

# kids2write

## **KIDS2WRITE**

**Materialkoffer zur Förderung der Schreibkompetenz bei  
mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen in Europa  
518878-LLP-1-2011-1-DE-KA2-KA2MP**

## **State-of-the-Art-Report**

**Deutschland, DE**



GD Bildung und Kultur  
Programm für lebenslanges Lernen



Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung trägt allein der Verfasser; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

KIDS2WRITE  
Materialkoffer zur Förderung der Schreibkompetenz bei  
mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen in Europa  
518878-LLP-1-2011-1-DE-KA2-KA2MP

State-of-the-Art-Report - Deutschland, DE  
Dr. Martin A. Kilgus  
IEIE e.V. © 2012



GD Bildung und Kultur  
Programm für lebenslanges Lernen



Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung trägt allein der Verfasser; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

## Schreibkompetenz in Deutschland

In der Bundesrepublik Deutschland besteht für alle Kinder Schulpflicht. In der Regel besuchen Kinder ab dem dritten Lebensjahr einen Kindergarten. Ab dem sechsten Lebensjahr beginnt der Besuch der Grundschule mit Klassenstufe 1. Die Regelschulpflicht endet mit dem neunten oder zehnten Schuljahr mit dem Erreichen der Hauptschulreife oder der Realschulreife. Dies entspricht im Schnitt einem Lebensalter der jugendlichen Schulabsolventen von 16 Jahren. Jugendliche, die das Gymnasium besuchen, verlassen diese Schulform mit dem Abitur nach 12 oder 13 Klassen in der Regel im Alter von 19 Jahren.

Aufgrund des mehrgliedrigen Schulsystems und einer flächendeckenden Versorgung haben alle Personen in Deutschland Zugang zu schulischer Bildung. Die Bildung ist frei und kostenlos. Dies führt dazu, dass der Großteil der Bürgerinnen und Bürger in Deutschland über eine schulische Grundbildung verfügt und damit auch entsprechende Lese- und Schreibkenntnisse besitzt. Trotz dieser guten Bildungsdaten zeigen Erhebungen, dass bis zu 12 Prozent aller Erwachsenen über 21 Jahren Lebensalter in Deutschland über Probleme mit dem Lesen und Schreiben klagen. Die Quote der Analphabeten ist in den vergangenen Jahren wieder angestiegen. Stand 2011 können rund 7,5 Millionen Menschen in Deutschland nicht Lesen und Schreiben – bei einer Gesamtbevölkerung von 82 Millionen.<sup>1</sup>

Die Organisation sowie die Lehrpläne der Schulen liegen in Deutschland unter der Aufsicht der Bundesländer. Die einzelnen Bundesländer haben für ihre Gebiete eine Bildungshoheit. Dies führt zu einer großen Varianz bei Lehrmitteln, bei der Personaldichte an Schulen (Zahl der Lehrer) und letztlich auch zu großen regionalen Unterschieden im Bildungsniveau, das Schülerinnen und Schüler in Deutschland erreichen können.

Jugendliche mit Migrationshintergrund sind bis heute am deutschen Schulsystem benachteiligt. Häufig entscheidet die soziale Herkunft im deutschen, mehrgliedrigen Schulsystem über den Schulerfolg. Die Aufgabe der Eltern ist es, die schulische Bildungsentwicklung ihrer durch enge Zusammenarbeit mit der Schule zu fördern. Eltern mit Migrationshintergrund kennen das deutsche Bildungssystem nicht und sind mit dieser Aufgabe häufig überfordert. Dies führt dazu, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund in Deutschland doppelt so häufig das Schulsystem mit schlechten Abschlüssen verlassen als einheimische Jugendliche.

Hinzu kommt, dass in vielen Bundesländern erst seit wenigen Jahren der Wert der Mehrsprachigkeit bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund als positiv erkannt wird. Lange Zeit wurde versucht, junge Migrantinnen und Migranten „in die deutsche Sprache zu drängen“ und dabei ihre ebenfalls vorhandene Muttersprache oder die Sprache ihrer Eltern zu ignorieren. Dies führte zu einer von Experten als „doppelte Sprachlosigkeit“ bezeichnete Entwicklung. In der Phase des Erwerbs von Schreibkompetenz der deutschen Sprache zeigten viele Jugendliche mit Migrationshintergrund Probleme, weil die Lehrkräfte nicht auf die besonderen Anforderungen mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher beim Erwerb von Schriftsprache, also Schreibkompetenz, vorbereitet wurden. Seit einigen Jahren gibt es Programme, die Lehrkräfte hier gezielt fort- und weiterbilden. Hinzu kommen Programme, Personen mit Migrationshintergrund für den Lehrberuf zu werben, um die interkulturelle Kompetenz in den Klassenzimmern zu erhöhen.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> <http://www.taz.de/!66634/>

<sup>2</sup> Projekt Migranten machen Schule des Landes Baden-Württemberg und der Landeshauptstadt Stuttgart, 2011.

Wenn Kinder in die Schule kommen, sind ihre großen Ziele Lesen- und Schreibenlernen. Diese Fähigkeiten bedeuten ein Stück mehr Freiheit, da sie die Teilnahme an schriftlichen Kommunikationsprozessen ermöglichen. Lesen und Schreiben sind zentrale Schlüsselkompetenzen des gesellschaftlichen Alltags. Ohne die entsprechenden Fertigkeiten wird es in unserer schriftsprachlichen Gesellschaft immer schwerer, am Leben teilzunehmen. Das Lesen- und Schreibenlernen ist damit eine grundlegende Aufgabe der schulischen Erziehung und Bildung.

Die PISA-Ergebnisse zeigten jedoch, dass der tatsächliche Bildungsstand in Deutschland hinter den Ansprüchen zurücksteht. Ziel von PISA war es, die Anforderungen der Industriestaaten an die einzelnen Individuen zu erfassen und zu testen, inwieweit die kommende Generation auf diese Herausforderungen der Zukunft vorbereitet ist. Daher machte man die getesteten Fertigkeiten der Schüler an Kompetenzen fest, die es in der Schule zu erwerben gilt.

Nach den PISA-Untersuchungen haben diese Kompetenzbegriffe in der Schule verstärkt Einzug erhalten. Dies wird durch die neuen zentralen Abschlussprüfungen nach der Sekundarstufe I und dem Zentralabitur deutlich. PISA deckte unter anderem Defizite im Bereich der Lesekompetenz auf. Dies hat erhebliche Auswirkungen auf weitere schriftliche Kommunikationsformen, wie dem Schreiben. Das Schreiben ist nicht nur im Deutschunterricht wesentliches Werkzeug für den Zugriff zu wichtigen Inhalten, sondern hat in fast allen Fächern eine hohe Relevanz.

Zunächst ein kurzer Überblick zur sozialen Ausgangslage der bundesdeutschen Bevölkerung in Bezug auf Migration.

## Quantitative und qualitative Rahmenbedingungen / demographische Daten

Die Bundesrepublik Deutschland ist innerhalb der Europäischen Union eines der größten Einwanderungsländer. Allerdings ist seit Mitte 2010 die Zuwanderung nach Deutschland rückläufig. In 2010 wanderten erstmals mehr Menschen aus Deutschland aus, als nach Deutschland ein.<sup>3</sup>

Die Zahl der in Deutschland lebenden Ausländer hat sich seit der Wiedervereinigung von 5,8 Millionen auf 6,7 Millionen Personen zum Jahresende 2009 erhöht. In den letzten vier Jahren blieben die Zahlen weitgehend konstant. Gegenüber dem Jahre 2008 ist die Zahl 2009 um 0,5 % gesunken (-32.800 Personen).<sup>4</sup>

Der größere Teil der 6,7 Millionen ausländischen Personen in Deutschland ist männlichen Geschlechts (51,0 %). Der Frauenanteil beträgt insgesamt 49,0 %, wobei sich in den unteren und mittleren Jahrgängen die Geschlechterproportion annähert. Bei den Ausländern ab 60 Jahren ist hingegen der Männerüberhang ausgeprägter als in der gesamten ausländischen Bevölkerung.<sup>5</sup>

Die Zahl der Ausländer in der jüngsten Altersgruppe (unter 5 Jahren) sinkt seit einigen Jahren, weil neugeborene Kinder ausländischer Eltern durch die ius-soli-Regelung des Staatsangehörigkeitsrechts in zunehmendem Maße bereits bei der Geburt die deutsche Staatsangehörigkeit erhalten.

Mit Inkrafttreten des neuen Zuwanderungs- und Aufenthaltsgesetzes am 1. Januar 2005 wurde zugleich das bis 31.12.2004 gültiger Ausländerrecht abgeschafft. An die Stelle der Erfassung von Menschen mit einer anderen als der deutschen Staatsangehörigkeit als „Ausländer“ trat die Definition von „Menschen mit Migrationshintergrund“. Personen mit Migrationshintergrund können deutsche Staatsbürger sein, werden aber trotzdem in der Statistik als Zuwanderer gezählt.

Als Personen mit Migrationshintergrund definiert werden *„alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem nach 1949 zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“*.<sup>6</sup> Diese Definition wurde sinngemäß in die Migrationshintergrund-Erhebungsverordnung vom 29. September 2010 übernommen. Jede dritte Person mit Migrationshintergrund lebt seit Geburt in Deutschland.

Der Begriff „Person mit Migrationshintergrund“ ist nicht synonym mit dem Begriff „Ausländer“.

---

<sup>3</sup> Statistisches Bundesamt, Statistik zu Bevölkerungsbewegung und Wanderung, 22. Dezember 2010, Wiesbaden.

<sup>4</sup> Quelle: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge – BAMF (Hrsg.): Ausländerzahlen 2009, Nürnberg 2010, S. 5ff.

<sup>5</sup> Die Zahl der in Deutschland lebenden Ausländer darf auf keinen Fall mit den Daten zur Migration – d.h. mit den Zu- und Abwanderungszahlen – gleichgesetzt werden. Bei den Ausländerzahlen handelt es sich um Bestandsgrößen, die zu einem bestimmten Zeitpunkt angegeben werden (hier zum 31. 12. 2009); Zu- und Abwanderungszahlen beziehen sich dagegen auf einen Zeitraum (z. B. ein Jahr) und stellen so genannte Bewegungsgrößen dar. Sie beziehen zudem deutsche Staatsangehörige mit ein.

<sup>6</sup> Zitat: § 6 Satz 2 Verordnung zur Erhebung der Merkmale des Migrationshintergrundes (Migrationshintergrund-Erhebungsverordnung - MighEV) vom 29. September 2010, BGBl. I, Seite 1372, 1373

- Viele ehemalige Ausländer haben sich einbürgern lassen, sind damit deutsche Staatsangehörige, haben aber, sofern sie nach 1949 eingewandert sind, noch immer einen Migrationshintergrund.
- Es gibt Ausländer, die bereits vor 1950 nach Deutschland migriert und bis heute nicht eingebürgert sind. Nach der Definition der Statistik sind weder sie noch ihre Kinder „Menschen mit Migrationshintergrund“.
- Auch Spätaussiedler gelten als „Menschen mit Migrationshintergrund“.
- Seit der Änderung des Staatsangehörigkeitsrechts (§ 4 Abs. 3 StAG) ist ein seit dem 1. Januar 2000 *im Inland geborenes Kind, dessen Eltern beide Ausländer sind, Deutscher, wenn ein Elternteil zu diesem Zeitpunkt seit acht Jahren seinen gewöhnlichen rechtmäßigen Aufenthalt in Deutschland hat und ein unbefristetes Aufenthaltsrecht besitzt*. Zwischen dem 18. und 23. Lebensjahr ist es gemäß § 29 StAG verpflichtet, gegenüber der staatlichen Stelle zu erklären, ob es die deutsche Staatsangehörigkeit behalten will, wozu es im Regelfall die andere(n) Staatsbürgerschaft(en) aufgeben muss oder ob es die andere Staatsangehörigkeit vorziehen und auf die deutsche verzichtet (Erklärungspflicht, Optionszwang).

Bei der statistischen Übersicht zum Stichwort „Ausländer“ bzw. „Migranten“ in Deutschland ist deshalb zu beachten, welche Statistik verwendet wird.

Am 31.12.2009 stellten gemäß Ausländerzentralregister die Staatsangehörigen aus der Türkei mit 1.658.083 Personen (24,8 %) die weitaus größte ausländische Personengruppe dar.

Die zweitgrößte Nationalitätengruppe in Deutschland bildeten die italienischen Staatsangehörigen mit 517.474 Personen (7,7 %), gefolgt von Personen aus Polen mit 398.513 Personen (6,0 %).

Das ehem. Serbien und Montenegro (inkl. Serbien, Montenegro und Kosovo) kommt, rechnet man alle drei inzwischen eigen ständigen Staaten zusammen, auf 456.471 Staatsangehörige in Deutschland (6,8 % aller Ausländer).

