

Kemper, Thomas; Supik, Linda

Klassifikationen von Migration und Sprache. Eine Analyse von Datensätzen und Publikationen der Bildungsforschung und der amtlichen Statistik

Karakayali, Juliane [Hrsg.]: Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule. Weinheim : Beltz Juventa 2020, S. 46-67



Quellenangabe/ Reference:

Kemper, Thomas; Supik, Linda: Klassifikationen von Migration und Sprache. Eine Analyse von Datensätzen und Publikationen der Bildungsforschung und der amtlichen Statistik - In: Karakayali, Juliane [Hrsg.]: Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule. Weinheim : Beltz Juventa 2020, S. 46-67 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-223235 - DOI: 10.25656/01:22323

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-223235>

<https://doi.org/10.25656/01:22323>

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
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Klassifikationen von Migration und Sprache

Eine Analyse von Datensätzen und Publikationen der Bildungsforschung und der amtlichen Statistik

Thomas Kemper und Linda Supik

Einleitung

Zur Feststellung von Segregationsdynamiken zwischen und innerhalb von Schulformen, Stadtteilen und einzelnen Schulen sowie zur Steuerung dieser Dynamiken bedarf es des Wissens über die Strukturierung der Gesamtheit der Schüler_innen – und zwar insbesondere datensatzgestützten quantitativen Wissens. Solches Wissen wird regelmäßig im Rahmen von amtlichen Statistiken und bildungswissenschaftlichen Erhebungen hergestellt. Die Struktur wird sichtbar, indem Wissen über die Schüler_innen anhand von Einzelmerkmalen (bzw. Markierungen) generiert wird, wodurch Schüler_innen in Kategorien unterschieden und geordnet werden können. Dieser Beitrag befasst sich mit unterschiedlichen Klassifikationen bzw. Ordnungen in Bezug auf Migration und Sprache, die für die Schulorganisation, die amtlichen Schulstatistiken in den Bundesländern, sowie die Bildungsforschung hergestellt werden. Zur statistischen Einordnung und Unterscheidung verschiedener Schüler_innengruppen wird seit der Jahrtausendwende in Wissenschaft und Verwaltung zunehmend das Konzept des Migrationshintergrundes genutzt. Gerade weil zuerst in PISA 2000, dann seit 2005 im Mikrozensus der Begriff Migrationshintergrund eingeführt wurde, gewann diese bis dahin wenig gebräuchliche Bezeichnung bis weit in den Alltagssprachgebrauch hinein an Bedeutung. Auf Basis dieser Ordnung (bzw. vielmehr der Ordnungen) können anschließend Schüler_innen mit und ohne Migrationshintergrund gezählt und gemessen werden.¹

Denn – und das zu zeigen ist das Anliegen dieses Beitrags – es gibt nicht ‚den einen‘ Migrationshintergrund, sondern höchst unterschiedliche statistische Ansätze, Migration zu messen und eine Unterscheidbarkeit zwischen Personen (hier meist: Schüler_innen) mit und ohne Migrationshintergrund herzu-

¹ Andernorts wurden das Erfassen, Ordnen, Zählen und Messen als Teilpraxen der Statistik als biopolitische Regierungstechnologie ausführlich entwickelt (Supik 2014, 45–177).

stellen. In diesem Beitrag werden zunächst unterschiedliche Operationalisierungen des Migrationshintergrundes dargestellt, die in verschiedenen Erhebungen und Statistiken verwendet werden (Kapitel 1). Anschließend wird veranschaulicht, dass sich vereinzelt auch innerhalb derselben Erhebung unterschiedliche Operationalisierungen finden (Kapitel 2). Die Ursachen hierfür sowie die hiermit einhergehenden bzw. hieraus resultierenden Probleme werden thematisiert. Weiter wird aufgezeigt, dass verschiedene Bezeichnungen für den Migrationshintergrund verwendet werden. Terminologische Unterschiede sind nicht nur zwischen unterschiedlichen Studien zu beobachten, sondern im Zeitverlauf z. T. sogar für dieselbe Studie mit derselben Operationalisierung (vgl. Kapitel 3). In Kapitel 4 werden die verschiedenen Konzepte der Erfassung von Sprache in ausgewählten Erhebungen kontrastierend vorgestellt, da diese zum Teil in die Bestimmung des Migrationshintergrunds einfließen. Anhand von drei Fällen wird weiter veranschaulicht, dass selbst in wissenschaftlichen Publikationen falsche – z. B. nicht trennscharfe – migrationsbezogene Begrifflichkeiten verwendet werden oder inhaltlich unzutreffende Zuordnungen erfolgen (vgl. Kapitel 5).

Die genannten Aspekte werden untersucht anhand von vier einschlägigen Datensätzen, die in der Bildungsforschung häufig Verwendung finden. Einbezogen werden: Die internationale Schulleistungsstudie PISA (Programme for International Student Assessment), das Nationale Bildungspanel NEPS, die amtliche repräsentative Bevölkerungsstatistik (Mikrozensus) sowie die amtlichen Schulstatistiken der Bundesländer. Aufgrund des Bildungsföderalismus fällt die schulstatistische Erfassung in den Ländern heterogen aus, daher werden die komplexeren Informationen auf Bundeslandebene untersucht. Aus Platzgründen werden die in den 16 Ländern erhobenen Informationen kontrastiert und lediglich die wichtigsten Gegensätze und Unterschiede dargestellt und erläutert.

Die vier einbezogenen Erhebungen werden in regelmäßigen Abständen durchgeführt. Hiervon basieren drei auf repräsentativen Stichproben. Über die mit Abstand größte Stichprobe verfügt der Mikrozensus mit jährlich ca. 830.000 Befragten, die Samplegrößen von PISA und NEPS liegen hingegen im vierstelligen Bereich. Eine Ausnahme ist die Schulstatistik, bei der es sich um eine Vollerhebung auf Länderebene handelt. Die Informationen zur Grundgesamtheit der Schüler_innen werden bei Schuleintritt (z. B. bei Schulbeginn oder -wechseln) zumeist anhand von Elternfragebögen erfasst. Dieser einzige *vollständige* – nicht nur stichprobenbasierte – Datensatz ist daher besonders wertvoll, da er die Generierung von Wissen in größter Tiefenschärfe ermöglicht. Das Wissen wird hier unmittelbar über die Grundgesamtheit generiert, es muss nicht wie bei den Stichprobenerhebungen per Schätzungen auf diese hochgerechnet werden.

1. Erhebungsspezifische Operationalisierungen des Migrationshintergrundes

Bekannt ist, dass der Migrationshintergrund als wissenschaftliches Konstrukt angesehen werden kann, das unterschiedlich operationalisiert wird (vgl. hierzu z. B. Kemper 2010; Stošić 2017; Kemper/Supik 2018; Will 2016, 2018, 2019).

Im Rahmen der nationalen PISA-Berichterstattung wird ein Migrationshintergrund² dann festgestellt, wenn mindestens ein Elternteil im Ausland geboren ist (vgl. z. B. Rauch et al. 2016; Stanat et al. 2010; Baumert/Schümer 2001). Bereits zwischen den nationalen und den internationalen PISA-Berichten, die im Dreijahresrhythmus stattfinden, ist ein unterschiedliches Vorgehen für Schüler_innen mit genau einem im Ausland geborenen Elternteil festzustellen, denn „[d]ie OECD ordnet diese Jugendlichen der Gruppe der Schüler_innen *ohne* Zuwanderungshintergrund zu, während sie in den deutschen Berichten zu PISA zur Gruppe der Schülerinnen und Schüler *mit* Zuwanderungshintergrund gezählt werden“ (Gebhard et al. 2013: 277; Hervorhebungen im Original).

Das Nationale Bildungspanel NEPS (*National Educational Panel Study*) ist eine am Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LifBi) in Bamberg angesiedelte Panelerhebung. Hier werden sechs Befragtenkohorten vom Kleinkind (durch Elternbefragung) bis ins Erwachsenenalter in regelmäßigen Wellen zu ihrer Bildungslaufbahn befragt. Das NEPS erhebt einen ausdifferenzierten Generationenstatus. Hierdurch werden verschiedene Definitionen des Migrationshintergrundes ermöglicht. Exemplarisch setzen Olczyk et al. (2016) einen Migrationshintergrund basierend auf NEPS-Daten derart um, dass mindestens zwei Großelternanteile, mindestens ein Elternteil oder die Person selbst im Ausland geboren sein muss, damit ein Migrationshintergrund vorliegt.

