

Stanat, Petra; Rauch, Dominique; Segeritz, Michael  
**Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund**

*Klieme, Eckhard [Hrsg.]; Artelt, Cordula [Hrsg.]; Hartig, Johannes [Hrsg.]; Jude, Nina [Hrsg.]; Köller, Olaf [Hrsg.]; Prenzel, Manfred [Hrsg.]; Schneider, Wolfgang [Hrsg.]; Stanat, Petra [Hrsg.]: PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster : Waxmann 2010, S. 200-230*



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Stanat, Petra; Rauch, Dominique; Segeritz, Michael: Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund - In: Klieme, Eckhard [Hrsg.]; Artelt, Cordula [Hrsg.]; Hartig, Johannes [Hrsg.]; Jude, Nina [Hrsg.]; Köller, Olaf [Hrsg.]; Prenzel, Manfred [Hrsg.]; Schneider, Wolfgang [Hrsg.]; Stanat, Petra [Hrsg.]: PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster : Waxmann 2010, S. 200-230 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-35360

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-35360>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**WAXMANN**  
[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

<http://www.waxmann.com>

#### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

#### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

Eckhard Klieme, Cordula Artelt, Johannes Hartig,  
Nina Jude, Olaf Köller, Manfred Prenzel,  
Wolfgang Schneider und Petra Stanat (Hrsg.)

# PISA 2009

Bilanz nach einem Jahrzehnt



Waxmann 2010  
Münster/New York/München/Berlin

# Inhalt

## Organisationsstruktur von PISA 2009 in Deutschland ..... 9

### Kapitel 1

#### Das *Programme for International Student Assessment* (PISA) ..... 11

Nina Jude und Eckhard Klieme

1.1	Geschichte und Zielsetzung .....	11
1.2	PISA 2009 – Durchführung in Deutschland .....	15
1.3	Analysen von Trend und Veränderung .....	19
1.4	Ausblick .....	19
	Literatur .....	20

### Kapitel 2

#### Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009 ..... 23

Johannes Naumann, Cordula Artelt, Wolfgang Schneider und Petra Stanat

2.1	Lesekompetenz in PISA .....	24
2.1.1	Rahmenkonzeption und Aufbau des Lesekompetenztests .....	24
2.1.2	Skalierung, Kompetenzstufen und Aufgabenbeispiele .....	26
2.2	Lesekompetenz im internationalen Vergleich .....	33
2.3	Schwache Leserinnen und Leser .....	43
2.4	Geschlechterunterschiede .....	52
2.5	Bildungsgangunterschiede .....	55
2.6	Lesekompetenz im Trend 2000 bis 2009 .....	59
2.7	Bilanz und Diskussion .....	63
	Literatur .....	64
	Anhang .....	66

### Kapitel 3

#### Lesemotivation und Lernstrategien ..... 73

Cordula Artelt, Johannes Naumann und Wolfgang Schneider

3.1	Einführung und Kapitelübersicht .....	73
3.1.1	Die Bedeutung von Lesemotivation und Lernstrategien für Lesekompetenz und kulturelle Teilhabe .....	74
3.1.2	Was ist Lesemotivation und wie wird sie in PISA gemessen? .....	75
3.1.3	Was sind Lernstrategien und wie werden sie in PISA gemessen? .....	78
3.2	Lesemotivation und Lesestrategien im internationalen Vergleich .....	83
3.2.1	Lesemotivation und Geschlechterunterschiede in der Lesemotivation im internationalen Vergleich .....	83
3.2.2	Nutzung von und Wissen über Lernstrategien und hierauf bezogene Geschlechterunterschiede im internationalen Vergleich .....	90
3.2.3	Zusammenhänge zwischen Interesse, Motivation und Strategiekennntnis .....	95
3.2.4	Veränderungen über die Zeit (2000–2009) .....	96

3.3	Zusammenhänge von Lesemotivation und Lernstrategien mit Lesekompetenz .....	102
3.3.1	Zusammenhänge zwischen Lesemotivation und Lernstrategien in den OECD-Staaten .....	103
3.3.2	Vorhersage von Lesekompetenz aus Lesemotivation, Lernstrategien, sozialem Hintergrund und Geschlecht bei Schülerinnen und Schülern in Deutschland .....	106
3.4	Bilanz und Diskussion .....	109
	Literatur .....	111

## **Kapitel 4**

### **Schulische Rahmenbedingungen und Lerngelegenheiten im Deutschunterricht ..... 113**

Silke Hertel, Jan Hochweber, Brigitte Steinert und Eckhard Klieme

4.1	Fragestellungen und Datenbasis .....	113
4.2	Schulische Rahmenbedingungen und Lerngelegenheiten der Fünfzehnjährigen in PISA 2009 .....	118
4.2.1	Ressourcenausstattung und Entscheidungsspielräume an Schulen .....	118
4.2.2	Leistungsbewertung und Qualitätssicherung an Schulen .....	121
4.2.3	Schulklima und Lehrer-Schüler-Beziehung .....	124
4.2.4	Maßnahmen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund .....	126
4.2.5	Lernzeit und Klassengröße im Unterricht in der Landessprache .....	128
4.2.6	Klassenführung und kognitive Aktivierung im Unterricht in der Landessprache .....	130
4.3	Lernbedingungen im Deutschunterricht in der neunten Jahrgangsstufe .....	133
4.3.1	Didaktische und fachlich-inhaltliche Gestaltung des Deutschunterrichts .....	134
4.3.2	Dimensionen der Unterrichtsqualität .....	139
4.4	Bilanz .....	143
	Literatur .....	146
	Anhang .....	149

## **Kapitel 5**

### **Mathematische Kompetenz von PISA 2003 bis PISA 2009 ..... 153**

Andreas Frey, Aiso Heinze, Dorothea Mildner,  
Jan Hochweber und Regine Asseburg

5.1	Theoretischer Hintergrund .....	153
5.1.1	Mathematische Kompetenz bei PISA .....	154
5.1.2	Kompetenzstufen .....	155
5.1.3	Fragestellungen .....	157
5.2	Testkonzeption .....	157
5.2.1	Aufgabentypen und Aufgabenformate .....	157
5.2.2	Skalierung, Kompetenzstufenbildung und Aufgabenbeispiele .....	158
5.3	Ergebnisse .....	161
5.3.1	Internationaler Vergleich .....	161
5.3.2	Mathematische Kompetenz in den Bildungsgängen in Deutschland .....	167
5.3.3	Veränderung mathematischer Kompetenz von PISA 2003 bis PISA 2009 .....	169
5.4	Bilanz und Diskussion .....	171
	Literatur .....	174
	Anhang .....	176

## Kapitel 6

### Naturwissenschaftliche Kompetenz von PISA 2006 bis PISA 2009 .... 177

Silke Rönnebeck, Katrin Schöps, Manfred Prenzel,  
Dorothea Mildner und Jan Hochweber

6.1	Theoretischer Hintergrund .....	177
6.2	Testkonzeption .....	179
6.2.1	Aufbau des Tests .....	179
6.2.2	Skalierung und psychometrische Kennwerte des Naturwissenschaftstests .....	180
6.3	Ergebnisse .....	183
6.3.1	Naturwissenschaftliche Kompetenz im internationalen Vergleich .....	183
6.3.2	Naturwissenschaftliche Kompetenz in den Bildungsgängen in Deutschland .....	189
6.3.3	Veränderungen naturwissenschaftlicher Kompetenz von PISA 2006 bis PISA 2009 .....	191
6.4	Bilanz und Diskussion .....	193
	Literatur .....	195
	Anhang .....	198

## Kapitel 7

### Soziokulturelle Bedingungsfaktoren, Lebensverhältnisse und Lesekompetenz ..... 199

#### Kapitel 7.1

#### Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ..... 200

Petra Stanat, Dominique Rauch und Michael Segeritz

7.1.1	Methodische Vorbemerkungen .....	203
7.1.2	Zentrale Befunde zu Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich .....	206
7.1.3	Zentrale Befunde für Jugendliche mit Migrationshintergrund unterschiedlicher Herkunft in Deutschland .....	213
7.1.4	Zusammenfassung und Diskussion .....	224
	Literatur .....	228

#### Kapitel 7.2

#### Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb ..... 231

Timo Ehmke und Nina Jude

7.2.1	Indikatoren zur Erfassung der sozialen Herkunft in PISA .....	232
7.2.2	Befunde zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb im internationalen Vergleich .....	234
7.2.3	Die soziale Herkunft der Jugendlichen in Deutschland .....	242
7.2.4	Veränderungen der Kompetenzen und Bildungswege von Jugendlichen aus unterschiedlichen Sozialschichten in Deutschland über die Zeit .....	245
7.2.5	Bilanz und Diskussion .....	249
	Literatur .....	251
	Anhang .....	254

## Kapitel 7.3

### Leseförderung im Elternhaus ..... 255

Silke Hertel, Nina Jude und Johannes Naumann

7.3.1 Die Bedeutung der häuslichen Lernumgebung .....	256
7.3.2 Die Erfassung von Leseförderung, Mediennutzung und Elternengagement in PISA 2009 .....	259
7.3.3 Die häuslichen Lernumgebungen der Schülerinnen und Schüler in Deutschland .....	260
7.3.4 Zusammenhänge zwischen Merkmalen des Elternhauses, der Lesekompetenz und der Lesefreude der Kinder .....	267
7.3.5 Bilanz und Diskussion .....	272
Literatur .....	273

## Kapitel 8

### PISA 2000–2009: Bilanz der Veränderungen im Schulsystem ..... 277

Eckhard Klieme, Nina Jude, Jürgen Baumert und Manfred Prenzel

8.1 Die Entwicklung von 2000 bis 2009 im Spiegel der PISA-Erhebungen und statistischer Daten .....	279
8.1.1 Wie haben sich die Ergebnisse des Schulsystems verändert? .....	279
8.1.2 Wie haben sich Kompetenzunterschiede zwischen sozialen Gruppen im vergangenen Jahrzehnt entwickelt? .....	280
8.1.3 Wie haben sich die sozialen Bedingungen verändert, unter denen Jugendliche in Deutschland aufwachsen? .....	282
8.1.4 Wie haben sich persönliche Einstellungen und Lebensformen von Jugendlichen verändert? .....	284
8.1.5 Was hat sich in den Schulen verändert? .....	285
8.2 Zur Bedeutung bildungspolitischer Rahmenbedingungen und Maßnahmen .....	287
8.2.1 Die nationale Perspektive: Wie hat die Bildungspolitik in Deutschland auf PISA 2000 reagiert? .....	288
8.2.2 Die internationale Perspektive: Wie aussagefähig ist der Vergleich der Bildungssysteme? .....	291
8.3 PISA und die Bildungspolitik: Zwischenbilanz und Perspektiven .....	294
Literatur .....	297

Abbildungsverzeichnis .....	301
-----------------------------	-----

Tabellenverzeichnis .....	303
---------------------------	-----

Erläuterungen zur Ergebnisdarstellung .....	306
---	-----

# Kapitel 7

## Soziokulturelle Bedingungsfaktoren, Lebensverhältnisse und Lesekompetenz

Zusätzlich zu der Erfassung der Kompetenzen im Lesen, in Mathematik und in den Naturwissenschaften werden in PISA auch Hinweise auf die familiären Lebensverhältnisse und den soziokulturellen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler erhoben. Hierzu gehören Indikatoren für die soziale und ethnische Herkunft sowie Angaben zu außerschulischen Lernaktivitäten und der Förderung im Elternhaus. Diese Informationen können in Analysen einbezogen werden, um differentielle Aussagen zu treffen.

In diesem Kapitel werden ausgewählte Bereiche des soziokulturellen, ökonomischen und familiären Hintergrunds der fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schüler betrachtet: Kapitel 7.1 berichtet vertiefende Analysen zu den Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Insbesondere wird auf Unterschiede in der Lesekompetenz zwischen ethnischen Herkunftsgruppen eingegangen. Dargestellt wird darüber hinaus, wie sich die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund seit PISA 2000 verändert haben. Kapitel 7.2 betrachtet den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb. Analysiert wird, wie stark soziale Herkunft und Kompetenzen zusammenhängen und wie sich diese Kopplung seit PISA 2000 verändert hat. Vertiefende Analysen für Deutschland betrachten, wie sich Jugendliche aus unterschiedlichen Sozialschichten in Merkmalen der familiären Herkunft und der schulischen Lernumgebung unterscheiden. Kapitel 7.3 beschreibt die häuslichen Lernumgebungen der Schülerinnen und Schüler: Hierzu gehören die im Elternhaus verfügbaren Ressourcen, die lesebezogene Förderung sowie kulturelle Praktiken und die Einstellungen der Eltern selbst. Schließlich werden strukturelle und prozessbezogene Merkmale des Elternhauses mit der in PISA gemessenen Lesekompetenz in Verbindung gebracht.

# Kapitel 7.1

## Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund

Petra Stanat, Dominique Rauch und Michael Segeritz

Die im Jahr 2001 veröffentlichten Ergebnisse der ersten PISA-Erhebung haben in verschiedener Hinsicht den Blick auf das Bildungssystem in Deutschland geschärft. Dies gilt nicht zuletzt für die Situation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in deutschen Schulen. In Bezug auf die Bildungsbeteiligung und auf Bildungsabschlüsse war zwar schon vor PISA bekannt, dass Heranwachsende aus zugewanderten Familien das Bildungssystem weniger erfolgreich durchlaufen als Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund (Alba, Handl & Müller, 1994; Esser, 1990; Nauck, Diefenbach & Petri, 1998). Dass die mit einem Migrationshintergrund verbundenen Disparitäten in Deutschland größer waren als in den meisten anderen OECD-Mitgliedsstaaten, konnte jedoch erst anhand der in PISA 2000 erhobenen Kompetenzdaten gezeigt werden. Zudem dürfte PISA mit dazu beigetragen haben, dass man sich in Deutschland inzwischen auch offiziell dazu bekennt, ein Einwanderungsland zu sein. Während die amtliche Statistik den Migrationsstatus der in Deutschland lebenden Menschen ausschließlich anhand ihrer Nationalität erfasst hatte, wurde im Rahmen von PISA bereits in der ersten Erhebung im Jahr 2000 als Indikator das Geburtsland der Jugendlichen und ihrer Eltern verwendet. Dabei zeigte sich, dass der Anteil von Fünfzehnjährigen mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil bei rund 22 Prozent und damit deutlich höher lag als der von der amtlichen Statistik für das Jahr 2000 ermittelte Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler, der insgesamt etwa acht Prozent betrug (Baumert & Schümer, 2001; Statistisches Bundesamt, 2001).<sup>1</sup> Diese Zahlen verdeutlichten, dass kulturelle und herkunftssprachliche Heterogenität in deutschen Schulen die Regel ist (vgl. auch Gogolin, 1994).

Neben einer Bestandsaufnahme des Anteils von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in deutschen Schulen und des von ihnen erreichten Kompetenzniveaus im Vergleich zu Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund hat es PISA 2000 erstmals ermöglicht, differenzierte Analysen zur schulischen Situation dieser Gruppe von Heranwachsenden durchzuführen (Baumert & Schümer, 2001). Diese Analysen wurden anschließend anhand von Daten der nachfolgenden PISA-Erhebungen 2003 und 2006 sowie anderer Schulleistungsstudien, wie zum Beispiel IGLU/PIRLS, DESI, ELEMENT und KESS, repliziert und ergänzt. Eine Zwischenbilanz über alle Zweige des Bildungswesens hinweg bot der erste nationale Bildungsbericht, in dem das Thema Bildung und Migration den Schwerpunktbereich bildete (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006). Während bis zum Jahr 2001 kaum etwas darüber bekannt war, wie sich die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Deutschland entwickeln und

---

<sup>1</sup> Die Zahlen des Statistischen Bundesamts beziehen sich auf alle Schülerinnen und Schüler, die im Schuljahr 1999/2000 eine Schule der Sekundarstufe I besuchten, die von PISA nur auf die Fünfzehnjährigen. Die erhebliche Differenz zwischen den Quoten lässt sich jedoch nicht auf diesen Unterschied in der Populationsdefinition zurückführen.



welche Faktoren diese Entwicklung beeinflussen, liegt inzwischen eine ganze Reihe wichtiger Erkenntnisse vor. Hierzu zählen vor allem die im Folgenden zusammenfassend dargestellten Befunde, die den Stand der Analysen vor PISA 2009 kennzeichnen.

In den PISA-Erhebungen 2000, 2003 und 2006 waren die Lesekompetenz sowie die mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund deutlich geringer als die von Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund. Dieser Unterschied war in der Regel auch dann noch zu beobachten, wenn man den sozioökonomischen Status und das Bildungsniveau der Eltern in den Analysen berücksichtigte. Auch bei gleichem sozialem Hintergrund konnte also ein mit dem Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler verbundener Nachteil<sup>2</sup> im Kompetenzniveau nachgewiesen werden (z.B. Stanat & Christensen, 2006; Walter & Taskinen, 2007, 2008).

Für Heranwachsende mit Migrationshintergrund, die zu Hause neben dem Deutschen eine zweite Sprache oder ausschließlich eine andere Sprache als Deutsch erworben hatten, war in Englisch als Fremdsprache hingegen ein Leistungsvorteil zu beobachten, wie Befunde der nationalen DESI-Studie aus dem Schuljahr 2003/2004 zeigten (Hesse, Göbel & Hartig, 2008; vgl. auch Rauch, Jurecka & Hesse, 2010; Rauch, Jude & Naumann, eingereicht). Auch in dem im Jahr 2009 durchgeführten Ländervergleich zu den Bildungsstandards schnitten Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in Englisch besser ab als in Deutsch (Leucht, Frenzel & Pöhlmann, 2010). Weder in der DESI-Studie noch im Ländervergleich wurde jedoch das Herkunftsland der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund berücksichtigt. Differenzierte Analysen der DESI-Daten weisen darauf hin, dass auch das Befundmuster für Kompetenzen in Englisch als Fremdsprache in Abhängigkeit von der Herkunftsgruppe variiert (Göbel & Hesse, 2006).

In Analysen der PISA-Daten von 2003 und 2006 war der Kompetenznachteil von Schülerinnen und Schülern der zweiten Generation (beide Eltern im Ausland geboren, Kind in Deutschland geboren) größer als der von Schülerinnen und Schülern der ersten Generation (beide Eltern sowie Kind im Ausland geboren). Dieser Befund war im internationalen Vergleich überraschend und erwartungswidrig, da es in Deutschland geborenen Jugendlichen leichterfallen sollte, in der Schule mitzukommen, als jenen, die erst als Kinder oder Jugendliche zugewandert sind. Dieses Befundmuster konnte jedoch allein darauf zurückgeführt werden, dass sich die Zusammensetzung der Gruppen unterschied: Während in der ersten Generation Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler aus der ehemaligen UdSSR oder Osteuropa besonders stark repräsentiert waren, die im Durchschnitt höhere Kompetenzniveaus erzielten, dominierten in der zweiten Generation die türkischstämmigen Jugendlichen, bei denen der Kompetenznachteil deutlich stärker ausgeprägt war. Die Befunde ließen sich also nicht als Hinweis darauf interpretieren, dass sich die Bildungsbenachteiligung der Migrantinnen und Migranten von Generation zu Generation in gleichem Maße fortgesetzt oder gar vergrößert hatte.