Am 31.12.2009 hatten von den 6,69 Millionen Ausländern über 2,3 Millionen (35,3 %) die Staatsangehörigkeit eines Mitgliedsstaates der Europäischen Union. Vor dem Beitritt Polens, der Tschechischen Republik, der Slowakei, Sloweniens, Ungarns, Estlands, Lettlands, Litauens, Maltas und Zyperns am 01.05.2004 lebten in Deutschland circa 1,6 Millionen EU-Staatsangehörige. Seit diesem Zeitpunkt und mit dem Beitritt Rumäniens und Bulgariens im Jahr 2009 sind circa 740.000 EU-Bürger hinzugekommen.

Eine weitere Besonderheit von Deutschland ist die Zuwanderung deutsch-stämmiger Personen aus der ehemaligen Sowjetunion und anderen osteuropäischen Staaten. Spätaussiedler werden seit dem 1. Januar 1993 im [amtlichen Sprachgebrauch](#) Menschen genannt,

- die als deutsche Staatsangehörige in den ehemals deutschen Gebieten östlich der Oder-Neiße-Linie geboren wurden und zunächst nach 1945 dort verblieben sind, sowie deren Abkömmlinge, die nach Deutschland übergesiedelt sind, oder
- die als deutsche Volkszugehörige aus einem kommunistisch regierten Land im Rahmen eines Aufnahmeverfahrens in das Gebiet der (späteren) Bundesrepublik

Deutschland oder der DDR übersiedelt sind, sowie die Angehörigen, die sie bei der Aussiedlung begleitet haben.<sup>7</sup>

Bis 1992 wurden diese Migranten nach dem Bundesvertriebenengesetz als Aussiedler bezeichnet. Sie erhalten automatisch die deutsche Staatsbürgerschaft und gelten gesetzlich als Deutsche. Sie werden nicht in der „Ausländerstatistik“ erfasst, gelten aber als Personen mit Migrationshintergrund, die als „Russlanddeutsche“ definiert sind.

Im Bereich der gesellschaftlichen Integration sowie der Integration junger Russlanddeutscher in den Arbeitsmarkt sind ähnliche Aspekte zu verzeichnen wie bei Zuwanderern aus anderen Regionen. Russlanddeutsche Jugendliche sind insgesamt häufiger von Schulabbruch, Arbeitslosigkeit und Integrationsproblemen in den Arbeitsmarkt betroffen als einheimische Jugendliche derselben Altersgruppe.

## Migration und Integration<sup>8</sup>

<b>Bevölkerung nach detailliertem Migrationsstatus</b>			
<b>Insgesamt</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>
	<b>in 1 000</b>		
<b>Bevölkerung (Mikrozensus)</b>	82 257	82 135	81 904
<b>Personen mit Migrationshintergrund im engeren Sinne (Mikrozensus)</b>	15 411	15 566	15 703
<b>Ausländische Bevölkerung (Ausländerzentralregister)</b>	6 745	6 728	6 695
<b>Einbürgerungen (Einbürgerungsstatistik)</b>	113	94	96

Bei der Alterverteilung von Einwanderern in Deutschland zeigt sich seit 2005 eine Zunahme der 20 bis 45 Jahre alten Personen und eine Abnahme der über 65-jährigen Zuwanderer der ersten Generation. Vor allem in Großstädten, z.B. Stuttgart, beträgt der Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Altersgruppe der 14 bis 21-Jährigen bis zu 60 Prozent.<sup>9</sup>

<sup>7</sup> Definition: Wikipedia, URL: <http://de.wikipedia.org/wiki/Sp%C3%A4taussiedler> vom 14.3.2011

<sup>8</sup> Quelle: Statistisches Bundesamt, Bevölkerungsstatistik, Migration und Integration, Wiesbaden 2011.

<sup>9</sup> Quelle: Statistisches Amt der Landeshauptstadt Stuttgart, Bevölkerungsstatistik, Stuttgart 2011.

## Ausländische Bevölkerung am 31.12.2009 nach Geburtsort und ausgewählten Staatsangehörigkeiten<sup>10</sup>

Staatsangehörigkeiten	Insgesamt	In Deutschland geboren	Im Ausland geboren
-----------------------	-----------	------------------------	--------------------

Quelle: Ausländerzentralregister (AZR).

Detailliertere Ergebnisse finden Sie in Tabelle 7 [Ausländische Bevölkerung](#), Fachserie 1 Reihe 2.

<b>Insgesamt</b>	6 694 776	1 301 512	5 393 264
<b>Europa</b>	5 327 599	1 155 286	4 172 313
<b>EU-27</b>	2 367 908	395 892	1 972 016
<b>Griechenland</b>	278 063	77 143	200 920
<b>Italien</b>	517 474	156 614	360 860
<b>Österreich</b>	174 548	25 374	149 174
<b>Polen</b>	398 513	15 292	383 221
<b>EU-Kandidatenländer</b>	1 942 193	609 197	1 332 996
<b>Kroatien</b>	221 222	49 011	172 211
<b>Türkei</b>	1 658 083	547 101	1 110 982
<b>EWL-Staaten/Schweiz</b>	44 218	6 894	37 324
<b>Sonstiges Europa</b>	973 280	143 303	829 977
<b>Bosnien und Herzegowina</b>	154 565	27 105	127 460
<b>Russische Föderation</b>	189 326	6 704	182 622
<b>Afrika</b>	268 410	35 332	233 078
<b>Amerika</b>	215 116	8 954	206 162
<b>Asien</b>	815 104	81 791	733 313
<b>Australien und Ozeanien</b>	11 397	474	10 923
<b>Staatenlos, ungeklärt, ohne Angabe</b>	57 150	19 675	37 475

Seit Einführung des neuen Zuwanderungs- und Aufenthaltsgesetzes am 1. Januar 2005 hat sich der Aufenthaltsstatus vielen Zuwanderer verfestigt, bzw. konnte in einen dauerhaften und gesicherten Aufenthalt überführt werden. Rund 85 Prozent der in Deutschland lebenden Zuwanderer verfügen über gesicherte Aufenthaltstitel. Dies gilt vor allem für die Gruppe der Jugendlichen im Alter zwischen 14 und 21 Jahren.

<sup>10</sup> Quelle: Statistisches Bundesamt, Bevölkerungsstatistik, Migration und Integration, Wiesbaden 2011.



## Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland

Der Politikwissenschaftler und Migrationsexperte Prof. Dietrich Thränhardt bezeichnet Aussagen über Schüler mit Migrationshintergrund als „wenig trennscharf und aussagekräftig“. Es gibt sowohl Gruppen, die sehr gut im deutschen Schulsystem abschneiden, als auch solche, die sehr schlecht abschneiden. Am wenigsten Schulerfolg haben die Gruppen der Staatsangehörigen Italiens und Serbien-Montenegros: in beiden Gruppen finden wir mehr Sonderschüler als Gymnasiasten. Der Großteil der Schüler in diesen beiden Gruppen ist darüber hinaus in der Hauptschule zu finden, nur kleinere Prozentsätze besuchen Gymnasien und Realschulen.<sup>11</sup>

Unter Schülern mit spanischer, russischer, polnischer, kroatischer und auch bosnischer Zugehörigkeit dagegen finden sich viele Realschüler und Gymnasiasten. Sie erzielen ähnliche schulische Erfolge wie die deutschen Schüler. Ebenso liegt seit Jahren die Gymnasialquote von Schülern vietnamesischer Herkunft über dem Durchschnitt, wie die Studien von Beuchling gezeigt haben.<sup>12</sup>

Bei Kindern mit ex-jugoslawischem Hintergrund liegen die schulischen Leistungen im deutlich besseren Bereich als bei ihren türkischen und italienischen Mitschülern, jedoch nicht so gut wie bei Aussiedlern und deutschen Schülern.

Kinder mit griechischem Migrationshintergrund gehen statistisch gesehen sogar häufiger aufs Gymnasium als Deutsche<sup>13</sup>. Keine andere Einwanderergruppe in Deutschland hat in der Schule mehr Erfolg als die Vietnamesen: Über 50 Prozent ihrer Schüler schaffen den Sprung aufs Gymnasium. Damit streben prozentual mehr vietnamesische Jugendliche zum Abitur als deutsche.<sup>14</sup>

Bei Zuwanderern aus muslimisch geprägten Ländern sind bei der Bildungsbeteiligung große Unterschiede zwischen verschiedenen Herkunftsländern festzustellen. Die Anteile der männlichen Schüler nichtdeutscher Staatsangehörigkeit, die eine weiterführende Schulform (Realschule, Gymnasium) besuchen, reichten 2006 von 50,2 Prozent (Iraner) bis zu 12,7 Prozent (Libanesen).<sup>15</sup>

Laut Cornelia Kristen (2002) erhalten Schüler aus einigen Migrantengruppen trotz gleicher Leistungen schlechtere Schulnoten. Diese führen dazu, dass sie schlechtere Schulen besuchen müssen.<sup>16</sup>

---

<sup>11</sup> Thränhardt, Dietrich. Spanische Einwanderer schaffen Bildungskapital: Selbsthilfe-Netzwerke und Integrationserfolg in Europa. Universität Münster. [http://egora.uni-muenster.de/pol/personen/thraenhardt/bindata/,05.12.2006\\_Spanische\\_Einwanderer\\_schaffen\\_Bildungskapital.pdf](http://egora.uni-muenster.de/pol/personen/thraenhardt/bindata/,05.12.2006_Spanische_Einwanderer_schaffen_Bildungskapital.pdf); Stand: 12. Februar 2009;

<sup>12</sup> Weitere Quelle: Wikipedia, URL: <http://de.wikipedia.org/wiki/Migrationshintergrund>, vom 14.3.2011

<sup>13</sup> Panagiotis Kouparanis: Migrantenkinder mit Bildungserfolg abgerufen am 20. Januar 2008

<sup>14</sup> Quelle: Die Zeit: Integration: Das vietnamesische Wunder, abgerufen am 24. Januar 2009

<sup>15</sup> Frank Gesemann: "Die Integration junger Muslime in Deutschland: Bildung und Ausbildung als Schlüsselbereiche sozialer Integration" im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung; Politische Akademie: Referat Interkultureller Dialog; Berlin im Dezember 2006; S.11

<sup>16</sup> Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang; Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie; Jg. 54, Heft 3, 2002, S. 534–552

Die Noten sind der wichtigste Faktor für die besuchte Schulform, jedoch nicht der einzige. Deutsche besuchen auch bei gleich schlechten Noten seltener die Hauptschule als Ausländer. Sie gehen stattdessen häufiger zur Realschule. Beim Übergang auf das Gymnasium gibt es jedoch keinen Effekt der Nationalität mehr, wenn man die Noten kontrolliert. Ausländerkinder haben vor allem dann schlechte Chancen auf ein Gymnasium oder eine Realschule zu gehen, wenn sie eine Schule mit vielen anderen Ausländerkindern besuchen. Auf solchen Schulen zeigen sie schlechtere Leistungen und erreichen schlechtere Noten als auf sozial heterogeneren Schulen. Dieses Ergebnis gewinnt angesichts der ausgeprägten ethnischen Segregationstendenzen im deutschen Grundschulsystem eine besondere Bedeutung. Denn gerade in segregierten Schulsystemen gelangen Migrantenkinder besonders häufig in Grundschulklassen, deren Schülerschaft relativ leistungshomogen auf niedrigem Niveau zusammengesetzt ist.<sup>17</sup>

Eine 2004 durchgeführte Erhebung stellte fest, dass vor allem türkische und italienische Migrantenkinder im deutschen Bildungssystem schlecht abschnitten und nicht die Leistungen erbrachten, die ihrer Intelligenz entsprachen. Griechische Migranten hingegen schnitten gut ab.<sup>18</sup>

In allen ostdeutschen Bundesländern gibt es unter ausländischen Jugendlichen mehr Abiturienten und weniger Sonderschüler als in allen Westländern. In Brandenburg verlassen sogar 44 Prozent aller ausländischen Jugendlichen die Schule mit dem Abitur. Damit gibt es in Brandenburg sogar mehr Abiturienten unter Zuwanderern als unter Deutschen. Es gibt frühzeitige Förderprogramme (besonders für Spätaussiedler) und flächendeckend Kindergärten<sup>19</sup>.

## **Ergebnisse der PISA-Studie**

Mit der Sonderstudie *Where Immigrant Students Succeed – a comparative Review of Performance and Engagement from PISA 2003* (deutscher Titel: *Wo haben Schüler mit Migrationshintergrund die größten Erfolgchancen? – Eine vergleichende Analyse von Leistung und Engagement in PISA 2003*) wurde ermittelt, ob Migrantenkinder im Schulsystem ebenso erfolgreich sind wie autochthone Schüler.

