge), die im Alter von 12-14 Jahren einreisten. In der Heimat besuchten alle einen Kindergarten, eine Grundschule und z.T. eine Hauptschule. In Deutschland kamen sie in eine Übergangsklasse und daraufhin in eine Regelklasse an einer Haupt-/Realschule.

Wenn sie Schwierigkeiten in der Schule hatten, wandten sich die Befragten an die Lehrpersonen und Mitschüler/innen, weniger an Freundinnen und Freunde, an die Eltern kaum (nur z.B. in Mathematik). Alle erhielten ehrenamtliche Nachhilfe. Eine Person erzählte von einem engagierten Lehrer, der ihr beim Wechsel zur Regelklasse half.

**Typ B (2):** Die letzte Gruppe vertritt ein Mädchen, das nach der Grundschulausbildung in der Heimat mit 13 Jahren in eine Übergangsklasse in Deutschland eingeschult wurde. Den darauffolgenden Hauptschulbesuch brach die Befragte aufgrund der schlechten Leistungen ab und strebte – in der Hoffnung auf eine Ausbildung – das Berufsvorbereitungsjahr an. An ihren Zukunftsaspirationen wird deutlich, dass die Migration mit einem Einschnitt in der Bildungskarriere einherging.

„[...] ich wollte was es groß sein, aber nicht hier, so, [...] ich wollte Doktor werden [...] in Deutschland ich muss noch Deutsch lernen [...] in Irak, ehm meine Noten war immer gut, ich war immer die bestere von die Klasse.“

Bei schulischen Problemen bat die Befragte eine Freundin aus der Schule oder Geschwister um Hilfe und erhielt zusätzlich ehrenamtliche Nachhilfe.

### 3.3 *Vergleich der Gymnasiast(inn)en und Hauptschüler/innen*

In den Bildungswegen der befragten Gymnasiast(inn)en und Hauptschüler/innen zeigen sich sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede. Fast alle Personen besuchten einen deutschen Kindergarten. Bei den Befragten kam es teilweise zu Wiederholungen von Jahrgangsstufen. Ein Teil der Bildungslaufbahnen weist allerdings auch einen linearen Verlauf auf. Was zudem sowohl bei den Hauptschüler(inne)n als auch bei Gymnasiast(inn)en besonders auffällt, ist die teilweise über die Regelzeit hinausgehende Verweildauer an den verschiedenen Stationen des Bildungssystems. Für diese darf jedoch nicht zwangsläufig allein der Migrationshintergrund verantwortlich gemacht werden, obwohl in einigen Fällen ein deutlicher Zusammenhang besteht, z.B. bei denjenigen, die nach der Ankunft in Deutschland zunächst in einer Übergangsklasse Deutschkenntnisse erwerben mussten, bevor sie in eine Regelklasse an der Grund-/Hauptschule wechseln konnten.

Was die Unterschiede anbelangt, so ist erwartungsgemäß lediglich bei Hauptschüler(inne)n der Besuch einer Sonderschule zu verzeichnen. Ebenfalls nicht überraschend ist, dass sich am Gymnasium auch Schüler/innen befanden, deren Weg dorthin nicht einfach war. Abschließend muss noch auf einen Spezialfall unter den Hauptschüler(inne)n hingewiesen werden. Eine Jugendliche, die im Alter von 13 Jahren nach Deutschland kam, brach (u.a. wegen Schwierigkeiten beim Deutscherwerb) den Hauptschulbesuch ab. Ihr Wunsch war es, anschließend das Berufsvorbereitungsjahr zu absolvieren – mit der Aussicht auf eine spätere Ausbildung.