Im Gegenteil: *Innerhalb* der einzelnen Herkunftsgruppen waren die Kompetenznachteile in der zweiten Generation geringer als in der ersten Generation. Insbesondere bei Kindern aus Familien, die aus Polen oder der ehemaligen Sowjetunion zugewandert waren, verbesserten sich die Kompetenzen der zweiten Generation im Vergleich zur ersten Generation wesentlich. Dieses Muster war auch für Migrantinnen und Migranten aus der Türkei zu beobachten, allerdings blieb der Rückstand in dieser Herkunftsgruppe über die Generationen relativ groß (Segeritz, Walter & Stanat, 2010). Insgesamt ergab sich für Schülerinnen und Schüler türkischer Herkunft eine deutlich ungünstigere schulische

---

2 Im vorliegenden Kapitel wird der Begriff des „Nachteils“ (z.B. „Kompetenznachteil“) im neutralen Sinne als Unterschied zuungunsten der jeweiligen Gruppe verwendet. Es wird dabei nicht zwangsläufig davon ausgegangen, dass der Unterschied durch aktive Benachteiligung entstanden ist.

Situation als für Schülerinnen und Schüler der anderen größten Herkunftsgruppen in Deutschland (Segeritz, Walter & Stanat, 2010).

Nach der vorliegenden Befundlage hängen also die von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund erreichten Kompetenzen mit dem sozioökonomischen Status und Bildungshintergrund ihrer Eltern, dem Zeitpunkt der Migration der Familie (vor oder nach Geburt des Kindes) sowie dem jeweiligen Herkunftsland zusammen. Weiterhin konnten enge Zusammenhänge mit der zu Hause gesprochenen Sprache festgestellt werden (vgl. z.B. Stanat & Christensen, 2006). Dies wurde als Hinweis auf die zentrale Rolle von Lerngelegenheiten für den Erwerb der Instruktionssprache Deutsch gewertet (Stanat, 2008). Zur Verringerung der Kompetenzunterschiede zwischen Heranwachsenden mit und Heranwachsenden ohne Migrationshintergrund wäre es demnach notwendig, mangelnde Lerngelegenheiten im außerschulischen Umfeld durch institutionelle Förderung zu kompensieren.

Auf geringe Leistungsmotivation scheinen die Leistungsnachteile von Jugendlichen mit Migrationshintergrund dagegen nicht zurückzuführen zu sein. Analysen von Selbstberichtsdaten wiesen darauf hin, dass Jugendliche aus zugewanderten Familien im Allgemeinen mindestens ebenso motiviert sind, im Bildungssystem Erfolg zu haben, wie Jugendliche ohne Migrationshintergrund (z.B. Stanat, Segeritz & Christensen, 2010). Insbesondere für die selbst zugewanderten Schülerinnen und Schüler (erste Generation) und deren Eltern ließen sich häufig sogar höhere Aspirationen nachweisen als für Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund. Demnach scheinen Heranwachsende aus zugewanderten Familien ein motivationales Potenzial aufzuweisen, das sie bislang nur bedingt in entsprechenden Schulerfolg umsetzen konnten.

Die weniger günstigen Muster der Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe I, die bereits vor PISA bekannt waren, konnten primär auf die Kompetenzunterschiede zurückgeführt werden, die in Schulleistungsstudien erhoben wurden. Konsistente Hinweise auf diskriminierende Schullaufbahneempfehlungen durch Lehrkräfte (Gomolla & Radtke, 2002) ließen sich nicht nachweisen (z.B. Kristen, 2002). Demnach sollten Bemühungen um eine Verbesserung der schulischen Situation von Heranwachsenden mit Migrationshintergrund vor allem an der Förderung des sprachlichen und fachlichen Lernens ansetzen. Ein anderes Muster ergab sich jedoch für den Übergang von der Schule in die Ausbildung: Auch bei vergleichbaren Schulabschlüssen und Noten scheint es für Jugendliche aus zugewanderten Familien schwieriger zu sein, einen Ausbildungsplatz zu finden, als für Jugendliche ohne Migrationshintergrund (Bundesinstitut für Berufsbildung, 2009; Lehmann, Ivanov, Hunger & Gänsfuß, 2005).

Auf institutioneller Ebene wurde der Zusammenhang zwischen dem Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Schulen und den von ihnen erreichten Kompetenzen untersucht. In Schulen mit hohem Anteil von Heranwachsenden mit Migrationshintergrund beziehungsweise von Heranwachsenden nichtdeutscher Herkunftssprache wurden tendenziell geringere Kompetenzniveaus erreicht. Bei Kontrolle des sozioökonomischen Hintergrunds der Schülerschaft reduzierte sich dieser Effekt jedoch in der Regel erheblich, bei Kontrolle von Indikatoren für das Vorwissen der Gruppe verschwand er meist vollständig (z.B. Stanat, Schwippert & Gröhlich, 2010). Abweichende Befunde auf Basis des IQB-Ländervergleichs dürften darauf zurückzuführen sein, dass keine Indikatoren für das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler zur Verfügung standen und sich die Effekte des Anteils der Migrantinnen und Migranten daher nicht präzise schätzen ließen (Knigge & Köller, 2010). Der Migrantenanteil in Schulen scheint nach dem aktuellen Forschungsstand also keinen eigenständigen Einfluss auf die Kompetenzentwicklung zu haben; auch in Schulen mit einem hohen Anteil von Schülerinnen und Schülern, die aus bildungsfernen Familien ohne Migrationshintergrund

kommen, ist es offenbar vergleichsweise schwierig, ein hohes Kompetenzniveau zu erreichen.

Wie die beschriebenen Befunde verdeutlichen, hat sich der Erkenntnisstand zu verschiedenen Aspekten der Situation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in den letzten 10 Jahren deutlich verbessert. Dieser wird in Zukunft, etwa anhand von Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS), weiter vertieft und differenziert werden können. Der besondere Beitrag, den PISA in diesem Zusammenhang leisten kann, basiert auf dem zyklischen Charakter der Studie, der es ermöglicht, Veränderungen auf der Ebene des Systems zu bestimmen. Entsprechend wird das Hauptaugenmerk der im Folgenden beschriebenen Analysen auf der Frage liegen, inwieweit sich die Situation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich und national zwischen den PISA-Erhebungen in den Jahren 2000 und 2009 verändert hat. Die Analysen und der Aufbau der Tabellen orientiert sich in Teilen am entsprechenden Kapitel des nationalen Berichts zu PISA 2006 (Walter & Taskinen, 2007). Nach einigen Vorbemerkungen zum methodischen Vorgehen in Abschnitt 7.1.1 beginnt die Darstellung in Abschnitt 7.1.2 mit dem internationalen Vergleich, um zunächst zu bestimmen, wie sich die Situation in Deutschland in PISA 2009 darstellt, ob Trends zu beobachten sind und ob diese größer oder kleiner ausfallen als in anderen Staaten. Es folgt in Abschnitt 7.1.3 eine Beschreibung von Befunden vertiefender nationaler Analysen. Da sich die Ergebnisse verschiedener Herkunftsgruppen oft erheblich unterscheiden, werden diese so weit wie möglich entsprechend differenziert.

### 7.1.1 Methodische Vorbemerkungen

Bei PISA handelt es sich um ein Instrument, das fortlaufend über Erträge der Bildungssysteme in den Teilnehmerstaaten informieren soll. Um Trends in den Entwicklungen identifizieren zu können, ist es wichtig, Kontinuität bei der Bildung und Darstellung der Indikatoren zu gewährleisten. Gleichzeitig ist es aber erforderlich, das Indikatorensystem im Laufe der Zeit weiterzuentwickeln und zu optimieren. Sowohl die OECD als auch das nationale PISA-Konsortium verfolgen das Ziel, diesen beiden Anforderungen an Monitoringsysteme gerecht zu werden.

Drei besondere Herausforderungen, die sich für Analysen der Situation von Schülerinnen und Schülern aus zugewanderten Familien stellen, bestehen in der Definition des Migrationshintergrunds (zu den verschiedenen Indikatoren des Migrationshintergrunds vgl. Stanat & Segeritz, 2009), im Umgang mit fehlenden Werten für die Variablen, auf denen diese Definition basiert, und in der Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern aus Sonder- und Förderschulen. In dieser Hinsicht ist in den früheren Analysen teilweise unterschiedlich verfahren worden, was die Vergleichbarkeit der Ergebnisse einschränkt. Bevor die Befunde für PISA 2009 präsentiert werden, wird daher im Folgenden zunächst beschrieben, wie mit den drei genannten Herausforderungen umgegangen wurde. Damit soll Transparenz gewährleistet und eine Grundlage für konsistente Berichterstattung über Vergleiche der Kompetenzen von Heranwachsenden mit und Heranwachsenden ohne Migrationshintergrund geschaffen werden.

#### *Definition des Migrationshintergrunds*

Nachdem in den Ergebnisdarstellungen der ersten PISA-Erhebung, insbesondere im Bericht der OECD (2001), noch eine wissenschaftlich wenig anschlussfähige Definition des Migrationshintergrunds verwendet worden war, wurde mit dem thematischen Bericht „Where Immigrant Students Succeed“ die in der internationalen Literatur gängige Unterscheidung zwischen erster und zweiter Generation eingeführt (Stanat & Christensen,

2006). Diese Definition wurde anschließend in allen weiteren Berichten der OECD angewendet. Im Hinblick auf die Zuordnung von Schülerinnen und Schülern mit nur einem im Ausland geborenen Elternteil besteht hingegen weiterhin Uneinheitlichkeit. Während diese Heranwachsenden in der wissenschaftlichen Literatur häufig separat ausgewiesen werden, ordnet die OECD sie den Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund zu. Bereits die nationalen Berichte zu PISA 2003 und PISA 2006 wichen vom Vorgehen der OECD ab und stellten die Ergebnisse der Jugendlichen mit nur einem im Ausland geborenen Elternteil getrennt dar. Daran wird auch im vorliegenden Band festgehalten. Wie sich in den Ergebnisdarstellungen zeigen wird, kann nicht grundsätzlich davon ausgegangen werden, dass Schülerinnen und Schüler mit einem in Deutschland und einem im Ausland geborenen Elternteil schulisch vollständig integriert sind. Je nach Herkunftsland des im Ausland geborenen Elternteils sind auch für diese Jugendlichen teilweise erhebliche Kompetenznachteile zu beobachten. Sie der Gruppe der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund zuzuordnen, hätte eine Unterschätzung der Disparitäten auch für die erste und zweite Generation zur Folge.

In den folgenden Analysen werden die folgenden Gruppen unterschieden:

Ohne Migrationshintergrund:	kein Elternteil im Ausland geboren
Ein Elternteil im Ausland geboren:	ein Elternteil im Ausland, ein Elternteil in Deutschland (beziehungsweise im jeweiligen OECD-Teilnehmerstaat) geboren
Zweite Generation:	beide Elternteile im Ausland geboren, Jugendlicher in Deutschland (beziehungsweise im jeweiligen OECD-Teilnehmerstaat) geboren
Erste Generation:	beide Elternteile und Jugendlicher im Ausland geboren

Unterschiedlich vorgegangen wurde in früheren Berichten auch bei der Definition von einzelnen Herkunftsgruppen. In den in Abschnitt 7.1.3 dargestellten nationalen Analysen werden zusätzlich drei Herkunftsgruppen unterschieden, die wie folgt definiert sind:

Herkunftsland ehemalige UdSSR:	mindestens ein Elternteil in Russland, Kasachstan oder einer anderen ehemaligen Sowjetrepublik geboren
Herkunftsland Türkei:	mindestens ein Elternteil in der Türkei geboren
Herkunftsland Polen:	mindestens ein Elternteil in Polen geboren

Jugendliche aus Familien, in denen der Vater und die Mutter aus unterschiedlichen Ländern zugewandert sind, wurden zugunsten einer eindeutigen Interpretation der Ergebnisse aus den Analysen ausgeschlossen. Jugendliche mit einem im Ausland und einem in Deutschland geborenen Elternteil wurden nach dem Herkunftsland des zugewanderten Elternteils einer Herkunftsgruppe zugeordnet.

### *Umgang mit fehlenden Werten*

Fehlende Werte stellen in sozialwissenschaftlichen Studien ein Problem dar, für das es keine allgemein optimale Lösung gibt. Die Angemessenheit verschiedener Verfahrensweisen ist vielmehr von solchen Faktoren wie der Art der Fragestellung und der durchzuführenden Analysen, dem Anteil fehlender Werte und dem Skalenniveau der Variablen abhängig. In Trendanalysen ist zudem zu berücksichtigen, dass der Anteil fehlender Werte von Messzeitpunkt zu Messzeitpunkt variieren kann, wodurch die Vergleichbarkeit

der Ergebnisse eingeschränkt wird. Wie sich im Folgenden zeigen wird, ist dies für die Variablen, die zur Bestimmung des Migrationshintergrunds benötigt werden (Geburtsland der Mutter, des Vaters und des Kindes), der Fall. Um auch beim Umgang mit fehlenden Werten größtmögliche Transparenz und Konsistenz zu schaffen, wurde für die auf Deutschland beschränkten Analysen in Abschnitt 7.1.3 zusätzlich zu den oben beschriebenen Gruppen eine weitere Kategorie gebildet, die als „nicht zuzuordnen“ bezeichnet wird. Dabei handelt es sich um Jugendliche, für die keine vollständigen Informationen zum eigenen Geburtsland und zum Geburtsland der Eltern vorliegen. Diese Gruppe wird in die nationalen Analysen einbezogen und in den Tabellen separat ausgewiesen. Anhand ihrer Testergebnisse ist zu erkennen, dass es sich dabei um eher schwächere Schülerinnen und Schüler handelt. In Bezug auf den sozioökonomischen Status und das Bildungsniveau der Eltern sind ihre Werte mit denen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund vergleichbar, sie nutzen jedoch deutlich häufiger die deutsche Sprache zur Kommunikation in der Familie (s.u.). Im internationalen Teil (Abschnitt 7.1.2) werden dagegen – analog zum Vorgehen der OECD im Umgang mit fehlenden Werten (OECD, 2010b) – Schülerinnen und Schüler ohne vollständige Angaben zum eigenen Geburtsland und zum Geburtsland der Eltern aus den Analysen ausgeschlossen.

#### *Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern aus Sonder- und Förderschulen*

Im Rahmen von PISA 2000 ließ sich der Migrationshintergrund von Schülerinnen und Schülern aus Sonder- und Förderschulen nicht identifizieren, da diese kürzere Fragebögen erhalten hatten, in denen die entsprechenden Angaben nicht erfragt wurden. Um Vergleichbarkeit zwischen den Ergebnissen der PISA-Erhebungen herzustellen und Aussagen darüber treffen zu können, inwieweit Veränderungen über die Zeit zu beobachten sind, wurden die im Folgenden berichteten nationalen Analysen ohne Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern aus Sonder- und Förderschulen durchgeführt. Da Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in Sonder- und Förderschulen überrepräsentiert sind (Krappmann, Leschinsky & Powell, 2003), ist mit diesem Vorgehen eine Unterschätzung der Disparitäten verbunden. Daher wurden die Analysen für 2009 zusätzlich auch unter Einschluss von Schülerinnen und Schülern aus Sonder- und Förderschulen durchgeführt. Die Abweichungen sind jedoch so gering, dass auf die zusätzliche Darstellung der Befunde für die Gesamtstichprobe verzichtet wird. In den Ergebnissen des internationalen Vergleichs für PISA 2009 hingegen sind – wiederum analog zum Vorgehen der OECD (2010b) – die Daten der Fünfzehnjährigen aus Sonder- und Förderschulen enthalten.

Für die im Folgenden dargestellten Analysen von Veränderungen über die Zeit wurden die Daten der früheren PISA-Erhebungen neu analysiert. In Bezug auf die Definition des Migrationshintergrunds, den Umgang mit fehlenden Werten und die Einbeziehung von Jugendlichen aus Sonder- und Förderschulen wurde dabei wie oben beschrieben verfahren. Da in der Vergangenheit variierende Vorgehensweisen gewählt wurden, sind die in diesem Kapitel berichteten Koeffizienten mit denen aus früheren Berichtsbänden nicht immer direkt vergleichbar.



### 7.1.2 Zentrale Befunde zu Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich

In die Analysen zum internationalen Vergleich werden diejenigen PISA-Teilnehmerstaaten einbezogen, in denen ein substanzieller Anteil der Schülerschaft einen Migrationshintergrund aufweist und die Datengrundlage für diese Jugendlichen ausreichend groß ist. In einem ersten Schritt wird dargestellt, wie groß der Anteil der Fünfzehnjährigen aus zugewanderten Familien in den einzelnen Staaten jeweils ist und wie er sich zwischen den PISA-Erhebungen 2000 und 2009 entwickelt hat. Zur Kennzeichnung des familiären Kontextes, in dem Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in den verschiedenen PISA-Teilnehmerstaaten aufwachsen, werden im zweiten Schritt deskriptive Analysen für die in der Familie gesprochene Sprache und für den sozioökonomischen Status dargestellt. Im dritten Schritt schließlich werden die Kompetenzunterschiede zwischen den Jugendlichen mit Migrationshintergrund und den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund berichtet und es wird untersucht, inwieweit sich die Disparitäten seit PISA 2000 verändert haben.

#### *Anteile von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich*

Tabelle 7.1.1 stellt dar, welcher Anteil der Schülerinnen und Schüler in den PISA-Teilnehmerstaaten einen Migrationshintergrund aufweist. Die Staaten wurden dabei nach den in der Literatur gängigen Kategorien (z.B. Bauer, Lofstrom und Zimmermann, 2000; Freeman, 1995) gruppiert, die bereits in früheren PISA-Berichten verwendet worden sind (z.B. Baumert & Schümer, 2001; Stanat & Christensen, 2006, Walter & Taskinen, 2007).

Die *klassischen Einwanderungsländer* wurden von Einwanderern gegründet und sie gewähren auch weiterhin einer beträchtlichen Zahl von Migrantinnen und Migranten eine unbefristete Aufenthaltserlaubnis und die Möglichkeit der Einbürgerung. Diese Länder haben langjährige Erfahrungen mit Zuwanderung und Integration.

Die *mitteleuropäischen ehemaligen Kolonialstaaten* wie auch die *mitteleuropäischen und nordeuropäischen Zielländer für Arbeitsmigration und humanitäre Zuwanderung* haben im Laufe ihrer Geschichte ebenfalls beträchtliche Migrationsströme erlebt, ihre Entwicklung als Nationalstaaten gründete sich jedoch nicht auf Zuwanderung. In beiden Gruppen von Ländern wurden – in unterschiedlichem Maße – Arbeitskräfte angeworben, um den Arbeitskräftemangel während der 1960er und 1970er Jahre auszugleichen. Hinzu kamen Asylsuchende und Flüchtlinge, die aus humanitären Gründen aufgenommen wurden. Der Aufenthalt der Migranten war in diesen Ländern häufig als vorübergehend konzipiert. Im Falle der *mitteleuropäischen ehemaligen Kolonialstaaten* stammen viele Zuwanderer aus den früheren Kolonien und sprechen daher oft auch die offizielle Sprache des Einwanderungslandes.