Als größte amtliche Repräsentativbefragung der Bevölkerung in Deutschland ist der Mikrozensus eine wichtige Datenquelle für die Bildungsforschung. Neben 26 Fragen zu Bildung, Ausbildung und Weiterbildung jedes Haushaltsmitglieds enthält der Mikrozensus Fragen zu Einkommen, Erwerbstätigkeit, Migration und Wohnsituation, sodass Bildung hier im sozialen Gesamtzusammenhang dargestellt werden kann (vgl. Statistische Ämter 2019). Im Rahmen des Mikrozensus wurde bis zum Jahr 2004 für die Bevölkerung nur die Staatsangehörigkeit abgefragt, bevor ab 2005 der Migrationshintergrund durch eine (ehemals) nichtdeutsche Staatsangehörigkeit oder die Zuwanderung nach dem Jahr 1949 des/-r Befragten oder mindestens eines Elternteils operationalisiert wurde. Mittlerweile lautet die Definition: „Eine Person hat einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil die deutsche Staats-

2 Zu abweichenden Begrifflichkeiten vgl. Kapitel 3.

angehörigkeit nicht durch Geburt besitzt“ (Statistisches Bundesamt 2018, 4).³ Anders als in der Schulstatistik werden für den Mikrozensus jeweils Daten über ganze Haushalte erhoben, so dass jeweils die Informationen für Kinder, Eltern und ggfs. im Haushalt lebende Großeltern erfasst werden. Insgesamt werden im Mikrozensus zur Berechnung des Migrationshintergrundes 19 einzelne Fragen herangezogen (ausführlich dazu Will 2018). Seit 2017 wird für jedes Haushaltsmitglied ebenfalls der Staat der Geburt beider Eltern erfasst, unabhängig davon, ob diese Haushaltsmitglieder sind.

Ganz anders lautet hingegen die von der KMK für die Schulstatistik beschlossene Definition. Hiernach liegt ein Migrationshintergrund vor, wenn

mindestens eines der folgenden Merkmale zutrifft: 1. Keine deutsche Staatsangehörigkeit, 2. Nichtdeutsches Geburtsland, 3. Nichtdeutsche Verkehrssprache in der Familie bzw. im häuslichen Umfeld (auch wenn der Schüler/die Schülerin die deutsche Sprache beherrscht) (KMK 2018, 32).

An der KMK-Definition orientieren sich die Schulstatistiken mehrerer Länder wie z. B. Mecklenburg-Vorpommern oder Rheinland-Pfalz (vgl. Kemper 2017, 147 ff.). Die amtliche Schulstatistik unterscheidet sich insofern grundlegend von den zuvor beschriebenen Datenquellen, da es sich bei diesen primär um Massendaten der Schulverwaltung handelt. Diese stammen i. d. R.⁴ aus den an den einzelnen Schulen – inzwischen weitestgehend flächendeckend elektronisch – geführten Verwaltungsdatenbanken, in denen die Schülerstammlblätter für die dauerhaft personenbezogene Schulakte eines Kindes gesammelt und dort eingetragen werden. Die für die Schulstatistik erhobenen Daten können so nicht lediglich der Ordnung des Wissens, sondern auch unmittelbar der Ordnung der einzelnen Schüler_innen dienen. Die Daten können also nicht ausschließlich zu statistischen Zwecken, sondern ebenso bei schulischen (Verwaltungs-)Handlungen herangezogen werden, beispielsweise um individuelle

3 Zuvor lautete die Definition: „alle Ausländer und eingebürgerte ehemalige Ausländer, alle nach 1949 als Deutsche auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderte, sowie alle in Deutschland als Deutsche Geborene mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ (Statistisches Bundesamt 2015, 5). Die neue Definition wird auch schrittweise rückwirkend in früheren Publikationen des Statistischen Bundesamtes (Destatis) geändert. Die Änderung scheint zu einer Klärung und Vereinfachung zu führen, tatsächlich ist die Berechnung jedoch weiterhin kompliziert (Will 2018, 6).

4 Zum Teil werden die vom Kultusministerium bzw. Statistischen Landesamt angeforderten schulstatistischen Daten durch die Schulen nur zu diesem Zweck (der Weiterleitung der zu meldenden Daten) erhoben. Eine Quantifizierung des Erhebungszweckes dieser Daten würde entsprechende Forschung(-svorhaben) voraussetzen.

Schüler_innen für den Kreis derjenigen auszuwählen, für die DaZ-Förderbedarf zu prüfen ist (vgl. bspw. für das Land Berlin, Vasilyeva 2013, 41).

Es gibt verschiedene landesspezifische Abweichungen von der KMK-Definition des Migrationshintergrundes (Kemper/Supik 2018, 237–239). Eine besonders starke Abweichung ist für Sachsen feststellbar. Dort werden als mit Migrationshintergrund jene Schüler_innen verstanden, „die zwei- oder mehrsprachig aufwachsen und⁵ die selbst oder deren Eltern (bzw. ein Elternteil) oder Großeltern nach Deutschland zugewandert sind“ (Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen 2018, 5). So bleibt im Vergleich zu den KMK-Vorgaben die Staatsangehörigkeit unberücksichtigt. Hingegen werden Informationen zu Eltern und Großeltern mit abgefragt, da das Geburtsland über drei Generationen hinweg berücksichtigt wird. Zudem wird eine Mehrsprachigkeit (im Vergleich zur Verkehrssprache gemäß KMK) abgefragt.

Auf die Hintergründe und Ursachen der verschiedenen Operationalisierungen des Migrationshintergrundes soll kurz eingegangen werden. Diese resultieren zum einen aus unterschiedlichen Annahmen darüber, welche statistischen Kategorien zur Beobachtung von Migration, Integration und den Dynamiken gesellschaftlicher Vielfalt gebildet werden sollen und wo genau die Abgrenzungen der statistischen Kategorien zueinander zu ziehen sind. Ziele sind dabei die Steuerung (Schulstatistik und Mikrozensus), Forschung und der internationale Vergleich (NEPS und PISA). Andererseits darf keinesfalls der Einfluss des jeweils technisch Mess- und rechtlich Machbaren (etwa hinsichtlich der erhobenen Variablen) hinsichtlich dieser Entscheidungen unterschätzt werden. Weitere Gründe sind z. B. Unterschiede im Erhebungsaufwand, die verfügbaren (ökonomischen) Ressourcen oder der verfügbare Platz im Fragebogen für verschiedene Items bzw. Itembatterien.

Die erstmalige Erhebung der PISA-Studie (national) und die anschließende Publikation erfolgten zu Beginn des Jahrtausends, der Migrationshintergrund von Schüler_innen wurde von Beginn an erfasst (vgl. Baumert/Schümer 2001). Die Staatsangehörigkeit hingegen wird in PISA als nicht relevant zur Operationalisierung des Migrationshintergrundes angesehen, weswegen diese unberücksichtigt bleibt. Anstelle dessen werden Informationen zum Geburtsland der Schüler_innen und deren Eltern erfasst. Dies ermöglicht es auch, den Generationenstatus (1. vs. 2. Generation) mit zu erheben.

5 Während laut KMK-Definition nur eine von drei Bedingungen zutreffen muss, müssen für die Definition in Sachsen zwei Bedingungen zutreffen. Dies führt z. B. dazu, dass ein/e in Deutschland geborene/r Schüler_in, der/die einsprachig aufwächst und zugewanderte (Groß-)Elternteile hat, nicht als ‚mit Migrationshintergrund‘ gewertet wird.

Das ab dem Jahr 2009⁶ und somit erheblich später gestartete NEPS sieht diese Informationen als potentiell unzureichend an, dort werden auch ergänzende Informationen zum Geburtsland der Großeltern abgefragt. Hierdurch kann der Generationenstatus noch differenzierter dargestellt werden (bis in die 3. Generation hinein, sowie weiter differenziert nach Dezimalgeneration in Abhängigkeit von der Anzahl der im Ausland geborenen (Groß-)Elternteile; vgl. z. B. Olczyk et al. 2016). In der Integrationsforschung ist ungeklärt und umstritten, ob zwischen dritter Einwanderungsgeneration und der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund bedeutsame Unterschiede bestehen bzw. zu messen sind. Im Rahmen der PISA-Studie wird keine dritte Generation erfasst, im Rahmen des NEPS hingegen kann sie je nach Forschungsfrage dargestellt werden. Das Statistische Bundesamt begründet für den Mikrozensus die Einbeziehung der dritten Generation in die Gruppe der Personen mit Migrationshintergrund damit, dass „Vertreter der 3. Generation [...] nach wissenschaftlichen Studien aus allen klassischen Einwanderungsländern integrationspolitisch besonders ‚schwierig‘ [sind]“ (Statistisches Bundesamt 2009, 5).