Die meisten Eltern konnten zum Zeitpunkt der Befragung aufgrund des vorwiegend niedrigen Bildungsniveaus bzw. der z.T. geringen Deutschkenntnisse ihre Kinder bei Schwierigkeiten in der Schule nur bedingt unterstützen. Aufgrund des unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades der beiden Schularten verwundert es nicht, dass dies v.a. in den Aussagen der Gymnasiast(inn)en

thematisiert wurde. Die Unterstützung durch die Eltern gestaltete sich innerhalb der beiden Gruppen sehr heterogen (von keiner Unterstützung über Abfragen der Lerninhalte oder psychische Unterstützung bis hin zur Hilfe z.B. in Mathematik). Wenn es das Alter der Geschwister erlaubte, wurden diese auch um Hilfe gebeten. Auffällig ist dabei, dass die Gymnasiast(inn)en i.d.R. älter waren als ihre Geschwister, die sich jedoch vorwiegend bereits in der Sekundarstufe befanden. Bei den Hauptschüler(inne)n konnte diese Tendenz nur ansatzweise beobachtet werden. Die Anzahl der Geschwister, die bereits eine Erfahrung mit der Sekundarstufe machte, war nicht wesentlich größer als die von Geschwistern im Vorschul-/Grundschulalter.

Den Befragten wurde meist auch anderweitig geholfen, z.B. im Nachhilfeunterricht. Einige Gymnasiast(inn)en gaben an, diesen speziell als Vorbereitung für den Übergang auf das Gymnasium besucht zu haben. Auffallend ist ebenfalls, dass vergleichsweise mehr Hauptschüler/innen Nachhilfeunterricht in Anspruch nahmen als Gymnasiast(inn)en. Häufig handelte es sich um ehrenamtliche Angebote, was mit der sozialen Lage der Familie zusammenhängen dürfte. Bei den befragten Gymnasiast(inn)en deutet zumindest der Anteil von Eltern mit besser bezahlten Berufen auf einen tendenziell höheren Sozialstatus hin. Besondere Ansprechpartner/innen bei schulischen Problemen stellten zudem für die Hauptschüler/innen die Mitarbeiter/innen eines Jugendzentrums dar. Dies hängt damit zusammen, dass ein Großteil der befragten Hauptschüler/innen ein Jugendzentrum besuchte. Dagegen gibt es in den Aussagen der Gymnasiast(inn)en keine Hinweise auf einen Jugendzentrumsbesuch.

Zu den Lehrpersonen finden sich keine Aussagen, die einen Vergleich erlauben, da die Unterstützung durch Lehrkräfte explizit nur bei den Hauptschüler(inne)n – in Bezug auf den Deutscherwerb – fokussiert wurde. In beiden Gruppen gibt es deshalb auch tendenziell wenige Äußerungen zum Verhalten der Lehrkräfte. Hervorzuheben ist jedoch, dass die Erinnerungen an sie sowohl positiv als auch negativ konnotiert waren (z.B. „nette Lehrerin“ vs. Lehrer, bei dem die Befragten Angst haben, sich zu melden). Für die Hauptschüler/innen stellten die Lehrer/innen bei Schwierigkeiten in Deutsch wichtige Ansprechpartner/innen dar.

Hinsichtlich der erhaltenen Sprachförderung in der Schule unterscheiden sich die Gymnasiast(inn)en stark von den Hauptschüler(inne)n. Während auch die hierzulande geborenen Hauptschüler/innen Unterstützung beim Deutscherwerb erhielten, beschränkten sich die Förderangebote bei den Gymnasiast(inn)en lediglich auf diejenigen Personen, die im Ausland geboren sind und erst im Schulalter nach Deutschland kamen.