In den *neuen Zielländern für Arbeitsmigration und humanitäre Zuwanderung* schließlich spielt Migration erst in jüngerer Zeit eine bedeutsame Rolle. Seit Ende des 20. Jahrhunderts hat der Anteil der Migrantinnen und Migranten in diesen Ländern deutlich zugenommen (OECD, 2010a).

Der Tabelle 7.1.1 ist zu entnehmen, wie hoch die Anteile der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an der Schülerschaft in PISA 2009 insgesamt sowie für die drei Teilgruppen jeweils sind. Weiterhin ist (in den mit +/- gekennzeichneten Spalten) angegeben, um wie viele Prozentpunkte diese Quote im Vergleich zu PISA 2000 zu- oder abgenommen hat. Angegeben ist zudem, wie viele der Jugendlichen sich in der Stichprobe aufgrund von fehlenden Angaben zum Geburtsland der Familienmitglieder nicht eindeutig zuordnen lassen. Dieser Anteil ist mit 11 Prozent in Deutschland vergleichsweise groß und hat seit PISA 2000 zudem deutlich zugenommen (s.u.).

**Tabelle 7.1.1:** Prozentuale Anteile von fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in ausgewählten OECD-Staaten

Staat	Ohne Migrationshintergrund gültige (SE) %*	Mit Migrationshintergrund									zuzuordnen	nicht zuzuordnen	
		Ingesamt			Ein Elternteil im Ausland geboren		Zweite Generation		Erste Generation				
		gültige (SE) %*	+/-	gültige (SE) %*	+/-	gültige (SE) %*	+/-	gültige (SE) %*	+/-	gültige (SE) %*	+/-		
<b>Klassische Einwanderungsländer</b>													
Australien	57.5 (1.1)	42.5 (1.1)	1.0	19.5 (0.5)	0.4	11.9 (0.7)	1.3	11.1 (0.6)	-0.8			97.1	2.9
Kanada	64.6 (1.3)	35.4 (1.3)	<b>4.2</b>	11.1 (0.4)	0.4	13.5 (0.8)	<b>2.9</b>	10.8 (0.8)	1.0			96.5	3.5
Neuseeland	59.3 (1.3)	40.7 (1.3)	<b>3.6</b>	16.0 (0.6)	-1.5	7.9 (0.6)	<b>1.7</b>	16.8 (0.8)	<b>3.4</b>			97.2	2.8
Vereinigte Staaten	73.1 (1.6)	26.9 (1.6)	<b>7.5</b>	7.6 (0.6)	1.8	12.9 (1.1)	<b>5.4</b>	6.4 (0.5)	0.3			96.1	3.9
<b>Mitteleuropäische ehemalige Kolonialstaaten</b>													
Belgien	72.9 (1.2)	27.2 (1.2)	<b>3.6</b>	12.7 (0.4)	1.0	7.7 (0.7)	-0.9	6.8 (0.7)	<b>3.5</b>			96.9	3.1
Frankreich	74.4 (1.7)	25.7 (1.7)	0.8	12.7 (0.7)	-0.3	9.9 (1.0)	0.2	3.1 (0.5)	0.9			97.6	2.4
Niederlande	80.2 (1.6)	19.8 (1.6)	1.8	7.8 (0.6)	1.6	8.8 (1.1)	1.5	3.2 (0.4)	-1.3			97.9	2.1
Vereinigtes Königreich	80.7 (1.2)	19.3 (1.2)	1.4	8.9 (0.5)	0.2	5.6 (0.7)	-1.1	4.8 (0.4)	<b>2.2</b>			96.2	3.8
<b>Mitteleuropäische und nordeuropäische Zielländer für Arbeitsmigration und humanitäre Zuwanderung</b>													
Dänemark	83.6 (0.6)	16.4 (0.6)	<b>3.0</b>	7.8 (0.5)	0.6	5.8 (0.3)	<b>3.5</b>	2.7 (0.2)	<b>-1.1</b>			97.6	2.4
Deutschland	74.4 (1.1)	25.6 (1.1)	<b>4.0</b>	8.1 (0.5)	<b>1.7</b>	11.7 (0.8)	<b>6.7</b>	5.8 (0.4)	<b>-4.3</b>			89.0	11.0
Luxemburg	43.2 (0.7)	56.8 (0.7)	<b>8.1</b>	16.8 (0.6)	<b>2.1</b>	24.0 (0.6)	<b>6.4</b>	16.0 (0.5)	-0.4			97.0	3.0
Norwegen	84.8 (0.8)	15.2 (0.8)	<b>4.3</b>	8.4 (0.5)	<b>2.1</b>	3.6 (0.4)	<b>2.1</b>	3.2 (0.3)	0.1			98.8	1.2
Österreich	77.7 (1.4)	22.3 (1.4)	<b>5.5</b>	7.1 (0.5)	1.2	10.5 (0.9)	<b>6.4</b>	4.8 (0.6)	<b>-2.1</b>			97.4	2.6
Schweden	77.4 (1.4)	22.6 (1.4)	1.3	11.0 (0.5)	0.2	7.9 (0.9)	<b>3.3</b>	3.7 (0.5)	<b>-2.1</b>			98.5	1.5
Schweiz	58.1 (1.0)	41.9 (1.0)	<b>5.5</b>	18.4 (0.6)	<b>2.5</b>	15.1 (0.7)	<b>5.9</b>	8.4 (0.5)	<b>-2.9</b>			97.9	2.1
<b>Neue Zielländer für Arbeitsmigration und humanitäre Zuwanderung</b>													
Finnland	92.9 (0.6)	7.1 (0.6)	<b>3.7</b>	4.6 (0.4)	<b>2.4</b>	1.1 (0.2)	<b>0.9</b>	1.4 (0.3)	0.4			98.7	1.3
Griechenland	82.3 (1.0)	17.7 (1.0)	<b>7.1</b>	8.7 (0.5)	<b>2.9</b>	2.9 (0.3)	<b>2.4</b>	6.1 (0.7)	1.8			98.4	1.6
Irland	75.2 (0.9)	24.8 (0.9)	<b>13.4</b>	16.6 (0.8)	<b>7.3</b>	1.5 (0.2)	<b>0.6</b>	6.8 (0.5)	<b>5.4</b>			94.2	5.2
Italien	88.2 (0.3)	11.8 (0.3)	<b>6.8</b>	6.3 (0.2)	<b>2.3</b>	1.3 (0.1)	<b>1.1</b>	4.2 (0.2)	<b>3.4</b>			94.8	1.2
Portugal	81.4 (0.7)	18.6 (0.7)	<b>8.7</b>	13.4 (0.5)	<b>6.6</b>	2.6 (0.3)	<b>0.8</b>	2.7 (0.3)	<b>1.3</b>			98.8	1.7
Spanien	84.6 (0.6)	15.5 (0.6)	<b>9.5</b>	6.0 (0.3)	<b>2.1</b>	1.0 (0.1)	<b>0.4</b>	8.4 (0.5)	<b>7.0</b>			97.7	2.3

Anmerkung. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Es können auf die Rundung zurückzuführende vermeintliche Inkonsistenzen vorkommen.

+/-: Veränderungen gegenüber 2000

\* gültige % = Prozentangaben beruhen nur auf Angaben der Schülerinnen und Schüler, die eindeutig zuzuordnen sind.

**fett:** signifikante Veränderungen ( $p < .05$ ) gegenüber PISA 2000

Ein Anteil von mehr als 40 Prozent der fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund liegt in zwei der klassischen Einwanderungsländer (Australien und Neuseeland) sowie in zwei der europäischen Zielländer für Arbeitsmigration und humanitäre Zuwanderung (Luxemburg und Schweiz) vor. Zu den Ländern, in denen der Anteil rund 25 bis 35 Prozent beträgt, gehört neben Kanada, den Vereinigten Staaten, Belgien, Frankreich und Irland auch Deutschland.

Insgesamt ist der Anteil der Migrantinnen und Migranten zwischen PISA 2000 und PISA 2009 vor allem in den neuen europäischen Zielländern der Migration gestiegen. Ein besonders großer Zuwachs ist mit 13.4 Prozentpunkten in Irland zu verzeichnen. Im Vergleich zu seinen europäischen Nachbarstaaten liegt Deutschland mit einer Zunahme

des Anteils der Migrantinnen und Migranten um 4 Prozentpunkte im Mittelfeld. Insbesondere in Luxemburg ist der Anstieg mit 8.1 Prozentpunkten deutlich höher als in Deutschland.

In den mittel- und nordeuropäischen Zielländern für Arbeitsmigration und humanitäre Zuwanderung, aber auch in den klassischen Einwanderungsländern (außer Australien), ist vor allem der Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund der zweiten Generation gestiegen. In Deutschland beträgt der Anstieg 6.7 Prozentpunkte und ist damit tendenziell etwas größer als in den meisten anderen Staaten. Lediglich in Luxemburg und Österreich ist ebenfalls eine Zunahme der zweiten Generation um mehr als sechs Prozentpunkte zu verzeichnen.

Auch in den meisten neuen Zielländern für Arbeitsmigration und humanitäre Zuwanderung ist der Anteil der zweiten Generation etwas gewachsen, die Zunahme der ersten Generation ist in diesen Ländern jedoch – den Migrationsbewegungen der letzten 10 Jahre entsprechend – zumeist größer. Nur in fünf Ländern ist eine signifikante Reduktion des Anteils der ersten Generation zu beobachten, die mit 4.3 Prozentpunkten in Deutschland am größten ausfällt. Wie in Abschnitt 7.1.3 ausgeführt wird, ist in Deutschland allerdings auch der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die unvollständige oder keine Angaben zu ihrem Geburtsland und dem Geburtsland ihrer Eltern gemacht haben, in PISA 2009 deutlich höher als in PISA 2000. Sollten in dieser Gruppe Jugendliche mit Migrationshintergrund der ersten Generation überrepräsentiert sein, würde es sich bei der Reduktion von 4.3 Prozentpunkten um eine Überschätzung handeln. Dies lässt sich anhand der Daten jedoch nicht feststellen.

#### *Merkmale des familiären Kontextes von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich*

Zur Kennzeichnung des familiären Kontextes, in dem Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in den verschiedenen PISA-Teilnehmerstaaten aufwachsen, sollen im nächsten Schritt deskriptive Analysen für die in der Familie gesprochene Sprache und für den sozioökonomischen Status dargestellt werden. Der Vergleich zwischen Jugendlichen der ersten und zweiten Generation kann dabei Hinweise darauf geben, inwieweit in den einzelnen Staaten Assimilationsprozesse zu beobachten sind. Beim wissenschaftlichen Assimilationskonzept, wie es auch im vorliegenden Kapitel verwendet wird, handelt es sich um einen rein deskriptiven Begriff, der eine Annäherung von Zuwanderergruppen und Aufnahmegesellschaft im Generationenverlauf beschreibt (Alba & Nee, 2003). Bei vollständiger Assimilation verschwinden Unterschiede zwischen den Gruppen auf der Aggregatebene in der Generationenfolge komplett. In der Soziologie werden im Allgemeinen vier Dimensionen der Assimilation unterschieden (z.B. Esser, 2001, 2006): strukturelle, kulturelle, soziale und identifikative Assimilation. Im vorliegenden Beitrag geht es vor allem um die *strukturelle Assimilation*, die sich auf das Erreichen von Positionen in Bezug auf Bildung, berufliche Stellung und Sozialstatus bezieht. Weiterhin wird als Kontextmerkmal die in der Familie gesprochene Sprache in die Analysen einbezogen, die ein Indikator für *kulturelle Assimilation* sein kann.

In Tabelle 7.1.2 sind die Anteile derjenigen Schülerinnen und Schüler dargestellt, die in der Familie die Sprache des jeweiligen Einwanderungslandes sprechen. Zur Erfassung der Familiensprache wurde den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern die Frage „Welche Sprache sprichst Du zuhause am häufigsten?“ gestellt. Bei der Beantwortung dieser Frage konnte zwischen vorgegebenen Sprachen sowie der Kategorie „eine andere Sprache“ gewählt werden. Die Liste der Sprachen war jeweils an die nationalen Gegebenheiten in den Teilnehmerstaaten angepasst worden.



**Tabelle 7.1.2:** Prozentuale Anteile von fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, die zu Hause die Sprache des Einwanderungslandes sprechen

Staat	Mit Migrationshintergrund							
	Insgesamt		Ein Elternteil im Ausland geboren		Zweite Generation		Erste Generation	
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)
<b>Klassische Einwanderungsländer</b>								
Australien	79.2	(1.3)	97.3	(0.4)	69.8	(1.7)	57.1	(2.5)
Kanada	64.4	(1.4)	93.6	(0.7)	64.1	(1.7)	33.8	(1.7)
Neuseeland	69.0	(1.2)	94.3	(1.0)	62.6	(3.1)	47.7	(1.8)
Vereinigte Staaten	53.0	(1.9)	86.7	(2.2)	46.4	(2.1)	26.5	(3.1)
<b>Mitteleuropäische ehemalige Kolonialstaaten</b>								
Belgien	62.6	(2.0)	78.0	(1.6)	46.0	(2.4)	51.0	(4.7)
Frankreich	76.7	(1.5)	92.6	(1.3)	66.6	(2.7)	38.5	(4.5)
Niederlande	72.9	(2.0)	94.0	(1.5)	67.7	(3.1)	32.5	(4.4)
Vereinigtes Königreich	71.7	(1.8)	94.3	(1.3)	68.6	(3.9)	32.2	(2.4)
<b>Mitteleuropäische und nordeuropäische Staaten als Zielländer für Arbeitsmigration und humanitäre Zuwanderung</b>								
Dänemark	72.2	(1.5)	96.5	(0.8)	54.8	(2.1)	31.1	(4.1)
Deutschland	58.1	(1.9)	89.0	(1.7)	49.8	(3.1)	26.3	(3.5)
Luxemburg	20.7	(0.8)	14.6	(1.5)	19.3	(1.3)	29.1	(1.6)
Norwegen	56.8	(2.2)	84.4	(2.0)	33.5	(3.5)	10.7	(2.8)
Österreich	46.3	(2.3)	85.6	(2.0)	26.0	(2.8)	25.3	(4.5)
Schweden	63.9	(2.2)	92.7	(1.4)	41.8	(3.2)	16.7	(3.2)
Schweiz	64.7	(1.4)	91.3	(0.9)	45.1	(2.9)	38.4	(4.4)
<b>Neue Zielländer für Arbeitsmigration und humanitäre Zuwanderung</b>								
Finnland	66.6	(2.8)	89.6	(2.0)	36.5	(6.8)	17.1	(4.2)
Griechenland	77.1	(2.5)	94.1	(1.4)	89.1	(3.1)	46.2	(3.8)
Irland	83.7	(1.7)	97.4	(0.9)	90.9	(3.9)	46.8	(4.1)
Italien	62.7	(1.4)	87.1	(1.1)	60.9	(3.8)	23.8	(2.0)
Portugal	92.7	(0.9)	97.4	(0.6)	93.9	(2.2)	66.8	(4.7)
Spanien	65.7	(2.0)	78.2	(1.7)	52.8	(5.6)	58.2	(3.0)

Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die in ihren Familien die Sprache des jeweiligen Einwanderungslandes sprechen, ist nur in wenigen Ländern geringer als in Deutschland, aber auch in Deutschland ist die Quote mit fast 60 Prozent recht hoch. Niedrigere Anteile sind lediglich in den Vereinigten Staaten, Luxemburg<sup>3</sup>, Norwegen und Österreich zu beobachten. In allen anderen Staaten liegen die Werte bei über 60 Prozent. Auf der Grundlage theoretischer Annahmen zu Assimilationsprozessen ist zu erwarten, dass der Anteil der Jugendlichen, in deren Familien die Sprache des Einwanderungslandes gesprochen wird, von der ersten Generation zur zweiten Generation ansteigt. Dies ist tatsächlich in fast allen Staaten der Fall. Lediglich in Belgien, Luxemburg und Spanien ist eine umgekehrte Tendenz zu beobachten und in Österreich sind die Unterschiede zwischen der ersten und der zweiten Generation sehr klein. Im Vergleich zu anderen mittel- und nordeuropäischen Zielländern für Arbeitsmigration und humanitäre Zuwanderung sprechen in Deutschland mit fast 50 Prozent relativ viele Schülerinnen und Schüler der zwei-

3 Als Sprachen des Einwanderungslandes wurden jeweils diejenigen Sprachen definiert, in denen die Jugendlichen den PISA-Test absolvierten. Luxemburg stellt dabei einen Sonderfall dar, da die Tests in den offiziellen Instruktionssprachen Deutsch und Französisch administriert wurden, die Umgangssprache aber oft Luxemburgisch ist. Familien, in den Luxemburgisch gesprochen wird, verwenden nach der PISA-Definition nicht die Sprache des Einwanderungslandes.

ten Generation zu Hause die Sprache des Einwanderungslandes; nur in Dänemark ist die Quote noch höher.

Neben dem Sprachgebrauch ist auch der sozioökonomische Hintergrund von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund als Kontextmerkmal des Aufwachsens relevant, der mit dem *Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status* (HISEI) (Ganzeboom, de Graaf, Treiman & de Leeuw, 1992) abgebildet wird. Genauere Angaben zu diesem Indikator finden sich in Kapitel 7.2. In Bezug auf den sozioökonomischen Status unterscheidet sich die Situation von Familien mit Migrationshintergrund in den PISA-Teilnehmerstaaten teilweise erheblich (vgl. Tab 7.1.3).