Wie gezeigt, gibt die amtliche Schulstatistik auf Bundesebene, die auf dem kleinsten gemeinsamen Nenner der in den einzelnen Ländern erhobenen Daten basiert (vgl. Kemper 2017), ausschließlich Informationen zu den Schüler_innen wieder. Dies ist aktuell der Fall und wird gemäß KMK-Vereinbarung auch zukünftig so bleiben. Denn im Rahmen schulstatistischer Erhebungen dürfen aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht in allen Ländern Elterninformationen erhoben werden: „Welche Fragen sieht der KDS [= Kerndatensatz; TK/LS] zu den Eltern der Schüler vor? Keine. Obwohl die Bildungsforschung durchaus starkes Interesse an solchen Daten hätte, weil das Elternhaus nachweislich großen Einfluss auf den Bildungserfolg hat, werden zu den Eltern der Schüler keine Daten erhoben. Dies ist datenschutzrechtlich problematisch“ (KMK 2011, 11). Diese Beschränkung folgt dem Gebot der Datensparsamkeit; insbesondere steht dahinter das Grundrecht auf informationelle Selbstbestimmung. Für entsprechende Abfragen müssten in mehreren Ländern zunächst die (datenschutz-)rechtlichen Grundlagen geschaffen und z. T. die Schulgesetze geändert werden.

Zwar wurde von den Ministerien und Statistischen Landesämtern die Unzulänglichkeit der Staatsangehörigkeit als einziger Migrationsinformation, die ab den 1960er Jahren jahrzehntelang für die Schüler_innen erhoben wurde, erkannt (vgl. Kemper/Supik 2018). Da in vielen Ländern zu den Eltern jedoch keine weiteren Informationen erfasst werden können, wurden dort in der Folge zusätzlich die Verkehrssprache und das Geburtsland von Schüler_innen gemäß KMK-Definition erhoben. Informationen zur Familiensprache dienen so an-

6 Projektbeginn 2009; Erhebung der Schülerkohorten 3 und 4 (5. sowie 9. Klasse) ab dem Jahr 2010.

stelle von Informationen über Geburtsland oder Staatsangehörigkeiten der Eltern als Hinweise auf eine (nicht-)deutsche Familienherkunft (zum Umsetzungsstand der schulstatistischen Erhebung des Migrationshintergrundes in den Ländern vgl. Kemper (2017)).

2. Verschiedene Operationalisierungen des Migrationshintergrundes innerhalb derselben Erhebung

Am Beispiel der Schulstatistik von Hamburg lässt sich feststellen, dass dort für dasselbe Schuljahr zwei Definitionen des Migrationshintergrundes existieren: Dieser wird in dem Bundesland sowohl einmal gemäß KMK als auch einmal gemäß Mikrozensus erhoben. Ersterer wird verwendet, um dem KMK-Beschluss gerecht zu werden und eine Vergleichbarkeit zu denjenigen Ländern zu gewährleisten, die ausschließlich einen Migrationshintergrund gemäß KMK-Merkmalen erheben. Hingegen ist der an die Mikrozensus-Definition angelehnte Migrationshintergrund weiter gefasst und soll eine bessere Vergleichbarkeit zwischen Schulstatistik und Bevölkerungsstatistik herstellen.⁷ In diesem Zuge werden die Staatsangehörigkeit(en) und das Geburtsland des Schülers und der ‚Sorgeberechtigten‘ erfasst. In offiziellen Publikationen wie dem Bildungsbericht für Hamburg wird ausschließlich der Migrationshintergrund von Schüler_innen gemäß Mikrozensus-Definition berichtet (vgl. z. B. BSB 2017, Kapitel 6).

Als weiteres Beispiel soll der Mikrozensus angeführt werden. Im Zeitraum zwischen 2005 und 2016 wird dort ein Migrationshintergrund ‚im engeren Sinn‘ erhoben. In den drei Erhebungsjahren 2005, 2009 und 2013 wurde ein „Migrationshintergrund im engeren und weiteren Sinn“ (Statistisches Bundesamt 2018, 4) erfasst.⁸

Der Migrationshintergrund im engeren Sinn bedeutet, dass nur die Informationen über die Eltern verwendet wird [sic!], die auch im gleichen Haushalt leben. Der Migrationshintergrund im weiteren Sinn bedeutet, dass alle Informationen über die Eltern genutzt werden (ebd., 5).

7 Für Hamburg werden die Bezeichnungen und Operationalisierungen zur schulstatistischen Erfassung von Migration bzw. des Migrationshintergrundes detailliert in Kemper/Supik 2018, 237f. dargestellt.

8 Sowie auch 2017, jedoch bleiben aus Gründen der Datenqualität „für das Berichtsjahr 2017 die Daten der nicht im Haushalt lebenden Eltern bei der Bestimmung des Migrationshintergrunds unberücksichtigt“ (Statistisches Bundesamt 2018, 5).

Das heißt in den drei genannten Erhebungsjahren fließen in die Operationalisierung des Migrationshintergrundes zusätzliche Informationen auch zu Eltern ein, die nicht im selben Haushalt leben. Dies führt dazu, dass in den drei Jahren systematisch „mehr Personen mit Migrationshintergrund identifiziert werden als in den anderen Jahren“ (ebd.). Hingegen ist „[d]ie Definition des Migrationshintergrunds [...] in allen Jahren identisch“ (ebd.). Um die verschiedenen Operationalisierungen zu verbalisieren, wurden die Zusätze im engeren sowie im weiteren Sinn gewählt. Seit 2017 und zukünftig wird der Migrationshintergrund im engeren und weiteren Sinn jährlich erfasst.

Das Beispiel des Mikrozensus dient zum einen als weiterer Beleg für verschiedene Operationalisierungen innerhalb derselben Erhebung. Zum anderen wird deutlich, dass Variationen hinsichtlich der Operationalisierung des Migrationshintergrundes im Zeitverlauf vorliegen können (da – wie angedeutet – nicht in allen Jahren der engere und der weitere Migrationshintergrund erfasst werden). Auf diesen Aspekt wird nachfolgend weiter eingegangen.

In Abhängigkeit vom Bundesland zeigen sich auch schulstatistische Diskontinuitäten hinsichtlich der Operationalisierung des Migrationshintergrundes. Bayern hat bisher den Migrationshintergrund in Anlehnung an die KMK-Definition erfasst. Das Bundesland wird zwar auch weiterhin den Migrationshintergrund über die Merkmale Staatsangehörigkeit und Geburtsland der Schüler_innen messen, plant jedoch, von der bisherigen Abfrage der Verkehrssprache auf das umgangssprachlich eingängigere Merkmal Muttersprache der Schüler_innen zu wechseln (vgl. Kemper 2017, 156 f.). Die Umstellung ist bereits für die meisten allgemeinbildenden Schulformen erfolgt. Somit hat sich die Operationalisierung im Zeitverlauf geändert,⁹ der Begriff des Migrationshintergrundes bleibt hingegen konstant. Die Gesamtzahl der Schüler_innen mit Migrationshintergrund wird durch den Wechsel des Sprachkonzepts wahrscheinlich größer ausfallen, da für Einwanderer_innen insgesamt mit steigender Aufenthaltsdauer die vorherrschende Landessprache zunehmend zur Verkehrssprache wird. In Bayern wird nun einer Information der Vorzug gegeben, die stärker die Vergangenheit oder sprachliche Herkunft betont, gegenüber der zum Erhebungszeitpunkt vorwiegenden sprachlichen Praxis. So verliert die Variable jedoch an Aussagekraft hinsichtlich aktueller sprachlicher Praxen, die für den Bildungskontext relevant(er) sind.

9 Die Verkehrssprache ist die zum Befragungszeitpunkt vorwiegend gesprochene Sprache einer Person (hier im privaten Umfeld). Das in der Sprachforschung eher ungebräuchliche Konzept der Muttersprache bezeichnet die in frühester Kindheit zuerst gelernte Sprache und geht mit impliziten Annahmen über deren emotionale Bedeutung (sowie ggf. auch über die Kompetenz) in dieser Sprache einher.

3. Verschiedene Bezeichnungen des Migrationshintergrundes innerhalb derselben Erhebung

Die Heterogenität der Erfassung des Migrationshintergrundes ist noch nicht umfassend dargestellt: Während sich hinter der Bezeichnung Migrationshintergrund unterschiedliche Messkonzepte verbergen können (zwischen und innerhalb von Erhebungen), ändert sich in einigen Fällen auch die Bezeichnung, während das Messkonzept unverändert bleibt. So wurde zum Beispiel bis zur PISA-Studie 2009 der Begriff „Migrationshintergrund“ verwendet (vgl. z. B. Walter/Taskinen 2008; Stanat et al. 2010). Mit der PISA-Studie 2012 wurde ein Wechsel vollzogen zum sogenannten „Zuwanderungshintergrund“ (Gebhardt et al. 2013). Der Begriffswechsel wurde nicht näher erläutert, d. h. es fand eine unkommentierte Ersetzung des Wortes ‚Migrationshintergrund‘ durch ‚Zuwanderungshintergrund‘ statt.