Im Ländervergleich dieser Studie ist Deutschland das Schlusslicht bei der Integration von Migrantenkindern der zweiten Generation. Obschon den Migrantenkindern von der Studie Lernbereitschaft und eine positive Einstellung attestiert wurde, sind ihre Erfolgchancen im deutschen Bildungssystem geringer als in jedem anderen der 17 untersuchten Staaten:

- Im Durchschnitt liegen Migrantenkinder gegenüber einheimischen Kindern um 48 Punkte zurück; in Deutschland jedoch um 70 Punkte. Am größten sind die Unterschiede in den Naturwissenschaften, am geringsten in der Lesekompetenz.<sup>20</sup>
- Während in fast allen anderen teilnehmenden Staaten in der zweiten Generation die Migrantenkinder höhere Leistungspunktzahlen erreichen, sinken diese in Deutschland noch einmal extrem: Migrantenkinder der zweiten Generation liegen

---

<sup>17</sup> Peter Rüesch: *Spielt die Schule eine Rolle? Schulische Bedingungen ungleicher Bildungschancen von Immigrantenkinder. Eine Mehrebenenanalyse.* Lang, Bern 1998.

<sup>18</sup> Richard Alba, D. Johann Handl und Walter Müller: *Ethnische Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem.* In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie.* 46 (2), 1994, S. 209–237

<sup>19</sup> TAZ vom 19. April 2006: *Ostlehrer integrieren Migrantenkinder besser abgerufen am 22. Januar 2008*

<sup>20</sup> Ramm, Prenzel, Heidemeier, Walter: *Soziokulturelle Herkunft: Migration.* In: *PISA-Konsortium Deutschland: PISA 2003: Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland.* New York: Waxmann, 2004

hinter ihren Mitschülern rund zwei Jahre zurück. Über 40 % erreichen von ihnen nicht die Grundkenntnisse der Leistungsstufe 2 in Mathematik und schneiden auch in der Lesekompetenz ähnlich schlecht ab.

Detailliertere, auf die *PISA 2000* Untersuchung aufbauende Studien zeigen, dass im Ergebnis nicht die Herkunft als solche, sondern (neben der im Elternhaus gesprochenen Sprache das Ausbildungsniveau der Eltern, insbesondere der Mutter, über den Bildungserfolg entscheidet<sup>21</sup> – ein Zusammenhang, der gleichermaßen auch für die einheimische Bevölkerung festgestellt wurde.

Dass Jugendliche ausländischer Herkunft, die selbst zugewandert sind, nach dieser Tabelle bessere Ergebnisse erzielen als Jugendliche ausländischer Herkunft, wäre allerdings ein statistischer Fehlschluss. Denn die Familien der in Deutschland geborenen Schüler ausländischer Herkunft stammen größtenteils aus der Türkei, und türkischstämmige Migranten schneiden bei PISA besonders schlecht ab. Bei den Jugendlichen, die selbst zugewandert sind, sind Jugendliche aus Aussiedlerfamilien stärker repräsentiert. Diese sind meistens leistungsstärker. Man kann also nicht sagen, dass sich in Deutschland über die Generationen hinweg die Lage verschlechtert. Im Gegenteil: Innerhalb der einzelnen Herkunftsgruppen scheint die Bildungssituation von Generation zu Generation besser zu werden.<sup>22</sup>

Es wurde bereits in anderen Studien darauf hingewiesen, dass Jugendliche türkischer Herkunft eine „Risikogruppe“ sind und im deutschen Schulsystem weniger lernen als andere Jugendliche ausländischer Herkunft und schlechtere Schulen besuchen als diese. Die Gründe dafür sind umstritten.<sup>23</sup>

Es wäre möglich, dass das schlechte Abschneiden der Jugendlichen mit Migrationshintergrund bei PISA ein Ergebnis sprachlastiger Testaufgaben ist. Die Aufgaben bei PISA unterschieden sich hinsichtlich ihrer Sprachlastigkeit. Insbesondere Aufgaben, die technische Fähigkeiten messen, kommen mit minimalen sprachlichen Instruktionen und wenig Text aus, andere wiederum sind sehr sprachlastig.

Es wurde überprüft, ob Schüler mit Migrationshintergrund weniger sprachlastige Aufgaben besser lösten. Das war nicht der Fall. Stattdessen deutet sich das Gegenteil an: Schüler mit Migrationshintergrund schneiden bei sprachlastigen Aufgaben etwas besser ab als bei relativ sprachfreien. Die Gründe dafür sind ungeklärt. Es wird deutlich, dass die niedrige mittlere Kompetenz der Schüler mit Migrationshintergrund nicht durch schlechtere Ergebnisse in sprachabhängigen Teilkompetenzen bedingt ist.<sup>24</sup>

---

<sup>21</sup> vgl. Neue Erkenntnisse aus der PISA-Studie, isoplan, 30. Mai 2003, mit Verweis auf eine Studie des Rheinisch-Westfälischen Instituts für Wirtschaftsforschung und siehe die (englischsprachige) Studie Michael Fertig: *Who's To Blame? The Determinants of German Students' Achievement in the PISA 2000 Study* (PDF), „RWI: Discussion Papers“, No. 4, Rheinisch-Westfälisches Institut für Wirtschaftsforschung, 2003

<sup>22</sup> Spiegel Online vom 6. Dezember 2007: Am härtesten trifft es die Migranten.

<sup>23</sup> Quelle: Wikipedia, URL: <http://de.wikipedia.org/wiki/Migrationshintergrund>, vom 14.3.2011

<sup>24</sup> Ebda.: Ramm, Prenzel, Heidemeier, Walter: *Soziokulturelle Herkunft: Migration*. In: PISA-Konsortium Deutschland: *PISA 2003: Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland*. New York: Waxmann, 2004

## Formen des Schreiben-Lernens in Deutschland

Trotz der Vielfalt und der Unterschiede innerhalb des deutschen Bildungssystems gleichen sich die Methoden des Erwerbs von Schreibkompetenz in den verschiedenen Bundesländern. Schreiben wird in aller Regel in Verbindung mit Lesen erworben. Dies geschieht in Deutschland an den Grundschulen.



In den ersten beiden Grundschuljahren lernen Kinder lesen und schreiben. In der Grundschule Lesen und Schreiben zu lernen ist eine großartige Leistung. In den meisten Bundesländern wird Schreiben mit Hilfe von Anlauttabellen erlernt. Die Kinder ordnen dabei einzelnen Bildern eine Laut und ein Schriftzeichen zu. So steht das Bild „Affe“ für den Laut „A“ und den Buchstaben A. So eine Tabelle enthält für jeden Laut der deutschen Sprache Bilder von Dingen, die mit diesem Laut beginnen. Für das N zum Beispiel steht ein Nagel, für das W eine Wolke und für das M eine Maus.

Richtig - also möglichst fehlerlos - schreiben und lesen lernen Kinder erst mit der Zeit. Der Lese- und Schreiblehrgang umfasst die beiden ersten Schuljahre in der Grundschule.

Ganz wichtig beim Schreibenlernen: Die Schreibversuche der Kinder müssen gelobt werden. Häufig zeigt sich, dass Eltern zu wenig loben oder nur loben, wenn ein Wort richtig geschrieben ist. Eltern mit Migrationshintergrund loben deutlich weniger als einheimische Eltern. In einer Anleitung für Eltern heißt es daher auch:

### „Ermutigung und Lob

Ermutigen Sie Ihr Kind zum Lesen und Schreiben. Denn das Lesen und Schreiben zu lernen ist eine großartige Leistung. Erwachsene haben meist vergessen, mit wie viel Mühe das Lesen- und Schreibenlernen für sie verbunden war.

Es gibt einen einfachen Trick, um sich selbst noch einmal deutlich zu machen, welche Meisterleistung Kinder beim Lesenlernen vollbringen: Ersetzen Sie in der Anlauttabelle die Laute durch fremde Zeichen (etwa durch Zeichen aus der kyrillischen Schrift oder durch Fantasiezeichen) und versuchen Sie dann, aus den einzelnen „Buchstaben“ ihren eigenen Namen oder andere Wörter zu schreiben.<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> Quelle: *Duden Elternratgeber Sprache- und Leseförderung*. 48 Seiten. Download unter [www.duden.de/schule](http://www.duden.de/schule)  
Kids2Write State of the Art Report Deutschland - 12

## **Ausgangsschrift**

Grundlage des Schreibens in Deutschland ist die so genannte „Ausgangsschrift“ oder Grundschrift für das Lesen und das Schreiben. In der Grundschule ist dies meist die Druckschrift. Im Laufe des ersten beziehungsweise zu Beginn des zweiten Schuljahres lernen die Kinder dann die sogenannte „verbundene Schrift“, nämlich die „Vereinfachte Ausgangsschrift“, die „Lateinische Ausgangsschrift“ oder die „Schulaustrgangsschrift“. Während der Grundschulzeit beginnen sie, ihre persönliche Handschrift zu entwickeln. Eine gute Unterstützung für die Ausbildung einer guten Handschrift sind Schreiblern- und Schreibübungshefte.

## **Schreibhefte und Fibern**

Zu den klassischen Lehrmitteln in Deutschland gehören in den ersten zwei Schuljahren Fibern und Schreibhefte mit Linien. Auf diesen Linien müssen die Kinder Buchstaben und Worte zunächst malen, später geradlinig schreiben. Der Verlauf der Schrift erfolgt von links nach rechts.

In der Regel werden in der Fibel kleine Geschichte erzählt. Dabei sind einzelne Worte, Begriffe, Figuren und Objekte hervorgehoben und einzeln beschrieben. Auch hier kommt die Anlauttabelle für die deutsche Sprache zu Einsatz, um Begriffen Laute, Buchstaben und Worte zuordnen zu können.

Das Schreiben hat drei Funktionen: Neben der Möglichkeit zur Kommunikation entlastet es das Gedächtnis und erfüllt somit eine Speicherfunktion. Zum anderen können durch das Schreiben neue Erkenntnisse gestiftet werden. Der Schreiber kann sich komplexe Zusammenhänge schreibend erarbeiten.<sup>26</sup>

Das Schreiben zählt in der Schule also zu den wesentlichsten Schlüsselkompetenzen. Die Lehrpläne liefern Vorgaben dafür, was im Unterricht inhaltlich und methodisch geschehen soll. Auch wenn nicht alle Lehrer die Lehrpläne regelmäßig lesen, so erreichen die curricularen Vorgaben die Schule zumindest in Lehrerkonferenzen, Lehrerweiterbildungen, Schulbüchern oder anderen Lernmaterialien.<sup>27</sup> Daher ist es sinnvoll, den Lehrplan bezüglich des Schreibens zu untersuchen. In dem Kernlehrplan für das Gymnasium in NRW wird die Aufgabe des Deutschunterrichts wie folgt beschrieben:

„Der Deutschunterricht im Gymnasium hat die Aufgabe, die sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, d.h. ihre Verstehens-, Ausdrucks- und Verständigungsfähigkeit weiterzuentwickeln.“<sup>28</sup>

Der Deutschunterricht soll an die erworbenen Fähigkeiten aus der Grundschule anknüpfen und diese ausbauen. Die umfassenden Aufgaben des Deutschunterrichts sind in vier Bereiche unterteilt: Neben dem Schreiben zählen das Sprechen und Zuhören, der Umgang mit Texten und Medien und die Reflexion über die Sprache zu den Teilgebieten.

---

<sup>26</sup> vgl.: Becker-Mrotzeck, Michael: Das Universum der Textsorte in Schülerperspektive. In: Der Deutschunterricht 1/2005, Seite 69.

<sup>27</sup> Siehe auch: Richter, Bastian: Didaktische Konzepte zur Förderung der Schreibkompetenz in der Sekundarstufe I, Essen, 2008.

<sup>28</sup> Kernlehrplan für das Gymnasium (2004) – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Deutsch, Seite 11.

Nach Beendigung der Sekundarstufe I sollten die Schüler in der Lage sein, ihre Sprache mündlich und schriftlich differenziert zu gebrauchen. Das bedeutet u. a., dass sie in der Lage sein sollten, situations- und adressatengerecht zu schreiben. Durch das Lernen bestimmter Schreibformen entwickelt sich die Argumentations- und Analysefähigkeit der Schüler.

Dabei geht es nicht nur darum, dass Schüler ihre Texte bestimmten Formen entsprechend gestalten, sondern der Unterricht sollte ebenfalls kreative Schreibprozesse fördern. Im Lehrplan wird daher zwischen „Schreiben als Prozess“, „Texte schreiben“ und „Produktionsorientiertem Schreiben“ unterschieden.

Beim Schreiben als Prozess werden Tätigkeiten vor der eigentlichen Textproduktion mit einbezogen. Dabei soll es um Informationsbeschaffung aus Bibliotheken oder aus dem Internet gehen sowie um formale Aspekte, wie zum Beispiel der Blattaufteilung bei Briefen. Hierbei ist offensichtlich, dass die Schreibforschung bereits Einzug in die Lehrpläne erhalten hat. Der dargestellte Teilaspekt unterstreicht den Prozesscharakter des Schreibens und bezieht die Phase der Textplanung, der Textniederschrift und der Überarbeitung als eigenen Prozess mit ein.