**Tabelle 7.1.3:** Disparitäten im sozioökonomischen Status zwischen Familien ohne und Familien mit Migrationshintergrund in ausgewählten OECD-Staaten

Staat	Ohne Migrationshintergrund		Mit Migrationshintergrund							
	M	(SE)	Insgesamt		Ein Elternteil im Ausland geboren		Zweite Generation		Erste Generation	
			Diff.	(SE)	Diff.	(SE)	Diff.	(SE)	Diff.	(SE)
<b>Klassische Einwanderungsländer</b>										
Australien	52.9	(0.2)	1.2 <sup>a</sup>	(0.4)	1.8 <sup>a</sup>	(0.4)	-1.1	(0.8)	2.6 <sup>a</sup>	(0.7)
Kanada	53.4	(0.2)	-0.1	(0.5)	3.0 <sup>a</sup>	(0.5)	-4.1 <sup>a</sup>	(0.6)	1.8 <sup>a</sup>	(0.9)
Neuseeland	51.5	(0.3)	2.0 <sup>a</sup>	(0.5)	3.0 <sup>a</sup>	(0.7)	-3.4 <sup>a</sup>	(1.1)	3.6 <sup>a</sup>	(0.7)
Vereinigte Staaten	53.9	(0.5)	-6.4 <sup>a</sup>	(1.0)	1.0	(1.4)	-9.0 <sup>a</sup>	(1.1)	-10.0 <sup>a</sup>	(1.5)
<b>Mitteuropäische ehemalige Kolonialstaaten</b>										
Belgien	51.4	(0.4)	-4.3 <sup>a</sup>	(0.7)	-0.3	(0.6)	-8.8 <sup>a</sup>	(1.2)	-7.2 <sup>a</sup>	(1.2)
Frankreich	47.9	(0.5)	-3.4 <sup>a</sup>	(0.8)	1.0	(0.9)	-8.6 <sup>a</sup>	(1.0)	-7.0 <sup>a</sup>	(2.3)
Niederlande	52.5	(0.4)	-5.0 <sup>a</sup>	(1.0)	1.4	(1.0)	-10.2 <sup>a</sup>	(1.2)	-8.2 <sup>a</sup>	(1.9)
Vereinigtes Königreich	49.8	(0.4)	0.7	(1.0)	1.6	(0.7)	0.2	(2.0)	-0.7	(1.5)
<b>Mitteuropäische und nordeuropäische Staaten als Zielländer für Arbeitsmigration und humanitäre Zuwanderung</b>										
Dänemark	51.5	(0.5)	-3.4 <sup>a</sup>	(0.9)	2.1	(1.2)	-9.1 <sup>a</sup>	(0.8)	-9.1 <sup>a</sup>	(1.5)
Deutschland	50.8	(0.4)	-6.8 <sup>a</sup>	(0.7)	-0.6	(1.3)	-10.3 <sup>a</sup>	(0.8)	-9.0 <sup>a</sup>	(1.0)
Luxemburg	52.2	(0.4)	-7.1 <sup>a</sup>	(0.5)	0.2	(0.7)	-12.6 <sup>a</sup>	(0.6)	-6.6 <sup>a</sup>	(0.8)
Norwegen	55.6	(0.4)	-1.4	(0.8)	2.2	(0.9)	-5.9 <sup>a</sup>	(1.4)	-6.8 <sup>a</sup>	(1.7)
Österreich	49.5	(0.4)	-5.1 <sup>a</sup>	(0.8)	3.3	(1.3)	-9.6 <sup>a</sup>	(0.8)	-8.4 <sup>a</sup>	(1.6)
Schweden	52.9	(0.4)	-2.6 <sup>a</sup>	(0.8)	0.5	(0.8)	-6.3 <sup>a</sup>	(1.1)	-4.8 <sup>a</sup>	(2.0)
Schweiz	52.2	(0.4)	-3.7 <sup>a</sup>	(0.6)	2.3	(0.6)	-9.1 <sup>a</sup>	(0.7)	-7.2 <sup>a</sup>	(1.2)
<b>Neue Zielländer für Arbeitsmigration und humanitäre Zuwanderung</b>										
Finnland	53.1	(0.4)	-0.4	(1.0)	0.9	(1.2)	-0.2	(2.5)	-5.3 <sup>a</sup>	(2.1)
Griechenland	49.9	(0.6)	-6.2 <sup>a</sup>	(1.0)	1.5	(1.0)	-7.9 <sup>a</sup>	(1.7)	-16.3 <sup>a</sup>	(1.2)
Irland	49.4	(0.5)	2.4 <sup>a</sup>	(0.7)	2.2	(0.8)	3.6	(3.1)	2.7 <sup>a</sup>	(1.3)
Italien	47.5	(0.2)	-5.3 <sup>a</sup>	(0.5)	-0.3	(0.5)	-7.3 <sup>a</sup>	(1.4)	-12.4 <sup>a</sup>	(0.6)
Portugal	43.5	(0.5)	3.9 <sup>a</sup>	(0.7)	6.3 <sup>a</sup>	(0.8)	-2.2	(1.6)	-2.1	(1.3)
Spanien	46.6	(0.5)	-4.1 <sup>a</sup>	(0.6)	1.1	(0.8)	-2.4	(1.9)	-8.1 <sup>a</sup>	(0.9)

<sup>a</sup> signifikante Differenz zu Familien ohne Migrationshintergrund ( $p < .05$ )

Auffällig ist zunächst, dass Familien von selbst zugewanderten Jugendlichen (erste Generation) in drei der vier klassischen Einwanderungsländer (außer in den Vereinigten Staaten) im Vergleich zu Familien ohne Migrationsgeschichte einen signifikant höheren oder ähnlich hohen sozioökonomischen Status aufweisen. Dies dürfte vor allem auf die selektive Zuwanderungspolitik dieser Länder zurückzuführen sein, die Zielvorgaben für verschiedene Kategorien der Zuwanderung festlegen und bei der Zulassung von Arbeitsmigranten Kriterien (z.B. Bildungsstand, Sprachkenntnisse) anwenden, von denen angenommen wird, dass sie Eingliederungsprozesse begünstigen (Castles & Miller, 2003;

Freemann, 2004). Interessant ist allerdings, dass der Vorteil in der zweiten Generation offenbar verschwindet beziehungsweise in Kanada und Neuseeland in einen signifikanten Nachteil umschlägt. Daraus lässt sich jedoch nicht unmittelbar schließen, dass sich die Situation der Migranten in diesen Ländern im Generationenverlauf verschlechtert. Denkbar wäre zum Beispiel auch, dass die Unterschiede in der sozioökonomischen Situation der ersten und zweiten Generation auf die Zusammensetzung dieser Gruppen zurückzuführen sind, die etwa durch Zuwanderungswellen oder durch Veränderungen in der Selektivität von Zuwanderungskriterien bedingt sein könnten.

In Deutschland haben zugewanderte Familien von Jugendlichen sowohl der ersten als auch der zweiten Generation einen deutlich niedrigeren sozioökonomischen Status als Familien ohne Migrationsgeschichte, wobei die zweite Generation am stärksten benachteiligt ist. Vergleicht man Deutschland mit seinen europäischen Nachbarstaaten sowie Skandinavien und dem Vereinigten Königreich, so weisen lediglich in Luxemburg Familien der zweiten Generation im sozioökonomischen Status einen noch größeren Abstand zu Familien ohne Migrationshintergrund auf. Aber auch Familien der ersten Generation sind in Deutschland sozioökonomisch vergleichsweise schlecht gestellt.

#### *Lesekompetenz von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich*

In Tabelle 7.1.4 sind die Ergebnisse des internationalen Vergleichs für die Disparitäten zwischen Jugendlichen mit und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund in der Lesekompetenz dargestellt. In der Tabelle ist für die Teilgruppen angegeben, welchen Kompetenzwert sie jeweils erreicht haben (mit *M* bezeichnete Spalten) und wie groß die Unsicherheit dieser Schätzung ist (mit *SE* bezeichnete Spalten). Darüber hinaus wurde angegeben, inwieweit die mittlere Lesekompetenz der einzelnen Gruppen in PISA 2009 im Vergleich zu PISA 2000 höher oder geringer ausfällt (mit +/- bezeichnete Spalten). So haben zum Beispiel in Australien die Fünfzehnjährigen ohne Migrationshintergrund im Lesen 512 Punkte erreicht, was im Vergleich zu PISA 2000 eine signifikante Verschlechterung um 17 Punkte darstellt. Die von der Gesamtgruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Australien in PISA 2009 im Durchschnitt erreichte Lesekompetenz ist mit 525 Punkten signifikant höher als die der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Im Vergleich zu PISA 2000 ist die Lesekompetenz der Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Australien in PISA 2009 um 5 Punkte geringer, dieser Unterschied lässt sich jedoch statistisch nicht gegen den Zufall absichern.

In Deutschland ist die Lesekompetenz von Jugendlichen mit Migrationshintergrund insgesamt signifikant niedriger als die Lesekompetenz von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Die Differenz beträgt 44 Punkte und ist somit als substantiell zu bewerten. Signifikante Kompetenznachteile lassen sich auch in den anderen mittel- und nordeuropäischen Nachbarstaaten nachweisen. Diese liegen zwischen rund 25 Punkten in der Schweiz und 50 Punkten in Österreich. Schlüsselte man die Ergebnisse nach dem Zeitpunkt der familiären Migration weiter auf, so schneidet in Deutschland die zweite Generation kaum besser ab als die erste Generation. In beiden Gruppen liegt die durchschnittliche Lesekompetenz zudem signifikant unter dem von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund erreichten Niveau. Dieses Muster findet sich auch in allen mittel- und nordeuropäischen Nachbarstaaten. Nur in Luxemburg schneiden Jugendliche der ersten Generation besser ab als Jugendliche der zweiten Generation.

Die Ergebnisse für Schülerinnen und Schüler in Deutschland im Trend ergeben ein erfreuliches Bild. Für die Gesamtgruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist ein signifikanter Anstieg der Lesekompetenz zu beobachten; mit 26 Punkten ist diese Steigerung signifikant und als substantiell zu bewerten. Nur in Luxemburg, Belgien und in der Schweiz sind ebenfalls signifikante Zuwächse zu verzeichnen. Im Vereinigten Königreich, Schweden, Irland und Italien haben sich die mittleren Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund dagegen signifikant verschlechtert.

**Tabelle 7.1.4:** Mittlere Lesekompetenz von Jugendlichen ohne und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in ausgewählten OECD-Staaten

Staat	Ohne Migrationshintergrund			Mit Migrationshintergrund											
				Insgesamt			Ein Elternteil im Ausland geboren			Zweite Generation			Erste Generation		
	M	(SE)	+/-	M	(SE)	+/-	M	(SE)	+/-	M	(SE)	+/-	M	(SE)	+/-
<b>Klassische Einwanderungsländer</b>															
Australien	512	(2.4)	<b>-17</b>	526 <sup>a</sup>	(3.6)	-5	526 <sup>a</sup>	(2.5)	<b>-15</b>	532 <sup>a</sup>	(6.2)	2	519	(6.4)	5
Kanada	527	(1.6)	-10	527	(2.9)	-8	537 <sup>a</sup>	(3.5)	<b>-14</b>	523	(3.7)	<b>-17</b>	520	(4.6)	9
Neuseeland	524	(2.8)	-11	523	(4.0)	-5	536 <sup>a</sup>	(4.1)	-13	499 <sup>a</sup>	(8.5)	-11	521	(4.6)	13
Vereinigte Staaten	506	(3.8)	-6	492 <sup>a</sup>	(5.4)	13	509 <sup>a</sup>	(7.0)	14	484 <sup>a</sup>	(6.2)	7	486 <sup>a</sup>	(8.1)	20
<b>Mitteuropäische ehemalige Kolonialstaaten</b>															
Belgien	523	(2.4)	-4	473 <sup>a</sup>	(4.9)	<b>17</b>	497 <sup>a</sup>	(4.5)	1	456 <sup>a</sup>	(7.1)	<b>45</b>	449 <sup>a</sup>	(8.5)	16
Frankreich	507	(4.0)	-7	470 <sup>a</sup>	(5.9)	-16	495	(6.2)	-10	450 <sup>a</sup>	(8.8)	-21	428 <sup>a</sup>	(16.4)	-8
Niederlande	516	(5.3)	<b>-27</b>	487 <sup>a</sup>	(7.4)	0	514	(8.5)	-17	469 <sup>a</sup>	(8.2)	0	472 <sup>a</sup>	(12.6)	18
Vereinigtes Königreich	499	(2.3)	<b>-29</b>	490	(5.1)	<b>-30</b>	505	(4.9)	<b>-43</b>	492	(8.5)	-16	458 <sup>a</sup>	(9.7)	1
<b>Mitteuropäische und nordeuropäische Staaten als Zielländer für Arbeitsmigration und humanitäre Zuwanderung</b>															
Dänemark	501	(2.2)	-3	471 <sup>a</sup>	(3.6)	5	506	(4.7)	5	446 <sup>a</sup>	(4.3)	<b>36</b>	422 <sup>a</sup>	(6.2)	-11
Deutschland	514	(2.6)	5	470 <sup>a</sup>	(4.5)	<b>26</b>	500	(6.7)	8	457 <sup>a</sup>	(6.2)	24	452 <sup>a</sup>	(5.5)	<b>33</b>
Luxemburg	501	(1.9)	<b>21</b>	454 <sup>a</sup>	(1.8)	<b>48</b>	479 <sup>a</sup>	(4.3)	<b>24</b>	439 <sup>a</sup>	(2.9)	<b>40</b>	450 <sup>a</sup>	(4.6)	<b>79</b>
Norwegen	508	(2.6)	-2	483 <sup>a</sup>	(4.5)	-4	504	(5.6)	-8	464 <sup>a</sup>	(8.0)	0	448 <sup>a</sup>	(7.8)	0
Österreich	483	(3.0)	<b>-20</b>	433 <sup>a</sup>	(5.6)	-8	475	(6.7)	<b>-23</b>	427 <sup>a</sup>	(6.1)	-2	384 <sup>a</sup>	(10.3)	-15
Schweden	507	(2.9)	<b>-16</b>	473 <sup>a</sup>	(5.4)	<b>-20</b>	507	(5.1)	-15	455 <sup>a</sup>	(7.6)	<b>-28</b>	416 <sup>a</sup>	(11.5)	<b>-35</b>
Schweiz	512	(2.3)	-2	487 <sup>a</sup>	(3.4)	<b>23</b>	516	(3.6)	5	471 <sup>a</sup>	(4.5)	11	454 <sup>a</sup>	(6.9)	<b>52</b>
<b>Neue Zielländer für Arbeitsmigration und humanitäre Zuwanderung</b>															
Finnland	539	(2.2)	-9	503 <sup>a</sup>	(6.7)	-14	523 <sup>a</sup>	(6.5)	-17	494 <sup>a</sup>	(14.2)	-24	449 <sup>a</sup>	(18.0)	-18
Griechenland	489	(4.4)	12	462 <sup>a</sup>	(7.6)	5	493	(5.8)	1	457 <sup>a</sup>	(10.5)	<b>-54</b>	420 <sup>a</sup>	(15.5)	17
Irland	500	(3.1)	<b>-27</b>	498	(4.0)	<b>-38</b>	510	(5.1)	<b>-21</b>	508	(12.8)	-17	466 <sup>a</sup>	(7.4)	<b>-107</b>
Italien	491	(1.7)	2	457 <sup>a</sup>	(2.9)	<b>-35</b>	489	(3.3)	-12	448 <sup>a</sup>	(9.1)	-23	410 <sup>a</sup>	(4.5)	<b>-35</b>
Portugal	490	(3.2)	<b>20</b>	494	(4.0)	12	506 <sup>a</sup>	(4.0)	12	473	(9.5)	10	457 <sup>a</sup>	(8.9)	7
Spanien	488	(2.0)	-8	454 <sup>a</sup>	(3.5)	-15	491	(4.3)	16	463 <sup>a</sup>	(9.5)	13	426 <sup>a</sup>	(4.2)	-34

+/- Mittelwertsdifferenz 2009–2000

**fett:** signifikante Unterschiede zwischen 2000 und 2009 ( $p < .05$ )<sup>a</sup> signifikante Unterschiede zu Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund ( $p < .05$ )

Betrachtet man die Veränderung der Lesekompetenz von PISA 2000 zu PISA 2009 für die drei Teilgruppen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund separat, so fällt diese in Deutschland für die erste Generation mit 33 Punkten besonders groß aus und ist statistisch signifikant. Auch für Jugendliche der zweiten Generation und für Jugendliche mit nur einem im Ausland geborenen Elternteil sind Kompetenzsteigerungen zu erkennen (24 beziehungsweise 8 Punkte), die sich jedoch statistisch nicht gegen den Zufall absichern lassen. Dennoch weisen auch diese Ergebnisse darauf hin, dass es in Deutschland inzwischen besser gelingt, die Kompetenzentwicklung von Heranwachsenden mit Migrationshintergrund zu unterstützen. Dies könnte auf die Intensivierung der Sprachförderung zurückzuführen sein, die im Nachgang zu PISA 2000 in den Ländern der Bundesrepublik stattgefunden hat (vgl. z.B. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2007). Die genauen Ursachen der Veränderungen lassen sich anhand der PISA-Daten jedoch nicht bestimmen.

Zusammenfassend zeichnet sich für die Lesekompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich ein gemischtes

Bild ab. Die Kompetenznachteile dieser Jugendlichen sind in Deutschland, wie auch in den meisten anderen europäischen Staaten, sowohl in der ersten als auch in der zweiten Generation weiterhin groß. Während sich jedoch die Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund in Deutschland seit PISA 2000 nicht signifikant im Lesen verbessern konnten, ist für die Jugendlichen mit Migrationshintergrund ein positiver Trend zu erkennen. Damit haben sich auch die Disparitäten zwischen den Gruppen von PISA 2000 bis PISA 2009 reduziert. Der positive Trend fällt dabei in der ersten Generation deutlicher aus als in der zweiten Generation. Trotz der Verbesserungen sind allerdings weiterhin erhebliche Disparitäten zu beobachten, sodass die gezielte Förderung von Heranwachsenden mit Migrationshintergrund eine Herausforderung bleibt.

### 7.1.3 Zentrale Befunde für Jugendliche mit Migrationshintergrund unterschiedlicher Herkunft in Deutschland

Wie frühere Analysen gezeigt haben, unterscheidet sich die Situation von Heranwachsenden mit Migrationshintergrund verschiedener Herkunftsgruppen oft erheblich. Dies kann durch eine Vielzahl von Faktoren bedingt sein, wie etwa durch Unterschiede in Bezug auf den Bildungshintergrund der Eltern, Bleibeperspektiven, Zugang zu Maßnahmen der Integrationsförderung (z.B. Sprachkurse), wahrgenommene Akzeptanz der eigenen Herkunftsgruppe durch die Aufnahmegesellschaft oder kulturell geprägte Werte und Einstellungen. Darüber, inwieweit diese und weitere Faktoren bei der Entstehung von Differenzen in den Kompetenzniveaus zwischen den Herkunftsgruppen zusammenwirken, lässt sich jedoch keine abschließende Aussage treffen. Da zudem die Zusammensetzung der ersten und der zweiten Generation sowohl zu einem gegebenen Messzeitpunkt als auch über die Zeit variieren kann, ist es wichtig, die Ergebnisse von Schulleistungsstudien für die größten Herkunftsgruppen differenziert zu analysieren. Nur so lässt sich feststellen, bei welchen Schülergruppen besonderer Förderbedarf besteht. Dies soll im Folgenden für die Daten der Fünfzehnjährigen in Deutschland untersucht werden.

Die Analysen beginnen wiederum mit einer Darstellung des Anteils von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Herkunft in Schulen, deren Entwicklung über alle bisherigen PISA-Erhebungen betrachtet wird, gefolgt von einer Beschreibung verschiedener Merkmale des familiären Kontextes, in dem diese Jugendlichen aufwachsen. Zusätzlich zur Familiensprache und zum sozioökonomischen Status, die im Rahmen des internationalen Vergleichs bereits untersucht worden sind (s.o.), werden im Folgenden ein Indikator für kulturelle Ressourcen der Familien sowie der Bildungshintergrund der Eltern analysiert. Anschließend werden die in den einzelnen Herkunftsgruppen erreichten Kompetenzniveaus ermittelt und es wird mithilfe von Regressionsanalysen geschätzt, inwieweit sich die Disparitäten auf die verschiedenen Merkmale des familiären Kontextes zurückführen lassen.

