

Kemper, Thomas; Pazun, Spogmai

## **Bildungsbeteiligung und Schulerfolg marokkanischer Schüler**

*formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:*

*formally revised edition of the original source in:*

*Pott, Andreas [Hrsg.]; Bouras-Ostmann, Khatima [Hrsg.]; Hajji, Rahim [Hrsg.]; Mocket, Soraya [Hrsg.]:  
Jenseits von Rif und Ruhr. 50 Jahre marokkanische Migration nach Deutschland. Wiesbaden : Springer VS  
2014, S. 1-23*



Bitte verwenden Sie beim Zitieren folgende URN /  
Please use the following URN for citation:  
urn:nbn:de:0111-pedocs-120434

### **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  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## **Bildungsbeteiligung und Schulerfolg marokkanischer Schüler**

### **1. Einleitung**

Die Bevölkerungsgruppe der marokkanischen Migranten in Deutschland ist mit ca. 170.000 Personen (2011) relativ klein (vgl. dazu den Beitrag von Bouras-Ostmann in diesem Band, Kapitel 2.2). Sie ist bis heute sozioökonomisch benachteiligt und regional sehr ungleich verteilt. Da die soziale Lage und regionale Ungleichheiten zu Bildungsbenachteiligungen führen können (vgl. z.B. Stanat et al. 2010; Kemper/Weishaupt 2011a), die dann wiederum sozioökonomische Ungleichheiten verfestigen können, untersucht dieser Beitrag die aktuelle schulische Situation von marokkanischen Schülern in Deutschland. Ein besonderer Schwerpunkt wird auf die Bildungsbeteiligung und – soweit möglich – den Schulerfolg gelegt. Zu diesem Zweck wird auf amtliche Schulstatistiken zurückgegriffen. Diese weisen im Gegensatz zu Befragungsdaten ausreichende Fallzahlen auf, so dass Analysen durchgeführt werden können, die nach der Staatsangehörigkeit der Schüler differenzieren.

Auf Bundesebene wird die Bildungsbeteiligung von marokkanischen Schülern im Vergleich zu deutschen und nichtdeutschen Schülern insgesamt sowie differenziert nach der Staatsangehörigkeit der Schüler untersucht. Geprüft wird zudem, ob die Bildungsbeteiligung der marokkanischen Schüler im Zeitverlauf zunimmt. Darüber hinaus sollen bestehende regionale Unterschiede in der Bildungsbeteiligung aufgearbeitet werden. Hierzu wird betrachtet, inwiefern sich in den Bundesländern der Besuch verschiedener Schulformen zwischen marokkanischen und deutschen Schülern unterscheidet. Exemplarisch können für das Land Hessen ergänzende Analysen zum Migrationshintergrund von marokkanischen Schülern durchgeführt werden. Diese bieten über das klassische und in der Bundesstatistik ausgewiesene Merkmal der Staatsangehörigkeit hinausgehende Migrationsmerkmale. Allerdings ist der sogenannte „Migrationshintergrund“ ein relatives Konstrukt: Der Terminus hat keine feststehende, von allen geteilte Bedeutung, sondern wird wissenschaftlich [S. 84]<sup>1</sup> durchaus unterschiedlich operationalisiert (vgl. z.B. Stanat/Segeitz 2009; Kemper 2010; Gresch/Kristen 2011). Das heißt, es können in verschiedenen Studien „unterschiedliche Merkmale zur Erhebung des ‚Migrationshintergrunds‘ miteinander kombiniert werden“ (Kemper 2010, 316). Dies führt zu der Frage, inwiefern die Anzahl marokkanischer Schüler von der Berücksichtigung bestimmter statisti-

---

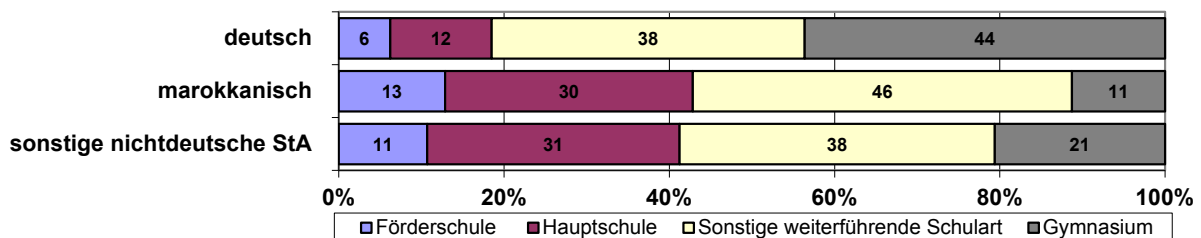
<sup>1</sup> Die in eckigen Klammern angegebenen Seitenzahlen geben den Beginn einer neuen Seite im Originalbeitrag an.

scher Merkmale abhängt und inwiefern sich verschiedene Operationalisierungen auf die Bildungsergebnisse für „Schüler mit marokkanischem Migrationshintergrund“ auswirken. Des Weiteren werden erste Ergebnisse zur Verwendung von Deutsch als Familiensprache sowie zur räumlichen Ungleichverteilung von marokkanischen Schülern dargestellt. Schließlich wird der Schulerfolg exemplarisch für marokkanische Schüler in Nordrhein-Westfalen (NRW) erörtert, da das bevölkerungsreichste Bundesland über dafür geeignete Daten verfügt. Die erzielten Ergebnisse werden – sofern vorhanden – mit bisherigen Forschungsbefunden aus der Literatur verglichen.

## 2. Bildungsbeteiligung marokkanischer Schüler in Deutschland

Anhand von Daten der amtlichen Schulstatistik für das Schuljahr 2008/09 wird in Abbildung 1 zunächst die Bildungsbeteiligung – d.h. die in der Sekundarstufe besuchte Schulform – für Schüler mit marokkanischer, deutscher und sonstiger nichtdeutscher Staatsangehörigkeit dargestellt.

**Abbildung 1: Bildungsbeteiligung von Schülern nach deutscher, marokkanischer und sonstiger nichtdeutscher Staatsangehörigkeit in Deutschland (Schuljahr 2008/09)**



StA = Staatsangehörigkeit

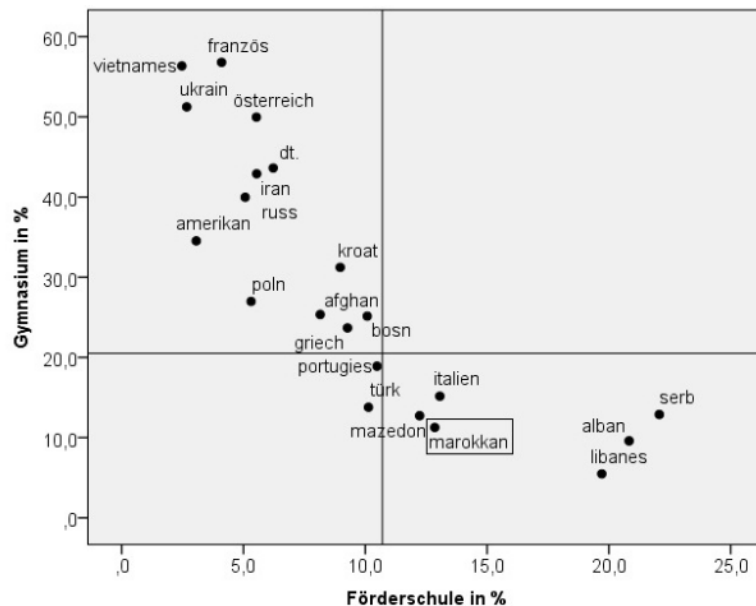
*Quelle: Eigene Berechnung und Darstellung nach Statistisches Bundesamt 2009*

[S. 85] Marokkanische Schüler besuchen im Vergleich zu deutschen Schülern gut doppelt so häufig eine Förderschule und 2,5-mal so oft eine Hauptschule. Auch an den „sonstigen weiterführenden Schularten“<sup>2</sup> sind sie überrepräsentiert, demgegenüber beträgt ihr Gymnasialbesuchsanteil nur ein Viertel des Anteils deutscher Schüler. Im Vergleich zu Schülern mit sonstiger nichtdeutscher Staatsangehörigkeit zeigen sich die deutlichsten Unterschiede im Gymna-

<sup>2</sup> Hierunter werden Waldorfschulen, Schularten mit mehreren Bildungsgängen, Gesamtschulen, Realschulen sowie schulartunabhängige Orientierungsstufen zusammengefasst.

sialbesuchsanteil, der für marokkanische Schüler nur etwa die Hälfte beträgt. Weishaupt und Kemper (2009) haben auf Bundesebene für das Schuljahr 2007/08 u.a. für marokkanische Schüler zeigen können, dass eine differenzierte Darstellung der Bildungsbeteiligung von Schülern nach spezifischer Staatsangehörigkeit gewinnbringend ist. Aufgrund des unterschiedlichen Schulformangebots in den Bundesländern empfiehlt sich eine Fokussierung auf die Schulformen Gymnasium und Förderschule, da diese in allen Ländern vorhanden sind (ebd., 98). Zudem stellen die Schulformen die oberen bzw. unteren Pole des Schulbesuchs und der mit ihnen verbundenen Abschlussoptionen dar. Förderschulen haben auch insofern eine besondere Relevanz, da die Mehrheit der Abgänger ohne Hauptschulabschluss von Förderschulen abgeht (vgl. Kapitel 6). Von Förderschulen gehen selbst Abgänger mit Hauptschulabschluss nur selten in eine berufliche Ausbildung über (vgl. Powell/Pfahl 2012, 732). In Abbildung 2 werden die Förderschul- und Gymnasialbesuchsanteile für die 20 häufigsten Staatsangehörigkeiten (unter Hervorhebung von marokkanischen Schülern) an weiterführenden Schulen in Deutschland vergleichend dargestellt.