In dem PISA-Folgekapitel drei Jahre später hält das neu zusammengesetzte Autor_innenteam an dem Begriff des Zuwanderungshintergrundes fest (vgl. Rauch et al. 2016) und geht erstmalig auf Gründe des Begriffswechsels ein:

In der nationalen PISA-Berichterstattung akzentuiert seit dem Jahr 2012 der Begriff *Zuwanderung* (analog zu *immigration* im Englischen) stärker den Aspekt des Zugewandertseins, im Sinne von angekommen sein (ebd., 317 f.).

Die Begründung der Bevorzugung von Zuwanderung(-shintergrund) erscheint aus unserer Sicht nur bedingt überzeugend, da Migration z. B. auch temporär oder transnational sein kann (d. h. ein „angekommen sein“ (ebd.) erscheint etwa mit Blick auf Personen mit Migrationshintergrund, die perspektivisch weiter nach Skandinavien migrieren möchten, wenig zutreffend; auch kann Personen mit prekärem Rechtsstatus eine Abschiebung und somit ein unfreiwilliges Verlassen des Aufnahmelandes drohen). Selbst wenn dieser Aspekt keine Relevanz hätte, wäre dem Begriff Einwanderung(-shintergrund) der Vorzug zu geben.

In der Schulstatistik folgen die meisten Länder der in der KMK-Definition verwendeten Bezeichnung des Migrationshintergrundes. Als exemplarische Ausnahme hiervon kann das Land NRW angeführt werden (weitere Ausnahmen sind Sachsen und Berlin, zu letzterem mehr in Abschnitt 4.4). Zum Schuljahr 2007/08 wurde in der NRW-Schulstatistik der Begriff der ‚Zuwanderungsgeschichte‘ eingeführt:

Laut Definition weisen Schülerinnen und Schüler eine Zuwanderungsgeschichte (= Migrationshintergrund) auf, wenn die Schülerin bzw. der Schüler selbst zugewandert ist oder ein oder beide Elternteile zugewandert sind oder die Verkehrssprache

in der Familie nicht Deutsch ist. Die Staatsangehörigkeit der Schülerinnen und Schüler ist dabei ohne Bedeutung (Große-Venhaus 2012, 1).

Nicht nur in dieser Definition haben die Begriffe Zuwanderungsgeschichte und Migrationshintergrund einen ähnlichen Stellenwert. Auch im Fließtext einer Publikation des Statistischen Landesamtes NRW, in der die Zuwanderungsgeschichte für das Bundesland thematisiert wird, werden beide Begriffe ähnlich häufig verwendet (18 vs. 13 Nennungen, vgl. Große-Venhaus 2012). Auf die Entstehungsgeschichte und die (Hinter-)Gründe des Begriffs ‚Zuwanderungsgeschichte‘ wird in dem Beitrag nicht weiter eingegangen. Auf Nachfrage teilte das Statistische Landesamt mit, dass der Begriff „maßgeblich vom damaligen Integrationsminister des Landes Nordrhein-Westfalen geprägt“ und durch das Schulministerium für die Schulstatistik festgelegt wurde (Antwortmail IT.NRW vom 19.02.2019). Das NRW-Schulministerium ergänzt:

dem Begriff „Zuwanderungsgeschichte“ [wurde] gegenüber dem Begriff „Migrationshintergrund“ der Vorzug gegeben, da die Landesregierung – insbesondere das damalige Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration – im Kontext von Zuwanderung und Integration von „Menschen mit Zuwanderungsgeschichte“ gesprochen hat. Insofern wurde lediglich eine [...] damals gebräuchliche Begrifflichkeit auf eine diesen Sachverhalt betreffende Erhebung im Schulbereich übertragen. Inhaltlich sind die Begriffe „Zuwanderungsgeschichte“ und „Migrationshintergrund“ jedoch als gleichbedeutend anzusehen (Antwortmail MSB NRW vom 25.02.2019).

Eine als äquivalent angesehene Verwendung unterschiedlicher Begriffe findet sich auch in einem auf NEPS-Daten basierenden Beitrag: dort „werden die Begriffe Migrationshintergrund und Zuwanderungshintergrund synonym verwendet“ (Will/Olczyk/Kristen 2016, 346).

In den Schulstatistiken der beiden Stadtstaaten Hamburg und Bremen wurde in der Vergangenheit der Begriff ‚Migrationshinweis‘ gewählt. Dies geschah bewusst, da den Ministerien und Statistischen Landesämtern zwar komplexe(-re) Definitionen des Migrationshintergrundes bekannt waren, diese zugleich entweder nicht hinlänglich erhoben wurden, oder zumindest anhand der verfügbaren Daten nicht operationalisiert werden konnten. Dennoch standen zusätzliche – d. h. über das Merkmal der Staatsangehörigkeit hinausgehende – Migrationsinformationen bereit. Um deren Nutzung zu verdeutlichen, wurde von einem Hinweis auf Migration (bzw. ‚Migrationshinweis‘) gesprochen. Mit dieser Information wurde temporär gearbeitet, d. h. solange bis der Migrationshintergrund gemäß einer komplexeren Definition erfasst werden konnte. Beispielsweise heißt es im Bildungsbericht für Hamburg für das Jahr 2014:

Ein Migrationshinweis liegt vor, wenn mindestens eines der folgenden Merkmale zutrifft: a) Die Schülerin/der Schüler hat keine deutsche Staatsangehörigkeit, b) die Schülerin/der Schüler hat Aussiedlerstatus, c) die überwiegend zu Hause gesprochene Sprache ist nicht Deutsch (BSB 2014, 126).

In Hamburg gab es bis 2014 Validitätsprobleme hinsichtlich der Erhebung des Geburtslandes der Schüler_innen. Im darauffolgenden Bildungsbericht wird der ‚Migrationshinweis‘ nicht mehr verwendet, da der Migrationshintergrund – inklusive des Geburtslandes – valide erfasst werden konnte (vgl. BSB 2017).

4. Die Erfassung von Sprache im Zusammenhang mit dem Migrationshintergrund

In diesem Abschnitt wird die Erfassung von Sprache im Kontext des Migrationshintergrundes genauer betrachtet. Dies geschieht, weil Sprache im Zusammenhang von Bildung und Bildungsforschung von großer Wichtigkeit ist; denn Mehrsprachigkeit ist zugleich „Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung“ (Fürstenau 2011): Mehr als jede_r dritte Schüler_in in Deutschland spricht außerhalb der Schule mehr als eine Sprache und es ist bildungspolitisch erklärtes Ziel, dass jede Person in Europa mindestens drei Sprachen beherrschen sollte (ebd., 40). Gezeigt wird, dass in drei Datensätzen Sprache (bzw. Sprachen) als eigenständiges Merkmal erhoben wird, das nicht in die Operationalisierung des Migrationshintergrundes einfließt (Abschnitte 4.1 bis 4.3), während in der amtlichen Schulstatistik (Abschnitt 4.4) Sprache z. T. zur Operationalisierung des Migrationshintergrundes herangezogen wird und somit zu einem eigenständigen Unterscheidungskriterium wird bzw. zu einem Teil davon werden kann. Diese Praxis wird in Abschnitt 4.5 diskutiert.

4.1 In der PISA-Studie

In PISA 2015 wurden 6.504 15-jährige Schüler_innen in Deutschland wie folgt nach dem Sprachkonzept der zu Hause am häufigsten gesprochenen Sprache gefragt: „Welche Sprache sprichst du am häufigsten zuhause? (Bitte nur eine Antwort auswählen.)“ (Sälzer & Reiss 2016; OECD 2015, 35). Die Antwortenden mussten eine von zehn Antwortmöglichkeiten auswählen: „Deutsch, Griechisch, Italienisch, Kroatisch, Polnisch, Russisch, Serbisch, Türkisch, Kurdisch, Eine andere Sprache“ (ebd.). Weitere Sprach-Fragen wurden in PISA 2015 weder den Schüler_innen noch ihren Eltern gestellt. Die Frage zielt eindeutig auf die individuelle sprachliche Praxis des betreffenden Jugendlichen ab („[...] sprichst Du [...]?“), nicht auf die allgemein im Haushalt am häufigsten gesprochene Sprache. Diese Frage ist etwas eindeutiger zu beantworten als die nach

der Familiensprache (mehr dazu in Abschnitt 4.5). Durch die Formulierung „am häufigsten“ ist markiert, dass möglicherweise weitere Sprachen im Familienhaushalt gesprochen werden können, welche an dieser Stelle jedoch nicht von Interesse sind. Alle anderen Sprachen außer den neun genannten werden in der Residualkategorie „Eine andere Sprache“ zusammengefasst, d. h. es gibt keine Möglichkeit, sie exakt anzugeben.