Zu der sprachlichen Situation der Befragten kann festgehalten werden, dass in der Mehrheit der Familien die Kommunikation sowohl auf Deutsch als auch in den Herkunftssprachen erfolgte. Die Herkunftssprachen spielten in den Familien von Hauptschüler(inne)n eine etwas größere Rolle als bei

den Gymnasiast(inn)en. Hinsichtlich der Selbsteinschätzung der Deutschkenntnisse unterscheiden sich die beiden Vergleichsgruppen insofern, als dass unter den Hauptschüler(inne)n auch „nicht so gut“/„schlecht“ vorkam. Ansonsten fielen die Meinungen zu den eigenen Deutschkenntnissen bei den Gymnasiast(inn)en und Hauptschüler(inne)n ähnlich aus („durchschnittlich“ bzw. „mittelmäßig“, „ganz gut“ bzw. „sehr gut“).

#### 4 Fazit

Die Ergebnisse der Analyse bestätigen die Annahme, dass die Chancen auf einen Gymnasialbesuch sinken, je höher das Alter ist, in dem der Deutscherwerb beginnt, nur teilweise: Die nach dem 10. Lebensjahr zugewanderten Befragten besuchten eher eine Hauptschule. Eine im Schulalter zugewanderte Person lernte an einer Realschule, für zwei andere war die Zukunft noch offen. Ein Beispiel zeigt, dass im höheren Einreisalter Probleme beim Deutscherwerb auftreten können, was den Gymnasialbesuch innerhalb des Schulpflichtalters unwahrscheinlicher macht. Es kann die These aufgestellt werden, dass ein Zusammenhang zum „monolingualen Habitus“ (Gogolin, 2009) deutscher Schulen besteht. Inwiefern sich andere Faktoren (Vorgaben des Bildungswesens, bisherige Förderkonzepte, deren Umsetzung usw.) auf die Bildungslaufbahnen von Seiteneinsteiger(inne)n auswirken, müsste vertieft untersucht werden. Für die Weiterentwicklung des Unterrichts in Übergangsklassen könnten solche Erkenntnisse wichtige Ansatzpunkte liefern.

Hinsichtlich der erhaltenen Unterstützung liegt bei den beiden Gruppen der offensichtlich größte Unterschied vor, weshalb die zweite Hypothese größtenteils als bestätigt gelten kann. Während die befragten Gymnasiast(inn)en vorwiegend auf Hilfe im Elternhaus zählen konnten, mussten Hauptschüler/innen anderweitig Hilfe suchen. Wie sich zeigt, greifen Jugendliche bspw. auf Unterstützungsangebote der offenen Jugendarbeit zurück. Ob und wie wirksam diese sind, wurde meines Wissens nach bislang nicht empirisch untersucht. Eine intensive und systematische Zusammenarbeit von Schule und sozialen Einrichtungen wäre sicherlich im Hinblick auf die Förderung von Deutsch als Zweitsprache sinnvoll. Sprachförderung erhielten lediglich einige der befragten Jugendlichen in der Grund- und Hauptschule bzw. am Gymnasium. Aufgrund der inzwischen erweiterten Sprachfördermaßnahmen ergibt sich die Notwendigkeit, die Ansichten von Kindern und Jugendlichen zur erhaltenen Sprachförderung zu einem späteren Zeitpunkt erneut zu untersuchen. Die vorliegenden Ergebnisse und die Bedeutung der Bildungssprache sprechen für die Notwendigkeit der Umsetzung einer durchgängigen Sprachförderung in allen Fächern (bspw. Gogolin 2009), die sicherlich nicht nur Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zugutekommen würde.

Ein direkter Vergleich der Unterstützung durch Lehrkräfte ist hier nicht möglich. Einige Aussagen lassen dennoch darauf schließen, dass Lehrkräfte teilweise nicht auf den Umgang mit kultureller und sprachlicher Heterogenität vorbereitet sind und diesbezüglich Fortbildungsbedarf besteht. Beispielsweise ist die Verankerung von Deutsch als Zweitsprache in der Lehrer(innen)-bildung an derzeit knapp 70 % der Hochschulen in Deutschland ein Schritt in die richtige Richtung (Baumann & Becker-Mrotzek, 2014).