**Abbildung 2: Förderschul- und Gymnasialbesuchsanteile der häufigsten Staatsangehörigkeiten von Schülern an weiterführenden Schulen in Deutschland (Schuljahr 2008/09)**



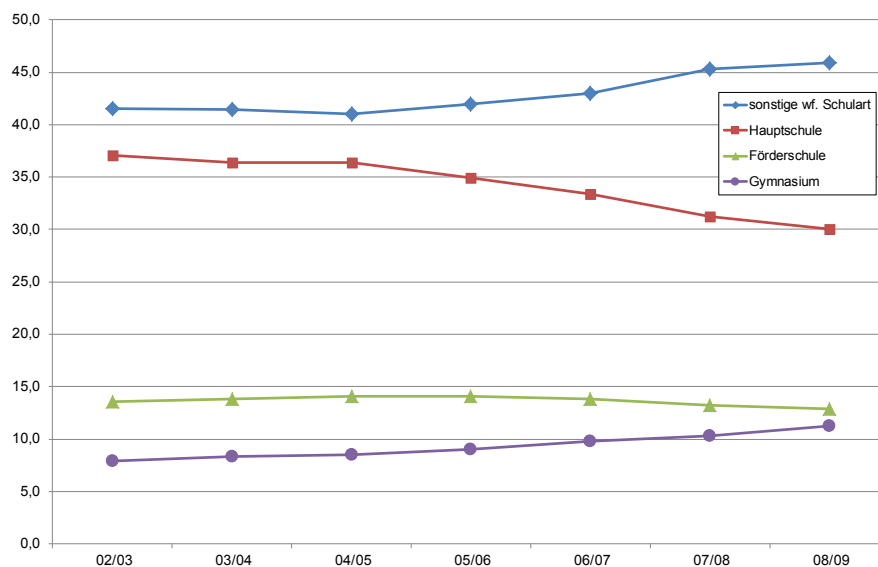
dt. = deutsch; alle weiteren Staatsangehörigkeitsbezeichnungen wurden um das Suffix „-isch“ gekürzt

*Quelle: Eigene Berechnung und Darstellung nach Statistisches Bundesamt 2009*

Verdeutlicht wird die Heterogenität der Bildungsbeteiligung nach Staatsangehörigkeit der Schüler, die vor allem aus dem sozio-ökonomischen Status des Elternhauses resultiert. Gene-

rell geht für die einzelnen Staatsangehörigkeiten ein hoher Anteil des Förderschulbesuchs mit einem niedrigen Gymnasialbesuch einher (und umgekehrt). Die in dem Streudiagramm erkennbaren horizontalen und vertikalen Hilfslinien stellen jeweils den Mittelwert für nicht-deutsche Schüler insgesamt dar. Im Vergleich hierzu besuchen marokkanische Schüler unterdurchschnittlich häufig Gymnasien und überdurchschnittlich oft Förderschulen. Nach Staatsangehörigkeit zeigt sich, dass lediglich italienische (13,0%) sowie libanesische, albanische und serbische Schüler (mit Anteilswerten zwischen 20 und 22%) häufiger Förderschulen besuchen als marokkanische Schüler. Gymnasien werden nur von albanischen (9,6%) und libanesischen Schülern (5,5%) seltener als von marokkanischen Schülern besucht. Diese Ergebnisse stimmen mit bisherigen Forschungsbefunden überein (vgl. Kemper 2009, 98). [S. 86]<sup>3</sup> In Abbildung 3 wird für die Schuljahre 2002/03 bis 2008/09 dargestellt, ob und inwiefern sich die Bildungsbeteiligung von marokkanischen Schülern im Zeitverlauf geändert hat. [S. 87]

**Abbildung 3: Zeitreihe Bildungsbeteiligung von marokkanischen Schülern in Deutschland (Schuljahre 2002/03 bis 2008/09)**



*Quelle: Eigene Berechnung und Darstellung nach Statistisches Bundesamt 2009*

Am deutlichsten nimmt der Besuchsanteil für die Schulform Hauptschule ab – und zwar um sieben Prozentpunkte seit dem Schuljahr 2002/03. Diese Entwicklung geht einher mit einem zunehmenden Besuchsanteil für sonstige weiterführende Schularten (hierunter insbesondere

<sup>3</sup> Im Original beinhaltet S. 86 zudem Abbildung 2.

Gesamtschulen und Realschulen). Ausgehend von einem relativ niedrigen Gymnasialbesuchsanteil von 7,9% im Schuljahr 2002/03 steigt dieser um rund ein Drittel auf 11,3% bis zum Schuljahr 2008/09 an. Förderschulen werden von marokkanischen Schülern über mehrere Schuljahre relativ konstant – bzw. nur minimal seltener – besucht (vgl. Kemper/Weishaupt 2011b). [S. 88]

### 3. Bildungsbeteiligung marokkanischer Schüler im Bundesländervergleich

Wie sich marokkanische Schüler auf die Bundesländer verteilen und welche Bildungsbeteiligung sie in den jeweiligen Ländern erreichen veranschaulicht Abbildung 4.

**Abbildung 4: Bildungsbeteiligung und Verteilung von Schülern mit marokkanischer Staatsangehörigkeit nach ausgewählten Bundesländern in % (Schuljahr 2008/09)**

Bundesland	Förderschule	Hauptschule	sonstige weiterf. Schulart	Gymnasium	insgesamt	n =	Verteilung in %
Hessen	14,2	19,5	53,4	12,9	100,0	1.818	30,5
NRW	12,9	34,1	43,0	10,0	100,0	3.637	61,0
Rheinland-Pfalz	4,2	45,1	38,9	11,8	100,0	144	2,4
sonstige*	8,6	35,6	39,8	16,0	100,0	362	6,1
Deutschland insg.	12,9	30,0	45,9	11,3	100,0	5.961	100,0

\* = Besuchsanteile von Förderschulen unter- und für alle weiteren Schulformen überschätzt, da an Förderschulen in Baden-Württemberg nicht die marokkanische Staatsangehörigkeit erfasst wird

*Quelle: Eigene Berechnung und Darstellung nach Statistisches Bundesamt 2009*

Von den marokkanischen Schülern an weiterführenden Schulen in Deutschland besuchen annähernd zwei Drittel eine Schule in NRW; 91,5% gehen entweder in eine Schule in NRW oder in Hessen. Mit Blick auf die Bildungsbeteiligung zeigen sich in diesen Ländern relativ ähnliche Anteilswerte im Förderschulbesuch. Demgegenüber ist für Rheinland-Pfalz ein erheblich niedrigerer Förderschulbesuchsanteil auszumachen, der weniger als ein Drittel des Anteils auf Bundesebene beträgt. Somit bestätigen sich auch für marokkanische Schüler landesspezifische Differenzen im Förderschulbesuch, die sich „aus unterschiedlichen Kriterien und Verfahren für die Bestimmung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs ergeben“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, 70). Erkennbar ist allerdings auch, dass für marokkanische Schüler in Rheinland-Pfalz der geringere Förderschulbesuch mit einem überdurchschnittlichen Hauptschulbesuch einhergeht. Auch hinsichtlich des Besuchs der weiteren Schularten zeigen sich deutliche Varianzen zwischen den Bundesländern. Die Befunde zur

landesspezifischen Bildungsbeteiligung unterscheiden sich nicht grundlegend von früheren Forschungsergebnissen (für NRW vgl. Bouras 2006, 39; Kemper 2009a, 2009b; Kemper/Weishaupt 2011b, 423). Hervorzuheben ist der von Bouras anhand von Schulstatistiken herausgearbeitete [S. 89] Anteil des Gymnasialbesuchs von marokkanischen Schülern in NRW, der im Jahr 1985 4,1% und in 2001 bereits 7,2% beträgt (Bouras 2006, 39). Dies ist ein Hinweis darauf, dass der Gymnasialbesuch im Zeitverlauf zunimmt. Setzt man ihre Ergebnisse in Bezug zu dem abgebildeten Besuchsanteil für NRW von 10% im Schuljahr 2008/09, so hat sich der Gymnasialbesuch von marokkanischen Schülern in NRW innerhalb von gut 20 Jahren mehr als verdoppelt.

Ergänzend zur Darstellung von Anteilswerten sollen Relative-Risiko-Indizes (RRIs) auf Ebene des Bundes und der Länder berechnet werden (vgl. hierzu z.B. Diefenbach 2010, 17ff.). Durch das Repräsentationsmaß wird überprüft, in welchem Umfang marokkanische im Vergleich zu deutschen Schülern an bestimmten Schulformen über- oder unterrepräsentiert sind (Abbildung 5). Die Berechnung von RRIs hat eine besondere Relevanz, da die dargestellten Schulformbesuchsanteile durch die jeweiligen schulischen Angebotsstrukturen in den Ländern beeinflusst sind. Erst wenn die Schulformbesuchsanteile von marokkanischen ins Verhältnis zu denen von deutschen Schülern gesetzt werden, zeigen sich unabhängig von der schulischen Angebotsstruktur bestehende Disparitäten. Fallen die Anteile des Schulformbesuchs für die marokkanischen sowie für die deutschen Schüler gleich aus, ergibt sich ein Indexwert von 1. Sind marokkanische Schüler an einer Schulform überrepräsentiert, so ergibt sich ein RRI von größer 1, im Falle einer Unterrepräsentation von kleiner 1.