4.2 Im Nationalen Bildungspanel NEPS

Am Beispiel der Panelstudie NEPS lässt sich veranschaulichen, wie Sprache differenzierter erfasst werden kann. Neben weiteren Fragen zu Sprache, die den Kindern und Jugendlichen selbst im Rahmen des NEPS gestellt werden, sind von den Eltern der Neugeborenenkohorte in der ersten Welle 19 Einzelfragen zu Sprache zu beantworten (vgl. LIfBi 2017, 130–140). Dazu gehören Fragen zu jeweils ein oder zwei Muttersprachen, sowie die Frage, welche davon die Person besser versteht. Zudem werden Fragen zur Selbsteinschätzung der mündlichen und schriftlichen Deutschkompetenz gestellt, jeweils ergänzt um die Frage, welche Sprache welche Person im Haushalt mit welcher anderen Person sowie mit Freunden meistens spricht. Vorgegeben sind jeweils vier Antwortmöglichkeiten (Nur Deutsch [1], Meistens Deutsch, aber manchmal auch eine andere Sprache [2] Meistens eine andere Sprache, aber manchmal auch Deutsch [3] Nur eine andere Sprache [4])¹⁰ (LIfBi 2017, 130–140). Das NEPS erhebt somit sowohl mehrere Erstsprachen („Muttersprachen“) wie auch mehrere Verkehrssprachen innerhalb der Familie. Dies ermöglicht eine differenziertere Abbildung der heterogenen Lebenssituationen vieler mehrsprachiger Familien als die – in Abschnitt 4.3 und 4.4 näher erläuterte – erzwungene Festlegung auf nur eine Verkehrs-, oder Erst- bzw. ‚Muttersprache‘, die z. T. – d. h. in Abhängigkeit vom jeweiligen Fragewortlaut – zudem für die ganze Familie die gleiche sein soll (vgl. Busch 2017, 44 ff.).

4.3 Im Mikrozensus

Seit der Änderung des Mikrozensusgesetzes von 2016 wird im Mikrozensus die im Haushalt überwiegend gesprochene Sprache repräsentativ für die Gesamtbevölkerung erhoben (die neue Variable der Sprache wird nicht zur Bestimmung des Migrationshintergrundes hinzugezogen).

10 Durch die gerade Anzahl von Antwortmöglichkeiten ist keine Antwortmöglichkeit vorgesehen, dass Deutsch und eine anderen Sprache gleichviel gesprochen werden, so dass die Befragten sich auch hier für eine überwiegend gesprochene Sprache entscheiden müssen.

Bei [folgender] Frage [...] ist es ausreichend, wenn eine Person stellvertretend für alle Personen, die gemeinsam einen Haushalt in der Wohnung bilden, die Frage beantwortet. [...]

Welche Sprache wird in Ihrem Haushalt vorwiegend gesprochen? [Antwortvorgaben:] Deutsch/ Nicht deutsch, sondern ... arabisch/ englisch/ französisch/ italienisch/ polnisch/ rumänisch/ russisch/ spanisch/ türkisch/ eine sonstige europäische Sprache/ eine sonstige afrikanische Sprache/ eine sonstige asiatische Sprache/ eine sonstige Sprache (Statistische Ämter 2019, 50, Frage 154).

Anders als bei PISA wird hier nach der vorwiegenden Haushaltssprache, nicht der individuellen (Haupt-)Verkehrssprache gefragt. Zudem fällt auf, dass von den neben Deutsch neun vorgegebenen benennbaren Sprachen sich nur vier mit den Vorgaben bei PISA überschneiden (Italienisch, Polnisch, Russisch, Türkisch; ausschließlich in PISA mit abgefragt werden: Griechisch, Kroatisch, Serbisch, Kurdisch; nur im Mikrozensus hingegen wird gefragt nach Arabisch, Englisch, Französisch, Rumänisch, Spanisch).

4.4 In den amtlichen Schulstatistiken der Bundesländer

Wie das Konzept des Migrationshintergrundes insgesamt (s. Kapitel 1), wird auch Sprache als (Teil-)Konzept des Migrationshintergrundes in den Bundesländern schulstatistisch uneinheitlich erhoben (vgl. auch Kemper 2017). Dies soll beispielhaft an den Erhebungspraxen von Baden-Württemberg und Berlin ausgeführt werden.

In Baden-Württemberg findet ein eigens zur Bestimmung des Migrationshintergrundes erstellter Fragebogen Verwendung, der von den Eltern oder volljährigen Schüler_innen auszufüllen ist. Die dritte Frage lautet: „Welche Sprache sprechen Sie in Ihrer Familie bzw. im häuslichen Umfeld überwiegend?“ Als Antwortmöglichkeiten werden lediglich zwei Optionen geboten: „DEUTSCH“ sowie „NICHT DEUTSCH“.¹¹ Es wird nicht weiter danach gefragt, um welche Sprache (außer Deutsch) es sich handelt.

Berlin führte bereits 1996 als erstes Bundesland eine von der Staatsangehörigkeit unabhängige Erfassung von Migration ein und wählte zu diesem Zeitpunkt das Konzept der nichtdeutschen Herkunftssprache, das bis heute deutlich von denen anderer Länder abweicht (die diese z. T. erst deutlich später einführten, wie etwa den ‚Migrationshintergrund‘ in Hessen). In Berlin ist somit die Sprache das alleinige maßgebliche Differenzkriterium, hingegen bleiben z. B. die Staatsangehörigkeit oder das Geburtsland unberücksichtigt (etwa im

¹¹ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg (2012), Abschnitt II des Fragebogens „Angaben zur Bestimmung des Migrationshintergrunds“, Schuljahr 2012/13.

Rahmen einer weitergehenden Operationalisierung des Migrationshintergrundes).

An allen Berliner Schulen wird im Rahmen der Schülerstammdaten die ‚Herkunftssprache‘ erfasst. Eine Publikation der Berliner Senatsverwaltung enthält die Erläuterung:

Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache sind Schüler, deren Mutter- bzw. Familiensprache nicht Deutsch ist. Die Staatsangehörigkeit ist dabei ohne Belang; entscheidend ist die Kommunikationssprache innerhalb der Familie. Für diese Schüler besteht i. d. R. ein erhöhter Förderbedarf“ (SenBJF 2018, 7).

Bei der Erfassung von Sprache wechselt hier die Begrifflichkeit zwischen Herkunfts-, Mutter-, Familien- und Kommunikationssprache. Damit werden teilweise sehr unterschiedliche Sprachkonzepte miteinander vermengt (vgl. Adler 2018). Diese (auch Umgangssprache, Verkehrssprache, Haushaltssprache) bezeichnen weder dasselbe, noch sind sie unmittelbar miteinander vergleichbar (vgl. Adler 2018).

4.5 Sprache(n) als Unterscheidungskriterium?

Für die KMK ist die „Verkehrssprache in der Familie bzw. im häuslichen Umfeld (auch wenn der Schüler/die Schülerin die deutsche Sprache beherrscht)“ (KMK 2018, 32) eine von drei alternativen hinreichenden Bedingungen für die schulstatistische Feststellung eines Migrationshintergrundes.¹² Damit kann die Verkehrssprache im Zusammenhang mit den Variablen Staatsangehörigkeit und Geburtsland als Proxy-Variablen-Set für die familiäre Migrationsgeschichte begriffen werden. Als Proxy (Platzhalter oder Stellvertreter) werden Variablen bezeichnet, die anstelle anderer nicht erfassbarer oder erfasster Daten herangezogen werden. Die Variable ‚Verkehrssprache‘ wird im Rahmen der Bestimmung des Migrationshintergrundes nicht (nur) als Selbstzweck, sondern als Verweis auf etwas anderes erhoben. Die (familiäre) Verkehrssprache soll die wegen des Datenerhebungsverbots über Dritte fehlende Information zum Geburtsland der Eltern näherungsweise ersetzen. Anhand der KMK-Migrationsvariablen kann die Zugehörigkeit der Kinder zur zweiten Generation nur bedingt (vgl. Kemper 2015, Kapitel 4), zur dritten Einwanderungsgeneration nicht abgebildet werden.

Die hier dargestellten Operationalisierungen von Sprache haben häufig den Mangel, dass sie die auskunftgebenden Sprecher_innen zwingen, eine Entschei-

¹² Laut KMK (Antwortmail vom 09.05.2019) diene der Schülerbogen von PISA-International als Vorbild für die Merkmalsausprägung.

dung für eine priorisierte Sprache zu treffen. Ausgeführt werden soll, dass diese Entscheidung einerseits voraussetzungsvoll und andererseits folgenreich ist.

Über den Alltagsgebrauch verschiedener Sprachen innerhalb von Deutschland liegen bisher wenige repräsentative Erkenntnisse vor. Daher ist unbekannt, inwiefern mehrsprachige Familien eindeutig angeben können, welches ‚die Verkehrssprache‘ im Familienhaushalt ist.

Adler (2018) verdeutlicht, dass bereits die Annahme, innerhalb einer mehrköpfigen Familie sei für alle Mitglieder die gleiche Sprache die ‚Hauptsprache‘, einer Überprüfung nicht standhielte. Es ist beispielsweise keine ungewöhnliche familiäre Sprachpraxis, dass zwischen Geschwistern in Einwandererfamilien mehr Deutsch gesprochen wird als mit den Eltern (vgl. Strobel/Seuring 2016).