Unter den Punkt Texte schreiben ist eine Methode, die in Deutschland verwendet wird. Unter Punkt Texte schreiben fallen Textsorten und Schreibformen, die von den Schülern beherrscht werden sollen. Die Schüler sollen sowohl lineare als auch nicht-lineare Texte verfassen können.

Angestrebte zu beherrschende Schreibformen sind das Informieren, Argumentieren, Appellieren und Untersuchen. Die Schüler sollen einen Text analysieren und sprachlich angemessen darstellen können. Mit einer sprachlichen Angemessenheit ist eine strukturierte, verständliche, sprachlich variable und stilistisch stimmige Darstellung gemeint. Die Texte sollen hierbei nicht nur handschriftlich verfasst werden, sondern verstärkt auch mit neuen Medien, wie E-Mails oder Chatrooms, erstellt werden.

Zum produktionsorientierten Schreiben zählt der Lehrplan das Erzählen und das kreative Schreiben. Das Schreiben ist folglich sehr vielschichtig, und die Schüler sollen umfassende Fertigkeiten zum Ende der Sekundarstufe I ausgebildet haben.

Der Lehrplan bietet hierzu eine Reihe von Methoden und Arbeitstechniken, um die gesetzten Ziele zu erreichen. Die Schüler sollen sich im Laufe der Schuljahre die entsprechenden Arbeitspläne und Konzepte aneignen. Sie sollen angehalten werden, ihre Texte selbst zu überarbeiten und die Wirksamkeit der sprachlichen Angemessenheit überprüfen. Dabei gilt es, die Einhaltung orthografischer und grammatischer Normen stets zu kontrollieren.

Eine wichtige Methode ist, laut Lehrplan, die Durchführung von Schreibkonferenzen oder Schreibwerkstätten. Zum Zusammenstellen von Arbeitstechniken sollen die Schüler Portfolios mit Kriterienlisten für die entsprechenden Anforderungen erstellen. Die dargestellten Methoden sind sehr knapp und stichwortartig formuliert. Die Umsetzung der Ziele liegt vor allem beim Lehrkörper. Dies kann sehr positiv sein, wenn die Lehrer ihre eigenen Vorstellungen in den Unterricht einbringen können. Es kann allerdings zu einer Unsicherheit führen, wenn es keinen klaren Konsens über die Methoden und Arbeitstechniken gibt.

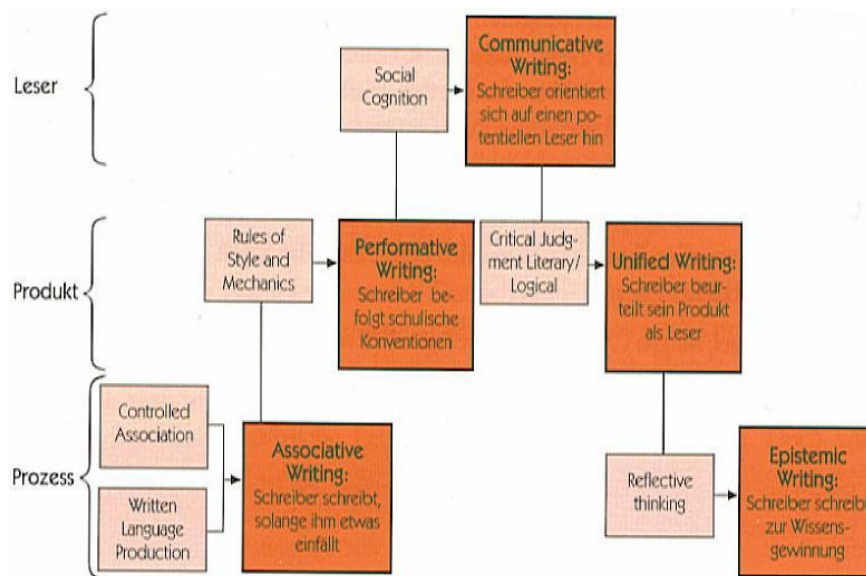
Dazu schreibt Bastian Richter:

„In der Forschung gab es lange Zeit sehr unterschiedliche Vorstellungen über die

Schreibentwicklung. Bei dem **Dornröschen-Konzept** geht man davon aus, Schreibfähigkeiten durch das Lesen von Schriftsprache wach küssen zu können. Das **Genie-Konzept** besagt hingegen, dass sich die Begabung, Texte zu schreiben, im Laufe des Lebensalters unterschiedlich ausdifferenzieren. Beide Konzepte gehen von einer natürlichen Begabung aus, die auf bestimmte Menschen beschränkt sei. Das **Mimikry-Konzept** dagegen unterstellt, dass sich das Schreiben vor allem durch Nachahmung von Textmustern entwickle.

Doch erst mit Beginn der 1980er Jahre rückten einzelne Fähigkeiten und Prozesse während des Schreibens in den Forschungsmittelpunkt. Zuvor ging man einzig vom Schreibprodukt aus. Schreibenlernen erfordert eine Sprachanalyse, die von den Kindern geleistet werden muss. Ein Handlungs- oder Bedeutungskontext muss abstrahiert werden, um die „Konzentration auf die lautliche Seite der Sprache, (die) Gliederung semantischer Einheiten in Wörter sowie (die) Gliederung von Wörtern in Lautsegmente“ zu lenken. Dabei ermöglicht erst das Sehen von Buchstaben das Hören von Phonemen.“<sup>29</sup>

Grundlage der wissenschaftlichen Diskussion zur Schreibkompetenz ist dabei das Modell von Bereiter aus dem Jahre 1980, das auch Bastian Richter vorstellt:<sup>30</sup>



Die Grafik zeigt das Schreibentwicklungsmodell von BEREITER und ist mit deutschen Erklärungen von ULRICH ergänzt

1. Bei dem *associative writing* (1.Stufe) geht es überwiegend um die Prozessproblematik. Die Schreiber müssen lernen, ihre Ideengewinnung mit dem Schreiben zusammenzubringen. Es entsteht eine Aneinanderreihung von Sätzen, die nicht miteinander verknüpft sind. Die Sätze sind überwiegend listenförmig aufgestellt, da sie assoziativ aufgeschrieben werden.

Es gibt noch keinen Schreibplan, der den Schreibprozess organisiert. Doch schon die erste Stufe setzt voraus, dass das Schreiben als handwerkliche Fertigkeit beherrscht wird.

<sup>29</sup> Richter, Bastian: Didaktische Konzepte zur Förderung der Schreibkompetenz in der Sekundarstufe I, Essen, 2008, S. 22.

<sup>30</sup> Ebda.

Der Schreiber muss geschriebene Sprache produzieren können. Zudem muss er Ideen und Einfälle finden, die sich schriftlich produzieren lassen.

2. Bei der zweiten Stufe, dem *performative writing*, kommt die Beherrschung von Schreibkonventionen hinzu. Die schriftliche Sprache wird in ihren Grundzügen orthografisch, grammatisch und stilistisch beherrscht. Der Schreiber ist sich bewusst, dass es Erwartungen an den Text gibt, und versucht, diese zu erfüllen. Es findet auf dieser Stufe eine erste Sensibilisierung für die Anforderungen an einen Text statt. Dennoch muss man hier eine Differenzierung vornehmen, denn Muster werden zwar übernommen, häufig aber nicht richtig beherrscht. Der eigene Text kann hier nicht kritisch überarbeitet werden.
3. Auf der Stufe des *communicative writing* lernen die Schreiber, zunehmend adressatenorientiert zu schreiben. Sie begreifen die Möglichkeit, mittels eines Textes in Kommunikation zu treten, und erkennen Lesererwartungen. Der Perspektivwechsel vom Schreiber zum Leser entwickelt sich. Allerdings fehlt noch die selbstkritische Überarbeitung des Textes.
4. Die Fähigkeit eines Schreibers, den eigenen Text zu überarbeiten, lässt auf das Erreichen der vierten Stufe schließen. Beim *unified writing* wird das Produkt hinsichtlich der zu erwartenden Lesererwartung überprüft. Dabei steht die kommunikative Qualität des Textes im Vordergrund. Bei Problemen sind daher Lösungen zu erwarten, die nicht den Konventionen eines Textes entsprechen. Man kann hier von einem persönlichen Stil sprechen, der den Standpunkt des Schreibers erkennen lässt.
5. Die letzte Stufe bezeichnet BEREITER als *epistemic writing*. Dabei wird das Schreiben zur Erkenntnisgewinnung eingesetzt. Der Schreiber schreibt dabei vor allem für sich selbst. Die Leserorientierung spielt eine nachrangige Rolle. Der Sinn des Schreibens geht über das Ziel hinaus, ein Produkt zu erschaffen. Eine größere Bedeutung hat die Suche nach Erkenntnis. Das Schreiben wird zum Mittel des Denkens. Es entstehen dabei neue Gedanken, die sich in neuen Begriffen oder eigenen Theorien äußern können. Bei der letzten Stufe bildet sich zudem die Fähigkeit zur Reflexion weiter aus.

Ein etwas alternativerer, aber ebenfalls häufig praktizierter Ansatz in Deutschland kombiniert Lesen und Schreiben:

### **Lesen durch Schreiben & Schreiben durch Lesen - eine Methode von Jürgen Reichen**

Im Mittelpunkt der inzwischen recht bekannten Methode "Lesen durch Schreiben" stehen die Freude am Schreiben, die Förderung der Kreativität und der Selbsttätigkeit der Kinder und in Folge das daraus resultierende Lesen.<sup>31</sup>



<sup>31</sup> Quelle: <http://www.lehrer-online.de/lesen-und-schreiben.php>



Bei der Methode "Lesen durch Schreiben" nach Dr. Jürgen Reichen lernen die Kinder individuell beim Schreiben per Anlauttabelle das Lesen und damit verbunden auch das Schreiben.

Die Kinder üben nicht wie beim herkömmlichen Fibelunterricht zunächst gemeinsam Buchstaben, leichte Wörter und später kurze Texte, sondern sie können per Anlauttabelle von Anfang an, je nach Lernausgangslage, kleine Wörter schreiben und mit der Zeit auch lesen.

Im Gegensatz dazu ist der gemeinsame Fibelunterricht, besonders das Vorlesen vor der Klasse, oft eher kontraproduktiv, besonders für schwache Vorleser. Das Vorlesen fällt bei dieser Methode vollkommen weg, es sei denn, es geschieht auf eigenen Wunsch des Kindes.

## Die zwei Prinzipien der Methode nach Reichen

### Schreiben von Anfang an

Das erste Prinzip ist das Lesen durch Schreiben, das heißt, die Kinder lernen das Lesen durch das Schreiben. Die Kinder lernen, wie gesprochene Sprache aufgeschrieben wird. Das Lesen ist ein Begleitprodukt, das ganz nebenbei - beim Schreiben - entwickelt wird. Die Wörter werden per Lautkette zerlegt und danach Laut für Laut aufgeschrieben. Das Wort "Baum" beispielsweise wird mündlich in die Laute "B-au-m" zerlegt und dann Laut für Laut aufgeschrieben.



### Die Anlauttabelle

Die Anlauttabelle, die jedem Kind als Arbeitsmaterial zur Verfügung gestellt werden muss, hilft den Kindern beim Auffinden der Laute. Sie zeigt zu jedem Laut die dazugehörigen Bilder. Beispielsweise **A** für **Affe** oder **Ameise**, **Eu** für **Eule**. Das Copyright für die Anlauttabelle liegt beim Heinevetter Verlag.

Die Kinder können mithilfe der Worttabelle alles schreiben und müssen nicht, wie beim Fibellehrgang, warten, bis sie einige Buchstaben gelernt haben. Sobald die Kinder die Buchstaben verinnerlicht haben, können sie auf die Nutzung der Tabelle verzichten.

### Individuelles Lerntempo

Das zweite Prinzip der Methode "Lesen durch Schreiben" ist das selbstständige, selbst gesteuerte Lernen. Jedes Kind lernt Schreiben und Lesen seinem eigenen Tempo entsprechend. Während in früheren Fibellehrgängen Schritt für Schritt im Klassenverband eine Übung nach der anderen gemeinsam durchgearbeitet werden musste, arbeitet beim Prinzip "Lesen durch Schreiben" jedes Kind in seinem individuellen Lerntempo.

Kein Kind wird wie beim Fibelunterricht in einen Lehrgang "gepresst": "Fibelunterricht ist Frontalunterricht im Klassenverband und geprägt von Nachahmungslernen durch wiederholtes Üben, bei "Lesen durch Schreiben" geht es dagegen um ein weitgehend individuelles Lernen durch Einsicht." (Zitat aus: J. Reichen (2001): "Hannah hat Kino im Kopf", Heinevetter-Verlag, Hamburg). Inzwischen haben sich auch Fibeln der Methode "Lesen durch Schreiben" angenommen, die Individualität der Kinder kann dabei allerdings nicht so stark wie bei Reichens Methode berücksichtigt werden.