**Abbildung 5: RRIs zum Besuch spezifischer Schulformen für marokkanische im Vergleich zu deutschen Schülern (Schuljahr 2008/09)**

Bundesland	Förderschule	Hauptschule	sonstige weiterf. Schulart	Gymnasium
Hessen	2,72	3,55	1,36	0,26
NRW	2,07	2,65	1,13	0,23
Rheinland-Pfalz	0,86	4,74	0,97	0,26
sonstige*	1,33	2,73	1,06	0,37
Deutschland insg.	2,06	2,44	1,21	0,26

\* = RRI Besuch von Förderschulen für marokkanische Schüler unter- und für alle weiteren Schulformen überschätzt, da an Förderschulen in Baden-Württemberg nicht die marokkanische Staatsangehörigkeit erfasst wird

*Quelle: Eigene Berechnung und Darstellung nach Statistisches Bundesamt 2009*

[S. 90] Ein RRI von 2,06 für Deutschland insgesamt veranschaulicht, dass marokkanische Schüler im Bundesdurchschnitt gut doppelt so häufig eine Förderschule besuchen wie deutsche Schüler (12,9 vs. 6,2%). Die RRI's weichen in zwei Ländern erheblich vom Bundesdurchschnitt ab. Während marokkanische Schüler an rheinland-pfälzischen Förderschulen mit einem RRI von 0,86 sogar unterrepräsentiert sind (4,2 vs. 4,9%), zeigt sich für sie mit einem RRI von 2,7 das höchste Förderschulbesuchsrisiko in Hessen (14,2 vs. 5,2%). An Hauptschulen sind marokkanische Schüler im Bundesdurchschnitt um das 2,4-fache überrepräsentiert, auf Landesebene variiert dieser Indexwert zwischen 2,7 für die sonstigen Länder und 4,7 für Rheinland-Pfalz. Als vergleichsweise ausgeglichen sind die RRI's hinsichtlich des Besuchs sonstiger weiterführender Schularten anzusehen. Eindeutig unterrepräsentiert sind marokkanische Schüler hingegen auf Gymnasien: Auf Bundesebene beträgt der Gymnasialbesuchsanteil für marokkanische im Vergleich zu deutschen Schülern nur etwa ein Viertel (11,3 vs. 43,6%). Ähnliche RRI's zeigen sich für die separat ausgewiesenen Länder, nur für die „sonstigen“ Länder ist eine etwas geringere Unterrepräsentation erkennbar. Festzuhalten bleibt, dass marokkanische Schüler im Vergleich zu deutschen Schülern sowohl auf Bundes- als auch auf Landesebene an Förder- und an Hauptschulen überrepräsentiert sind (abgesehen vom Förderschulbesuchsrisiko in Rheinland-Pfalz), was mit einer deutlichen Unterrepräsentation an Gymnasien einhergeht. Im Vergleich zu früheren Befunden von Kemper und Weishaupt (2011b) zeigt sich für NRW ein Rückgang der Überrepräsentation marokkanischer Schüler an Förderschulen im Vergleich zu deutschen Schülern, da der RRI für das Schuljahr 2005/06 noch 2,4 betrug (vgl. ebd., 425), im Vergleich zu knapp 2,1 in 2008/09. Differenziert man die Ergebnisse nach Förderschwerpunkten, weisen marokkanische Schüler an Förderschulen mehrheitlich den Förderschwerpunkt Lernen auf (ebd.). In diesem Förderschwerpunkt sind marokkanische Schüler sogar um das 3,1-fache überrepräsentiert (Kemper/Weishaupt 2011b, 419). Dies trägt wahrscheinlich – wie bei anderen Kindern unterer Sozialgruppen – zu ihrer Ausgrenzung bei (vgl. Klein 2001; Mand 2006).

#### **4. Grundschüler mit marokkanischem Migrationshintergrund in Hessen**

Geprüft werden soll, inwiefern sich die zuvor festgestellte räumliche Ungleichverteilung von marokkanischen Schülern zwischen den Bundesländern sich auch innerhalb der Bundesländer fortsetzt. Die hierfür erforderlichen weitergehenden Schulstatistiken werden von Statistischen Landesämtern oder Kultusministerien nur [S. 91] für einzelne Länder zur Verfügung gestellt. Für Hessen ließ sich der Zugang zu einem entsprechenden Individualdatensatz des Hessischen



Kultusministeriums (HKM) für das Schuljahr 2010/11 realisieren, der sowohl Informationen zum Schulbesuch als auch erstmals valide Informationen zum Migrationshintergrund der Schüler enthält. Geprüft werden soll, ob die in dem Datensatz enthaltenen (zusätzlichen) Merkmale neue Informationen zur Anzahl, zur Verteilung sowie – im nachfolgenden Kapitel – zur Bildungsbeteiligung von marokkanischen Schülern liefern.

Zunächst soll der quantitative Umfang von marokkanischen Schülern anhand verschiedener Definitionen untersucht werden. Die Analysen werden auch deshalb für die Schulform Grundschule durchgeführt, da diese in dem Schuljahr 2010/11 die einzige ist, auf deren Schüler sich das seit dem Jahr 2000 geänderte Staatsangehörigkeitsrecht (vgl. z.B. Wiedemann 2005; Kemper 2010) vollständig auswirkt. Hierdurch wird erkennbar, wie viele Schüler eine erste marokkanische Staatsangehörigkeit aufweisen und in welchem Umfang Schüler über einen deutsch-marokkanischen Doppelpass verfügen. Der Individualdatensatz erfasst neben der spezifischen ersten Staatsangehörigkeit (die auch in den Bundesstatistiken ausgewiesen wird) eine mögliche zweite Staatsangehörigkeit der Schüler. Hieraus ergeben sich verschiedene Definitionen für „marokkanische Schüler“.<sup>4</sup>

Außerdem stellt die Statistik das Merkmal „Geburtsland“ zur Verfügung. Hierüber sind Schüler erkennbar, die in Marokko geboren wurden und (ggf. mit ihren Eltern) nach Deutschland gezogen sind. Zudem erlaubt das Merkmal erste Aussagen zum Generationenstatus von Schülern. Schließlich ermöglicht die Kombination der Merkmale erste und zweite Staatsangehörigkeit sowie Geburtsland eine weite Definition von „Schülern mit marokkanischem Migrationshintergrund“.<sup>5</sup> [S. 92]

---

<sup>4</sup> Gefolgt wird der Definition des Statistischen Bundesamtes (2011, 5). Das heißt: Verfügt ein Schüler ausschließlich über eine deutsche (bzw. marokkanische) Staatsangehörigkeit, wird als erste Staatsangehörigkeit eine deutsche (bzw. marokkanische) Staatsangehörigkeit ausgewiesen. Verfügt ein Schüler neben einer marokkanischen Staatsangehörigkeit zusätzlich auch noch über eine deutsche, so ist dieser als Deutscher zu zählen; entsprechend wird als erste Staatsangehörigkeit eine deutsche und als zweite eine marokkanische Staatsangehörigkeit ausgewiesen (vgl. ebd.; Plath 2003, 6). Somit kann der Umfang der marokkanischen Schüler nach erster und zweiter Staatsangehörigkeit differenziert werden, zusätzlich können beide Merkmale auch miteinander kombiniert werden. Das heißt, als zusätzliche Definition wird eingeführt, dass Schüler einen marokkanischen Migrationshintergrund aufweisen, wenn sie entweder ausschließlich eine marokkanische erste Staatsangehörigkeit besitzen, oder die erste Staatsangehörigkeit eine deutsche und die zweite eine marokkanische ist (vgl. hierzu auch Söhn/Özcan 2005, 121).

<sup>5</sup> Entgegen der allgemeinen Definition eines Migrationshintergrundes nach der Kultusministerkonferenz (KMK 2011, 29) wird das Merkmal „überwiegende Familiensprache“ nicht zur Operationalisierung eines marokkanischen Migrationshintergrundes verwendet. Denn über die Sprache alleine kann nur sehr begrenzt auf die regionale Herkunft von Schülern – insbesondere von marokkanischen Schülern – geschlossen werden (vgl. hierzu auch Maas/Mehlem 2003, 37f.). Zum einen ist die Verbreitung von Sprachen i.d.R. nicht an die regionale Herkunft im Sinne nationalstaatlicher Grenzen gebunden, was am Beispiel der in der Statistik verwendeten Ausprägung „Arabisch“ unmittelbar deutlich wird. Zudem wird das Sprachmerkmal in der Statistik nur wenig spezifisch erhoben – eine Ausdifferenzierung erfolgt für 15 Sprachen (und „sonstige“). Die Folge ist, dass weder Berbersprachen ausgewiesen werden noch Differenzierungen (z.B. nach Marokkanischem Arabisch oder Tarifit) erfol-