#### *Anteile von Jugendlichen mit Migrationshintergrund unterschiedlicher Herkunft in Deutschland*

Wie bereits im Zusammenhang mit den internationalen Vergleichsanalysen festgestellt, haben in PISA 2009 fast 26 Prozent der fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schüler in Deutschland einen Migrationshintergrund (vgl. Tabelle 7.1.5). Dieser Anteil ist sowohl im Vergleich zu PISA 2006 als auch im Vergleich zu PISA 2000 signifikant höher. Die Interpretation der Veränderungen über die Zeit wird allerdings durch die variierenden Anteile der nicht zuzuordnenden Schülerinnen und Schüler erschwert. Während in PISA 2000 noch für fast alle Jugendlichen die zur Bestimmung des Migrationshintergrunds er-



Tabelle 7.1.5: Prozentuale Anteile fünfzehnjähriger Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in Deutschland

Migrationsstatus	2000		2003		2006		2009	
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)
<b>Migrationsstatus eindeutig zuzuordnen?</b>								
Nicht zuzuordnen	1.8	(0.3)	7.5 <sup>a</sup>	(0.5)	7.3	(0.5)	<b>10.6<sup>a</sup></b>	(0.7)
Zuzuordnen	98.2	(0.3)	92.5 <sup>a</sup>	(0.5)	92.7	(0.5)	<b>89.4<sup>a</sup></b>	(0.7)
	gültige %*	(SE)	gültige %*	(SE)	gültige %*	(SE)	gültige %*	(SE)
<b>Ohne Migrationshintergrund</b>	78.4	(0.9)	79.1	(1.1)	80.6	(1.2)	<b>74.4<sup>a</sup></b>	(1.1)
<b>Mit Migrationshintergrund</b>	21.6	(0.9)	20.9	(1.1)	19.4	(1.2)	<b>25.6<sup>a</sup></b>	(1.1)
<b>Generationsstatus</b>								
Ein Elternteil im Ausland geboren	6.4	(0.4)	5.5	(0.4)	5.6	(0.4)	<b>8.1<sup>a</sup></b>	(0.5)
Zweite Generation	5.1	(0.5)	6.9 <sup>a</sup>	(0.8)	7.6	(0.7)	<b>11.7<sup>a</sup></b>	(0.9)
Erste Generation	10.2	(0.6)	8.5	(0.8)	6.3 <sup>a</sup>	(0.5)	<b>5.8</b>	(0.4)
<b>Herkunftsländer</b>								
Ehem. UdSSR	5.1	(0.4)	4.8	(0.5)	4.3	(0.5)	5.3	(0.5)
Türkei	3.1	(0.4)	5.5 <sup>a</sup>	(0.7)	4.9	(0.6)	<b>5.8</b>	(0.6)
Polen	2.5	(0.3)	3.3	(0.4)	2.2 <sup>a</sup>	(0.3)	2.8	(0.3)
Anderes Herkunftsland	10.9	(0.7)	7.4 <sup>a</sup>	(0.5)	8.1	(0.7)	11.7 <sup>a</sup>	(0.6)

Anmerkung. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Es können auf die Rundung zurückzuführende vermeintliche Inkonsistenzen vorkommen. Daten beruhen auf Schülerangaben; ohne Sonder- und Förderschüler

<sup>a</sup> signifikante Unterschiede zum jeweils vorherigen PISA-Zyklus ( $p < .05$ )

\* gültige % = Prozentangaben beruhen nur auf Angaben der Schülerinnen und Schüler, die eindeutig zuzuordnen sind.

**fett:** signifikante Unterschiede zwischen 2000 und 2009 ( $p < .05$ )

forderlichen Informationen vorlagen, ist der entsprechende Anteil bis PISA 2009 erheblich gesunken.<sup>4</sup>

Um abzuschätzen, inwieweit die im Rahmen von PISA 2009 geschätzten Anteile von Schülerinnen und Schülern aus zugewanderten Familien präzise sind, wurden diese mit Daten des Mikrozensus 2008 verglichen. Laut Mikrozensus hatten im Jahr 2008 insgesamt knapp 27 Prozent der Bevölkerung im Alter von 15 Jahren einen Migrationshintergrund, was nur geringfügig höher liegt als der in PISA 2009 ermittelte Wert. Demnach scheint die PISA-Stichprobe den Anteil der Migrantinnen und Migranten also relativ präzise abzubilden. Einschränkend ist allerdings zu beachten, dass in den Analysen des Mikrozensus Personen mit fehlenden Werten nicht ausgewiesen wurden und zudem unklar ist, ob und in welcher Weise fehlende Daten imputiert worden sind. Damit muss offen bleiben, inwieweit die den Berechnungen zugrunde gelegten Datensätze aus PISA und dem Mikrozensus in dieser Hinsicht vergleichbar sind.

Die in Deutschland lebenden Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sind überwiegend in Deutschland geboren und somit der zweiten Generation zuzuordnen (vgl. Tabelle 7.1.5). Dieser Anteil ist seit PISA 2000 signifikant gestiegen, wobei insbesondere von PISA 2006 zu PISA 2009 ein größerer Sprung zu beobachten ist. Ein spiegelbildliches Muster ergibt sich für die erste Generation, deren Anteil im Laufe der Zeit kontinuierlich und zwischen PISA 2000 und PISA 2009 auch signifikant kleiner wurde. Gestiegen ist dagegen der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit nur einem in Deutschland geborenen Elternteil. Dies könnte auf eine Reihe von Faktoren zurückzuführen sein, wie beispielsweise eine mögliche Zunahme von Partnerschaften zwischen Zuwanderern der dritten Generation und neu zugewanderten Personen, aber auch verstärkte Integration beziehungsweise Assimilation (Alba & Nee, 2003), die sich in Partnerschaften und

4 Die Variationen lassen sich teilweise darauf zurückführen, dass sich zwischen den PISA-Erhebungen die gesetzlichen Grundlagen zur Teilnahmeverpflichtung am Schülerfragebogen in einigen Ländern in der Bundesrepublik Deutschland geändert haben.

**Tabelle 7.1.6:** Prozentuale Anteile fünfzehnjähriger Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in Deutschland nach Herkunftsland und Generation

Herkunftsländer	2000		2003		2006		2009	
	gültige %	(SE)	gültige %	(SE)	gültige %	(SE)	gültige %	(SE)
<b>Ehem. UdSSR</b>								
Ein Elternteil im Ausland geboren	5.3	(1.5)	9.6	(2.4)	6.8	(1.9)	6.4	(1.5)
Zweite Generation	4.3	(1.3)	1.8	(1.1)	14.3 <sup>a</sup>	(4.7)	<b>39.0<sup>a</sup></b>	(4.6)
Erste Generation	89.7	(2.1)	88.2	(2.6)	78.9	(4.7)	<b>54.6<sup>a</sup></b>	(4.6)
<b>Türkei</b>								
Ein Elternteil im Ausland geboren	10.1	(2.6)	8.0	(1.4)	14.2 <sup>a</sup>	(2.2)	16.6	(2.4)
Zweite Generation	61.2	(4.7)	76.9 <sup>a</sup>	(2.6)	76.0	(2.8)	<b>72.7</b>	(2.5)
Erste Generation	27.3	(3.7)	13.6 <sup>a</sup>	(2.6)	8.9	(2.4)	<b>10.4</b>	(1.7)
<b>Polen</b>								
Ein Elternteil im Ausland geboren	26.9	(4.0)	27.3	(5.3)	34.3	(4.7)	29.6	(4.2)
Zweite Generation	10.4	(3.1)	19.3	(3.5)	54.9 <sup>a</sup>	(5.2)	<b>57.9</b>	(4.3)
Erste Generation	62.7	(3.9)	52.5	(5.4)	10.8 <sup>a</sup>	(2.9)	<b>12.5<sup>a</sup></b>	(2.9)
<b>Anderes Herkunftsland</b>								
Ein Elternteil im Ausland geboren	47.3	(3.0)	49.8	(3.2)	47.4	(3.5)	50.7	(2.5)
Zweite Generation	24.0	(2.4)	25.7	(3.3)	25.4	(2.4)	<b>32.5</b>	(2.9)
Erste Generation	28.7	(3.4)	24.5	(3.1)	27.3	(2.9)	<b>16.9<sup>a</sup></b>	(1.6)

Anmerkung. Daten beruhen auf Schülerangaben; ohne Sonder- und Förderschüler

<sup>a</sup> signifikante Unterschiede zum jeweils vorherigen PISA-Zyklus ( $p < .05$ )

**fett:** signifikante Unterschiede zwischen 2000 und 2009 ( $p < .05$ )

Eheschließungen zwischen Personen mit Migrationshintergrund und Personen ohne Migrationshintergrund manifestieren kann.

Insgesamt kommen die Familien von etwa sechs Prozent der Fünfzehnjährigen aus der Türkei, von rund fünf Prozent aus der ehemaligen UdSSR und von knapp drei Prozent aus Polen. Signifikant angestiegen ist dabei zwischen PISA 2000 und PISA 2009 der Anteil von Jugendlichen türkischer Herkunft sowie zwischen PISA 2006 und PISA 2009 der Anteil von Schülerinnen und Schülern, die aus einem „anderen Herkunftsland“ stammen. Die Gruppe „aus einem anderen Herkunftsland“ war in allen PISA-Erhebungen die größte, was nochmals auf die erhebliche Heterogenität von Zuwanderern in Deutschland hinweist, die in den auf einzelne Gruppen von Migrantinnen und Migranten fokussierten öffentlichen Diskussionen oft übersehen wird.

Für den Generationenstatus ergeben sich innerhalb der Herkunftsgruppen differenzielle Muster, die sich über die Zeit stark verschoben haben (vgl. Tabelle 7.1.6). Während unter den Jugendlichen, deren Familien aus dem Gebiet der ehemaligen UdSSR zugewandert sind, im Jahr 2000 noch fast 90 Prozent der ersten Generation zuzuordnen waren, lag der entsprechende Anteil in PISA 2009 nur noch bei knapp 55 Prozent. Entsprechend ist der Anteil der zweiten Generation von etwa vier Prozent auf 39 Prozent angestiegen. Bemerkenswert ist in dieser Herkunftsgruppe der geringe Anteil der Familien, in denen nur ein Elternteil im Ausland geboren ist. Offenbar sind Eheschließungen beziehungsweise Partnerschaften zwischen aus dem Gebiet der ehemaligen UdSSR zugewanderten Personen und Personen ohne Migrationshintergrund eher selten.

Auch in der Gruppe der Jugendlichen türkischer Herkunft ist der Anteil der ersten Generation zwischen den PISA-Erhebungen der Jahre 2000 und 2009 signifikant gesunken, allerdings lag dieser bereits im Jahr 2000 auf einem deutlich niedrigeren Niveau als in den beiden anderen größten Herkunftsgruppen. Der Anteil der zweiten Generation ist zwischen den PISA-Erhebungen der Jahre 2000 und 2003 signifikant gestiegen und anschließend weitgehend konstant geblieben oder leicht abgefallen. Für die Jugendlichen polnischer Herkunft zeigt sich zwischen den PISA-Erhebungen in den Jahren 2000 und 2009 ebenfalls eine Reduktion des Anteils der ersten Generation bei gleichzeitigem

Anstieg des Anteils der zweiten Generation. Der größte Sprung ist dabei zwischen PISA 2003 und PISA 2006 zu beobachten. Und auch für die Schülerinnen und Schüler, deren Familien aus „anderen Herkunftsländern“ stammen, lässt sich eine anteilmäßige Verschiebung zwischen erster und zweiter Generation nachweisen. Die erste Generation ist von etwa 29 Prozent in PISA 2000 auf nur 17 Prozent in PISA 2009 geschrumpft.

Insgesamt ist an deutschen Schulen also der Anteil Heranwachsender, die selbst zugewandert sind, in den letzten neun Jahren deutlich gesunken. Die meisten der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sind in Deutschland geboren und haben ihre gesamte Schullaufbahn hier verbracht. Inwieweit diese Jugendlichen ähnliche Kompetenzen erreichen wie Gleichaltrige ohne Migrationshintergrund, variiert jedoch zwischen den Herkunftsgruppen erheblich (s.u.).

### *Merkmale des familiären Kontextes von Jugendlichen mit Migrationshintergrund unterschiedlicher Herkunft in Deutschland*

Betrachtet man die zu Hause gesprochene Sprache, so zeigt sich in PISA 2009 zunächst, dass Schülerinnen und Schüler mit einem im Ausland geborenen Elternteil deutlich häufiger zu Hause Deutsch sprechen als Schülerinnen und Schüler der zweiten und ersten Generation (vgl. Tabelle 7.1.7). Darüber hinaus variiert der Anteil derjenigen, die zu Hause Deutsch sprechen, über die Herkunftsgruppen erheblich. In Familien, die aus dem Gebiet der ehemaligen UdSSR zugewandert sind und bei denen es sich überwiegend um Spätaussiedler handeln dürfte, ist der Anteil erwartungsgemäß relativ hoch und nimmt von der ersten zur zweiten Generation zu (vgl. Tabelle 7.1.8). Im Vergleich dazu sprechen in der ersten Generation nur wenige Jugendliche türkischer und polnischer Herkunft in ihren Familien Deutsch. In der zweiten Generation verwendet über die Hälfte der polnischstämmigen Jugendlichen am häufigsten Deutsch in der familiären Kommunikation, während dieser Anteil bei den türkischstämmigen Jugendlichen deutlich geringer ist.

Vergleicht man den Gebrauch der deutschen Sprache in zugewanderten Familien über die Zeit, so ist zwischen PISA 2000 und PISA 2003 zunächst ein Anstieg des Anteils von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die in der Familie Deutsch sprechen, zu beobachten (vgl. Tabelle 7.1.7 und Tabelle 7.1.8). Im Vergleich der Ergebnisse von PISA 2003 und PISA 2006 zeichnet sich für die Verwendung von Deutsch als Familiensprache dann eine rückläufige Tendenz ab. Klare Trends sind für die Familiensprache insgesamt also nicht zu erkennen.

**Tabelle 7.1.7:** Prozentuale Anteile fünfzehnjähriger Schülerinnen und Schüler, die zu Hause Deutsch sprechen

Migrationsstatus	2000		2003		2006		2009	
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)
<b>Ohne Migrationshintergrund</b>	99.8	(0.1)	100.0 <sup>a</sup>	(0.0)	99.5 <sup>a</sup>	(0.2)	<b>99.3</b>	(0.1)
<b>Mit Migrationshintergrund</b>	54.5	(2.6)	64.4 <sup>a</sup>	(1.9)	55.8 <sup>a</sup>	(2.3)	57.6	(2.0)
<b>Generationsstatus</b>								
Ein Elternteil im Ausland geboren	93.4	(1.5)	94.1	(1.9)	86.1 <sup>a</sup>	(2.5)	89.0	(1.8)
Zweite Generation	40.8	(4.9)	54.2 <sup>a</sup>	(4.5)	45.5	(4.5)	49.3	(3.1)
Erste Generation	31.4	(3.5)	52.1 <sup>a</sup>	(3.8)	40.9 <sup>a</sup>	(3.2)	26.2 <sup>a</sup>	(3.5)
Nicht zuzuordnen	82.7	(6.0)	73.8	(2.9)	77.7	(3.1)	81.3	(4.2)
<b>Herkunftsländer</b>								
Ehem. UdSSR	44.4	(3.8)	58.7 <sup>a</sup>	(4.2)	55.7	(4.9)	56.0	(4.7)
Türkei	23.6	(3.8)	51.4 <sup>a</sup>	(5.5)	39.7	(4.4)	<b>40.9</b>	(3.8)
Polen	76.4	(4.9)	78.6	(4.7)	59.7 <sup>a</sup>	(5.5)	<b>60.1</b>	(5.3)
Anderes Herkunftsland	60.7	(4.4)	70.2	(2.9)	63.5	(3.9)	65.8	(2.1)

Anmerkung. Daten beruhen auf Schülerangaben; ohne Sonder- und Förderschüler

<sup>a</sup> signifikante Unterschiede zum jeweils vorherigen PISA-Zyklus ( $p < .05$ )

**fett:** signifikante Unterschiede zwischen 2000 und 2009 ( $p < .05$ )



**Tabelle 7.1.8:** Prozentuale Anteile fünfzehnjähriger Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die zu Hause Deutsch sprechen, nach Herkunftsland und Generation

Herkunftsländer	2000		2003		2006		2009	
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)
<b>Ehem. UdSSR</b>								
Ein Elternteil im Ausland geboren	79.0	(12.3)	76.8	(8.8)	100.0 <sup>a</sup>	(0.0)	95.3	(5.1)
Zweite Generation	83.8	(14.8)	100.0	(0.0)	87.8	(9.9)	76.1	(5.6)
Erste Generation	39.5	(4.1)	55.4 <sup>a</sup>	(4.5)	45.9	(4.4)	36.3	(5.7)
<b>Türkei</b>								
Ein Elternteil im Ausland geboren	92.7	(6.6)	100.0	(0.0)	74.1 <sup>a</sup>	(10.1)	<b>71.0</b>	(7.0)
Zweite Generation	18.4	(5.8)	47.3 <sup>a</sup>	(6.1)	36.8	(4.8)	<b>36.8</b>	(4.0)
Erste Generation	0.0	(0.0)	43.3 <sup>a</sup>	(12.3)	10.2 <sup>a</sup>	(7.4)	16.0	(8.6)
<b>Polen</b>								
Ein Elternteil im Ausland geboren	100.0	(0.0)	100.0	(0.0)	87.4	(7.1)	87.0	(7.6)
Zweite Generation	88.5	(11.4)	85.5	(8.0)	44.3 <sup>a</sup>	(7.7)	<b>55.4</b>	(7.3)
Erste Generation	58.6	(7.7)	65.2	(8.2)	51.7	(17.5)	<b>18.1</b>	(8.7)
<b>Anderes Herkunftsland</b>								
Ein Elternteil im Ausland geboren	93.1	(1.9)	94.4	(2.5)	86.6	(3.1)	91.8	(1.7)
Zweite Generation	43.6	(6.3)	53.8	(7.4)	46.6	(8.4)	43.7	(3.7)
Erste Generation	18.1	(4.8)	33.5 <sup>a</sup>	(5.7)	37.3	(5.5)	13.2 <sup>a</sup>	(3.9)

Anmerkung. Daten beruhen auf Schülerangaben; ohne Sonder- und Förderschüler

<sup>a</sup> signifikante Unterschiede zum jeweils vorherigen PISA-Zyklus ( $p < .05$ )

**fett:** signifikante Unterschiede zwischen 2000 und 2009 ( $p < .05$ )

Auch innerhalb der Herkunftsgruppen schwankt der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die zu Hause Deutsch sprechen, zwischen den Erhebungszeitpunkten deutlich. So zeigten sich beispielsweise für die Jugendlichen, deren Familien aus der ehemaligen UdSSR zugewandert sind, zwischen PISA 2000 und PISA 2009 keine signifikanten Veränderungen. Dagegen ist der Anteil der türkischstämmigen Schülerinnen und Schüler der zweiten Generation, die zu Hause Deutsch sprechen, zwischen den PISA-Erhebungen 2000 und 2009 von etwa 18 auf knapp 37 Prozent gestiegen. Im Verlauf zeigt sich für diese Gruppe zunächst ein deutlicher Anstieg zwischen PISA 2000 und PISA 2003, der sich dann ab PISA 2006 bei den beschriebenen 37 Prozent stabilisiert, während in polnischstämmigen Familien der Anteil der Schülerinnen und Schüler der ersten und zweiten Generation, die zu Hause Deutsch sprechen, zwischen den PISA-Erhebungen 2000 und 2009 signifikant um 33 beziehungsweise 41 Prozentpunkte gesunken ist.