### **Weitere Schwerpunkte bei "Lesen durch Schreiben"**

Der Schwerpunkt Lesen fällt bei Reichens Lehrgang weg. Hinzu kommen die teilweise eher ungewöhnlich erscheinenden Schwerpunkte. Die folgenden Listenpunkte stammen aus einem Faltblatt für Eltern zur Methode "Lesen durch Schreiben" von J. Reichen.

- Anregungen zum Schreiben
- Wortschatzerweiterung und Begriffsbildung
- Wahrnehmungs- und Konzentrationsübungen
- Denkerziehung
- Brücken zur Mathematik
- Hinführung zu einer aufgabenadäquaten Arbeitshaltung

Ebenso gehören zum Programm Freiarbeitsmaterialien wie zum Beispiel Sabefix oder LittleGenius sowie eine Lernsoftware "Erstes Verschriften".

## **Detaildaten zur Lage von Migrant\*innen Jugendlichen in Deutschland im Bereich Schule und Schreib- und Lesekompetenz**

Die folgende Übersicht stammt aus dem Jahresbericht der Staatsministerin für Integration im Amt der Bundeskanzlerin aus dem Jahr 2010, dem Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland.<sup>32</sup>

### **Schülerinnen und Schüler mit ausländischer Herkunft/Migrationshintergrund**

Zum Schulalltag gehören heute Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, insbesondere in den westdeutschen Bundesländern und in Berlin. München verzeichnet seit Jahren 50 % Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund unter den Erstklässlern. Ähnlich sieht es beispielsweise in Hamburg, Stuttgart, Frankfurt am Main, Wiesbaden und Ludwigshafen aus.

In einigen Quartieren der Großstädte hat der Anteil von Kindern unter sechs Jahren mit einem Migrationshintergrund die 75 % Marke überschritten.<sup>33</sup> Schulen stehen dadurch vor enormen Herausforderungen. Sie müssen das Rüstzeug für den Weg in eine sich wandelnde Gesellschaft, ein selbstbestimmtes Leben und die Vorbereitung auf eine berufliche Ausbildung einer heute sozial wie ethnisch heterogenen Schülerschaft in durch Segregation gezeichneten Sozialräumen vermitteln.

Im Schuljahr 2008/2009 besuchten über 9 Mio. Schülerinnen und Schüler die allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen in Deutschland. Davon waren nach der Schulstatistik über 800.000 Schülerinnen und Schüler bzw. 8,9 % nichtdeutscher Staatsangehörigkeit.<sup>34</sup> Die Mehrheit der ausländischen Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen besaß im Jahr 2008 die Staatsangehörigkeit eines ehemaligen Anwerbelandes. 40,3 % hatten die türkische Staatsangehörigkeit und 7 % die eines der Nachfolgestaaten des ehemaligen Jugoslawien. Insgesamt waren 20,5 % Staatsangehörige eines EU-Landes, davon kamen 58,6 % aus den ehemaligen Anwerbeländern Griechenland, Italien, Portugal und Spanien.<sup>141</sup>

Der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit einem Migrationshintergrund fällt dem gegenüber wesentlich höher aus. Der Mikrozensus weist im Jahr 2008 für 3,03 Mio. aller Schülerinnen und Schüler allgemeinbildender und berufsbildender Schulen einen Migrationshintergrund aus. Von ihnen sind über 2,2 Mio. in Deutschland geboren und haben keine eigene Migrationserfahrung.<sup>35</sup>

---

<sup>32</sup> Textquelle: Auszug aus: Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland, Berlin 2010, S. 87ff.

<sup>33</sup> Häussermann, Hartmut/ Werwatz, Axel/ Förste, Daniel /Hausmann, Patrick: Monitoring Soziale Stadtentwicklung, Berlin 2009, S. 14.

<sup>34</sup> Statistisches Bundesamt: Fachserie 11, Reihe 1 Schuljahr 2008/2009, Wiesbaden 2009, S. 7 sowie Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1 Schuljahr 2008/2009, Tabelle 4.3, Wiesbaden 2009.

<sup>35</sup> Statistisches Bundesamt, Sonderauswertung Mikrozensus 2008, Tabelle 3, Wiesbaden 2010.

## Die Verteilung nach Schularten

Die Bildungsstatistik ermöglicht hinsichtlich der Verteilung ausländischer Schülerinnen und Schüler nach Schularten folgende Feststellungen: Ausländische Schülerinnen und Schüler sind insgesamt an Hauptschulen, integrierten Gesamtschulen und Förderschulen sowie an Abendschulen über-, an Schularten mit mehreren Bildungsgängen, Realschulen sowie vor allem an Gymnasien und freien Waldorfschulen unterrepräsentiert.

Diese Verteilungen spiegeln einerseits die vorhandenen Disparitäten im Schulbesuch wider, andererseits weist der überdurchschnittliche Besuch von Abendschulen auf ein überdurchschnittliches Interesse in Bezug auf das Nachholen schulischer Abschlüsse hin. Im Vergleich zum Gesamtanteil ausländischer Schülerinnen und Schüler von 8,9% weist die nachfolgende Tabelle Ihren jeweiligen Anteil an allen Schülerinnen und Schülern der jeweiligen Schulformen auf:

### Anteil migrantischer Schülerinnen und Schüler nach Schularten

Schulart	Anteil ausländischer Schülerinnen/ Schüler 2008 (in % der Gesamtzahl)
Grundschulen	8,9
Hauptschulen	19,5
Schularten mit mehreren	4,7
Realschulen	8,1
Gymnasien	4,4
Integrierte Gesamtschulen	13,9
Freie Waldorfschulen	2,0
Förderschulen	14,4
Abendhauptschulen	41,2
Abendrealschulen	21,6
Abendgymnasien	12,8
Kollegs	6,1

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2008/2009, Wiesbaden 2009, S. 211

Bei der Verteilung von Schülerinnen und Schülern nach Schularten ist unter Berücksichtigung ihrer jeweiligen Staatsangehörigkeiten eine erhebliche Binnendifferenzierung zu verzeichnen. Danach betrug zum Beispiel der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit italienischer Staatsbürgerschaft an allen ausländischen Schülerinnen und Schülern, die eine Hauptschule besuchten 7,5 %.

**Ausländische und deutsche Schülerinnen und Schüler nach ausgewählten Staatsangehörigkeiten und Schularten 2008/2009<sup>36</sup>**

Staatsangehörigkeit	Haupt- schule	Real- schule	Int. Gesamtschule	Gymnasium	Förder- schule
Insgesamt (n=9.023.572)	9,2	14,0	5,6	27,4	4,4
Deutsche (n=8.217.593)	8,6	14,1	5,3	28,7	4,1
Ausländer (n=805.979)	20,0	12,8	13,4	13,4	7,0
Türkei (n=664.845)	40,3	45,7	10,4	28,0	39,4
Italien (n=50.892)	7,5	6,9	6,9	4,7	7,7
Serbien (n=32.729)	4,5	3,0	5,6	2,4	7,3
Griechenland (n=28.017)	3,8	4,0	5,0	4,0	3,0
Polen (n=24.571)	2,6	2,7	8,0	3,8	1,4
Russische Föderation (n=23.577)	1,7	2,3	5,6	5,3	1,3
Kroatien (n=18.266)	1,8	3,1	5,0	3,5	1,9
Vietnam (n=15.302)	0,5	1,7	5,0	5,6	0,5

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2008/2009,  
eigene Berechnungen

Dieser Befund wird durch eine weitere Binnendifferenzierung - die Verteilung nach Schulformen innerhalb jeweiliger Gruppen von Schülerinnen und Schülern entsprechend ihrer jeweiligen Staatsbürgerschaft – bestätigt.

<sup>36</sup> Angaben in Prozent bzgl. der Grundgesamtheiten jeweils aller, aller deutschen bzw. ausländischen Schülerinnen und Schüler, bei ausländischen Schülerinnen und Schülern ausdifferenziert nach Staatsangehörigkeiten und Besuch der ausgewählten Schularten.

**Schülerinnen/ Schüler ausländischer Staatsangehörigkeit,  
besuchte Schularten je Staatsangehörigkeit 2008/2009<sup>37</sup>**

Staatsangehörigkeit	Haupt- schule	Real- schule	Int. Gesamtschule	Gymnasium	Förder- schule
Deutsche (n=8.217.593)	8,6	14,1	5,3	28,7	4,1
Türkei (n=324.845)	23,4	14,5	10,4	9,3	6,9
Italien (n=50.892)	23,7	13,8	6,9	9,9	8,6
Serbien (n= 32.729)	11,4	9,4	5,6	8,0	12,7
Griechenland (n= 28.017)	21,8	14,7	6,1	15,6	6,1
Polen (n= 24.571)	17,2	11,5	8,0	16,6	3,3
Russische Föderation (n=23.577)	11,7	10,2	5,6	24,5	3,1
Kroatien (n= 18.266)	15,5	17,4	5,0	20,7	5,9
Vietnam (n= 15.302)	5,9	11,2	5,0	39,9	1,7

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2008/ 2009, S. 248-249, Wiesbaden 2009

Die Betrachtung nach Staatsangehörigkeit zeigt, dass die russischen Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der besuchten Schulart der Verteilung der deutschen Schülerinnen und Schüler am nächsten kommen. So besuchten 28,7 % aller deutschen und 24,5 % aller russischen Schülerinnen und Schüler ein Gymnasium. Schülerinnen und Schüler der hier berücksichtigten anderen Staatsangehörigkeiten liegen deutlich dahinter. Vor allem Schülerinnen und Schüler mit türkischem und italienischem Pass besuchen einerseits überproportional häufig die Hauptschule und weisen andererseits niedrige Gymnasialquoten auf. Dagegen weisen Schülerinnen und Schüler mit vietnamesischer Staatsbürgerschaft die niedrigste Hauptschul- und die höchste Gymnasialquote auf, die mit 39,9 % vor der deutschen (28,7 %) liegt.

Überproportional häufig besuchen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund Förderschulen. Bei einem Anteil von 8,9 % an der Gesamtschülerschaft liegt ihr Anteil an den Schülerinnen und Schülern in Förderschulen bei 14,4 %. In Bezug auf den hohen Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler an Förderschulen weist der Bildungsbericht 2010

---

<sup>37</sup> Berücksichtigt wurden Staatsangehörigkeiten von Schülerinnen und Schülern, deren Anzahl im Jahr 2008 15.000 überstieg. Lesehilfe: Unter allen ausländischen Schülerinnen und Schülern, die z.B. die Hauptschule besuchen, hatten im Jahr 2008 45,7 % eine türkische Staatsbürgerschaft.

auf Differenzierungen und Forschungsbedarfe hin. Danach liegt die Förderschulbesuchsquote von ausländischen Schülerinnen und Schülern aus Vietnam, der Ukraine, der Russischen Föderation, Polen und dem Iran unterhalb der deutschen Schülerschaft, während Schülerinnen und Schüler aus Albanien und dem Libanon deutlich darüber liegen.<sup>38</sup>

## Das Niveau der Schulabschlüsse

Im Schuljahr 2007/ 2008 wurden 85.295 Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Staatsangehörigkeit – das sind 9 % der gesamten Absolventinnen und Absolventen – aus den allgemeinbildenden Schulen entlassen. Die Gegenüberstellung der Schulabschlüsse von deutschen und ausländischen Schülerinnen und Schülern zeigt – trotz geringfügiger Verbesserungen im Vergleich zum Vorberichtszeitraum – weiterhin Diskrepanzen im Bildungserfolg beider Gruppen. Verließen im Jahr 2003 noch 19,2 % der ausländischen Jugendlichen das allgemeinbildende Schulsystem ohne Abschluss, so hat sich dieser Anteil von 2005 (17,5 %) bis 2008 weiter reduziert (15 %). Gleichwohl sind mit diesem Schuljahrgang über 13.000 ausländische Jugendliche ohne Abschluss aus der Sekundarstufe I ausgeschieden.