Zunächst sollen die Anzahl und die Anteile marokkanischer Grundschüler in Hessen nach Migrationsmerkmalen für das Schuljahr 2010/11 dargestellt werden (ohne Abbildung).<sup>6</sup> Wird nur das Merkmal der ersten Staatsangehörigkeit verwendet, ergibt sich eine Anzahl von 423 marokkanischen Schülern (bzw. 0,2% der 211.795 Grundschüler insgesamt). Weitere 679 Schüler (bzw. 0,3%) haben als erste eine deutsche und als zweite eine marokkanische Staatsangehörigkeit. Hieraus folgt, dass sich die Zahl marokkanischer Schüler erheblich vergrößert, wenn die zweite Staatsangehörigkeit berücksichtigt wird: Insgesamt 1.102 marokkanische Schüler weisen entweder eine erste oder eine zweite marokkanische Staatsangehörigkeit auf. Das Merkmal des Geburtslandes ist quantitativ mit 260 (bzw. 0,1%) in Marokko geborenen Schülern zu vernachlässigen; zudem ist es als nicht trennscharf gegenüber den Staatsangehörigkeitsmerkmalen anzusehen (da z.B. Schüler mit einer ersten marokkanischen Staatsangehörigkeit entweder in Deutschland oder in Marokko geboren sein können). Dies zeigt sich auch an der Summe der Schüler, wenn die drei Merkmale miteinander kombiniert werden: insgesamt 1.238 Schüler (bzw. 0,6%) haben einen „marokkanischen Migrationshintergrund“<sup>7</sup>. Nach Generationenstatus<sup>8</sup> zeigt sich, dass nur etwa ein Fünftel (260 von 1.238) der Schüler mit marokkanischem Migrationshintergrund zugewandert ist und etwa vier Fünftel [S. 93] (bzw. 978 Schüler) in Deutschland geboren wurden. Insgesamt bleibt festzuhalten, dass in Hessen je nach Auswahl der Merkmale der Anteil marokkanischer Schüler unter allen Grundschulern zwischen 0,1 und 0,6% variiert.

Eine hohe Segregation unter marokkanischen Grundschulern wurde bereits zwischen den Kreisen und kreisfreien Städten in NRW festgestellt (Kemper 2009b). Ob auch für Hessen Ungleichverteilungen auszumachen sind, wird durch die Berechnung von Segregationsindizes überprüft (Abbildung 6). Das Maß schätzt die Bildungssegregation zwischen den 26 Kreisen und kreisfreien Städten in Hessen durch Werte von null (keine Segregation) bis 100 (vollständige Segregation) ein. Der Indexwert lässt „sich als Prozentsatz der Minorität interpretieren,

---

gen. Lediglich Informationen über die Eltern (etwa über ihr Geburtsland, das z.B. von den PISA-Studien erhoben wird) könnten dieses statistische Defizit ausgleichen, diese sind in dem Datensatz allerdings nicht enthalten. Die angeführten Einschränkungen stellen jedoch nicht den Innovationsgehalt der hessischen Schulstatistik gegenüber bisherigen amtlichen Schuldaten in Frage (vgl. ebd., 33): In Hessen werden immerhin Schülerindividualdaten erhoben, wodurch erweiterte und über das Merkmal der ersten Staatsangehörigkeit hinausgehende Definitionen zu Schülern mit marokkanischem Migrationshintergrund ermöglicht werden.

<sup>6</sup> Die nachfolgenden Ausführungen sowie die Abbildungen 6 bis 8 basieren auf Daten des Hessischen Kultusministeriums (HKM, Zahlen der Schulstatistik, Schuljahr 2010/11, eigene Berechnungen).

<sup>7</sup> Das heißt, sie weisen entweder eine marokkanische erste Staatsangehörigkeit, als erste eine deutsche und als zweite eine marokkanische Staatsangehörigkeit oder Marokko als Geburtsland auf.

<sup>8</sup> Die Zugewanderten, d.h. in Marokko Geborenen, bilden die erste Generation; die in Deutschland Geborenen mit einer marokkanischen Staatsangehörigkeit, die zweite Generation.

die umziehen/umverteilt werden müsste, um eine proportionale Verteilung von Minorität und Majorität zu erhalten“ (Friedrichs 1983, 219).

**Abbildung 6: Segregationsindizes für marokkanische Grundschüler in Hessen nach Migrationsmerkmalen (Schuljahr 2010/11)**

marokkanische Schüler nach verschiedenen Migrationsmerkmalen	Segregationsindex	Anteil der Top 3-Kreise in %**	Anteil der Top 5-Kreise in %**
1. StA = marokkanisch	61	71,4	85,1
2. StA = marokkanisch*	56	70,7	83,2
1. oder 2. Staatsangehörigkeit	57	70,6	82,8
Geburtsland	62	78,8	88,8
Migrationshintergrund	58	71,5	84,2
differenziert nach Generationenstatus			
1. Generation	62	78,8	88,8
2. Generation	57	70,8	83,0

\* = sofern die erste Staatsangehörigkeit deutsch ist; \*\* = an marokkanischen Schülern insgesamt (der jeweiligen Operationalisierung); StA = Staatsangehörigkeit

*Quelle: Eigene Berechnung und Darstellung nach Individualdatensatz des Hessischen Kultusministeriums (HKM) bzw. des Hessischen Statistischen Landesamtes: Statistik der allgemeinbildenden Schulen, für das Schuljahr 2010/11*

Die sehr hohen Segregationsindizes bestätigen eine erhebliche räumliche Ungleichverteilung von marokkanischen Grundschülern zwischen den hessischen Kreisen. Dies kann zu Bildungsbenachteiligungen führen, insbesondere, wenn an einzelnen Schulen eine insgesamt hohe ethnische Segregation mit konzentrierter Armut, Bildungsferne und Sprachproblemen einhergeht, was sich negativ auf den Schulerfolg auswirkt (Baur 2013, 78). Die Segregationsindizes unterscheiden sich in Abhängigkeit von den Migrationsmerkmalen, mit deren Hilfe marokkanische [S. 94] Schüler operationalisiert werden. Der höchste Wert ist für die in Marokko Geborenen auszumachen, der geringste ergibt sich für Schüler mit einer deutsch-marokkanischen Staatsangehörigkeit. Auch in den Ergebnissen nach Generationenstatus spiegelt sich wider, dass sich mit steigender Aufenthaltsdauer die Segregation von Migrantengruppen verringert (vgl. Friedrichs 2008, 401). Eine erhebliche Ungleichverteilung zeigt sich zudem darin, dass allein auf die drei Kreise mit der höchsten Anzahl an marokkanischen

Schülern über 70% aller marokkanischen Grundschüler in Hessen entfallen. In den „Top 5-Kreisen“ befinden sich bereits mehr als 80% aller marokkanischen Schüler.<sup>9</sup>

Beispielhaft sollen die Fallzahlen für die fünf Regionen mit der höchsten Anzahl an Schülern mit marokkanischem Migrationshintergrund konkretisiert werden. In absteigender Reihenfolge der Fallzahlen handelt es sich hierbei um Frankfurt am Main, die Landkreise Groß-Gerau<sup>10</sup> und Offenbach sowie die kreisfreien Städte Wiesbaden und Offenbach am Main. Auf diese entfallen insgesamt 1.043 von 1.238 Grundschülern mit marokkanischem Migrationshintergrund in Hessen (bzw. 84,2%). In Übereinstimmung mit Mehlem (1998, 52) zeigt sich für marokkanische Schüler in Hessen eine noch stärkere regionale Ungleichverteilung als in NRW. Für NRW wurde anhand des Merkmals der (ersten) Staatsangehörigkeit zwischen den Kreisen und kreisfreien Städten ein Segregationsindex von 45 errechnet (Kemper 2009b, 94f.). Bereits dieser Wert verweist auf eine starke regionale Konzentration von marokkanischen Grundschülern auf nur wenige Kreise bzw. kreisfreie Städte. Die Ergebnisse stimmen auch mit weiteren Untersuchungen überein, wonach sich „fast die Hälfte der Marokkaner [...] auf nur zehn Städte“ in Deutschland verteilt (GTZ 2007, 10).<sup>11</sup> Ursache hierfür ist, dass sich marokkanische Arbeitsmigranten Mitte des 20. Jahrhunderts in Ballungsräumen mit Arbeitsangeboten im Bereich von Industrie und Bergbau niederließen. Für Hessen ist insbesondere das Rhein-Main-Gebiet und als konkretes Beispiel das Opelwerk in Rüsselsheim zu nennen (vgl. Mehlem 1998, 52; GTZ 2007, 9). Dass sich die Ungleichverteilung auch innerhalb von Großstädten fortsetzt, zeigt z.B. die Frankfurter Städtestatistik, nach der sich knapp die Hälfte der marokkanischen Bevölkerung auf ein Viertel der Frankfurter Stadtteile verteilt (vgl. FSA 2005). [S. 95]

## **5. Bildungsbeteiligung von Schülern mit marokkanischem Migrationshintergrund in Hessen**

Daten des Statistischen Bundesamtes ermöglichen lediglich Analysen zur Bildungsbeteiligung von Schülern mit marokkanischer Staatsangehörigkeit auf Bundes- und auf Landesebene. Differenziertere Analysen, etwa zum Bildungserfolg oder zur Bildungsbeteiligung bei einem weiter gefassten marokkanischen Migrationshintergrund, waren bislang nicht möglich. Anhand der hessischen Individualdatenstatistik kann die Bildungsbeteiligung von marokkanischen