#### *Merkmale des familiären Kontextes von Jugendlichen mit Migrationshintergrund unterschiedlicher Herkunft in Deutschland*

Die Tabellen 7.1.9 und 7.1.10 stellen die Gruppenunterschiede für drei weitere Kontextmerkmale des Aufwachsens in der Familie – den sozioökonomischen Status, die kulturellen Ressourcen und den Bildungshintergrund der Eltern – dar. Die Operationalisierung des sozioökonomischen Status wurde bereits im Zusammenhang mit den internationalen Vergleichsanalysen beschrieben (s.o.). Der Indikator für die kulturellen Ressourcen basiert in PISA 2009 auf Angaben der Schülerinnen und Schüler zum Besitz von klassischer Literatur, Gedichtbänden und Kunstwerken. Das Bildungsniveau der Eltern wurde anhand von Angaben der Schülerinnen und Schüler zum höchsten erreichten Bildungsabschluss des Vaters und der Mutter ermittelt. Unterschieden sich die Eltern in ihrem Bildungsniveau, wurde der jeweils höherwertige Abschluss verwendet. Der Bildungsabschluss wurde zunächst nach der *International Standard Classification of*

**Tabelle 7.1.9:** Unterschiede in der sozialen Herkunft zwischen Jugendlichen mit und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund

Migrationsstatus	Sozioökonomischer Status				Kulturelle Ressourcen <sup>1</sup>		Bildungsniveau der Eltern	
	2000		2009		2009		2009	
	M	(SE)	M	(SE)	M	(SE)	M	(SE)
<b>Ohne Migrationshintergrund</b>	50.8	(0.3)	52.3	(0.4)	0.08	(0.02)	14.6	(0.1)
<b>Mit Migrationshintergrund</b>	43.6 <sup>a</sup>	(0.8)	44.0 <sup>a</sup>	(0.7)	-0.17 <sup>a</sup>	(0.04)	13.6 <sup>a</sup>	(0.1)
<b>Generationsstatus</b>								
Ein Elternteil im Ausland geboren	50.6	(1.1)	50.2	(1.2)	0.11	(0.07)	14.7	(0.2)
Zweite Generation	42.5 <sup>a</sup>	(1.2)	40.7 <sup>a</sup>	(0.7)	-0.32 <sup>a</sup>	(0.04)	12.6 <sup>a</sup>	(0.2)
Erste Generation	39.6 <sup>a</sup>	(1.0)	41.9 <sup>a</sup>	(1.0)	-0.26 <sup>a</sup>	(0.06)	13.8 <sup>a</sup>	(0.3)
Nicht zuzuordnen	41.8 <sup>a</sup>	(2.1)	47.7 <sup>a</sup>	(0.9)	-0.13 <sup>a</sup>	(0.07)	13.9 <sup>a</sup>	(0.2)
<b>Herkunftsländer</b>								
Ehem. UdSSR	40.2	(1.0)	<b>43.4<sup>a</sup></b>	(1.2)	-0.25 <sup>a</sup>	(0.07)	14.1 <sup>a</sup>	(0.2)
Türkei	36.3	(1.1)	38.5 <sup>a</sup>	(0.8)	-0.34 <sup>a</sup>	(0.06)	11.6 <sup>a</sup>	(0.3)
Polen	43.5	(1.3)	44.2 <sup>a</sup>	(1.2)	-0.09	(0.09)	14.3	(0.3)
Anderes Herkunftsland	47.2	(1.5)	46.9 <sup>a</sup>	(1.0)	-0.08 <sup>a</sup>	(0.06)	14.1 <sup>a</sup>	(0.2)

Anmerkung. Daten beruhen auf Schülerangaben; ohne Sonder- und Förderschüler

\* in Ausbildungsjahren (siehe z.B. OECD, 2005)

<sup>a</sup> signifikante Unterschiede zu Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund ( $p < .05$ )

<sup>1</sup> z-standardisiert

**fett:** signifikante Unterschiede zwischen PISA 2000 und PISA 2009 ( $p < .05$ )

*Education* (ISCED) (OECD, 1999) klassifiziert, um auf dieser Grundlage anschließend spezifisch für Deutschland die Anzahl der Bildungsjahre zu schätzen (OECD, 2009).

Wie anhand der in den Tabellen 7.1.9 und 7.1.10 dargestellten Ergebnisse zu erkennen ist, bestehen zwischen den Jugendlichen aus zugewanderten Familien und Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund bei allen drei Merkmalen des familiären Hintergrunds deutliche Disparitäten. In Bezug auf den sozioökonomischen Status sind lediglich die Unterschiede zwischen Jugendlichen mit nur einem im Ausland geborenen Elternteil und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund überwiegend nicht signifikant. Keine signifikante Benachteiligung ist zudem für Familien der selbst zugewanderten Jugendlichen polnischer Herkunft zu beobachten. In Familien der meisten anderen Herkunfts- und Generationengruppen ist dagegen die sozioökonomische Situation deutlich ungünstiger. Besonders ausgeprägte Disparitäten bestehen für Familien türkischer Herkunft sowohl in der ersten als auch in der zweiten Generation. Die türkische Herkunftsgruppe ist zudem die einzige, in der die Familien auch dann sozioökonomisch benachteiligt sind, wenn nur ein Elternteil zugewandert ist.

Ein ganz ähnliches Muster ist für die kulturellen Ressourcen und das Bildungsniveau der Eltern zu erkennen, wobei sich für diese Variablen insbesondere die Situation der polnischstämmigen Jugendlichen etwas günstiger darstellt. Innerhalb dieser Herkunftsgruppe lassen sich weder für die erste noch für die zweite Generation signifikante Unterschiede im Vergleich zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund identifizieren. Kein signifikanter Nachteil in Bezug auf das Bildungsniveau der Eltern ist zudem für Jugendliche zu verzeichnen, die aus dem Gebiet der ehemaligen UdSSR zugewandert sind (erste Generation).

Im Unterschied dazu ist bei Jugendlichen, deren Familien aus der Türkei stammen, keine Zunahme in den kulturellen Ressourcen von der ersten zur zweiten Generation zu beobachten: Während Jugendliche der zweiten Generation aus der ehemaligen UdSSR über mehr kulturelle Ressourcen verfügen als Jugendliche der ersten Generation aus der UdSSR, gilt für Jugendliche mit Herkunftsland Türkei das umgekehrte Muster. In dieser Herkunftsgruppe verfügt die zweite Generation über deutlich weniger kulturelle

**Tabelle 7.1.10:** Unterschiede in der sozialen Herkunft zwischen Jugendlichen ohne und Jugendlichen mit Migrationshintergrund nach Herkunftsland und Generation

Migrationsstatus	Sozioökonomischer Status				kulturelle Ressourcen <sup>1</sup>		Bildungsniveau der Eltern	
	2000		2009		2009		2009	
	M	(SE)	M	(SE)	M	(SE)	M	(SE)
<b>Ohne Migrationshintergrund</b>	50.8	(0.3)	52.3	(0.4)	0.08	(0.02)	14.6	(0.1)
<b>Ehem. UdSSR</b>								
Ein Elternteil im Ausland geboren	47.4	(4.7)	55.8	(6.5)	0.25	(0.35)	15.4	(0.8)
Zweite Generation	47.5	(6.2)	42.8 <sup>a</sup>	(1.6)	-0.22 <sup>a</sup>	(0.12)	13.6 <sup>a</sup>	(0.3)
Erste Generation	39.3	(1.0)	42.3 <sup>a</sup>	(1.4)	-0.33 <sup>a</sup>	(0.09)	14.3	(0.3)
<b>Türkei</b>								
Ein Elternteil im Ausland geboren	50.0	(4.4)	43.3 <sup>a</sup>	(2.8)	0.07	(0.13)	13.4 <sup>a</sup>	(0.4)
Zweite Generation	36.2	(1.3)	37.8 <sup>a</sup>	(1.0)	-0.44 <sup>a</sup>	(0.07)	11.4 <sup>a</sup>	(0.3)
Erste Generation	31.4	(1.5)	35.6 <sup>a</sup>	(2.2)	-0.29 <sup>a</sup>	(0.15)	10.3 <sup>a</sup>	(1.2)
<b>Polen</b>								
Ein Elternteil im Ausland geboren	50.6	(2.5)	47.1	(2.9)	-0.20	(0.18)	14.8	(0.4)
Zweite Generation	43.7	(5.5)	42.1 <sup>a</sup>	(1.1)	-0.04	(0.12)	14.0	(0.3)
Erste Generation	40.4	(1.4)	47.2	(5.2)	-0.09	(0.21)	14.3	(0.8)
<b>Anderes Herkunftsland</b>								
Ein Elternteil im Ausland geboren	50.7	(1.3)	51.5	(1.3)	0.15	(0.08)	14.9	(0.2)
Zweite Generation	46.4	(1.7)	42.1 <sup>a</sup>	(1.2)	-0.37 <sup>a</sup>	(0.07)	12.9 <sup>a</sup>	(0.4)
Erste Generation	41.8	(3.1)	42.2 <sup>a</sup>	(1.6)	-0.18 <sup>a</sup>	(0.11)	14.1	(0.5)

Anmerkung. Daten beruhen auf Schülerangaben; ohne Sonder- und Förderschüler

\* in Ausbildungsjahren (siehe z.B. OECD, 2005)

<sup>1</sup> z-standardisiert

<sup>a</sup> signifikante Unterschiede zu Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund ( $p < .05$ )

Ressourcen als die erste Generation. Auch in Bezug auf das Bildungsniveau der Eltern zeigen sich für Jugendliche, deren Familien aus der Türkei migriert sind, die größten Disparitäten. Ihre Eltern haben im Durchschnitt vier Jahre weniger in schulischer, beruflicher oder universitärer Ausbildung verbracht als die Eltern von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund.

Da sich die Operationalisierung der kulturellen Ressourcen und des Bildungsniveaus der Eltern seit PISA 2000 verändert hat, lassen sich Trends über die Zeit nur für den sozioökonomischen Status prüfen. Für dieses Merkmal sind zwischen den beiden Messzeitpunkten jedoch weder für die Gesamtstichprobe der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund (vgl. Tabelle 7.1.9) noch für die einzelnen Teilgruppen (vgl. Tabelle 7.1.10) signifikante Veränderungen zu beobachten. Demnach scheint sich die soziale Lage von zugewanderten Familien in Deutschland nicht nachweisbar verbessert zu haben.

### *Lesekompetenz von Jugendlichen mit Migrationshintergrund unterschiedlicher Herkunft in Deutschland*

Inwieweit sich die verschiedenen Teilgruppen der Jugendlichen aus zugewanderten Familien in ihrer Lesekompetenz von Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund unterscheiden, wurde mit Regressionsanalysen geprüft. In diese Analysen wurden nur diejenigen Fünfzehnjährigen einbezogen, für die vollständige Daten zu sämtlichen Variablen vorlagen, die in die Regressionsmodelle eingehen. Um weiterhin abschätzen zu können, ob sich die Disparitäten in den Kompetenzen seit dem Jahr 2000 reduziert haben, wurden die Analysen auch mit den Daten der ersten PISA-Erhebung durchgeführt. Die Ergebnisse sind in Tabelle 7.1.11 für Schülerinnen und Schüler aus zugewanderten Familien nach Generationenstatus sowie in Tabelle 7.1.12 für Schülerinnen und Schüler der verschiedenen Herkunftsgruppen dargestellt.

**Tabelle 7.1.11:** Regressionsmodelle zur Schätzung von Disparitäten in der Lesekompetenz zwischen Jugendlichen ohne Migrationshintergrund und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

2009	Modell I		Modell II		Modell III	
	b	(SE)	b	(SE)	b	(SE)
Ohne Migrationshintergrund	519 <sup>*a</sup>	(2.7)	515 <sup>*a</sup>	(2.2)	515 <sup>*a</sup>	(2.2)
Ein Elternteil im Ausland geboren	-3	(6.7)	-4	(5.8)	-1	(5.7)
Zweite Generation	-51 <sup>a</sup>	(6.8)	-25 <sup>a</sup>	(6.6)	-13 <sup>a</sup>	(6.5)
Erste Generation	<b>-57<sup>a</sup></b>	(6.5)	<b>-39<sup>a</sup></b>	(6.3)	-22 <sup>a</sup>	(6.5)
Nicht zuzuordnen	-71 <sup>a</sup>	(10.5)	-52 <sup>a</sup>	(8.6)	-48 <sup>a</sup>	(8.3)
HISEI <sup>1</sup>			17 <sup>a</sup>	(1.8)	16 <sup>a</sup>	(1.8)
Kulturgüter <sup>1</sup>			15 <sup>a</sup>	(1.7)	15 <sup>a</sup>	(1.7)
Bildungsniveau der Eltern <sup>1</sup>			14 <sup>a</sup>	(1.6)	14 <sup>a</sup>	(1.6)
Sprachgebrauch <sup>2</sup>					-24 <sup>a</sup>	(6.8)
N	4183		4183		4183	
R <sup>2</sup>	.06		.20		.20	
2000	Modell I		Modell II		Modell III	
	b	(SE)	b	(SE)	b	(SE)
Ohne Migrationshintergrund	514 <sup>*a</sup>	(2.3)	512 <sup>*a</sup>	(2.1)	512 <sup>*a</sup>	(2.1)
Ein Elternteil im Ausland geboren	-11	(7.4)	-11	(6.4)	-7	(6.3)
Zweite Generation	-56 <sup>a</sup>	(11.6)	-34 <sup>a</sup>	(9.6)	-4	(11.8)
Erste Generation	-91 <sup>a</sup>	(14.6)	-68 <sup>a</sup>	(10.9)	-29 <sup>a</sup>	(11.2)
Nicht zuzuordnen	-87 <sup>a</sup>	(20.3)	-70 <sup>a</sup>	(21.1)	-62 <sup>a</sup>	(18.0)
HISEI <sup>1</sup>			22 <sup>a</sup>	(2.4)	21 <sup>a</sup>	(2.4)
Kulturgüter <sup>1</sup>			18 <sup>a</sup>	(1.6)	17 <sup>a</sup>	(1.6)
Bildungsniveau der Eltern <sup>1</sup>			12 <sup>a</sup>	(2.1)	11 <sup>a</sup>	(2.2)
Sprachgebrauch <sup>2</sup>					-60 <sup>a</sup>	(11.7)
N	4152		4152		4152	
R <sup>2</sup>	.06		.22		.23	

Anmerkung. Daten beruhen auf Schülerangaben; ohne Sonder- und Förderschüler

\* Die hier angegebene Regressionskonstante ist der Mittelwert in der Gruppe der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund. Für die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund gibt der Regressionskoeffizient jeweils die Abweichung von der Regressionskonstanten an.

<sup>1</sup> z-standardisiert;

<sup>2</sup> Referenzgruppe: Deutsch als Familiensprache

<sup>a</sup> signifikante Partialregressionskoeffizienten ( $p < .05$ )

**fett:** Unterschied zum Regressionskoeffizienten für 2000 statistisch signifikant ( $p < .05$ )

Für PISA 2009 zeigt sich, dass zwischen Fünfzehnjährigen mit nur einem im Ausland geborenen Elternteil und Fünfzehnjährigen ohne Migrationshintergrund kein signifikanter Kompetenzunterschied besteht (vgl. Tabelle 7.1.11).<sup>5</sup> Die Nachteile von Jugendlichen der ersten Generation und der zweiten Generation sind dagegen mit 57 und 51 Punkten erheblich (Modell I). Nach Schätzung der OECD (2010b) entsprechen diese Unterschiede in etwa dem Lernfortschritt, der durchschnittlich im Laufe von mehr als einem Schuljahr erreicht wird.<sup>6</sup>

5 Aufgrund des unterschiedlichen Umgangs mit fehlenden Werten sind die Koeffizienten der hier dargestellten Regressionsanalysen nicht direkt mit denen vergleichbar, die in den Berichten zu früheren PISA-Erhebungen enthalten sind.

6 Nach Schätzungen der OECD (2010b) beträgt der Kompetenzunterschied im Lesen zwischen Schülerinnen und Schülern aus zwei aufeinanderfolgenden Jahrgängen im Durchschnitt etwa 39 Punkte auf der PISA-Skala. Für diese Schätzung wurde auf Basis derjenigen Staaten, in denen eine ausreichende Anzahl von Fünfzehnjährigen unterschiedliche Jahrgänge (Klassenstufen) besuchten, die durchschnittliche Differenz in den Testwerten berechnet. Im Rahmen von PISA 2003 kamen Schätzungen, die spezifisch für Deutschland durchgeführt worden sind, zu ähnlichen Ergebnissen (Schaffner, Schiefele, Drechsel & Artelt, 2004).

Nach Kontrolle von Merkmalen des ökonomischen und kulturellen Kapitals (sozio-ökonomischer Hintergrund, Kulturgüter und Bildungsniveau der Eltern) reduzieren sich die Disparitäten, sie sind jedoch weiterhin signifikant und bedeutsam (Modell II). Bei zusätzlicher Kontrolle des Sprachgebrauchs in der Familie ist eine weitere Abnahme der Effekte zu beobachten (Modell III). Für die zweite Generation verringert sich der Unterschied im Kompetenzniveau sogar auf 13 Punkte. Demnach sind die Nachteile von Schülerinnen und Schülern der zweiten Generation geringer ausgeprägt, wenn sie aus Familien stammen, die zu Hause Deutsch sprechen. Der Effekt der Familiensprache ist mit 24 Punkten erheblich. Da jedoch der Anteil der Familien, die zu Hause Deutsch sprechen, über die verschiedenen Herkunftsgruppen variiert (s.o.), ist dieser Effekt mit der Herkunft der Familie konfundiert und lässt sich daher nicht als reiner Spracheffekt interpretieren.

Deutlich wird anhand der in Tabelle 7.1.11 dargestellten Ergebnisse weiterhin, dass es sich bei denjenigen Schülerinnen und Schülern, für die keine Angaben zum Migrationshintergrund vorliegen, um eine relativ leistungsschwache Gruppe handelt. Ihr Kompetenzniveau ist noch geringer als das der ersten Generation. Da sich jedoch nicht bestimmen lässt, welcher Gruppe diese Schülerinnen und Schüler überwiegend zuzuordnen sind, muss offen bleiben, inwieweit die Disparitäten zwischen Jugendlichen aus zugewanderten Familien und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund in den Analysen über- oder unterschätzt werden.

Vergleicht man die in PISA 2009 vorliegenden Disparitäten mit denen von PISA 2000 (also die Differenzen der Differenzen), so bestätigt sich das bereits in den Analysen des internationalen Vergleichs identifizierte Bild. Für die erste Generation ist eine signifikante Verbesserung der Lesekompetenz zu beobachten. Ohne Kontrolle von Merkmalen des ökonomischen und kulturellen Kapitals (Modell I) betrug der Kompetenzrückstand der ersten Generation in PISA 2000 rund 91 Punkte, in PISA 2009 beträgt er dagegen nur noch 57 Punkte. Diese Reduktion von 34 Punkten ist erheblich. Der Unterschied scheint sich zudem nicht allein auf die in Modell II einbezogenen Hintergrundmerkmale zurückführen zu lassen. Auch nach Kontrolle dieser Variablen ist der Regressionskoeffizient für die erste Generation in PISA 2000 signifikant größer als in PISA 2009 und mit 29 Punkten ist der Unterschied auch weiterhin bedeutsam. Demnach scheint die Reduktion in den Disparitäten der ersten Generation nicht allein durch Veränderungen in der sozialen Komposition dieser Gruppe bedingt zu sein. Nach zusätzlicher Kontrolle der zu Hause gesprochenen Sprache hingegen nähern sich die Koeffizienten deutlich an.