### Deutsche und ausländische Absolventen/Abgänger ohne Hauptschulabschluss, mit Hauptschulabschluss bzw. mit allgemeiner Hochschulreife im Schuljahr 2007/2008 nach Bundesländern Angaben in Prozent\* 1)

Bundesland	Ohne		Mit		Allgemeine	
	Hauptschulabschluss	Hauptschulabschluss	Hauptschulabschluss	Hauptschulabschluss	Allgemeine Hochschulreife	Allgemeine Hochschulreife
	Deutsche	Ausländer	Deutsche	Ausländer	Deutsche	Ausländer
Baden-Württemberg	4,3	13,7	26,3	54,5	28,1	5,2
Bayern	5,4	15,6	27,1	49,2	23,3	8,2
Berlin	7,4	19,7	20,6	35,4	42,4	15,0
Brandenburg	9,6	8,4	14,3	17,5	42,6	40,8
Bremen	5,8	11,7	16,9	31,0	35,0	13,9
Hamburg	6,6	15,2	19,0	32,6	43,3	19,6
Hessen	5,5	12,9	20,7	39,5	29,8	10,2
Mecklenburg-	9,7	13,3	8,7	12,4	52,1	38,1
Niedersachsen	6,6	20,0	18,4	30,4	24,5	6,9
Nordrhein-Westfalen	5,4	14,1	18,4	33,5	31,4	12,8
Rheinland-Pfalz	6,3	15,9	24,1	43,5	28,2	9,3
Saarland	6,0	15,4	29,7	48,7	28,4	11,4
Sachsen	8,3	16,2	8,6	13,1	38,5	28,7
Sachsen-Anhalt	10,4	17,3	15,9	28,4	33,4	10,3
Schleswig-Holstein	8,1	15,3	27,7	41,6	25,8	11,1
Thüringen	6,8	15,4	13,3	27,6	41,1	17,3
Gesamt	6,2	15,0	20,8	40,2	30,5	10,7

\*) Allgemeinbildende Schulen.

<sup>38</sup> Bildung in Deutschland 2010, Bielefeld 2010, S. 72.

1) Gemessen an allen Absolventen/Abgängern der jeweiligen Abschlussart. Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, Wiesbaden 2009

Der Mikrozensus ermöglicht entsprechend für den Zeitraum 2005 bis 2008 folgende Trendabschätzungen:

**Hauptschulabschlüsse:** Der Abstand von Jugendlichen mit Migrationshintergrund gegenüber Jugendlichen ohne Migrationshintergrund hat sich zwischen 2005 und 2008 verringert. Unter der Voraussetzung einer Beibehaltung des durchschnittlichen Ausgleichs von ca. 1 % pro Jahr könnte in ca. 10-12 Jahren eine Konvergenz eintreten.

**Mittlere Abschlüsse:** Jugendliche mit Migrationshintergrund erwerben vermehrt mittlere Schulabschlüsse, während der Anteil mittlerer Schulabschlüsse bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund offenbar zugunsten höherer Abschlüsse (Fachhochschulreife /Abitur) sinkt. Aufgrund dieser Gegenläufigkeit verringert sich zwar der Abstand, die Verringerung erfolgt jedoch langsamer gegenüber der in Bezug auf Hauptschulabschlüssen. Unter der Voraussetzung einer Beibehaltung des durchschnittlichen Verringerung von weniger als 1 % pro Jahr könnte in 14 bis 15 Jahren eine Konvergenz eintreten.

**Fachhochschulreife/ Abitur:** Der Erwerb der Fachhochschul- und Allgemeinen Hochschulreife nimmt bei allen Jugendlichen zu, wobei die Zunahme für Jugendliche mit Migrationshintergrund geringer ausfällt. Angesichts der unterschiedlichen Geschwindigkeiten ist eine Konvergenz nur dann zu erwarten, wenn insbesondere im Bereich der gymnasialen Oberstufe sowie in Bildungsgängen, die zur Fachhochschulreife/ dem Abitur führen eine überproportionale Erhöhung des Schüleranteils mit Migrationhintergrund erfolgt.

**Jugendliche ohne Abschlüsse:** Nach wie vor bleibt eine nahezu konstante Anzahl 15- bis 19jähriger ohne Abschlüsse – darunter überproportional viele Jugendliche mit Migrationshintergrund. Zwischen den Jahren 2005 und 2007 erfolgte zunächst eine Verringerung des Abstandes im Umfang von 0,9 %, im Jahr 2008 vergrößerte sich dieser Abstand gegenüber 2007 jedoch wieder.<sup>39</sup>

Mit Blick auf weiterführende Interpretationen muss berücksichtigt werden, dass die hier statistisch ausgewiesenen Veränderungen keinesfalls die Binnendynamik von Auf- und Abstiegen widerspiegeln. Der zweite Bericht „Bildung in Deutschland“ hat vielmehr gezeigt, dass im schulischen System auf jeden aufwärts gerichteten Wechsel in höhere Schularten parallel fast fünf Abwärtswechsel in niedrig qualifizierende Schularten kommen.<sup>40</sup>

### **Jugendliche ohne schulische Abschlüsse**

Obgleich die Möglichkeiten, schulische Abschlüsse in unterschiedlichsten Bildungswegen nachzuholen zunehmend in Anspruch genommen werden, ist es nach wie vor problematisch, dass eine große Zahl Jugendlicher die Schule zunächst ohne einen Abschluss verlässt. Im Jahr 2008 verließen fast 65.000 Jugendliche die Schule ohne Hauptschulabschluss, unter ihnen über 13.000 ausländische Jugendliche.<sup>41</sup>

<sup>39</sup> Der Mikrozensus 2008 weist aufgrund einer neuen Definition des Merkmals „ohne Schulabschluss“ einen höheren Anteil von Personen ohne Schulabschluss auf.

<sup>40</sup> Bildung in Deutschland 2008, S. 9.

<sup>41</sup> Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2008/2009, Wiesbaden 2009, Tabelle 6.3, S. 288.



Der aktuelle Bericht „Bildung in Deutschland 2010“ weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass 55 % der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss aus Förderschulen kommen, an denen – bis auf das Land Berlin – Hauptschulabschlüsse nicht immer erworben werden können.

Erschwert wird das Erlangen schulischer Abschlüsse für Jugendliche mit Migrationshintergrund zudem durch ihre durchschnittlich erheblichen Kompetenzrückstände, die sich im Bildungsverlauf bislang offenbar nur unwesentlich verringern. Kinder zugewanderter Eltern weisen im Bereich der Lesekompetenz sowohl in der Grundschule als auch in den weiterführenden Schulen der Länder einen Lernrückstand von mehr als einem Schuljahr auf.<sup>42</sup>

Von den 15- bis unter 19-jährigen Jugendlichen mit Migrationshintergrund hatten im Jahr 2008 13,3 % keinen Schulabschluss, 43 % einen Hauptschulabschluss, 34,7 % einen Realschulabschluss und 8,9 % die Fachhochschulreife/das Abitur (8,9 %).<sup>43</sup> Für fast alle Vergleichsgruppen gilt, dass die jungen Frauen im Vergleich zu den jungen Männern bessere Schulabschlüsse erreichen.

## **Bildungserfolg und soziale Lage**

Fast jedes dritte Kind unter 18 Jahren wächst in Risikolagen auf, die darin bestehen, dass die Eltern nicht in das Erwerbsleben integriert sind (soziales Risiko), ein geringes Einkommen haben (finanzielles Risiko) oder über eine geringe Ausbildung verfügen (Risiko der Bildungsferne). Im Jahr 2008 lebten insgesamt fast ein Drittel (29 %) der 13,6 Mio. Kinder und Jugendlichen unter 18 Jahren in mindestens einer dieser Risikolagen, darunter 1,7 Mio. Kinder und Jugendliche in Familien mit Migrationshintergrund (42 %). Für sie weist der aktuelle Bildungsbericht 2010 insbesondere hohe finanzielle Risiken aufgrund der ungenügenden Integration der Eltern in das Erwerbsleben sowie hohe Risiken bzgl. der Bildungsferne aus.<sup>44</sup>

Die Beauftragte hat mit der Vorlage des Ersten Integrationsindikatorenberichtes gezeigt, dass Bildungsprobleme von Kindern und Jugendlichen nicht primär auf deren Migrationshintergrund, sondern auf sozialstrukturelle Faktoren, den Sprachgebrauch im Haushalt, das Bildungsniveau und die Bildungsorientierungen der Eltern zurückzuführen sind.<sup>45</sup> Zahlreiche Untersuchungen bestätigen dies.<sup>46</sup> Strittig ist allerdings, wie und in welchen Phasen von Bildungsverläufen sich soziale Herkunft und Migrationshintergrund auswirken. Als Erklärungsmodell wird inzwischen überwiegend die Unterscheidung von primären und sekundären Herkunftseffekten herangezogen:

- Primäre Herkunftseffekte sind Einflüsse der sozialen Herkunft, die sich auf die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler auswirken und in Folge dessen in Schulnoten niederschlagen (und darüber vermittelt auch Übergangsempfehlungen beeinflussen).

---

<sup>42</sup> Bildung in Deutschland 2010, Bielefeld 2010, S. 87.

<sup>43</sup> Statistisches Bundesamt, Sonderauswertung des Mikrozensus 2008, Tabelle 1, Wiesbaden 2010.

<sup>44</sup> Bildung in Deutschland 2010, Bielefeld 2010, S. 27.

<sup>45</sup> Integrationsbeauftragte, Erster Integrationsindikatorenbericht 2009, S. 140-143.

<sup>46</sup> Vgl. die Überblicksdarstellung von Maaz, Kai / Baumert, Jürgen / Trautwein, Ulrich: Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In: Baumert, Jürgen / Maaz, Kai / Trautwein, Ulrich (Hrsg.): Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Sonderheft 12, Wiesbaden 2009, S. 11-46.

- Sekundäre Herkunftseffekte sind dagegen Einflüsse der sozialen Herkunft, die sich in unterschiedlichen Bildungserwartungen und Bildungsgangentscheidungen (z. B. Schulwahlentscheidungen) niederschlagen.

Forschungen zur Frage, ob von der sozialen Herkunft Effekte auf die Benotung, die Vergabe der Schullaufbahnpflichtempfehlung und die schließlich getroffene Übergangentscheidung ausgehen, zeigen, dass der Einfluss der sozialen Herkunft auf die Benotung am geringsten und auf die vollzogene Übergangentscheidung am höchsten ist, das heißt insbesondere sekundäre Herkunftseffekte wirksam sind. Bei der Leistungsbewertung dürfte sich wiederum der primäre Herkunftseffekt auswirken. Bei der Vergabe der Übergangempfehlung durch die Grundschule fielen beide Effekte etwa gleich groß aus.

Zahlreiche neuere Ergebnisse bestätigen, dass sich die niedrigeren Chancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Wesentlichen auf den niedrigeren sozioökonomischen Status ihrer Familien zurückführen lassen, weisen aber auch darauf hin, dass für Jugendliche mit Migrationshintergrund Abschlusskonstellationen unterhalb der Hochschulreife selbst unter Beachtung des sozioökonomischen Status durchweg ungünstiger ausfallen. Es konnte jedoch auch gezeigt werden, dass mit Blick auf den Anteil derjenigen mit Abitur- und Gymnasialbesuch, bei gleichem sozialökonomischem Status keine nennenswerten Migrationsunterschiede mehr bestehen.<sup>47</sup>

Förderstrategien für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund müssen sowohl deren primäre als auch sekundäre Herkunftssituation berücksichtigen und Möglichkeiten zur Verbesserung der materiellen Situation, Veränderungen der Bildungserwartungen der Eltern und des gesamten sozialen Umfelds sowie die Sensibilisierung aller pädagogisch Tätigen berücksichtigen.

Das BMBF hat im April 2010 im Rahmenprogramm Empirische Bildungsforschung eine Förderrichtlinie „Chancengerechtigkeit und Teilhabe. Sozialer Wandel und Strategien der Förderung“ veröffentlicht, um ab 2011 verstärkt Forschung zu neuen Ausprägungen von Bildungsungleichheit infolge des sozialen und demografischen Wandels sowie zu den Gelingensbedingungen einer erfolgreichen Teilhabe am Bildungssystem zu fördern. Ein Schwerpunkt sind dabei auch Untersuchungen zu Bildungsmobilität und -erfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, da hier ein besonderer wissenschaftlicher Erkenntnisbedarf besteht.

## **Politisches Umfeld und Netzwerke zur Förderung von Integration**

Seit 1. Januar 2005 gilt in Deutschland ein einheitliches Zuwanderungs- und Aufenthaltsgesetz. Für die Integration von Neuzuwanderern sowie für Maßnahmen der nachholenden Integration von bereits seit längerem in Deutschland lebenden Einwanderern gelten verpflichtende Integrationskurse.

„Der Integrationskurs ist eine Maßnahme zum Erwerb deutscher Sprachkenntnisse für Ausländer in Deutschland. Die Durchführung bestimmt sich nach der Verordnung über die

---

<sup>47</sup> Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demographischen Wandel. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Bielefeld 2010, Kapitel D: Nold, Daniela: Sozioökonomischer Status von Schülerinnen und Schülern 2008, In: Statistisches Bundesamt, Wirtschaft und Statistik 2/ 2010.

Durchführung von Integrationskursen für Ausländer und Spätaussiedler (Integrationskursverordnung – IntV).

Teilnehmer können nach § 44a Abs. 1 Nr. 2 des Aufenthaltsgesetzes<sup>1</sup> zu diesem 645-stündigen Deutschkurs verpflichtet werden. Dies ist regelmäßig immer dann der Fall, wenn man nicht einer (un-)selbstständigen Arbeit nachgeht oder eine Bildungseinrichtung besucht und innerhalb von zwei Monaten nach dem Zuzug einen Sprachtest nicht besteht.