---

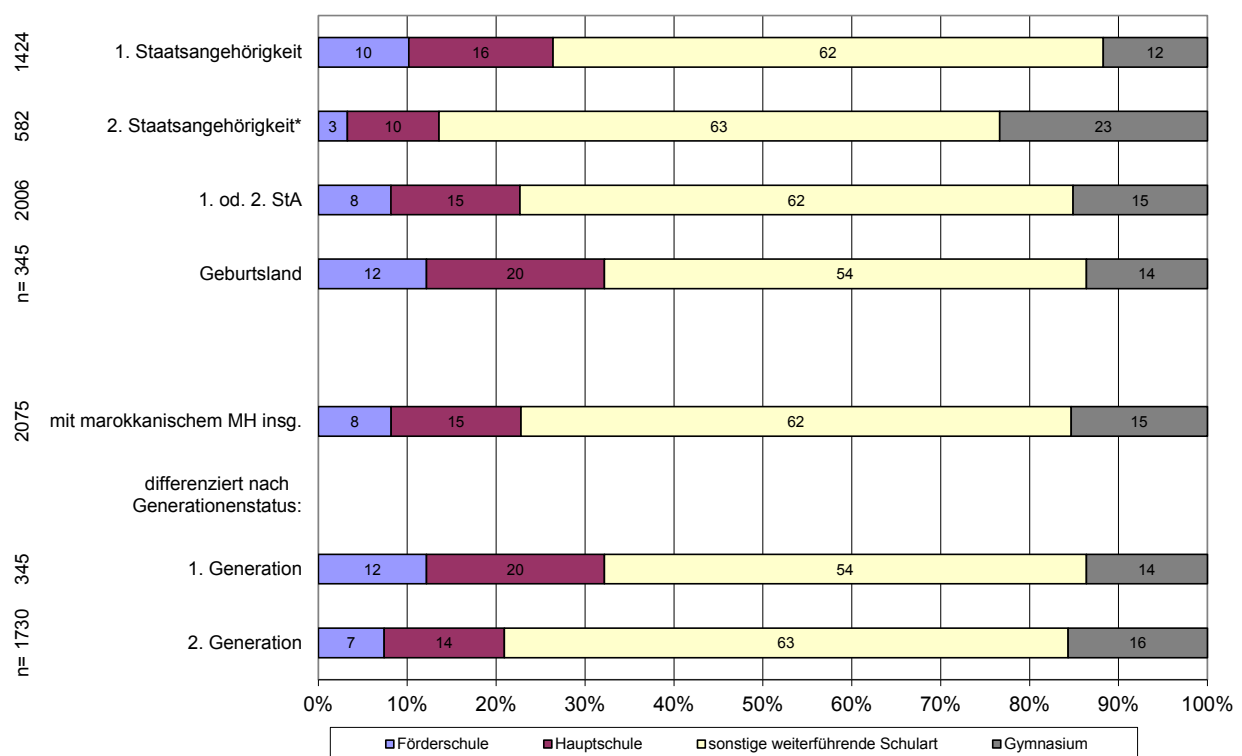
<sup>9</sup> Zum Vergleich: 22,6% der hessischen Grundschüler besuchen eine Schule in den drei Kreisen mit den höchsten Schülerzahlen (Top 5: 32,7%).

<sup>10</sup> Dem Kreis gehört auch Rüsselsheim als größte kreisgebundene Stadt an.

<sup>11</sup> Hierunter befinden sich nach Angaben der GTZ (heute GIZ) insbesondere Frankfurt am Main, Düsseldorf, Dortmund und Köln „sowie Bonn, Wiesbaden, Wuppertal, Offenbach, Essen und Rüsselsheim“ (GTZ 2007, 10).

Schülern an weiterführenden Schulen in Hessen unter Berücksichtigung der Klassenstufe untersucht werden (Abbildung 7). Die Bildungsbeteiligung wird für die Klassenstufen fünf bis neun berechnet, um im Vergleich zwischen den Schulformen möglichst unverzerrte Ergebnisse und zugleich ausreichende Fallzahlen zu erhalten. Eine Differenzierung des Schulformbesuchs erfolgt sowohl nach den jeweiligen Migrationsmerkmalen als auch nach dem Generationenstatus der Schüler.

**Abbildung 7: Bildungsbeteiligung von marokkanischen Schülern an weiterführenden Schulen der Klassenstufen 5 bis 9 nach Migrationsmerkmalen und Generationenstatus in Hessen (Schuljahr 2010/11)**



\* = sofern die erste Staatsangehörigkeit deutsch ist; StA = Staatsangehörigkeit

*Quelle: Eigene Berechnung und Darstellung nach Individualdatensatz des Hessischen Kultusministeriums (HKM) bzw. des Hessischen Statistischen Landesamtes: Statistik der allgemeinbildenden Schulen, für das Schuljahr 2010/11*

[S. 96] Insgesamt 2.075 (bzw. 0,7%) von insgesamt 311.788 Schülern an weiterführenden Schulen in Hessen weisen einen marokkanischen Migrationshintergrund auf. Die Bildungsbeteiligung unterscheidet sich erheblich, je nach zugrunde gelegten Migrationsmerkmalen. Die in Marokko Geborenen besuchen mit 12,2% 3,7-mal so häufig Fördererschulen wie Schüler mit

einer ersten deutschen und einer zweiten marokkanischen Staatsangehörigkeit (3,3%). Erhöhte Anteilswerte zeigen sich auch für Schüler, deren erste Staatsangehörigkeit eine marokkanische ist. Neben der Aufenthaltsdauer beeinflusst nach Söhn (2011) der mit einer (nicht-)deutschen Staatsangehörigkeit verbundene Rechtsstatus indirekt die Bildungsbeteiligung. Die Staatsangehörigkeit gewährt verschiedene Rechte, die Unterschiede etwa hinsichtlich der Bleibesicherheit, des Arbeitsmarktzugangs oder der Anerkennung ausländischer Abschlüsse bewirken (ebd., 380f.). Das Gymnasium besuchen Schüler sowohl mit einem deutschen als auch einem marokkanischen Pass etwa doppelt so häufig wie Schüler, deren erste Staatsangehörigkeit marokkanisch ist (23,4 vs. 11,7%).

Werden die Schüler mit einem marokkanischen Migrationshintergrund nach ihrem Generationenstatus differenziert, so zeigt sich für marokkanische Schüler der ersten Generation ein deutlich erhöhter Förderschul- und ein etwas niedrigerer Gymnasialbesuch. Dieses Ergebnis weist auf eine schwierigere sozioökonomische Lage sowie auf eine Fehlzuweisung auf Förderschulen u.a. aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse hin. Dies gilt insbesondere für „Seiteneinsteiger“ in das deutsche Schulsystem, die einen Teil der ersten Generation ausmachen. Festzuhalten ist auch, dass sie ihre Schulkarrieren überwiegend in der Hauptschule beginnen (vgl. ebd., 384), was sich in dem erhöhten Hauptschulbesuchsanteil der ersten Generation widerspiegelt. Anhand der Individualdatenstatistik kann ferner dargestellt werden, inwiefern mit der Staatsangehörigkeit sowie dem Generationenstatus Unterschiede im Gebrauch von Deutsch als überwiegender Familiensprache einhergehen (Abbildung 8). Der Sprachgebrauch wird ergänzend ausgewertet, da für Schüler mit Migrationshintergrund u.a. ein enger Zusammenhang zwischen der Familiensprache und der schulischen Leseleistung sowie den Mathematikleistungen belegt wurde (vgl. Stanat/Christensen 2006, 52ff.; Stanat et al. 2010). Zudem kann der überwiegende „Gebrauch einer anderen Sprache zu Hause [...] unter Umständen ein Indikator für eine geringe Integration der Familien sein“ (Stanat/Christensen 2006, 52).<sup>12</sup> Kritisch angemerkt werden muss, dass die Statistik nicht ausweist, ob ein oder zwei Elternteil(e) in Marokko geboren wurde(n), was nicht zuletzt einen Einfluss auf die in Familien überwiegend verwendete Sprache hat. [S. 97]

---

<sup>12</sup> Für marokkanische Schüler identifiziert Bouras (2006, 252f.) Deutsch als Zweitsprache als wichtigen Einflussfaktor für den Schulerfolg.

**Abbildung 8: Überwiegend gesprochene Familiensprache von marokkanischen Schülern an weiterführenden Schulen der Klassenstufen 5 bis 9 in Hessen nach Migrationsmerkmalen und Generationenstatus (Schuljahr 2010/11)**

marokkanische Schüler, nach Migrationsmerkmalen:	überwiegende Familiensprache in %	
	Deutsch	Nichtdeutsch
1. Staatsangehörigkeit	21,6	78,4
2. Staatsangehörigkeit*	24,9	75,1
1. oder 2. StA	22,5	77,5
Geburtsland	18,3	81,7
Migrationshintergrund	22,7	77,3
differenziert nach Generationenstatus:		
1. Generation	18,3	81,7
2. Generation	23,6	76,4

\* = sofern die erste Staatsangehörigkeit deutsch ist; StA = Staatsangehörigkeit

*Quelle: Eigene Berechnung und Darstellung nach Individualdatensatz des Hessischen Kultusministeriums (HKM) bzw. des Hessischen Statistischen Landesamtes: Statistik der allgemeinbildenden Schulen, für das Schuljahr 2010/11*