Für die zweite Generation ist keine Verbesserung in der relativen Lesekompetenz zu beobachten. Nach Kontrolle der Merkmale des ökonomischen und kulturellen Kapitals sowie der Familiensprache (Modell III) lässt sich in PISA 2009 ein signifikanter Kompetenznachteil gegenüber Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund identifizieren, während sich der entsprechende Unterschied für PISA 2000 inferenzstatistisch nicht absichern lässt. Die Differenz zwischen den Koeffizienten in PISA 2000 und PISA 2009, die nur neun Punkte beträgt, ist ebenfalls nicht signifikant.

Bemerkenswert ist im Vergleich der Ergebnisse für die beiden Erhebungszeitpunkte, dass der Zusammenhang zwischen der Familiensprache und der Lesekompetenz abzunehmen scheint. Während mit der Verwendung einer anderen Sprache als Deutsch in den Familien im Jahr 2000 noch ein Kompetenznachteil von 60 Punkten verbunden war, beträgt der Effekt in PISA 2009 nur noch 24 Punkte. Diesem Unterschied wird in vertieften Analysen weiter nachzugehen sein. Möglicherweise ist er auf Aktivitäten im Bereich der Sprachförderung zurückzuführen, die dem KMK-Beschluss von 2003 (KMK, 2003) entsprechend in den letzten neun Jahren intensiviert worden sind. Sollte dies der Fall sein, wäre es teilweise gelungen, den Mangel an außerschulischen Lerngelegenheiten zum Erwerb der deutschen Sprache durch institutionelle Förderung zu kompensieren. Der

**Tabelle 7.1.12:** Regressionsmodelle zur Schätzung von Disparitäten in der Lesekompetenz zwischen Jugendlichen ohne Migrationshintergrund und Jugendlichen mit Migrationshintergrund unterschiedlicher Herkunftsgruppen

2009	Modell I		Modell II		Modell III	
	<i>b</i>	(SE)	<i>b</i>	(SE)	<i>b</i>	(SE)
<b>Ohne Migrationshintergrund</b>	519 <sup>a</sup>	(2.7)	515 <sup>a</sup>	(2.2)	515 <sup>a</sup>	(2.2)
<b>Ehem. UdSSR</b>						
Ein Elternteil im Ausland geboren	20	(20.2)	10	(23.1)	10	(23.2)
Zweite Generation	-9	(9.8)	9	(10.0)	12	(9.9)
Erste Generation	<b>-40<sup>a</sup></b>	(7.7)	<b>-23<sup>a</sup></b>	(8.2)	-13	(9.1)
<b>Türkei</b>						
Ein Elternteil im Ausland geboren	-51 <sup>a</sup>	(18.4)	-37 <sup>a</sup>	(15.6)	-33 <sup>a</sup>	(15.3)
Zweite Generation	-94 <sup>a</sup>	(9.3)	-57 <sup>a</sup>	(9.9)	-47 <sup>a</sup>	(9.8)
Erste Generation	-109 <sup>a</sup>	(18.3)	-71 <sup>a</sup>	(18.9)	<b>-58<sup>a</sup></b>	(19.3)
<b>Polen</b>						
Ein Elternteil im Ausland geboren	-6	(18.9)	1	(18.2)	3	(17.5)
Zweite Generation	-27 <sup>a</sup>	(7.7)	-13	(8.0)	-6	(8.3)
Erste Generation	-82 <sup>a</sup>	(22.8)	-75 <sup>a</sup>	(19.1)	-62 <sup>a</sup>	(19.0)
<b>anderes Herkunftsland</b>						
Ein Elternteil im Ausland geboren	3	(6.8)	0.4	(6.5)	2	(6.5)
Zweite Generation	-41 <sup>a</sup>	(9.5)	-18 <sup>a</sup>	(9.1)	-9	(9.7)
Erste Generation	-65 <sup>a</sup>	(15.3)	-51 <sup>a</sup>	(14.2)	-37 <sup>a</sup>	(12.8)
<b>Nicht zuzuordnen</b>	-71 <sup>a</sup>	(10.5)	-53 <sup>a</sup>	(8.6)	-50 <sup>a</sup>	(8.3)
HISEI <sup>1</sup>			16 <sup>a</sup>	(1.7)	16 <sup>a</sup>	(1.7)
Kulturgüter <sup>1</sup>			15 <sup>a</sup>	(1.7)	15 <sup>a</sup>	(1.7)
Bildungsniveau der Eltern <sup>1</sup>			13 <sup>a</sup>	(1.7)	13 <sup>a</sup>	(1.7)
Sprachgebrauch <sup>2</sup>					-16 <sup>a</sup>	(6.3)
N	4183		4183		4183	
R <sup>2</sup>	.08		.21		.21	
2000	Modell I		Modell II		Modell III	
	<i>b</i>	(SE)	<i>b</i>	(SE)	<i>b</i>	(SE)
<b>Ohne Migrationshintergrund</b>	514 <sup>a</sup>	(2.3)	512 <sup>a</sup>	(2.1)	512 <sup>a</sup>	(2.1)
<b>Ehem. UdSSR</b>						
Ein Elternteil im Ausland geboren	-33	(55.0)	-28	(56.5)	-16	(49.3)
Zweite Generation	-23	(41.6)	-11	(33.9)	2	(26.8)
Erste Generation	-90 <sup>a</sup>	(12.8)	-69 <sup>a</sup>	(11.4)	-36 <sup>a</sup>	(13.0)
<b>Türkei</b>						
Ein Elternteil im Ausland geboren	-54	(43.7)	-45	(41.3)	-40	(40.5)
Zweite Generation	-112 <sup>a</sup>	(15.1)	-68 <sup>a</sup>	(16.1)	-21	(20.0)
Erste Generation	-112 <sup>a</sup>	(22.4)	-45 <sup>a</sup>	(26.6)	14	(29.8)
<b>Polen</b>						
Ein Elternteil im Ausland geboren	-2	(17.8)	-2	(15.5)	-2	(15.5)
Zweite Generation	-47	(31.6)	-39	(36.9)	-33	(38.0)
Erste Generation	-63 <sup>a</sup>	(16.8)	-51 <sup>a</sup>	(15.4)	-26	(16.9)
<b>anderes Herkunftsland</b>						
Ein Elternteil im Ausland geboren	-8	(7.8)	-10	(6.8)	-6	(6.6)
Zweite Generation	-18	(13.2)	-11	(10.9)	15	(13.2)
Erste Generation	-101 <sup>a</sup>	(31.1)	-78 <sup>a</sup>	(21.4)	-32	(19.8)
<b>Nicht zuzuordnen</b>	-87 <sup>a</sup>	(20.3)	-70 <sup>a</sup>	(21.1)	-62 <sup>a</sup>	(17.9)
HISEI <sup>1</sup>			21 <sup>a</sup>	(2.4)	21 <sup>a</sup>	(2.4)
Kulturgüter <sup>1</sup>			18 <sup>a</sup>	(1.5)	18 <sup>a</sup>	(1.5)
Bildungsniveau der Eltern <sup>1</sup>			12 <sup>a</sup>	(2.1)	12 <sup>a</sup>	(2.2)
Sprachgebrauch <sup>2</sup>					-60 <sup>a</sup>	(12.2)
N	4152		4152		4152	
R <sup>2</sup>	.06		.22		.23	

Anmerkung. Daten beruhen auf Schülerangaben; ohne Sonder- und Förderschüler

<sup>1</sup> z-standardisiert; <sup>2</sup> Referenzgruppe: Deutsch als Familiensprache

<sup>a</sup> signifikante Partialregressionskoeffizienten ( $p < .05$ )

**fett:** Unterschied zum Regressionskoeffizienten für 2000 statistisch signifikant ( $p < .05$ )



Kompetenznachteil der zweiten Generation konnte dadurch aber offenbar kaum reduziert werden.

Bei differenzierter Betrachtung der einzelnen Herkunftsgruppen<sup>7</sup> ergibt sich weitgehend das bekannte Muster (vgl. Tabelle 7.1.12). Die größten Kompetenzunterschiede sind für Schülerinnen und Schüler aus Familien zu beobachten, die aus der Türkei zugewandert sind. Mit 109 Punkten ist der Nachteil in der ersten Generation besonders ausgeprägt, mit 94 Punkten aber auch in der zweiten Generation noch erheblich (Modell I). Schülerinnen und Schüler türkischer Herkunft bleiben in ihren Lesekompetenzen also auch dann noch mehr als zwei Schuljahre hinter Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund zurück, wenn sie selbst in Deutschland geboren und aufgewachsen sind. Bei nur einem aus der Türkei zugewanderten Elternteil ist der Nachteil im Kompetenzniveau zwar geringer, mit 51 Punkten aber durchaus substantiell. Dieser Befund bestätigt, dass es sinnvoll ist, Schülerinnen und Schüler mit nur einem im Ausland geborenen Elternteil separat zu betrachten und sie nicht den Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund zuzuordnen.

Die Kompetenznachteile der türkischstämmigen Schülerinnen und Schüler reduzieren sich nach Kontrolle von Merkmalen des ökonomischen und kulturellen Kapitals zwar deutlich, sie sind aber weiterhin groß. Auch nach Berücksichtigung der zu Hause gesprochenen Sprache sind substantielle Disparitäten zu beobachten. Demnach lassen sich die Unterschiede zwischen Jugendlichen, deren Familien aus der Türkei zugewandert sind, und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund nicht allein auf die in die Analysen einbezogenen Merkmale des familiären Kontextes zurückführen. Dies gilt auch für Jugendliche aus Familien, in denen nur ein Elternteil in der Türkei geboren ist.

Völlig anders stellt sich die Situation der Jugendlichen dar, deren Familien aus dem Gebiet der ehemaligen UdSSR zugewandert sind. Für die erste Generation ist ein Kompetenznachteil zu beobachten, der auch dann noch signifikant ist, wenn die Merkmale des ökonomischen und kulturellen Kapitals kontrolliert werden. Nach zusätzlicher Kontrolle der zu Hause gesprochenen Sprache hingegen wird der Kompetenzunterschied nicht mehr signifikant. Zudem sind die Disparitäten durchgängig deutlich kleiner als für die Gruppe der Jugendlichen türkischer Herkunft.

Betrachtet man die zweite Generation der Jugendlichen aus Familien, die aus dem Gebiet der ehemaligen UdSSR stammen, so ist in keinem der drei Modelle ein signifikanter Nachteil im erreichten Kompetenzniveau nachzuweisen. Nach Kontrolle der familiären Hintergrundmerkmale kehrt sich das Vorzeichen der Koeffizienten um und es deuten sich tendenziell sogar Vorteile für diese Gruppe an. Diese lassen sich allerdings nicht zufallskritisch absichern und dürfen daher nicht interpretiert werden.

Der Kompetenznachteil für die erste Generation der Jugendlichen, deren Familien aus Polen stammen, nimmt ohne Kontrolle von Kovariaten eine mittlere Stellung ein. Er ist kleiner als der Nachteil der türkischstämmigen Jugendlichen, aber größer als der Nachteil der Jugendlichen, deren Familien aus der ehemaligen UdSSR zugewandert sind. Nach Kontrolle der Merkmale des familiären Kontextes ist der Unterschied hingegen ähnlich groß wie der für die Fünfzehnjährigen türkischer Herkunft. In der zweiten Generation fallen die Disparitäten in der polnischen Herkunftsgruppe dagegen deutlich kleiner aus und werden nur in Modell I signifikant.

Ein ganz ähnliches Muster wie für die Schülerinnen und Schüler aus polnischstämmigen Familien ist auch für Jugendliche aus Familien zu beobachten, die aus den verschiedenen anderen Herkunftsländern zugewandert sind. Innerhalb dieser Gruppe sind die Disparitäten in der zweiten Generation deutlich geringer ausgeprägt als in der ersten

7 Aufgrund der geringen Fallzahlen in den Teilgruppen sind die Schätzungen in dieser Analyse weniger stabil als in der vorhergehenden Analyse ohne Differenzierung nach Herkunftsland. Die Unterschiede zwischen den Koeffizienten für PISA 2000 und PISA 2009 werden daher überwiegend nicht signifikant.

Generation und nach Kontrolle der Kovariaten lässt sich für die zweite Generation kein signifikanter Kompetenznachteil mehr identifizieren.

Vergleicht man die Ergebnisse von PISA 2009 mit denen von PISA 2000, so ergeben sich für die verschiedenen Herkunftsgruppen unterschiedliche Muster. Innerhalb der Gruppe der türkischstämmigen Jugendlichen ist ohne Kontrolle von Kovariaten (Modell I) für die zweite Generation eine Reduktion in den Disparitäten von 18 Punkten zu erkennen, die jedoch nicht gegen den Zufall abgesichert werden können. Nach Kontrolle von Merkmalen des ökonomischen und kulturellen Kapitals sowie des Sprachgebrauchs in der Familie (Modell III) lässt sich dagegen für die erste Generation sogar ein signifikanter Anstieg um 72 Punkte in den Disparitäten nachweisen. Demnach scheint sich die schulische Situation von Jugendlichen türkischer Herkunft seit dem Jahr 2000 nicht eindeutig nachweisbar verbessert zu haben. In der Gruppe der Jugendlichen, deren Familien aus dem Gebiet der ehemaligen UdSSR zugewandert sind, ist dagegen durchgängig eine Abnahme der Disparitäten zu beobachten. Für die erste Generation werden die Veränderungen in Modell I und Modell II auch signifikant.

Die Regressionskoeffizienten der polnischstämmigen Jugendlichen weisen für die erste Generation von PISA 2000 zu PISA 2009 auf einen Anstieg, für die zweite Generation auf eine Abnahme der Disparitäten im Kompetenzniveau hin. Demnach scheint sich die Ausgangssituation der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler aus Polen verschlechtert zu haben, ihre Integration in der zweiten Generation jedoch besser zu gelingen. Aufgrund der geringen Fallzahlen lassen sich die Unterschiede zwischen den Koeffizienten der beiden Messzeitpunkte jedoch inferenzstatistisch nicht absichern. In der Gruppe der Jugendlichen schließlich, deren Familien aus „anderen Herkunftsländern“ stammen, ist die Befundlage uneindeutig. Dies dürfte unter anderem auf die variierende Zusammensetzung dieser Gruppe zurückzuführen sein.

Auch in den differenzierten Analysen für die verschiedenen Herkunftsgruppen ist der Effekt der Familiensprache auf die Lesekompetenz in PISA 2009 deutlich kleiner (16 Punkte) als in PISA 2000 (60 Punkte). Der Einfluss dieses Kontextmerkmals des Aufwachsens in der Familie auf die Kompetenzentwicklung scheint also geringer geworden zu sein.

#### 7.1.4 Zusammenfassung und Diskussion

Im abschließenden Teil dieses Kapitels sollen die Ergebnisse zum Anteil der Migrantinnen und Migranten, zu den Kontextmerkmalen des Aufwachsens der Jugendlichen und zur erzielten Lesekompetenz noch einmal knapp zusammengefasst und diskutiert werden. Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf der Situation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland und auf Veränderungen der Situation seit PISA 2000. Es wird auf mögliche Interpretationen der Ergebnismuster und auf weiteren Handlungsbedarf hingewiesen.

Die Daten aus PISA 2009 zeigen, dass fast 26 Prozent der fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schüler in Deutschland aus zugewanderten Familien stammen. Seit 2000 hat der Anteil Jugendlicher mit Migrationshintergrund insgesamt um rund vier Prozentpunkte zugenommen. Sowohl in Bezug auf den Anstieg als auch im Hinblick auf den im Jahr 2009 erreichten Anteil der Migrantinnen und Migranten liegt Deutschland im Vergleich zu den anderen mittel- und nordeuropäischen Zielländern (einschließlich der ehemaligen Kolonialstaaten) etwa im Mittelfeld. Damit ist die Heterogenität der Schülerschaft in Deutschland in dieser Hinsicht weder deutlich größer noch deutlich geringer als in anderen Staaten.

Der Anstieg des Migrantenteils in Deutschland ist vor allem auf eine Zunahme der zweiten Generation zwischen den PISA-Erhebungen im Jahr 2000 und 2009 zurückzu-



führen. Dagegen ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler der ersten Generation gesunken. Diese Reduktion ist größer als in allen anderen Staaten. Die Schülerschaft mit Migrationshintergrund in deutschen Schulen ist also zunehmend in Deutschland geboren und aufgewachsen.

Bei differenzierter Betrachtung der Zusammensetzung der Schülerschaft zeigt sich, dass die Familien von mehr als der Hälfte der Jugendlichen mit Migrationshintergrund in PISA 2009 aus der ehemaligen UdSSR, der Türkei oder Polen stammen. Die Familien der anderen Hälfte der Jugendlichen sind dagegen aus einer Vielzahl von Ländern zugewandert. Damit ist die Schülerschaft mit Migrationshintergrund in Deutschland also in hohem Maße heterogen, was in öffentlichen Debatten oft unberücksichtigt bleibt und an dieser Stelle daher nochmals betont werden soll.

Der Anteil von Schülerinnen und Schülern türkischer Herkunft ist seit PISA 2000 signifikant angestiegen. Aber auch die heterogene Gruppe der Jugendlichen, deren Familien aus verschiedenen anderen Ländern stammen, ist im Laufe der Zeit größer geworden. In allen Herkunftsgruppen hat sich der Anteil der selbst zugewanderten Jugendlichen zwischen den PISA-Erhebungen der Jahre 2000 und 2009 reduziert, der Anteil der in Deutschland geborenen Jugendlichen zugewanderter Eltern ist dagegen gestiegen. Diese Veränderungen lassen sich zwar nicht immer gegen den Zufall absichern, die weitgehend durchgängige Tendenz bestätigt aber nochmals, dass inzwischen deutlich weniger Seiteneinsteiger in deutschen Schulen anzutreffen sind als noch vor neun Jahren.

Betrachtet man die familiären Kontextmerkmale, unter denen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund aufwachsen, so zeigt sich in Bezug auf die Familiensprache ein heterogenes Bild. Insgesamt steigt der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die in den Familien am häufigsten die Sprache des Einwanderungslandes sprechen, in Deutschland von etwa 26 Prozent in der ersten Generation auf fast 50 Prozent in der zweiten Generation an. Die Quote für die zweite Generation ist im Vergleich zu den anderen mittel- und nordeuropäischen Zielländern für Arbeitsmigration und humanitäre Zuwanderung eher hoch. Ungünstig stellt sich die Situation von Migrantinnen und Migranten in Deutschland dagegen in Bezug auf den sozioökonomischen Hintergrund dar. Die sozialen Disparitäten zwischen zugewanderten Familien und Familien ohne Migrationshintergrund sind im internationalen Vergleich besonders groß, und von der ersten zur zweiten Generation ist keine Verbesserung der Lage zu beobachten.