Seit 1. Januar 2006 werden die Integrationskurse evaluiert, um festzustellen, ob die beabsichtigten Ergebnisse erreicht werden und ob die Organisation der Integrationskurse funktionstüchtig ist. Die Statistik des Bundesamtes für Migration weist bundesweit eine Erfolgsquote von ca. 42 Prozent aus: Von 100 angemeldeten Teilnehmern an Integrationskursen absolvieren 42 erfolgreich das *Zertifikat Deutsch*, das laut Goethe-Institut Grundkenntnisse in der deutschen Umgangssprache nachweist und als Mindestvoraussetzung für eine Berufstätigkeit in der Bundesrepublik Deutschland anzusehen ist.

Integrationskurse in Deutschland umfassen 900 Stunden Unterricht, davon 600 Stunden Sprachunterricht und 300 Stunden Unterricht zur Landeskunde. Wer den Kurs mehrfach nicht besucht oder mehrfach nicht besteht kann seinen Aufenthaltsstatus in Deutschland verlieren und zur Ausreise aufgefordert werden. Dies hat zu einem signifikanten Anstieg von Schreib- und Lesekenntnissen bei Bürgerinnen und Bürger mit Migrationshintergrund geführt.

### **Problemfelder bei der Integration von (jungen) Migranten in Deutschland**

Zur Zusammenfassung der Hauptproblemfelder, auf die Migranten in Deutschland bei der Integration treffen, sei auf die Arbeit von Lusjena Ruder verwiesen<sup>48</sup>:

#### **- Mangelhafte Sprachkenntnisse**

Fehlende oder schlechte Sprachkenntnisse werden für die meisten Probleme verantwortlich gemacht, mit denen Jugendliche mit Migrationshintergrund in Deutschland zu kämpfen haben. Seien es schwere Hürden im Schul- oder Ausbildungsbereich, Konflikte mit Einheimischen oder Schwierigkeiten bei der Freizeitgestaltung; überall spielt es eine große Rolle, in der deutschen Sprache firm zu sein.

Die Sprachdefizite lassen somit eine Problemspirale bei der Integration entstehen: durch die geringeren Deutschkenntnisse wird weniger Deutsch in der Familie gesprochen, hierdurch tendieren Migranten dazu, sich wegen ihrer mangelnden Sprachkenntnissen immer mehr zurückzuziehen, somit haben sie schlechte Chancen ihre Sprachkenntnisse im Alltag auszubauen. Hierdurch erfährt nun der Integrationsprozess, bezogen auf die Arbeitsmarkteingliederung, eine deutliche Verzögerung, da eine ausreichende Kommunikationsfähigkeit selbst bei der Einstellung für ungelernete Tätigkeiten eine große Rolle spielt. Eine zwangsläufige Arbeitslosigkeit hat wiederum höhere Ausgaben im Rahmen des Bundessozialhilfegesetzes zur Folge. Und zusätzlich werden soziale Kontakte zur einheimischen Bevölkerung verhindert, da wegen der mangelnden Deutschkenntnisse Russlanddeutschen sich scheuen die auf ihre neuen Nachbarn zu zugehen.<sup>49</sup>

---

<sup>48</sup> Lusjena Ruder: Problemfelder von Migrantenjugendlichen in Deutschland, Köln 2009.

<sup>49</sup> Vgl. : Greiner, J., Berlin 2002, S. 58

### **- Orientierungslosigkeit**

Die Migrantenjugendlichen sind in einem völlig anderen Gesellschaftssystem aufgewachsen und sind andere Handlungsweisen gewöhnt sowohl bei sich selbst als auch in ihrem Umfeld. In ihrem Herkunftsland war ihnen alles bekannt und verständlich, bei Schwierigkeiten und Informationsdefiziten standen ihnen die Eltern oder andere Erwachsene zur Seite. In Deutschland dagegen bitten ihnen die nahstehenden Erwachsenen keine Stütze, da sie sich selbst noch in einer Orientierungsphase befinden und viele Dinge nicht kennen bzw. sie nicht erklären können. So liegt die Ursache dafür, dass die Jugendlichen oft nicht wissen, was sie hier in Deutschland anfangen und wie sie sich verhalten sollen, z.B. welche Ausbildung oder welche Freizeitaktivität ihrer Person entspricht, in einer umfassenden Orientierungslosigkeit.

### **- Enklavenbildung**

Einige Zuwanderungsgruppen, darunter Aussiedler und Migranten aus der Türkei, richteten immer schon ihren Wohnwunsch nicht nach Arbeits- oder Wohnungsvakanzstrukturen aus, sondern fast ausschließlich nach den Aufenthaltsorten von Angehörigen oder anderen engen Kontaktpersonen.<sup>50</sup> So versuchen auch hier alle Neuankömmlinge sich in der Nähe von anderen Landsleuten niederzulassen.

### **- Medieneinfluss aus den Herkunftsländern**

Oft wird übersehen wie stark der Einfluss von Medien aus den Herkunftsländern ist. Fast jede russlanddeutsche Familie kommt zum Beispiel mit russischsprachigen Medien in Kontakt. Bei türkischen Familien dagegen sind 50 Prozent der genutzten Medien deutschsprachige Medien.

Deutschland verfügt über einen breiten ethnischen Medienmarkt. In Deutschland erscheinen Tageszeitungen für den deutschen Markt in türkischer, italienischer, griechischer, polnischer, russischer, englischer und kroatischer Sprache. Auch Radiosender bieten in Deutschland Vollprogramme in türkischer und russischer Sprache an<sup>51</sup>.

### **- Gewalterfahrung**

Einige Zuwanderergruppen kennzeichnet eine höhere Gewaltbereitschaft. Dies gilt allerdings nicht für alle Gruppen. Die Zusammenhänge sind komplex und dürfen nicht mit Schuldzuschreibungen verbunden werden. Laut der Aussagen von Mitarbeitern in Freizeiteinrichtungen, Lehrern und gelegentlich Polizisten fallen viele Jugendliche, zum größten Teil männliche, in Konfliktsituationen durch ihr ungewöhnlich aggressives und brutales Verhalten auf.<sup>52</sup> Eine mögliche Ursache dafür, dass für diese Jugendlichen Brutalität und Schlägereien zum Alltag gehören, kann ihre frühere Erfahrung mit Gewalt als selbstverständlicher Umgangsform sein.

### **- Zugehörigkeitsprobleme**

---

<sup>50</sup> Vgl. : Sell-Greiser, C.: Aus- und Übersiedler in der Bundesrepublik Deutschland. Münster, Hamburg 1993, S. 94

<sup>51</sup> Vgl. : Eisfeld, A.: Die Russlanddeutschen. Universität Mainz 1999, S. 193

<sup>52</sup> Vgl. : Schäfer, H., München 2002, S. 34

Auf Grund der Diskrepanz zwischen dem ethnischen Selbstverständnis von Zugehörigkeit und der von beiden Seiten gesehenen kulturellen Differenz entsteht bei den Jugendlichen ein Identitätskonflikt. Dieser wird erst in Deutschland sichtbar, da im Herkunftsland die ethnische Selbstdefinition als Deutsche mit ihrer kulturellen Lebensweise noch identisch war. Auch wenn ihre ethnische Zugehörigkeit keine große Rolle gespielt hat, müssen die Aussiedlerjugendlichen sich jetzt im Integrationsprozess mit ihr auseinandersetzen. Sie müssen sich entscheiden, ob sie zum Beispiel deutsch, russisch, türkisch oder von allem etwas sind. Aber genau diese Entscheidung lässt sich nicht eindeutig treffen, denn viele Jugendlichen wissen nicht wohin sie gehören. Sich hier zu positionieren fällt schwer, da ihr Umfeld, bestehend aus Eltern, Lehrpersonal, Behördenvertretern, einheimischen Altersgenossen und anderen Landsleuten sie unterschiedlichen Lagern zuweist.

## Tabellen

### Verteilung der Schüler auf die beruflichen Schulen nach ausgewählten Staatsangehörigkeiten und Geschlecht, Schuljahr 2008/2009

		BVJ/ BGJ*	Teilzeit-Berufs- schulen	Berufs-fach- schulen	Schulen d. Gesund-heits- wesens**	Fachober- schulen/ Fach-gymnasien	Fach-schulen	Sonstige***	Gesamt
Deutschland	männlich	3,7	67,1	12,7	1,7	8,9	5,0	0,9	100,0
	weiblich	2,4	50,7	21,6	7,4	11,1	5,8	1,1	100,0
	<b>insgesamt</b>	<b>3,1</b>	<b>59,5</b>	<b>16,8</b>	<b>4,3</b>	<b>9,9</b>	<b>5,4</b>	<b>1,0</b>	100,0
Griechenland	männlich	5,6	60,3	21,5	1,3	7,4	3,3	0,6	100,0
	weiblich	4,5	51,0	27,8	4,0	9,5	2,5	0,8	100,0
	<b>insgesamt</b>	<b>5,1</b>	<b>56,0</b>	<b>24,4</b>	<b>2,5</b>	<b>8,4</b>	<b>3,0</b>	<b>0,7</b>	100,0
Italien	männlich	5,3	65,0	20,7	0,7	5,0	2,9	0,3	100,0
	weiblich	4,4	56,0	27,1	2,4	7,2	2,2	0,7	100,0
	<b>insgesamt</b>	<b>4,9</b>	<b>60,8</b>	<b>23,7</b>	<b>1,5</b>	<b>6,0</b>	<b>2,6</b>	<b>0,5</b>	100,0
Polen	männlich	9,7	53,4	20,1	2,6	10,7	2,7	0,8	100,0
	weiblich	4,9	42,9	22,5	15,6	7,1	6,2	0,8	100,0
	<b>insgesamt</b>	<b>6,9</b>	<b>47,3</b>	<b>21,5</b>	<b>10,1</b>	<b>8,6</b>	<b>4,7</b>	<b>0,8</b>	100,0
Bosnien und Herzegowina	männlich	6,2	59,9	20,2	0,9	8,8	3,6	0,4	100,0
	weiblich	2,6	56,1	21,7	5,0	10,5	2,9	1,1	100,0
	<b>insgesamt</b>	<b>4,6</b>	<b>58,2</b>	<b>20,9</b>	<b>2,8</b>	<b>9,6</b>	<b>3,3</b>	<b>0,8</b>	100,0
Kroatien	männlich	3,7	61,8	19,7	1,2	7,4	4,9	1,4	100,0
	weiblich	2,6	53,5	23,1	5,7	10,0	3,3	1,7	100,0
	<b>insgesamt</b>	<b>3,1</b>	<b>57,8</b>	<b>21,3</b>	<b>3,4</b>	<b>8,7</b>	<b>4,1</b>	<b>1,6</b>	100,0
Serbien	männlich	11,3	59,7	20,6	0,7	5,8	1,3	0,5	100,0
	weiblich	8,2	54,3	23,7	4,4	7,3	1,6	0,4	100,0
	<b>insgesamt</b>	<b>9,9</b>	<b>57,2</b>	<b>22,0</b>	<b>2,4</b>	<b>6,5</b>	<b>1,5</b>	<b>0,5</b>	100,0
Russische Föderation	männlich	9,7	53,3	20,3	2,6	9,7	3,5	0,8	100,0
	weiblich	4,2	45,5	23,3	11,4	7,6	5,3	2,6	100,0
	<b>insgesamt</b>	<b>6,7</b>	<b>49,0</b>	<b>22,0</b>	<b>7,5</b>	<b>8,5</b>	<b>4,5</b>	<b>1,8</b>	100,0
Türkei	männlich	9,3	55,1	25,8	0,4	7,2	1,9	0,3	100,0
	weiblich	7,0	46,5	32,0	2,7	9,8	1,5	0,5	100,0
	<b>insgesamt</b>	<b>8,2</b>	<b>51,0</b>	<b>28,7</b>	<b>1,5</b>	<b>8,5</b>	<b>1,7</b>	<b>0,4</b>	100,0

\*\*Berufsvorbereitungsjahr/Berufsgrundbildungsjahr

\*\*\*Angaben zu den Schulen des Gesundheitswesens ohne Hessen, da die Erhebungen hier eingestellt wurden. Für Sachsen und Thüringen erfolgt der Nachweis der Schulen des Gesundheitswesens bei den Berufsfach- und den Fachschulen, für Mecklenburg-Vorpommern bei den Berufsfachschulen.

\*\*\*\*Berufs- und Technische Oberschulen, Berufsaufbauschulen, Fachakademien.