In Hessen spricht annähernd jeder vierte Schüler mit marokkanischem Migrationshintergrund zu Hause überwiegend Deutsch. Differenziert nach den einzelnen Migrationsmerkmalen weisen diejenigen Schüler am häufigsten Deutsch als Familiensprache auf, die über einen deutsch-marokkanischen Doppelpass verfügen (24,9%); unter den in Marokko Geborenen trifft dies nur auf weniger als jeden Fünften zu. Werden diese Ergebnisse mit der zuvor untersuchten Bildungsbeteiligung verglichen, so zeigt sich ein deutlicher negativer Zusammenhang zwischen der Höhe des Förderschulbesuchs und dem Anteil der in der Familie überwiegend Deutsch sprechenden Schüler. Umgekehrt ist tendenziell ein positiver Zusammenhang zwischen Deutsch als Familiensprache und der Häufigkeit des Gymnasialbesuchs zu erkennen. Im Generationenvergleich sprechen marokkanische Schüler der zweiten Generation um 5,3 Prozentpunkte häufiger in ihren Familien überwiegend Deutsch als diejenigen der ersten Generation (23,6 vs. 18,3%). Auch hier zeigt sich der Zusammenhang mit der Bildungsbeteiligung, da für marokkanische Schüler der zweiten Generation der Förderschulbesuch niedriger und der Gymnasialbesuch höher ausfällt als für diejenigen der ersten Generation.<sup>13</sup> [S. 98] In den Ergebnissen, sowohl nach Migrationsmerkmalen als auch nach Generationenstatus unterschieden, zeigt sich, dass ein verbesserter Rechtsstatus (in Form einer deutschen Staatsange-

<sup>13</sup> Auch differenziert nach Schulform bestehen Unterschiede (ohne Abbildung): Marokkanische Schüler an Gymnasien sprechen in ihren Familien überdurchschnittlich, an sonstigen weiterführenden Schularten durchschnittlich und an Förder- und Hauptschulen unterdurchschnittlich häufig Deutsch.

hörigkeit) bzw. eine zunehmende Aufenthaltsdauer der Kinder eine höhere Bildungsbeteiligung (im Sinne eines höheren Gymnasial- und eines niedrigeren Förderschulbesuchs) und eine etwas häufigere Verwendung von Deutsch als Familiensprache bedeutet (vgl. Esser 2001; Söhn 2011).

## **6. Schulerfolg von marokkanischen Schülern in NRW**

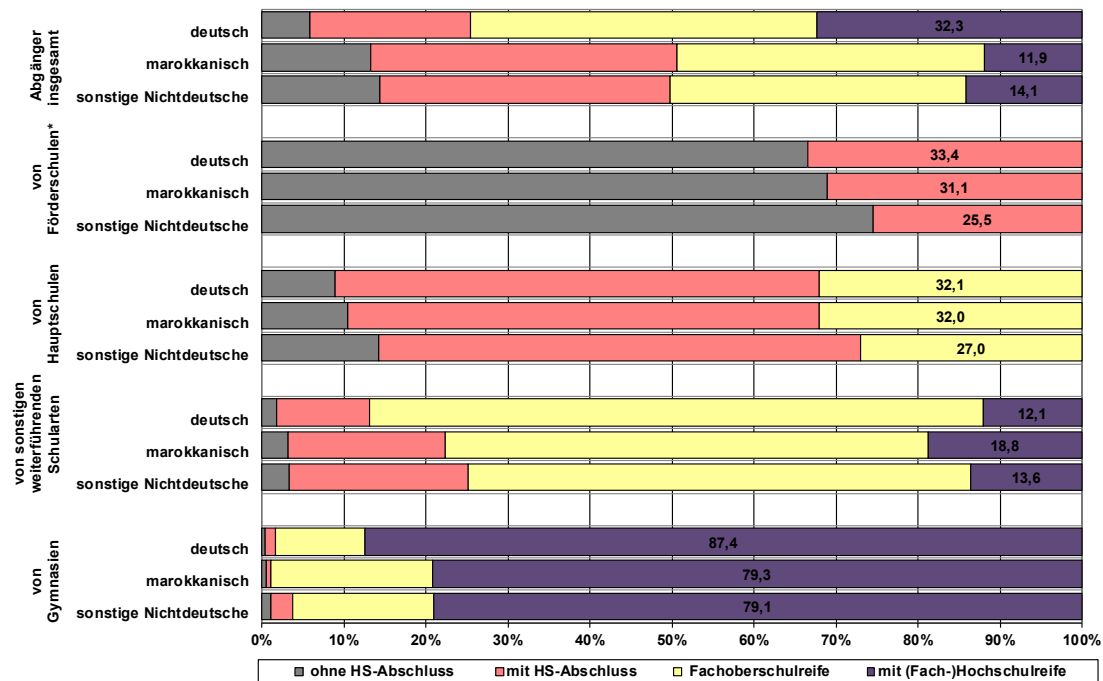
Bouras kritisiert, dass Sprachprobleme insbesondere unter „Seiteneinsteigern“ dazu führten, dass marokkanische Schüler nicht in die richtige Schulform eingegliedert würden und „ihre Intelligenz, Kreativität und bereits erworbenen Kenntnisse weitgehend außer Betracht“ blieben (Bouras 2006, 39f.). Sie stellt fest, dass im Jahr 2001 nur 9% der marokkanischen Abgänger in NRW das Abitur erreichten. Allerdings fällt in NRW der schulartspezifische Bildungserfolg im Vergleich zur Bildungsbeteiligung von marokkanischen Schülern insgesamt überdurchschnittlich aus (ebd.). Nachfolgend wird der Schulerfolg von marokkanischen Schülern genauer analysiert. Im Rahmen von Schulabgängerstatistiken werden auf Bundesebene weder die spezifische Staatsangehörigkeit noch erweiterte Migrationsmerkmale erhoben. Nur einzelne Bundesländer verfügen über differenzierte Abgängerstatistiken. Daher wird der Schulerfolg exemplarisch für marokkanische Schüler in NRW – das Land mit den höchsten Fallzahlen u.a. für marokkanische Schüler – ausgewertet. Zwar ist für NRW bislang kein Datensatz verfügbar, der valide Individualdaten zum herkunftsspezifischen Migrationshintergrund der Schüler bereitstellt. Allerdings werden seit mehreren Jahren die Abschlüsse von Abgängern nach Staatsangehörigkeit und Schulform erhoben. Die Fallzahlen für marokkanische Abgänger sind für eine differenzierte Analyse des Schulerfolgs zu gering, wenn nur ein Schuljahr untersucht wird.<sup>14</sup> Um ausreichende Fallzahlen zu erhalten, werden die vom Statistischen Landesamt *IT.NRW* bereitgestellten Datensätze der Schuljahre 2002/03 bis 2008/09 zusammengefasst. Der Schulerfolg wird gemessen über die (nicht-)[S. 99] erreichten Abschlüsse der Abgänger von weiterführenden Schulen insgesamt sowie differenziert nach Schulform; er wird für marokkanische im Vergleich zu deutschen und sonstigen nichtdeutschen Abgängern dargestellt (Abbildung 9).

---

<sup>14</sup> Dies ist zugleich der Grund dafür, dass keine Abgängeranalysen für Schüler mit marokkanischem Migrationshintergrund in anderen Ländern durchgeführt werden können. Für Hessen existiert bislang nur ein Schuljahr mit validen Daten zum Migrationshintergrund der Schüler. Einzelne Länder wie Rheinland-Pfalz, die seit mehreren Schuljahren valide Individualdaten bereit stellen, weisen zu geringe Fallzahlen auf, um Abgängeranalysen für marokkanische Schüler durchzuführen (vgl. Abbildung 4) – insbesondere wenn die Schulform berücksichtigt werden soll.



**Abbildung 9: Abgänger nach Staatsangehörigkeit von weiterführenden Schulen insgesamt sowie differenziert nach Schulform in NRW und nach erreichtem Schulabschluss (aggregiert für die Schuljahre 2002/03 bis 2008/09)**



HS = Hauptschul(e); \* = der Anteil Abgänger mit Hauptschulabschluss von Förderschulen enthält auch (die wenigen) Abgänger mit Fachoberschulreife

*Quelle: Eigene Berechnung und Darstellung nach Statistisches Landesamt (IT.NRW), Schuljahre 2002/03 bis 2008/09*

Insgesamt 5.410 Schüler mit marokkanischer Staatsangehörigkeit verlassen in den Schuljahren 2002/03 bis 2008/09 eine weiterführende Schule in NRW (darunter 357 Abgänger von Gymnasien, 566 von Förderschulen, 1.927 von sonstigen weiterführenden Schularten und 2.560 von Hauptschulen). Insbesondere der geringe Besuchsanteil von Gymnasien (vgl. Abbildungen 1 und 4) führt dazu, dass nur annähernd jeder achte marokkanische Abgänger letztlich die Hochschulreife erreicht. Mehr als jeder Achte verlässt die Schule ohne Hauptschulabschluss; zu jeweils etwa 37% erreichen marokkanische Schüler einen Hauptschulabschluss sowie die Fachoberschulreife. Nur geringe Unterschiede sind hinsichtlich des Schulerfolgs [S. 100] zwischen marokkanischen und sonstigen nichtdeutschen Schülern zu erkennen. Im Vergleich zu deutschen Schülern zeigen sich für marokkanische Schüler als deutlichste Unterschiede mehr als doppelt so hohe Anteile von Abgängern ohne Hauptschulabschluss (13,3 vs. 5,8%) sowie beinahe doppelt so hohe Anteile von Abgängern mit Hauptschulabschluss (37,3 vs. 19,7%). Dagegen beträgt der Anteil von Abgängern mit Hochschulreife nur gut ein Drittel