Im Vergleich der Herkunftsgruppen innerhalb Deutschlands zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler türkischer Herkunft im Hinblick auf den sozioökonomischen Status, den Indikator für kulturelle Ressourcen und das Bildungsniveau der Eltern nicht nur im Vergleich zu Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund, sondern auch im Vergleich zu Jugendlichen, deren Eltern aus der ehemaligen UdSSR oder aus Polen zugewandert sind, deutlich schlechter gestellt sind. In der Gruppe der Jugendlichen, deren Familien aus der Türkei stammen, ist zudem keine Verbesserung der sozialen Lage von der ersten zur zweiten Generation zu beobachten.

Für die Lesekompetenzentwicklung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland ergibt der internationale Vergleich zwei zentrale Befunde: Erstens zeigt sich, dass die Kompetenznachteile von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland, wie auch in den mittel- und nordeuropäischen Vergleichsstaaten, sowohl in der ersten als auch in der zweiten Generation weiterhin groß sind. Zweitens konnten sich jedoch die Jugendlichen aus zugewanderten Familien seit PISA 2000 im Lesen um 26 Punkte signifikant und substantiell verbessern. Da für die Jugendlichen ohne Migrationshintergrund kaum Kompetenzsteigerungen zu verzeichnen sind, haben sich die Disparitäten damit reduziert. Der positive Trend fällt in der ersten Generation größer aus (33 Punkte) als in der zweiten Generation (24 Punkte) und lässt sich auch nur für die erste Generation gegen den Zufall absichern. Nur in Belgien, der Schweiz und in Luxemburg sind ähnlich positive Entwicklungen zu verzeichnen wie in Deutschland.

Die Fortschritte, die für die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Deutschland zu verzeichnen sind, lassen sich dabei nicht auf Veränderungen in der sozialen Zusammensetzung dieser Gruppe zurückführen.

Innerhalb Deutschlands sind Schülerinnen und Schüler türkischer Herkunft weiterhin am stärksten benachteiligt. Sie erzielten 109 Punkte (erste Generation), 94 (zweite Generation) beziehungsweise 51 Punkte (ein Elternteil in der Türkei geboren) weniger im Lesekompetenztest als Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund. In der zweiten Generation scheint sich ihre Lage tendenziell etwas verbessert zu haben, der Trend wird aufgrund der geringen Fallzahlen jedoch nicht signifikant. Für die anderen Herkunftsgruppen sind jeweils deutlich geringer ausgeprägte Disparitäten zu verzeichnen.

Bei den selbst zugewanderten Jugendlichen (erste Generation) sind die Kompetenznachteile im Vergleich zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund signifikant und bedeutsam, unabhängig vom Herkunftsland. Diese Nachteile bleiben auch bestehen, wenn man weitere Einflussfaktoren, wie etwa den sozioökonomischen Hintergrund und die zu Hause gesprochene Sprache, in Rechnung stellt. Lediglich für die Jugendlichen der ersten Generation, deren Eltern aus der ehemaligen UdSSR zugewandert sind, ist nach Kontrolle aller Kovariaten kein signifikanter Unterschied mehr nachzuweisen.

In der zweiten Generation unterscheiden sich Schülerinnen und Schüler, deren Eltern aus dem Gebiet der ehemaligen UdSSR zugewandert sind, nicht mehr signifikant von Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund, und die in der zweiten Generation noch vorhandenen Kompetenznachteile der Schülerinnen und Schüler polnischer Herkunft lassen sich vollständig auf Merkmale des ökonomischen und kulturellen Kapitals (sozioökonomischer Hintergrund, Kulturgüter und Bildungsniveau) zurückführen. Kontrolliert man zusätzlich auch noch die in der Familie gesprochene Sprache, so ist auch der Kompetenznachteil der Schülerinnen und Schüler, deren Familien aus den verschiedenen anderen Staaten stammen, in der zweiten Generation nicht mehr signifikant.

Ein weiterer wichtiger Befund besteht darin, dass sich im Vergleich zu PISA 2000 der Einfluss der zu Hause gesprochenen Sprache auf die Lesekompetenz deutlich reduziert hat. Während Schülerinnen und Schüler, die im Jahr 2000 in der Familie eine andere Sprache als Deutsch sprachen, bei Kontrolle aller anderen Variablen noch etwa 60 Punkte weniger im Lesekompetenztest erzielten, liegt der Unterschied in PISA 2009 nur noch bei rund 24 Punkten.

Als Fazit dieses Kapitels ist somit zunächst festzuhalten, dass sich seit PISA 2000 das Niveau der Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund gesteigert hat. Dies geht vor allem auf die Verbesserung der Kompetenzen in der ersten Generation zurück, aber auch für die zweite Generation ist ein positiver Trend zu erkennen. Es ist anzunehmen, dass die verstärkte Aufmerksamkeit, die eine gezielte Förderung von Migrantinnen und Migranten seit PISA 2000 erhält, Wirkungen gezeigt hat. Da sich die Jugendlichen ohne Migrationshintergrund seit dem Jahr 2000 nicht signifikant verbessern konnten, sind zudem die Disparitäten in der Lesekompetenz kleiner geworden. Auch der nachlassende Effekt der Familiensprache könnte ein Hinweis darauf sein, dass es zumindest teilweise gelungen ist, mangelnde außerschulische Lerngelegenheiten für den Erwerb der deutschen Sprache durch institutionelle Förderung auszugleichen.

Mit Blick auf die Interpretation der in diesem Kapitel präsentierten Ergebnisse muss allerdings einschränkend auf den in Deutschland deutlich angestiegenen Anteil von Schülerinnen und Schülern hingewiesen werden, deren Migrationsstatus aufgrund von fehlenden oder unvollständigen Angaben zum eigenen Geburtsland beziehungsweise zum Geburtsland der Eltern nicht bestimmt werden konnte. Diese Jugendlichen schneiden im Durchschnitt schlechter ab als die Jugendlichen, deren Migrationsstatus bekannt ist. Sollte es sich bei einem Großteil dieser Fünfzehnjährigen um Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund handeln, würden die Kompetenzsteigerungen in dieser Gruppe eine Überschätzung darstellen. Da aber etwa 80 Prozent der nicht zuzuordnenden

Schülerinnen und Schüler, die Angaben zu ihrem familiären Sprachgebrauch gemacht haben, zu Hause Deutsch sprechen, ist es jedoch unwahrscheinlich, dass diese hypothetische Konstellation tatsächlich zutrifft. Zudem weist der Vergleich der PISA-Daten mit den Daten des Mikrozensus darauf hin, dass die in PISA geschätzten Anteile von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund durchaus präzise sind. Das Problem fehlender Angaben, das seit PISA 2000 in Deutschland größer geworden ist, sollte in der Strategie der Länder für zukünftige Schulleistungsstudien berücksichtigt werden. Entscheidend ist hierfür, ob das Ausfüllen der Begleitfragebögen für die Schülerinnen und Schüler freiwillig oder verpflichtend ist. Alternativ wäre es denkbar, zentrale Hintergrundmerkmale, die zur Sicherung der Datenqualität erforderlich sind, über die Schulstatistik verfügbar zu machen.

Trotz der Verbesserung der Lage von in Deutschland lebenden Jugendlichen aus zugewanderten Familien sind auch in PISA 2009 die mit einem Migrationshintergrund verbundenen Disparitäten weiterhin groß. Insbesondere das geringe Niveau der Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern, deren Familien aus der Türkei stammen, ist unbefriedigend. Diese Kompetenznachteile gehen einher mit sehr gering ausgeprägten sozioökonomischen und kulturellen Ressourcen, deren Kontrolle allerdings nicht ausreicht, um die Disparitäten in der Lesekompetenz zu erklären. Es muss vielmehr davon ausgegangen werden, dass weitere, in den vorliegenden Auswertungen noch nicht erfasste Faktoren zur schwachen Lesekompetenz von türkischstämmigen Jugendlichen beitragen.

Wie in der Einleitung des Kapitels erwähnt, kann es an mangelnder Motivation nicht liegen, dass Heranwachsende türkischer Herkunft so viel schwächer abschneiden als Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund. Gerade auch diese Jugendlichen und ihre Eltern berichten, hohe bildungsbezogene Aspirationen zu haben (Stanat, Segeritz & Christensen, 2010; Lehmann, Peek & Gänsfuß, 1997). Diese Aspirationen sind allerdings teilweise so hoch, dass sie sich kaum einlösen lassen werden – etwa wenn Eltern von fünfzehnjährigen Hauptschülerinnen und Hauptschülern angeben, dass ihr Kind ein Hochschulstudium absolvieren soll. Es wäre denkbar, dass dies einen Mangel an Information darüber widerspiegelt, welche Voraussetzungen im deutschen Bildungssystem erfüllt werden müssen, um ein bestimmtes Bildungsziel zu erreichen (Kristen, 2002). Ob und inwieweit dies tatsächlich der Fall ist, kann anhand der vorliegenden Daten allerdings nicht geklärt werden.

Auch mangelnde Wertschätzung und Akzeptanz türkischstämmiger Migrantinnen und Migranten in Deutschland könnten dazu beitragen, dass diese weniger erfolgreich sind als andere Schülerinnen und Schüler. Die Sozialpsychologie hat wiederholt gezeigt, wie mächtig gesellschaftlich verbreitete Stereotype sind, indem sie das Erleben und Verhalten von Menschen auch dann beeinflussen können, wenn diese die stereotypen Vorstellungen nicht teilen (Nelson, 2002). Es kann daher nicht ausgeschlossen werden, dass negative Stereotype über türkischstämmige Migrantinnen und Migranten, wie sie etwa in aktuellen Debatten über Zuwanderung und Integration sehr deutlich zum Vorschein kommen, mit dazu beitragen, dass es Heranwachsende dieser Herkunftsgruppe im deutschen Bildungssystem besonders schwer haben, zu reüssieren. Allerdings ist diese mögliche Einflussgröße bislang nicht systematisch untersucht worden.

Um den in diesem Kapitel für den Lernerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund identifizierten positiven Trend fortzusetzen, ihn insbesondere für die zweite Generation zu verstärken und auf Schülerinnen und Schüler türkischer Herkunft auszuweiten, sind weitere Anstrengungen erforderlich. So kann die jüngst veröffentlichte Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (Klieme, Fischer, Holtappels, Rauschenbach & Stecher, 2010) belegen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund in den Jahrgängen fünf bis neun ihre Schulnoten in Deutsch, Englisch und Mathematik verbessern können, wenn sie eine Hausaufgabenbetreuung besuchen – unter der Voraussetzung, dass diese Betreuung gut strukturiert ist und die Lernzeit dort effektiv genutzt wird. Die zur

Unterstützung von Schülerinnen und Schülern zudem erforderliche Sprachförderung konzentriert sich in Deutschland allerdings derzeit auf den Elementar- und Primarbereich; in der Sekundarstufe I lassen die Förderaktivitäten deutlich nach (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2007). Das Sprachförderangebot in Sekundarschulen erreicht hier, wie in Kapitel 4 gezeigt, deutlich weniger Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund als in den anderen deutschsprachigen Staaten. Angesichts der mit den Schulstufen steigenden sprachlichen Anforderungen, mit denen Heranwachsende im Bildungsverlauf konfrontiert werden, dürfte eine Sprachförderung von wenigen Jahren Dauer jedoch unzureichend sein, um Disparitäten in sprachlichen Kompetenzen nachhaltig auszugleichen (vgl. auch Lange & Gogolin, 2010). Dies ist zum Beispiel in Schweden erkannt worden, wo das Fach „Schwedisch als Zweitsprache“ bis in die Sekundarstufe II angeboten wird (Stanat & Christensen, 2006). Zudem wäre es sicher zielführend, die Effektivität von verschiedenen Konzepten der Sprachförderung mit geeigneten Methoden systematisch zu prüfen, um darauf aufbauend einen kohärenten Kern der Förderung zu entwickeln und diesen anschließend konsequent zu implementieren (vgl. Paetsch, Wolf & Stanat, 2010).

## Literatur

- Alba, R. D., Handl, J. & Müller, W. (1994). Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46(2), 209–237.
- Alba, R. D. & Nee, V. (2003). *Remaking the mainstream. Assimilation and contemporary immigration*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bauer, T. K., Lofstrom, M. & Zimmermann, K. F. (2000). Immigration policy, assimilation of immigrants and natives' sentiments towards immigrants: Evidence from 12 OECD-countries, *IZA Discussion Papers 187*, Institute for the Study of Labor (IZA).
- Baumert, J. & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 323–410). Opladen: Leske + Budrich.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2007). *Bundesweites Integrationsprogramm (§ 45 Aufenthaltsgesetz): Feststellung der Sprachförderangebote des Bundes und der Länder. Dokumentation*. Nürnberg: BaMF.
- Bundesinstitut für Berufsbildung. (2009). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Castles, S. & Miller, M. J. (2003). *The age of migration*. New York: Guilford.
- Esser, H. (1990). Familienmigration und Schulkarriere ausländischer Kinder und Jugendlicher. In H. Esser & J. Friedrichs (Hrsg.), *Generation und Identität. Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie* (S. 127–146). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Esser, H. (2001). *Integration und ethnische Schichtung* (Arbeitspapiere – Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung No. 40). Mannheim: MZES.
- Esser, H. (2006). *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Freeman, G. P. (1995). Modes of immigration politics in liberal democratic states. *International Migration Review*, 29(4), 881–902.
- Freeman, G. P. (2004). Immigrant incorporation in western democracies. *International Migration Review*, 38(3), 945–969.
- Ganzeboom, H. B. G., de Graaf, P. M., Treiman, D. J. & de Leeuw, J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, 21(1), 1–56.
- Göbel, K. & Hesse, H.-G. (2006, September). Migration und Mehrsprachigkeit. Vortrag gehalten auf der 68. AEPF-Tagung, München.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hesse, G.-H., Göbel, K. & Hartig, J. (2008). Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen nichtdeutscher Erstsprache. In DESI-Konsortium (Hrsg.),



- Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 208–230). Weinheim: Beltz.
- Klieme, E., Fischer, N., Holtappels, H. G., Rauschenbach, T. & Stecher, L. (2010). *Ganztagsschule: Entwicklung und Wirkung. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen 2005-2010*. Frankfurt: DIPF.
- KMK. (2003). *Kultusministerkonferenz fasst Beschluss zu vertiefendem PISA-Bericht*. PDF online verfügbar unter: <http://www.kmk.org/index.php?id=1017&type=123> [07.11.2010].
- Knigge, M. & Köller, O. (2010). Effekte der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft. In O. Köller, M. Knigge & B. Tesch (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich* (S. 227–244). Münster: Waxmann.
- Konsortium Bildungsberichterstattung. (2006). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Krappmann, L., Leschinsky, A. & Powell, J. J. W. (2003). Kinder, die besonderer pädagogischer Förderung bedürfen. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick* (S. 755–786). Reinbek: Rowohlt.
- Kristen, C. (2002). Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 54(3), 534–552.
- Lange, I. & Gogolin, I. (2010). *Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung*. Münster: Waxmann.
- Lehmann, R. H., Ivanov, S., Hunger, S. & Gänsfuß, R. (Hrsg.) (2005). *ULME I. Untersuchung der Leistungen, Motivation und Einstellungen zu Beginn der beruflichen Ausbildung*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport, Amt für Bildung.
- Lehmann, R. H., Peek, R. & Gänsfuß, R. (1997). *Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Bericht über die Untersuchung im September 1996*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Leucht, M., Frenzel, J. & Pöhlmann, C. (2010). Die sprachlichen Kompetenzen in den Ländern: Der Ländervergleich im Fach Englisch. In O. Köller, M. Knigge & B. Tesch (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich. Überprüfung der Erreichung der Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss für Deutsch und die erste Fremdsprache in der neunten Jahrgangsstufe* (S. 97–105). Münster: Waxmann.
- Nauck, B., Diefenbach, H. & Petri, K. (1998). Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen: Zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44(5), 701–722.
- Nelson, T. D. (2002). *The psychology of prejudice*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- OECD. (1999). *Classifying educational programs. Manual for ISCED-97 implementation in OECD countries*. Paris: OECD.
- OECD. (2001). *Knowledge and skills for life: First results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- OECD. (2005). *PISA 2003 technical report*. Paris: OECD.
- OECD. (2009). *PISA 2006 technical report*. Paris: OECD.
- OECD. (2010a). *International migration outlook 2010*. Paris: OECD.
- OECD. (2010b). *PISA 2009. Overcoming social background equity in learning opportunities and outcomes. Volume 2*. Paris: OECD.
- Paetsch, J., Wolf, K. & Stanat, P. (2010). Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien. Expertise für den Expertenrat „Herkunft und Bildungserfolg“ im Auftrag des Ministeriums für Kultur, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Rauch, D. P., Jude, N. & Naumann, J. (eingereicht). Metalinguistic awareness mediates effects of full biliteracy on third language reading proficiency in Turkish-German bilinguals.
- Rauch, D. P., Jurecka, A. & Hesse, H. G. (2010). Für den Drittspracherwerb zählt auch die Lesekompetenz in der Herkunftssprache: Untersuchung der Türkisch-, Deutsch- und Englisch-Lesekompetenz bei Türkisch-Deutsch bilingualen Schülern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55. Beiheft, 78–110.
- Schaffner, E., Schiefele, U., Drechsel, B. & Artelt, C. (2004). Lesekompetenz. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, H.-G. Rolff, J. Rost & U. Schiefele (Hrsg.), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (S. 93–110). Münster: Waxmann.
- Segeritz, M., Walter, O. & Stanat, P. (2010). Muster des schulischen Erfolgs von jugendlichen Migranten in Deutschland: Evidenz für segmentierte Assimilation? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62(1), 113–138.

- Stanat, P. (2008). Heranwachsende mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungswesen. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 683–743). Reinbek: Rowohlt.
- Stanat, P. & Christensen, G. S. (2006). *Where immigrant students succeed: A comparative review of performances and engagement in PISA 2003*. Paris: OECD.
- Stanat, P., Schwippert, K. & Gröhlich, C. (2010). Der Einfluss des Migrantenanteils in Schulklassen auf den Kompetenzerwerb: Längsschnittliche Überprüfung eines umstrittenen Effekts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(55. Beiheft), 147–164.
- Stanat, P. & Segeritz, M. (2009). Migrationsbezogene Indikatoren für eine Bildungsberichterstattung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Steuerung durch Indikatoren? Methodologische und theoretische Reflexionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung* (S. 141–156). Opladen: Barbara Budrich.
- Stanat, P., Segeritz, M. & Christensen, G. (2010). Schulbezogene Motivation und Aspiration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In W. Bos, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung* (S. 31–58). Münster: Waxmann.
- Statistisches Bundesamt (2001). *Bildung und Kultur*. Stuttgart: Metzler-Poeschel (Fachserie 11, Reihe 1, Allgemeinbildende Schulen, Schuljahr 1999/2000).
- Walter, O. & Taskinen, P. (2007). Kompetenzen und bildungsrelevante Einstellungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland: Ein Vergleich mit ausgewählten OECD-Staaten. In M. Prenzel, C. Artelt, J. Baumert, W. Blum, M. Hammann, E. Klieme, R. Pekrun (Hrsg.), *PISA 2006: Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie* (S. 337–366). Münster: Waxmann.
- Walter, O. & Taskinen, P. (2008). Der Bildungserfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den deutschen Ländern. In M. Prenzel, C. Artelt, J. Baumert, W. Blum, M. Hammann, E. Klieme, R. Pekrun (Hrsg.), *PISA 2006 in Deutschland: Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich* (S. 343–374). Münster: Waxmann.