Problematisch ist, dass häufig das Wort ‚überwiegend‘ im Kontext der Verkehrs- oder Familiensprache unterschlagen und eine verzerrte Aussage getroffen wird (überhaupt ‚Deutsch zu sprechen‘ oder ‚überwiegend Deutsch zu sprechen‘ sind sehr verschiedene Informationen). Wenn sich z. B. mehrsprachige Sprecher_innen dafür entscheiden, Deutsch als die überwiegend gesprochene Sprache anzugeben (bei PISA, in Mikrozensus oder Schulstatistik), dann wird tatsächliche Mehrsprachigkeit unsichtbar. Hierdurch wird verunmöglicht, bestehende sprachliche Kompetenzen und bestehende sprachlich-kulturelle Vielfalt in der Gesellschaft überhaupt sichtbar zu machen. Die Variable Verkehrssprache dient in den hier diskutierten Datensätzen – mit Ausnahme des NEPS – nicht der Sichtbarmachung der faktisch vorhandenen Bandbreite der im Alltag in Deutschland gesprochenen Sprachen und kann dies in der derzeitigen Konzeption auch nicht leisten.

Andererseits scheint z. T. aus Sprachinformationen auf einen Förderbedarf geschlossen zu werden, wie bspw. in der bereits oben zitierten Erläuterung der Berliner Senatsverwaltung zur nichtdeutschen Herkunftssprache deutlich wird: „entscheidend ist die Kommunikationssprache innerhalb der Familie. Für diese Schüler besteht i. d. R. ein erhöhter Förderbedarf“ (SenBJF 2018, 7). Auch wenn diese Aussage auf Gruppenebene zutrifft, gilt diese nicht per se für jedes Individuum. Kritikwürdig ist, dass diese Zuordnung „wie eine Markierung erscheint, die die Kategorisierung als ‚Ausländer_in‘ ablöst. Noch erklärungsbedürftiger als diese Kategorie an sich ist, wer ihr zugeordnet wird. Denn es gibt kein einheitliches Verfahren, wie ndHs [nichtdeutsche Herkunftssprache; TK/LS] festgestellt wird“ (Karakayalı/zur Nieden 2013, 68). Zudem wird diese Information, wenn sie wie in Berlin veröffentlicht wird, von Eltern zu Schulwahlzwecken und somit segregierend verwendet (vgl. ebd.; Vasilyeva 2013).

Was insgesamt die Konsequenzen der Verfügbarkeit statistischen Wissens über die Hauptverkehrssprache betrifft, ist angesichts des Stellenwerts der ‚Beherrschung der deutschen Sprache‘ im Rahmen der bildungspolitischen Debatte um ‚Integration‘ zu erwarten, dass diese Informationen in Öffentlichkeit, Politik und Forschung starke Nachfrage finden werden. Politisch wird aus

‚Deutsch sprechen oder nicht‘ häufig z. B. Loyalität, Identität oder ‚Integrationserfolg‘ abgeleitet.¹³

Statistisches Wissen über Sprache könnte von Eltern, der Schulpraxis oder Bildungspolitik in ein hartes Unterscheidungskriterium verwandelt und entsprechend angewendet werden, um dann faktisch segregierende Effekte hervorzubringen.

5. Fehlerhafte Verwendung migrationsbezogener Begriffe, Abgrenzungen, Zuordnungen

Die Vielfalt und Unübersichtlichkeit der verschiedenen migrationsbezogenen Begriffe und Operationalisierungen trägt nicht dazu bei, dass diese korrekt und trennscharf verwendet werden. Nachfolgend sollen Beispiele der inkorrekten Verwendung migrationsbezogener Begriffe in wissenschaftlichen Publikationen angeführt werden.¹⁴

Viele deutsche Staatsangehörige haben einen Migrationshintergrund. In einer Studie von World Vision Deutschland e.V. (2010) wird jedoch der Migrationshintergrund im Text und in Tabellen wie folgt ausdifferenziert: „Einheimische deutsche Kinder“ vs. „Kinder mit Migrationshintergrund“ (ebd., z. B. 107). Dass fehlerhafte Begriffe übernommen und fortgeschrieben werden, zeigt sich etwa darin, dass eine weitere Publikation Ergebnisse dieser Studie aufgreift und die Begriffe in eine neu zusammengestellte Abbildung übernimmt (Engels/Thielebein, 2011, 9). Diese Abbildung wiederum wurde unverändert in einer Publikation von Krause (2012, 56) übernommen.¹⁵

Dass sich selbst auf der Website des Statistischen Bundesamtes die unzutreffenden Bezeichnungen ‚der Deutschen‘ einerseits und ‚der Bevölkerung mit Migrationshintergrund‘ andererseits fanden, zeigt Will (2019, 16). Dort fand sich bis 2016 der Text: „Diese Publikation gibt einen umfassenden Überblick über die aktuelle Lage der Bevölkerung mit Migrationshintergrund und ihrer

13 Die Migrationspädagogik deckt bei der Analyse der in der Öffentlichkeit geführten, vom monolingualen Habitus geprägten und normativ aufgeladenen Diskussion über die Bedeutung der deutschen Sprache für Integration, Anerkennung und kulturelle Identität rassistische Argumentationsmuster und Schließungen auf (z. B. ‚Deutschlehrer müssen richtige Muttersprachler sein‘) (Thoma/Knappik 2015).

14 U. a. aus Pressemitteilungen wissenschaftlicher Einrichtungen gelangen diese Fehler in den medialen Sprachgebrauch und vervielfältigen sich dort – zudem entstehen in Medien weitere Fehler aufgrund fehlenden Vorwissens oder Aufmerksamkeit von Journalist_innen (Neue deutsche Medienmacher e.V. 2018). Auf eine im Zeitverlauf diskontinuierliche Verwendung migrationsbezogener Begrifflichkeiten in Medien geht Stošić (2017) ein.

15 Im Fließtext der beiden zuletzt genannten Publikationen werden die Begriffe hingegen zutreffend und konsistent verwendet.

Teilgruppen, über Gemeinsamkeiten und Unterschiede untereinander und im Vergleich zur deutschen Bevölkerung [...]“ (zitiert nach ebd.).

Einen Schritt weiter gehen Maehler u. a. (2016) in einem Beitrag, der in einem als „Forschungsleitfaden“ konzipierten Sammelband erschienen ist – und zwar mit der systematischen Verwendung des vermeintlich exklusiven Gegensatzpaares von „Deutsch“ einerseits und Personen mit „Migrationshintergrund“ andererseits (ebd., 265). Sie deklinieren anschaulich an vier fiktiven Schüler_innenbiografien durch, wie vielfältig divers die einzelnen Merkmale der zuhause gesprochenen Sprache, der Staatsangehörigkeit und des Geburtsorts (der Eltern) untereinander kombiniert sein können. Sie bestimmen für jedes (fiktive) Kind, ob es – je nachdem welches Kriterium angelegt wird – einen Migrationshintergrund hat, oder nicht. Jedoch unterscheiden sie nicht zwischen „mit“ und „ohne Migrationshintergrund“, sondern systematisch zwischen „mit Migrationshintergrund“ und „Deutsch“ (ebd.).¹⁶

Angesichts der Häufigkeit dieser vermeintlichen systematischen Ausschließlichkeit – wer einen Migrationshintergrund hat, ist nicht Deutsch, und andersherum – kann angenommen werden, dass es sich weniger um einen Fehler, als um eine Offenbarung einer nicht nur unter Laien weitverbreiteten abstammungsdeutschen Denkweise handelt, die in fataler und unzutreffender Weise regelmäßig und kategorisch Personen mit Migrationshintergrund aus der Kategorie ‚deutsch‘ ausschließt.

6. Schlussbetrachtungen

Für Datensätze und Publikationen von Bildungsforschung und amtlicher (Schul-)Statistik wurden verschiedene Klassifikationen von Migration und Sprache aufgezeigt. So wurde z. B. gezeigt, dass der Migrationshintergrund in Erhebungen unterschiedlich operationalisiert wird. Veranschaulicht wurde weiter, dass es sogar verschiedene Operationalisierungen des Migrationshintergrundes innerhalb derselben Erhebung geben kann. Zudem existieren z. T. verschiedene Bezeichnungen des Migrationshintergrundes (zwischen und einzeln auch innerhalb von Erhebungen). Auch wird bei der statistischen Erfassung von Sprache gesellschaftliche Mehrsprachigkeit oft vereinfacht und auf die Aussage ‚Deutsch oder Nicht-Deutsch‘ reduziert bzw. vereindeutigt. Schließlich

16 Auf weitere fehlerhafte Zuordnungen wird aus Platzgründen nicht näher eingegangen – diese sollen jedoch angedeutet werden. Z. B. wurde im Zusammenhang mit der statistischen Erfassung von Fluchtmigration versucht, diese über Länderzuordnungen zu erheben. In einer Publikation wurden zu diesem Zweck „arabische Länder“ ausgewiesen, denen irrtümlich auch das Herkunftsland „Afghanistan“ zugeordnet wurde (vgl. Haag et al. 2016, 434).

wurde auf eine fehlerhafte Verwendung von Begriffen, Abgrenzungen und Zuordnungen in wissenschaftlichen Publikationen hingewiesen.