des Anteils der deutschen Schüler (11,9 vs. 32,3%). Somit sind auch im Schulerfolg deutliche Disparitäten zwischen marokkanischen und deutschen Schulabgängern festzustellen. Demgegenüber weisen italienische Schüler nicht nur eine ähnlich geringe Bildungsbeteiligung (vgl. Abbildung 2), sondern auch einen ähnlichen Schulerfolg wie marokkanische Schüler auf (ohne Abbildung): Beide Schülergruppen erreichen zu 13,3% keinen Hauptschulabschluss, der Anteil von Abgängern mit Hochschulreife unterscheidet sich nur minimal (12,2% vs. 11,9%). Bei diesen Zahlen bleibt allerdings unklar, ob die festgestellten Disparitäten ausschließlich aus der unterschiedlichen Verteilung auf die Schulformen und aus den schulformspezifischen Abschlussoptionen resultieren oder ob sich auch der Schulerfolg für Abgänger von derselben Schulform nach Staatsangehörigkeit unterscheidet. Wird die Schulform berücksichtigt, dann erreichen an *Förderschulen* über zwei Drittel (68,9%) der marokkanischen Abgänger keinen Hauptschulabschluss. Dieser Anteil fällt im Vergleich zu deutschen Schülern um zwei Prozentpunkte höher aus. Sonstige nichtdeutsche Schüler verlassen Förderschulen sogar zu 74,5% ohne Hauptschulabschluss. Diese Anteile haben auch deshalb eine hohe Bedeutung, da etwa jeder zweite Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss zuvor eine Förderschule besucht hat.<sup>15</sup> Zwischen deutschen und marokkanischen Abgängern von *Hauptschulen* bestehen nur geringe Unterschiede, demgegenüber ist für sonstige nichtdeutsche Schüler ein klar erhöhter Anteil an Abgängern ohne Hauptschulabschluss festzustellen. Hinsichtlich der *sonstigen weiterführenden Schularten* fallen zwei bemerkenswerte Unterschiede auf: Zum einen verlassen marokkanische und sonstige nichtdeutsche Schüler diese Schulen erheblich häufiger als deutsche Schüler ohne Hauptschulabschluss (bzw. mit maximal einem Hauptschulabschluss). Zum anderen erreichen marokkanische Schüler hier um etwa vier Prozentpunkte häufiger die Hochschulreife gegenüber Schülern der beiden Vergleichsgruppen. Weiter soll die Rolle von *Gesamtschulen* betrachtet werden: Von den 1.170 marokkanischen Abgängern von Gesamtschulen erreicht mit 30,9% knapp jeder Dritte die Hochschulreife. Dieser Anteil fällt deutlich höher [S. 101] aus als für sonstige nichtdeutsche Abgänger (23,9%) und unterscheidet sich nur unwesentlich von dem für deutsche Abgänger (31,8%). Der hohe Abgängeranteil mit Hochschulreife von den sonstigen weiterführenden Schularten resultiert daraus, dass 60,7% der marokkanischen Abgänger zuvor die Gesamtschule besuchen, während es unter Deutschen nur 36% sind (sonstige Nichtdeutsche: 56,7%). Ein deutlich geringerer Schulerfolg ist für marokkanische Schüler im Vergleich zu deutschen Schülern lediglich an *Gymnasien* festzustellen, auf denen erstere um 12 Prozentpunkte seltener die Hochschulreife erlangen.

---

<sup>15</sup> 54,2% aller marokkanischen Abgänger ohne Hauptschulabschluss gehen von einer Förderschule ab, unter deutschen sind es 51,2%, unter sonstigen nichtdeutschen Abgängern sind es 49,8% (ohne Abbildung).

Ergänzend sollen in vergleichender Perspektive die wesentlichen Unterschiede im Schulerfolg zwischen marokkanischen und italienischen Schülern dargestellt werden (ohne Abbildung). An Förderschulen erreichen erstere häufiger wenigstens einen Hauptschulabschluss (+2,6 Prozentpunkte), Hauptschulen verlassen sie häufiger mit Fachoberschulreife (+7,5 Prozentpunkte) und an sonstigen weiterführenden Schulen erreichen sie häufiger die Hochschulreife als italienische Schüler (+6,3 Prozentpunkte). Lediglich an Gymnasien fällt der Schulerfolg von marokkanischen Schülern geringer aus, da sie seltener die Hochschulreife erlangen (-4,7 Prozentpunkte).

Insgesamt bleibt für marokkanische Schüler festzuhalten, dass sie an Gymnasien nur unterdurchschnittliche Schulerfolge erzielen. An allen weiteren Schulformen erreichen sie im Vergleich zu sonstigen nichtdeutschen Schülern insgesamt (bzw. zu italienischen Schülern im Speziellen) überdurchschnittliche Schulerfolge. Dies zeigt sich auch darin, dass ihr Schulerfolg nach Schulform ähnlich hoch ausfällt wie der von deutschen Schülern. Der relativ geringe Bildungserfolg an Gymnasien führt in Kombination mit einer niedrigen Bildungsbeteiligung zu einem insgesamt unterdurchschnittlichen Schulerfolg. Aus der Kombination von Bildungsbeteiligung und Schulerfolg resultiert auch der Befund, dass marokkanische im Vergleich zu sonstigen nichtdeutschen Abgängern differenziert nach Schulform durchgängig höhere Abschlüsse erreichen, über alle Schulformen hinweg fällt der Schulerfolg jedoch etwas geringer aus. Dieses Ergebnis ist auf quantitative Unterschiede bei dem Besuch spezifischer Schulformen zurückzuführen (z.B. besuchen im Schuljahr 2008/09 nur 10,0% der marokkanischen gegenüber 16,7% der sonstigen nichtdeutschen Schüler ein Gymnasium). Die Feststellung von Bouras (2006, 40), dass der schulartspezifische Bildungserfolg im Vergleich zur Bildungsbeteiligung überdurchschnittlich ausfällt, konnte für marokkanische Schüler also bestätigt werden. Insgesamt sind die schulstatistischen Befunde vergleichbar mit den auf derselben Datenquelle basierenden Ergebnissen weiterer Autoren (vgl. Bouras 2006, Kemper/Weishaupt 2011b). [S. 102]

## **7. Fazit**

Mit Hilfe der Daten der amtlichen Schulstatistik lassen sich die genauen Ursachen der Bildungsdisparitäten – etwa zwischen deutschen und marokkanischen Schülern – nicht analysieren. Hierfür fehlen wichtige Hintergrundvariablen. Höchstwahrscheinlich sind die festgestellten Bildungsdisparitäten u.a. auf die Zuwanderungsgeschichte der marokkanischen Bevölkerung und den hiermit einhergehenden und bis heute fortbestehenden niedrigen sozioökonomischen Status zurückzuführen, der anhand von aktuellen Mikrozensusdaten bestätigt

wird. Zusätzlich ist die segregierende Wirkung des Schulsystems erkennbar. Insgesamt zeigt sich auf Bundesebene, dass die Bildungsbeteiligung von marokkanischen Schülern deutlich niedriger als diejenige der deutschen Schüler ausfällt, da marokkanische Schüler insbesondere seltener Gymnasien und häufiger Förderschulen besuchen. Ausgehend von einem geringen Gymnasialbesuchsanteil nimmt dieser im Zeitverlauf immerhin langsam, aber stetig zu, während der Förderschulbesuch – trotz minimaler Anteilsrückgänge – relativ konstant bleibt. Eine leichte Steigerung der Bildungsbeteiligung scheint sich auch insofern abzuzeichnen, als marokkanische Schüler über die Jahre hinweg seltener Hauptschulen und dafür häufiger Gesamt- und Realschulen besuchen.

In den Bundesländern fällt die Bildungsbeteiligung von marokkanischen im Vergleich zu deutschen Schülern insgesamt niedriger aus; zwischen den Ländern sind erhebliche regionale Unterschiede festzustellen (wie z.B. im Besuch von Förderschulen). Aufgrund der Zuwanderungsgeschichte sind marokkanische Schüler sowohl im Ländervergleich als auch innerhalb der Länder sehr ungleich verteilt. Letzteres wurde anhand von Individualdaten exemplarisch für Hessen nachgewiesen. Insbesondere für marokkanische Schüler der ersten Generation ergeben sich höhere Segregationsindizes, ein erhöhter Förderschul- und ein niedrigerer Gymnasialbesuch. Für das klassische schulstatistische Merkmal der ersten Staatsangehörigkeit zeigte sich, dass dieses im Vergleich zu den „Schülern mit marokkanischem Migrationshintergrund“ zwar quantitativ erheblich geringer ausfällt, bezogen auf die Bildungsbeteiligung sind bisher nur geringe Verzerrungen festzustellen (der Förderschulbesuch wird leicht überschätzt, der Besuch von Gymnasien hingegen leicht unterschätzt). Allerdings weichen die Ergebnisse für die zukünftig quantitativ weiter zunehmende Gruppe der Schüler mit einer doppelten (deutschen und marokkanischen) Staatsangehörigkeit deutlich von denen für Schüler mit einer ausschließlich marokkanischen Staatsangehörigkeit ab, da erstere z.B. häufiger ein Gymnasium besuchen. In Übereinstimmung mit Hajji (2009, 18) ist für marokkanische Schüler der zweiten Generation – im Vergleich zur ersten Generation – eine steigende Bildungsbeteiligung und eine häufigere Verwendung von Deutsch als [S. 103] Familiensprache festzustellen. Allerdings fällt diese positive Entwicklung zwischen den Generationen noch relativ gering aus, so dass für marokkanische Schüler weiterhin ein hoher Nachholbedarf besteht, um die gleichen Lebenschancen im Vergleich zu Schülern ohne Migrationshintergrund zu erreichen.