Die Annahme, der Kindergartenbesuch wirke sich positiv auf den weiteren Verlauf von Bildungslaufbahnen aus, kann nicht eindeutig bestätigt werden. Die Mehrheit der befragten Gymnasiast(inn)en und Hauptschüler/innen besuchte einen Kindergarten, weshalb kein nennenswerter Unterschied zwischen den beiden Gruppen besteht. Die inzwischen in manchen Kindergärten durchgeführten Sprachfördermaßnahmen lassen einen positiven Einfluss des Kindergartenbesuchs auf die Deutschkenntnisse vermuten (BISS, o.J.).

Die letzte Hypothese kann nur bedingt als bestätigt betrachtet werden. Der familiäre Herkunftssprachengebrauch der Hauptschüler(inne)n unterscheidet sich von dem der Gymnasiast(inn)en nur minimal, in den Familien von Gymnasiast(inn)en scheint die deutsche Sprache eine etwas größere Rolle zu spielen. Der Wunsch nach dem Erhalt der Herkunftssprachen ist möglicherweise ein Hinweis darauf, dass die Förderung von Mehrsprachigkeit, die oft als Ressource hervorgehoben wird (Riehl, Woerfel & Meyer, 2014), in Familien mit Migrationshintergrund auf positive Reaktionen stoßen würde.

## **Literatur**

- Ahrenholz, Bernt (2008): Zum Zweitspracherwerb bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Forschungsstand und Desiderate. In: Cristina Allemann-Ghionda; Saskia Pfeiffer (Hrsg.): *Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit. Perspektiven für Forschung und Entwicklung*. Berlin: Frank & Timme. S. 45-56.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Baumann, Barbara; Becker-Mrotzek, Michael (2014): *Überblick, Analysen und Handlungsempfehlungen. Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung?* Zugriff am 12.02.2016 unter [http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user\\_upload/Mercator-Institut\\_Was\\_leistet\\_die\\_Lehrerbildung\\_03.pdf](http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Mercator-Institut_Was_leistet_die_Lehrerbildung_03.pdf).
- Berkemeyer, Nils; Bos, Wilfried; Maniti, Veronika; Hermstein, Björn; Bonitz, Melanie; Semper, Ina (2014): *Chancenspiegel 2014. Regionale Disparitäten in der Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme*. Gütersloh: Bertelsmann.