In alltäglichen (schulischen) Praxen hat sich das Festhalten an einer vermeintlich offensichtlichen, binären und hauptsächlich relevanten Unterscheidbarkeit zwischen zwei Schüler_innengruppen, denen mit und ohne Migrationshintergrund, den ‚Normalen‘ und den ‚Anderen‘ in einer Gesellschaft überlebt, in der Einwanderung Realität und Normalität ist (vgl. Foroutan 2015). Der prozentuale Anteil der Bevölkerung im (vor-)schulischen Alter mit Migrationshintergrund steigt bundesweit weiterhin an, in vielen deutschen Großstädten, z. B. Frankfurt am Main, Nürnberg oder Stuttgart überwiegt bereits der Anteil derjenigen mit Migrationshintergrund (vgl. ebd.).

Dennoch ist diese ‚Zwei Gruppen‘-Bildung auf der Ebene der statistischen Messung von Bildungsungleichheit weiterhin berechtigt und relevant. Solange nämlich wie sich zeigt, dass zwischen zwei statistischen Gruppen deutliche strukturelle Unterschiede etwa hinsichtlich Bildungsbeteiligung, Schulleistungen oder des Schulerfolgs bestehen. Regelmäßig ist jedoch für große Meta-Kategorien wie die der Schüler_innen mit Migrationshintergrund zu beobachten, dass sie interne relevante Unterschiede verdeckt, die die bereits sichtbare Ungleichheit noch schärfer markieren und daher mehr Erklärungskraft besitzen. Die Entscheidung, wo die Trennlinie zwischen der einen und der anderen Gruppe zu ziehen ist, das hat der vorliegende Beitrag gezeigt, ist letztlich eine variable und willkürliche, die dementsprechend in amtlichen Statistiken und Erhebungen der Bildungsforschung sehr unterschiedlich getroffen wird.

Die empirische Forschung zu Bildungsungleichheit und Bildungsbeteiligung fokussiert deutlich auf die Erklärungskraft der rund um Migration erfassten statistischen Variablen, wobei in der Diskussion immer wieder betont wird, dass die soziale Herkunft die größere erklärende Kraft habe. In der amtlichen Schulstatistik stehen jedoch keine Variablen zur sozialen Herkunft bzw. der sozialen Lage der Schüler_innen zur Verfügung. Diese würde in erster Linie durch die Bildungsabschlüsse oder das Einkommen der Eltern bestimmt, die die Schulstatistik nicht erfasst, da zumeist keine Informationen über Dritte erhoben werden. Sofern vorhanden könnte mit der Variable der Lehrmittelbefreiung als Hilfsvariable gearbeitet werden, die derzeit nur vereinzelt im Rahmen der Schulstatistik erfasst wird. Ergänzend soll eine Ausnahme angeführt werden, da etwa in den 1970er Jahren in Baden-Württemberg temporär der soziale Status von Schüler_innen schulstatistisch erhoben wurde (vgl. z. B. Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 1975, 61).

Trotz der föderalen Länderautonomie ist weiter dringend erforderlich, dass die Schulstatistiken zu einer einheitlichen Erfassung gelangen. Ein Vorteil oder Autonomiegewinn der derzeit vielen ‚Sonderwege‘ der Länder ist nicht ersichtlich, zumal sich die KMK längst auf eine gemeinsame Definition des Migrationshintergrundes geeinigt hat. Die derzeit gültige KMK-Definition ist jedoch

relativ komplex und anspruchsvoll (dies gilt noch stärker für die Definition des Mikrozensus). Mit Blick auf die Schulstatistik, aber auch auf die weiteren Datensätze der Bildungsforschung, erscheint eine Vereinheitlichung, Vereindeutigung und z. T. auch Vereinfachung dringend geboten.

Literatur

- Adler, Astrid (2018): Die Frage zur Sprache der Bevölkerung im deutschen Mikrozensus 2017. Arbeitspapier. Mannheim.
- Baumert, Jürgen/Schümer, Gundel (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, 323–410.
- BSB – Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.) (2017): Bildungsbericht Hamburg 2017. HANSE – Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen, 16. Münster/New York.
- BSB – Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.) (2014): Bildungsbericht Hamburg 2014. HANSE – Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen, Bd. 14. Münster/New York.
- Busch, Brigitta (2017): Mehrsprachigkeit. 2. Auflage. Wien.
- Engels, Dietrich/Thielebein, Christine (2011): Zusammenhang von sozialer Schicht und Teilnahme an Kultur-, Bildungs- und Freizeitangeboten für Kinder und Jugendliche. In: Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.): Lebenslagen in Deutschland. Armuts- und Reichtumsberichterstattung der Bundesregierung. Bonn.
- Foroutan, Naika (2015): Die postmigrantische Gesellschaft. In: Die Einheit der Verschiedenen: Integration in der postmigrantischen Gesellschaft. Kurzdossier der Bundeszentrale für politische Bildung. www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/205183/integration-in-der-postmigrantischen-gesellschaft (26.04.2019).
- Fürstenau, Sara (2011): Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild: Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden, 25–46.
- Gebhardt, Markus/Rauch, Dominique/Mang, Julia/Sälzer, Christine/Stanat, Petra (2013): Mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund. In: Prenzel, Manfred/Sälzer, Christine/Klieme, Eckhard/Köller, Olaf (Hrsg.): PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland. Münster u. a., 275–308.
- Große-Venhaus, Gerd (2012): Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichte. In: Information und Technik Nordrhein-Westfalen, Geschäftsbereich Statistik (Hrsg.): Statistik kompakt. H. 3/12, 1–5.
- Haag, Nicole/Böhme, Katrin/Rjosk, Camilla/Stanat, Petra (2016): Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In: Stanat, Petra/Böhme, Katrin/Schipolowski, Stefan/Haag, Nicole (Hrsg.): IQB-Bildungstrend 2015 – Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Münster/New York, 431–479.
- Karakayali, Juliane/zur Nieden, Birgit (2013): Rassismus und Klassenraum. Segregation nach Herkunft an Berliner Grundschulen. In: sub|urban. Zeitschrift für kritische Stadtforschung, Heft 2, 61–78.

- Kemper, Thomas (2017): Die schulstatistische Erfassung des Migrationshintergrundes in Deutschland. In: Journal for Educational Research Online (JERO), Jg. 9, H. 1, 144–168. www.j-e-r-o.com/index.php/jero/article/download/737/308 (20.04.2019).
- Kemper, Thomas (2015): Bildungsdisparitäten von Schülern nach Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund. Eine schulformspezifische Analyse anhand von Daten der amtlichen Schulstatistik. Münster u. a. www.pedocs.de/volltexte/2017/14643/pdf/Kemper_2015_Bildungsdisparitaeten.pdf (19.04.2019).
- Kemper, Thomas (2010): Migrationshintergrund – eine Frage der Definition! In: Die Deutsche Schule, Jg. 102, H. 4, 315–326. www.pedocs.de/volltexte/2012/5151/pdf/Kemper_2010_Migrationshintergrund_Frage_der_Definition_D_A.pdf (09.04.2019).
- Kemper, Thomas/Supik, Linda (2018): Klassifikation von Migration im Wandel. Begriffe und Operationalisierungen der deutschen Schulstatistik seit 1965. In: Zloch, Stephanie/Müller, Lars/Lässig, Simone (Hrsg.): Wissen in Bewegung. Migration und globale Verflechtungen in der Zeitgeschichte seit 1945. Berlin/Boston, 213–252.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2018): Definitionenkatalog zur Schulstatistik 2017. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Defkat2018.pdf (15.04.2019).
- KMK – Kultusministerkonferenz (2011): FAQ's – Frequently Asked Questions zum Kerndatensatz und zur Datengewinnungsstrategie 2011. www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/FAQ_KDS.pdf (05.04.2019).
- Krause, Stephanie (2012): Lebensqualität von Kindern in Deutschland unter dem Aspekt des möglichen Einflusses sozialer Ungleichheit. In: World Vision Institut für Forschung und Entwicklung (Hrsg.): Theorie und Praxis, H. 9. Friedrichsdorf.
- LfBi – Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (2017): NEPS Nationales Bildungspanel, Startkohorte 1: Neugeborene (SC1), Welle 1, Erhebungsinstrumente (SUF-Version 4.0.0). www.neps-data.de/Portals/0/NEPS/Datenzentrum/Forschungsdaten/SC1/6-0-0/SC1_6-0-0_Q.zip (25.04.2019).
- Maehler, Débora B./Teltemann, Janna/Rauch, Dominique P./Hachfeld Axinja (2016): Die Operationalisierung des Migrationshintergrunds. In: Maehler, Débora B./Brinkmann, Heinz Ulrich (Hrsg.): Methoden der Migrationsforschung – ein interdisziplinärer Forschungsleitfaden. Wiesbaden, 263–282.
- Neue deutsche Medienmacher e.V. (2018): Glossar der Neuen deutschen Medienmacher*innen. Formulierungshilfen für die Berichterstattung im Einwanderungsland. 7. Auflage. www.neuemedienmacher.de/Glossar_Webversion.pdf (09.05.2019)
- OECD (o. J.): PISA 2015 Schülerfragebogen allgemeiner Teil. Deutschland.https://daqs.fachportal-paedagogik.de/download/index/file_id/23874 (25.04.2019).
- Olczyk, Melanie/Seuring, Julian/Will, Gisela/Zinn, Sabine (2016): Migranten und ihre Nachkommen im deutschen Bildungssystem: Ein aktueller Überblick. In: Diehl, Claudia/Hunkler Christian/Kristen, Cornelia (Hrsg.): Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten. Wiesbaden, 33–70.
- Rauch, Dominique/Mang, Julia/Härtig/Hendrik/Haag, Nicole (2016): Naturwissenschaftliche Kompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund. In: Reiss, Kristina/Sälzer, Christine/Schiepe-Tiska, Anja/Klieme, Eckhard/Köller, Olaf (Hrsg.): PISA 2015 – Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation. Münster/New York, 317–347.
- Sälzer, Christine/Reiss, Kristina (2016): PISA 2015 – die aktuelle Studie. In: Reiss, Kristina/Sälzer, Christine/Schiepe-Tiska, Anja/Klieme, Eckhard/Köller, Olaf (Hrsg.): PISA 2015 – Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation. Münster/New York: 13–44.