Festzuhalten bleiben darüber hinaus auch die Einschränkungen durch die schulstatistischen Datensätze, die sich insbesondere für marokkanische Schüler der zweiten Generation ergeben. Eine quantitative Unterschätzung der *Schülerzahlen* resultiert aus fehlenden oder unzu-

reichenden Merkmalen, hier seien etwa das wenig differenzierende Merkmal der überwiegen- den Familiensprache sowie fehlende Elterninformationen genannt. Zudem werden die *Bil- dungsergebnisse* sowie die Verwendung von Deutsch als Familiensprache unterschätzt, da über die in der Schulstatistik verwendeten Migrationsmerkmale nur eine Teilgruppe der Schü- ler mit marokkanischem Migrationshintergrund erfasst wird. Es fehlen Informationen z.B. zu Kindern, die von marokkanischen Eltern in Deutschland geboren wurden, die ausschließlich die deutsche Staatsangehörigkeit aufweisen (und zu Hause überwiegend Deutsch sprechen). Dieser Kritikpunkt gilt erst Recht für Schüler der dritten Generation, über die die Schulstatis- tik keinerlei Aussagen zulässt.

Schließlich konnte am Beispiel von NRW gezeigt werden: Bleibt die Schulform unberück- sichtigt, führt der Vergleich der Schulerfolge von Abgängern – in Kombination mit einer un- terdurchschnittlichen Bildungsbeteiligung – zu dem Ergebnis, dass marokkanische Abgänger insbesondere gegenüber deutschen Abgängern einen deutlich unterdurchschnittlichen Schuler- folg erzielen. Allerdings weisen marokkanische Abgänger bei Berücksichtigung der Schul- form einen höheren Schulerfolg als sonstige nichtdeutsche Schüler auf. Und sie erreichen – außer an der Schulform Gymnasium – annähernd gleich hohe Abschlüsse wie deutsche Schü- ler. Dies kann als Hinweis gewertet werden auf Schülerpotentiale, die aufgrund der (frühzeiti- gen) Selektion im Schulsystem nicht erkannt werden. Um den Schulerfolg von marokkani- schen Schülern zu verbessern, dürften somit weniger und spätere Selektionen, ein längeres gemeinsames Lernen an Schulformen mit Ganztagsangebot und mehreren Bildungsgängen, desegregative Ansätze sowie Elternpartizipation und -bildung vielversprechend sein (vgl. Baur 2013, Kap. 6). Nach Stanat und Müller (2006) sowie Baur (2013) wären außerdem (au- ßer-)schulische Maßnahmen erforderlich, die die Bildungssprache von Schülern mit Migrati- onshintergrund – insbesondere der ersten Generation – fördern. [S. 104]

## **8. Literatur**

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2010). *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld: WBV.

Baur, C. (2013). *Schule, Stadtteil, Bildungschancen*. Bielefeld: Transcript.

Bouras, K. (2006). *Mehrsprachigkeit und Schulerfolg bei Migrantenkindern. Soziolinguisti- sche Untersuchungen zur Bildungslaufbahn und mündlichen Sprachkompetenz am Beispiel von Kindern marokkanischer Migranten*. Hamburg: Dr. Kovač.

- Diefenbach, H. (2010). *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Esser H. (2001). *Integration und ethnische Schichtung* (Arbeitspapiere Nr. 40). Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.
- Friedrichs, J. (1983). *Stadtanalyse. Soziale und räumliche Organisation der Gesellschaft* (3. Aufl.). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Friedrichs, J. (2008). Ethnische Segregation. In: F. Kalter (Hrsg.), *Migration und Integration* (S. 380-411). Wiesbaden: VS.
- FSA – Frankfurter Statistik Aktuell (2005). Marokkanische Staatsangehörige in Frankfurt am Main. *Frankfurter Statistik Aktuell 18*.
- Gresch, C., & Kristen, C. (2011). Staatsbürgerschaft oder Migrationshintergrund? Ein Vergleich unterschiedlicher Operationalisierungsweisen am Beispiel der Bildungsbeteiligung. *Zeitschrift für Soziologie 3*, 208-227.
- GTZ - Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (2007). *Die marokkanische Diaspora in Deutschland und ihr Beitrag zur Entwicklung Marokkos*. Eschborn.
- Hajji, R. (2009). *Sozialisationsprozesse in Familien mit marokkanischem Migrationshintergrund*. Opladen & Farmington Hills: Budrich UniPress.
- Kemper, T. (2009a). Staatsangehörigkeitsspezifische Bildungsdisparitäten in Nordrhein-Westfalen. *Schulverwaltung. Ausgabe Nordrhein-Westfalen 2*, 60-61.
- Kemper, T. (2009b). Räumliche Ungleichverteilung von nichtdeutschen Schülern. Regionale und staatsangehörigkeitsspezifische Bildungsdisparitäten. *Schulverwaltung. Ausgabe Nordrhein-Westfalen 3*, 92-95.
- Kemper, T. (2010). Migrationshintergrund – eine Frage der Definition! *Die Deutsche Schule 4*, 315-326.
- Kemper, T., & Weishaupt, H. (2011a). Region und soziale Ungleichheit. In: H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung* (S. 209-219). Wiesbaden: VS.
- Kemper, T., & Weishaupt, H. (2011b). Zur Bildungsbeteiligung ausländischer Schüler an Förderschulen – unter besonderer Berücksichtigung der spezifischen Staatsangehörigkeit. *Zeitschrift für Heilpädagogik 10*, 419-431.
- Klein, G. (2001). Sozialer Hintergrund und Schullaufbahn von Lernbehinderten 1969 und 1997. *Zeitschrift für Heilpädagogik 2*, 51-61.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2011). Definitionenkatalog zur Schulstatistik 2011. <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Defkat2011.pdf>. Zugegriffen: 10.10.2012.

- Maas, U. & Mehlem, U. (2003). *Schriftkulturelle Ressourcen und Barrieren bei marokkanischen Kindern in Deutschland (Abschlussbericht zu einem Projekt der VolkswagenStiftung)* (Materialien zur Migrationsforschung 1). Osnabrück: IMIS.
- [S. 105] Mand, J. (2006). Integration für die Kinder der Mittelschicht und Sonderschulen für die Kinder der Migranten und Arbeitslosen? Über den Einfluss von sozialen und ökonomischen Variablen auf Sonderschul- und Integrationsquoten. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 3, 109-115.
- Mehlem, U. (1998). *Zweisprachigkeit marokkanischer Kinder in Deutschland. Untersuchungen zu Sprachgebrauch, Spracheinstellungen und Sprachkompetenzen marokkanischer Kinder in Deutsch, marokkanischem Arabisch und Berber (Masirisch) in Dortmund*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang.
- Plath, I. (2003). Amtliche Schulstatistiken als Spiegel der Bildungsbeteiligung. Wie aussagekräftig sind diese? *DIPF informiert* 4, 2-8.
- Powell, J.J.W., & Pfahl, L. (2012). Sonderpädagogische Fördersysteme. In: U. Bauer, U. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 721-739). Wiesbaden: VS.
- Söhn, J. (2011). Rechtliche In- und Exklusion von Migrantenkindern. Institutionelle Einflüsse auf ihre Bildungschancen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 4, 378-392.
- Söhn, J., & Özcan, V. (2005). Bildungsdaten und Migrationshintergrund – Eine Bilanz. In: BMBF (Hrsg.), *Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen. Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik (Bildungsreform 14)* (S. 117-128). Bonn/Berlin: BMBF.
- Stanat, P., & Christensen, G. (2006). *Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. Eine Analyse von Voraussetzungen und Erträgen schulischen Lernens im Rahmen von PISA 2003* (Bildungsforschung 19). Berlin u.a.: BMBF.
- Stanat, P., & Müller, A.G. (2006). Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Forschungsstand und Forschungslücken. In: A. Sasse & R. Valtin (Hrsg.), *Schriftspracherwerb und soziale Ungleichheit. Zwischen kompensatorischer Erziehung und Family Literacy* (S. 152-167). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Stanat, P., & Segeritz, M. (2009). Migrationsbezogene Indikatoren für eine Bildungsberichterstattung. In: R. Tippelt (Hrsg.), *Steuerung durch Indikatoren? Methodologische und the-*

- oretische Reflexionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung* (S. 141-156). Opladen: Barbara Budrich.
- Stanat, P., Rauch, D., & Segeritz, M. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 200-230). Münster: Waxmann.
- Statistisches Bundesamt (2009). *Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen 2008/09* (Fachserie 11, Reihe 1). Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2011). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit, Ausländische Bevölkerung, Ergebnisse des Ausländerzentralregisters* (Fachserie 1, Reihe 2). Wiesbaden.
- Weishaupt, H., & Kemper, T. (2009). Zur nationalitätenspezifischen und regionalen Bildungsbenachteiligung ausländischer Schüler unter besonderer Berücksichtigung des Förderschulbesuchs. In: I. Sylvester, I. Sieh, M. Menz, H.-W. Fuchs & J. Behrendt (Hrsg.), *Bildung, Recht, Chancen* (S. 97-111). Münster: Waxmann.
- Wiedemann, M. (2005). *Die Neuregelung des deutschen Staatsangehörigkeitsrechts – unter besonderer Berücksichtigung von Rechtsfragen mehrfacher Staatsangehörigkeit* (Dissertation). Konstanz.