**Art des beruflichen Bildungsabschlusses nach Migrationshintergrund und Geschlecht, Mikrozensus 2007**

		ohne Abschluss	Anlern- /Berufspraktikum/ BVJ*	Lehre o.ä./berufsqualif. Abschluss	Meister/Techniker/ Fachschule	FH/Universitäts- abschluss
Personen ohne Migrationshintergrund	männlich	14,8	0,8	57,1	10,0	16,6
	weiblich	27,2	1,5	54,5	6,0	10,0
	<b>Insgesamt</b>	<b>21,2</b>	<b>1,2</b>	<b>55,7</b>	<b>7,9</b>	<b>13,1</b>
	25-65 Jahre	11,1	0,9	61,6	9,1	16,9
Personen mit Migrationshintergrund	männlich	41,4	2,0	39,2	4,0	12,8
	weiblich	50,6	1,5	32,6	3,0	11,7
	<b>Insgesamt</b>	<b>46,0</b>	<b>1,7</b>	<b>35,9</b>	<b>3,5</b>	<b>12,2</b>
	25-65 Jahre	39,2	1,8	39,9	3,9	14,6

\*Berufsvorbereitungsjahr

**Methodische Kommentierung:** Die Anteile beziehen sich auf alle Personen, die sich nicht (mehr) in einer beruflichen Ausbildung befinden. Dabei ergeben die Anteile aufsummiert nicht exakt 100%, da diejenigen Personen nicht zugeordnet werden konnten, die zwar angaben über einen beruflichen Bildungsabschluss zu verfügen, jedoch nicht über welchen.



## Literatur

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

Bach, Hans-Uwe; Gartner, Hermann; Klinger, Sabine; Rothe, Thomas; Spitznagel, Eugen (2009): Die IAB-Prognose der kurzfristigen Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt; IAB-Forschungsbericht 5/2009

Backhaus, Klaus u.a. (2003): Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. Berlin, Heidelberg, New York (10. Auflage)

Baumert, Jürgen; Schümer, Gundel (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Baumert, Jürgen u.a. (Hrsg.): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, S. 323 - 407

Baumert, Jürgen; Stanat, Petra; Watermann, Rainer (Hrsg.) (2006): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden

Bechmann, Sebastian; Dahms, Vera; Fischer, Agnes; Frei, Marek; Leber, Ute (2010): 20 Jahre Deutsche Einheit – Ein Vergleich der west- und ostdeutschen Betriebslandschaft im Krisenjahr 2009; Ergebnisse des IAB-Betriebspanels 2009; IAB-Forschungsbericht, 06/2010

Becker, Rolf (2009): Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In: Becker, Rolf (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden, S. 85 - 129

Becker, Rolf; Hecken, Anna Etta (2007): Studium oder Berufsausbildung? Eine empirische Überprüfung der Modelle zur Erklärung von Bildungsentscheidungen von Esser sowie von Breen und Goldthorpe. In: Zeitschrift für Soziologie, 36 (2007) 2, S. 100 - 117

Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.) (2007): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden

Beicht, Ursula (2009): Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule - Berufsausbildung. BIBB REPORT 11/09. Bonn

Beicht, Ursula; Friedrich, Michael; Ulrich, Joachim Gerd (Hrsg.) (2008): Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen. Bielefeld

Beicht, Ursula; Eberhard, Verena; Schöngen, Klaus (2010): Ausbildungsvermittlung. In: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung, Kapitel A1.2. Bonn, S. 44 - 59

Beicht, Ursula; Granato, Mona (2010): Risiken am Übergang Schule - Ausbildung: Verlieren junge Frauen hier ihre Bildungsvorteile? Und verschärfen sich die Nachteile für Jugendliche mit Migrationshintergrund? In: Icking, Maria (Hrsg.): Die Zukunft der Beruflichen Bildung. Berlin (in Druck)

Beicht, Ursula; Granato, Mona (2009): Übergänge in eine berufliche Ausbildung. Geringere Chancen und schwierige Wege für junge Menschen mit Migrationshintergrund. Bonn

Bellmann, Lutz; Leber, Ute (2010): Betriebliche Weiterbildung: In der Krise bleibt das Bild zwiespältig. In: IAB-Forum, Nr. 1, S. 16–19

Bernhard, Sarah; Hohmeyer, Katrin; Jozwiak, Eva; Koch, Susanne; Kruppe, Thomas; Stephan, Gesine; Wolff, Joachim (2009): Aktive Arbeitsmarktpolitik in Deutschland und ihre Wirkungen. In: J. Möller & U. Walwei (Hrsg.), Handbuch Arbeitsmarkt 2009, (IAB-Bibliothek, 314), Bielefeld: Bertelsmann, S. 149–201

Brück-Klingberg, Andrea; Burkert, Carola; Damelang, Andreas; Deeke, Axel; Haas, Anette; Schweigard, Eva; Seibert, Holger; Wapler, Rüdiger (2009): Integration von Migranten in Arbeitsmarkt und Bildungssystem. In: J. Möller & U. Walwei (Hrsg.), Handbuch Arbeitsmarkt 2009, (IAB-Bibliothek, 314), Bielefeld: Bertelsmann, S. 283–316

Bundesagentur für Arbeit (BA) (2010): Analytikreport der Statistik. Analyse des Arbeitsmarktes für Ausländer, September 2010, Nürnberg, <http://statistik.arbeitsagentur.de/Navigation/Statistik/Statistische-Analysen/Analytikreports/Zentral/Monatliche-Analytikreports/Analyse-Arbeitsmarkt-Auslaender-nav.html>

CEDEFOP (Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung) (2010): Beschäftigung in Europa soll wissens- und kompetenzintensiver werden; Kurzbericht Februar 2010. ([http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/9021\\_de.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/9021_de.pdf))

Deeke, Axel (2007): Arbeitslose mit Migrationshintergrund: Sprachförderung allein greift häufig zu kurz. IAB-Kurzbericht, 03/2007

Dietrich, Hans; Kruppe, Thomas (2009): Qualifizierung im Erwerbsverlauf: Eine Chance in der Wirtschaftskrise? In: Sozialer Fortschritt, Jg. 58, H. 11, S. 257–264

Diehl, Claudia; Friedrich, Michael; Hall, Anja (2009): Jugendliche ausländischer Herkunft beim Übergang in die Berufsausbildung: Vom Wollen, Können und Dürfen. In: Zeitschrift für Soziologie, 38 (2009) 1, S. 48 - 68

Dietzen, Agnes (2002): Junge Frauen in der Erstausbildung in den neuen Informations- und Kommunikationstechnologieberufen in Deutschland. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung Nr. 27, S. 53 – 65

Ditton, Hartmut (2007): Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Wiesbaden, S. 243 - 271

Dorsch-Schweizer, Marlies (2004): Zur Ambivalenz moderner Beruflichkeit für Frauen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 33 (2004) 5, S. 43 - 46

Eberhard, Verena; Ulrich, Joachim Gerd (2010): Übergänge zwischen Schule und Berufsausbildung. In: Bosch, Gerhard; Krone, Sirikit; Langer, Dirk (Hrsg.): Das Berufsbildungssystem in Deutschland. Wiesbaden, S. 133 – 148

Englmann, Bettina; Müller; Martina (2007): Brain Waste. Die Anerkennung von ausländischen Qualifikationen in Deutschland. Tür an Tür – Integrationsprojekte gGmbH (Hrsg.), Augsburg

Fuchs, Johann; Weber, Brigitte (2010): Umfang und Struktur der westdeutschen Stillen Reserve – Was sich seit der Arbeitsmarktreform 2005 („Hartz IV“) getan hat. Nürnberg, IAB-Forschungsbericht (im Erscheinen)

Fuchs, Johann; Hummel, Markus; Klinger, Sabine; Spitznagel, Eugen; Wanger, Susanne; Zika, Gerd (2010): Prognose 2010/2011: Der Arbeitsmarkt schließt an den vorherigen Aufschwung an; IAB-Kurzbericht, 18/2010

Gericke, Naomi; Uhly, Alexandra (2010): Trotz steigender Ausbildungsbeteiligung ausländische Jugendliche nach wie vor unterrepräsentiert. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 39 (2010) 3, S. 4 - 5

Granato, Mona; Schwerin, Christine (2008): Potenziale erkennen - Kompetenzen nutzen. Ausbildung junger Frauen in technisch orientierten Berufen. In: Schwitzer, Helga; Wilke, Christiane; Kopel, Mechthild (Hrsg.): aktiv - kompetent - mittendrin. Frauenbilder in der Welt der Arbeit. Hamburg, S. 75 - 90

Hillmert, Steffen (2009): Bildung und Lebensverlauf - Bildung im Lebensverlauf. In: Becker, Rolf (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden, S. 215 - 235

Hradil, Stefan (2005): Soziale Ungleichheit in Deutschland. Wiesbaden (8. Auflage)

Imdorf, Christian (2010): Wie Ausbildungsbetriebe soziale Ungleichheit reproduzieren: Der Ausschluss von Migrantenjugendlichen bei der Lehrlingsselektion. In: Krüger, Heinz-Hermann u.a. (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Wiesbaden, S. 259 - 274

Kleine, Lydia; Paulus, Wiebke; Blossfeld, Hans-Peter (2009): Die Formation elterlicher Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. In: Baumert, Jürgen; Maaz, Kai; Trautwein, Ulrich (Hrsg.): Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12 (2009) Sonderheft 12, S. 103 - 125

Kuhnke, Ralf; Müller, Matthias (2009): Lebenslagen und Wege von Migrantenjugendlichen im Übergang Schule - Beruf: Ergebnisse aus dem DJI-Übergangspanel. München, Halle

Kroll, Stephan (2010): Ausbildungsverträge 2009: Nur wenige Berufe dominieren.  
In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 39 (2010) 1, S. 8 - 9

Krüger, Heinz-Hermann u.a. (Hrsg.) (2010): Bildungsungleichheiten revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden

Krüger, Helga (2001): Ungleichheiten im Lebenslauf. Wege aus den Sackgassen empirischer Traditionen. In: Heintz, Bettina (Hrsg.): Geschlechtersoziologie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 53 (2001) Sonderheft 41, S. 512 – 537

Leber, Ute; Möller, Iris (2008): Weiterbildungsbeteiligung ausgewählter Personengruppen. In: Schmollers Jahrbuch. Zeitschrift für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Jg. 128, H. 3, S. 405–429  
Lott, Margit (2010a): Soziodemographische Muster der Qualifikationsstruktur von Erwerbstätigkeit und Unterbeschäftigung; IAB-Forschungsbericht, 02/2010

Leist-Villis, Anja (2004): Zweisprachigkeit im Kontext sozialer Netzwerke. Unterstützende Rahmenbedingungen zweisprachiger Erziehung am Beispiel griechisch-deutsch. (Mehrsprachigkeit Band 15) Münster: Waxmann.

Lott, Margit (2010b): Qualifikation des Arbeitskräfteangebots in Deutschland: Es liegen noch Potenziale brach. In: IAB-Forum, Nr. 1, S. 4–9

Maaz, Kai; Baumert, Jürgen; Trautwein, Ulrich (2009): Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit?  
In: Baumert, Jürgen; Maaz, Kai; Trautwein, Ulrich (Hrsg.): Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12 (2009) Sonderheft 12, S. 11 - 46

Maaz, Kai (2006): Soziale Herkunft und Hochschulzugang. Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem. Wiesbaden

Montanari, Elke (2002): Mit zwei Sprachen groß werden. Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule. München: Kösel.

Puhmann, Angelika (2006): Welche Rolle spielt das Geschlecht bei der Berufswahl?  
In: Granato, Mona; Degen, Ulrich (Hrsg.): Berufliche Bildung von Frauen. Bielefeld, S. 28 – 36

Reinberg, Alexander; Hummel, Markus (2007): Der Trend bleibt – Geringqualifizierte sind häufiger arbeitslos. IAB-Kurzbericht 18/2007

Röhner, Charlotte (Hg.) (2005): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Fehlentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Weinheim u.a.: Juventa.

Schittenhelm, Karin (2007): Statuspassagen junger Frauen zwischen Schule und Berufsausbildung im interkulturellen Vergleich. In: Schlemmer, Elisabeth; Gerstberger, Herbert (Hrsg.): Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. Wiesbaden, S. 55 - 68

Skrobanek, Jan (2009): Migrationsspezifische Disparitäten im Übergang von der Schule in den Beruf.  
Halle, München

Solga, Heike; Pfahl, Lisa (2009): Doing Gender im technisch-naturwissenschaftlichen Bereich. Discussion Paper SP I 2009-502. Wissenschaftszentrum Berlin

Statistisches Bundesamt (2010): Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2009 – Fachserie 1, Reihe 2.2, Wiesbaden

Toprak, Ahmet (2000): Sozialisation und Sprachprobleme. Eine qualitative Untersuchung über das Sprachverhalten türkischer Migranten der zweiten Generation. Frankfurt/Main: IKO.

Trappe, Heike (2006): Berufliche Segregation im Kontext. Über einige Folgen geschlechtstypischer Berufsentscheidungen in Ost- und Westdeutschland. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 58 (2006) 1, S. 50 - 78

Ulrich, Joachim Gerd u.a. (2010): Im Zeichen von Wirtschaftskrise und demografischem Einbruch. Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes im Jahr 2009. Bonn