- SenBJF – Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2018): Blickpunkt Schule. Schuljahr 2017/2018. Berlin.
- Stanat, Petra/Rauch, Dominique/Segeritz, Michael (2010): Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: Klieme, Eckhard/Artelt, Cordula/Hartig, Johannes/Jude, Nina/Köller, Olaf/Prenzel, Manfred/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster u. a., 200–230.
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2019): Stichprobenerhebung über die Bevölkerung und den Arbeitsmarkt. Mikrozensus 2019 und Arbeitskräftestichprobe der Europäischen Union. Fragebogen. www.statistik-berlin-brandenburg.de/datenerheb/dateien/MZ.pdf (27.03.2019).
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2018): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit – Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2017. Fachserie 1 Reihe 2.2. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2015): Zahl der Woche vom 08.09.2015: 30 % der Bevölkerung mit Migrationshintergrund haben Abitur. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2009): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2005. Fachserie 1 Reihe 2.2 (Erschienen am 04.05.2007, korrigiert am 28. Januar 2009). Wiesbaden.
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg/Kultusministerium (Hrsg.) (1975): Das Bildungswesen 1975. Statistik von Baden-Württemberg, Band 220. Stuttgart.
- Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen (2018). Allgemeinbildende Schulen im Freistaat Sachsen. Schuljahr 2017/18. Statistischer Bericht, Kamenz.
- Stošić, Patricia (2017): Kinder mit ‚Migrationshintergrund‘. Reflexionen einer (erziehungswissenschaftlichen) Differenzkategorie. In: Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (Hrsg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter)Disziplinären. Wiesbaden, 81–99.
- Strobel, Bernadette/Seuring, Julian (2016): Spracherhalt oder Sprachverlagerung? Erstsprachgebrauch und Zweitsprachkompetenzen bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie KZfSS. Jg. 68, H. 2, 309–339.
- Supik, Linda (2014): Statistik und Rassismus. Das Dilemma der Erfassung von Ethnizität. Frankfurt am Main.
- Thoma, Nadja/Knappik, Magdalena (Hrsg.) (2015): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis. Bielefeld.
- Vasilyeva, Larisa (2013): Zum Merkmal der „nichtdeutschen Herkunftssprache“ (ndH) in der schulischen Sprachförderung im Land Berlin. Masterarbeit an der Universität Potsdam. https://publishup.uni-potsdam.de/files/6818/vasilyeva_master.pdf (25.04.2019).
- Walter, Oliver/Taskinen, Päivi (2008): Der Bildungserfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den deutschen Ländern. In: Prenzel, Manfred/Artelt, Cordula/Baumert, Jürgen, Blum, Werner/Hamman, Marcus/Klieme, Eckhard/Pekrun, Reinhard (Hrsg.): PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich. Münster u. a. 343–374.
- Will, Anne-Kathrin (2019): The German statistical category “migration background”: Historical roots, revisions and shortcomings. In: Ethnicities. Vol 19(3), 535–557. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1468796819833437> (12.08.2019)

- Will, Anne-Kathrin (2018): Migrationshintergrund im Mikrozensus. Wie werden Zuwanderer und ihre Nachkommen in der Statistik erfasst? Oktober 2018 (Aktualisierung der Version vom Mai 2016). In: Mediendienst Integration. <https://mediendienst-integration.de/artikel/wer-hat-einen-migrationshintergrund.html> (30.04.2019).
- Will, Anne-Kathrin (2016): 10 Jahre Migrationshintergrund in der Repräsentativstatistik: ein Konzept auf dem Prüfstand. In: Leviathan – Berliner Zeitschrift für Sozialwissenschaft. Jg. 44/1. Baden-Baden. 9–34.
- Will, Gisela/Olczyk, Melanie/Kristen, Cornelia (2016): NEPS-Datensatz (Nationales Bildungspanel). In: Maehler, Débora B./Brinkmann, Heinz Ulrich (Hrsg.): Methoden der Migrationsforschung – ein interdisziplinärer Forschungsleitfaden. Methoden der Migrationsforschung. Wiesbaden. 345–364.
- World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.) (2010): Kinder in Deutschland 2010. 2. World Vision Kinderstudie. www.worldvision.de/sites/worldvision.de/files/pdf/2Kinderstudie2010_komplett.pdf (02.05.2019).

Juliane Karakayalı (Hrsg.)

Unterscheiden und Trennen

Die Herstellung von natio-ethno-kultureller
Differenz und Segregation in der Schule

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-3995-5 Print
ISBN 978-3-7799-5268-8 E-Book (PDF)

1. Auflage 2020

© 2020 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel
Satz: Helmut Rohde, Euskirchen
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Rassismuskritische Perspektiven auf Segregation in der Schule – zur Einleitung <i>Juliane Karakayalı</i>	7
I Techniken der Konstruktion der „Anderen“	23
The racial school. Die nationale Schule und ihre Rassekonstruktionen <i>Anja Steinbach, Saphira Shure und Paul Mecheril</i>	24
Klassifikationen von Migration und Sprache Eine Analyse von Datensätzen und Publikationen der Bildungsforschung und der amtlichen Statistik <i>Thomas Kemper und Linda Supik</i>	46
Zugehörigkeitstheoretische und sprachdidaktische Reflexionen separierter Deutschfördermaßnahmen <i>David Füllekruss und İnci Dirim</i>	68
II Praxen der Segregation	85
Rassismusrelevantes Wissen in pädagogischen Deutungen Professionelle Orientierungen von Lehrkräften an segregierten Schulen <i>Aylin Karabulut und Nicolle Pfaff</i>	86
Kulturalisierung statt Curriculum? Natio-ethno-kulturelle Differenzzuschreibungen im Kontext von Vorbereitungsklassen für neuzugewanderte Schüler*innen <i>Juliane Karakayalı, Sophie Groß, Mareike Heller und Çağrı Kahveci</i>	107
Die Handlungsfähigkeit migrierter Jugendlicher und junger Erwachsener unter exkludierenden Bedingungen beim Schulzugang <i>Mona Massumi</i>	124
Umziehen für die Kinder: Quartiers- und Schulwahl türkisch-deutscher AufsteigerInnen in Berlin <i>Christine Barwick</i>	144
Verhandlungen um Zugehörigkeit im Klassen-Raum Institutionelle Segregation in der Schule und Zugehörigkeitserfahrungen <i>Juliane Karakayalı und Birgit zur Nieden</i>	162
	5

III Kämpfe gegen Segregation	179
Stellungnahme des türkischen Elternvereins in Berlin (West) e.V. über die Situation der türkischen Kinder in Berliner Schulen Mit einem Kommentar zur Geschichte der Ausländerregelklassen von Juliane Karakayalı	180
Mit Recht gegen Segregation Juliane Karakayalı im Gespräch mit den Rechtsanwält*innen Maryam Haschemi Yekani und Carsten Ilius über Segregation in der Schule und wie sich juristisch dagegen vorgehen lässt	188
Zu den Autor*innen	200