- BISS (o.J.): Bildung durch Sprache und Schrift. Zugriff am 12.02.2016 unter <http://www.biss-sprachbildung.de/>.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2012): Bund und Länder starten gemeinsame Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung. Zugriff am 12.02.2016 unter <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Presse/pressemitteilungen.did=190506.html>.
- Ecarius, Jutta; Eulenbach, Marcel; Fuchs, Thorsten; Walgenbach, Katharina (2011): Jugend und Sozialisation. Wiesbaden: VS Verlag.
- Eyrich, Max (1963): Schulversager. Vitale Ursachen intellektueller Leistungs- und Bildungsschwächen. Villingen: Neckar.
- Farrokhzad, Schahrzad (2008): Schulerfahrungen von Akademikerinnen mit Migrationshintergrund. In: Lisa Rosen; Georg Auernheimer (Hrsg.): Macht – Kultur – Bildung. Festschrift für Georg Auernheimer. Münster: Waxmann, S. 241-260.
- Gebhardt, Markus; Rauch, Dominique P.; Mang, Julia; Sälzer, Christine; Stanat, Petra (2013): Mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund. In: Manfred Prenzel; Christine Sälzer; Eckhard Klieme; Olaf Köller (Hrsg.): PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland. Münster: Waxmann, S. 275-308.
- Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula (2009): Streitfall Zweisprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag.
- Gogolin, Ingrid (2009): Chancen und Risiken nach PISA. Über Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge. In: Georg Auernheimer (Hrsg.): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden: VS Verlag, S. 33-50.
- Gogolin, Ingrid (2001): Stellungnahme zum Unterricht in Migrantsprachen in deutschen Schulen. Zugriff am 12.02.2016 unter [http://www.epb.uni-hamburg.de/erzwiss/gogolin/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/website\\_gogolin/dokumente/Texte\\_IGO\\_2001\\_Stellungnahme\\_Unterricht\\_Migrantsprachen.pdf](http://www.epb.uni-hamburg.de/erzwiss/gogolin/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/website_gogolin/dokumente/Texte_IGO_2001_Stellungnahme_Unterricht_Migrantsprachen.pdf).
- Herwartz-Emden, Leonie (2005): Migrant/-innen im deutschen Bildungssystem. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik. Bildungsforschung Band 14. Bonn: BMBF, S. 7-24.
- Hohn, Katharina; Schiepe-Tiska; Sälzer, Christine; Artelt, Cordula (2013): Lesekompetenz in PISA 2012. Veränderungen und Perspektiven. In: Manfred Prenzel; Christine Sälzer; Eckhard Klieme; Olaf Köller (Hrsg.): PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland. Münster: Waxmann, S. 217-244.
- Horstmeier, Marie (2009): Zum Schulerfolg von Schülern mit Migrationshintergrund. Eine empirische Untersuchung der Einflussfaktoren. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Universität Augsburg.
- Huber, Emel; Kesici, Eda (2013): Die türkische Sprache und türkisch-deutsche Zweisprachigkeit in Deutschland. In: Gerald Bernhard; Franz Lebsanft (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im Ruhrgebiet. Tübingen: Stauffenburg, S. 117-131.
- Kultusministerkonferenz (2013): Bericht zum Stand der Umsetzung der Förderstrategie für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2013. Zugriff am 12.02.2016 unter [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2013/2013\\_11\\_07-Umsetzungsbericht\\_Foerderstrategie.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_11_07-Umsetzungsbericht_Foerderstrategie.pdf).

- Kultusministerkonferenz (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9). Beschluss vom 15.10.2004. Zugriff am 12.02.2016 unter [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_10\\_15-Bildungsstandards-Deutsch-Haupt.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Haupt.pdf).
- Neumann Ursula (1979): Organisiertes Schulversagen – Ausländerkinder an deutschen Schulen. In: Johannes Esser (Hrsg.): *Wohin geht die Jugend?* Reinbek: Rowohlt, S. 124-129.
- Segeritz, Michael; Stanat, Petra; Walter, Oliver (2010): Muster des schulischen Erfolgs von Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogik* 56 (55. Beiheft), S. 165-186.
- Riehl, Claudia Maria; Woerfel, Till; Meyer, Julia (2014): Sprachwissenschaftliche Stellungnahme zum CSU Leitantragsentwurf „Integration durch Sprache“. Zugriff am 12.02.2016 unter [http://www.ifm.daf.uni-muenchen.de/aktuelles/stellungnahme\\_csu\\_leitantrag.pdf](http://www.ifm.daf.uni-muenchen.de/aktuelles/stellungnahme_csu_leitantrag.pdf).
- Schönpflug, Ute (2008): Sozialisation in der Migrationssituation. In: Klaus Hurrelmann; Matthias Grundmann; Sabine Walper (Hrsg.): *Handbuch Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz, S. 217-228.
- Stanat, Petra; Müller, Andrea G. (2005): Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In: Horst Barnitzky; Angelika Speck-Hamdan (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache lernen*. Frankfurt am Main: Grundschriftverlag – Arbeitskreis Grundschule, S. 20-32.
- Statistisches Bundesamt (2014a): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2011. Fachserie 1, Reihe 2.2. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (2014b): Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2013/2014. Fachserie 11, Reihe 1. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Tepecik, Ebru (2011): *Bildungserfolge mit Migrationshintergrund. Biographien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Tietze, Wolfgang (2008): Sozialisation in Krippe und Kindergarten. In: Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): *Handbuch Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz, S. 274-289.