

Ruhose, Jens

Article

Bildungsleistungen von Migranten und deren Determinanten – Teil I: Überblick und Vorschulbereich

ifo Schnelldienst

Provided in Cooperation with:

Ifo Institute – Leibniz Institute for Economic Research at the University of Munich

Suggested Citation: Ruhose, Jens (2013) : Bildungsleistungen von Migranten und deren Determinanten – Teil I: Überblick und Vorschulbereich, ifo Schnelldienst, ISSN 0018-974X, ifo Institut - Leibniz-Institut für Wirtschaftsforschung an der Universität München, München, Vol. 66, Iss. 09, pp. 41-47

This Version is available at:

<http://hdl.handle.net/10419/165267>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.

Bildungsleistungen von Migranten und deren Determinanten – Teil I: Überblick und Vorschulbereich

Die Integration der in Deutschland lebenden Migranten beschäftigt in zunehmendem Maße sowohl Politik als auch Wissenschaft. Eine erfolgreiche Integration der Migranten ist besonders in Zeiten von Fachkräftemangel und sinkender Geburtenzahlen unabdingbar für eine funktionierende Wirtschaft und die Stabilisierung der sozialen Sicherungssysteme. Der vorliegende Forschungsüberblick¹ beschäftigt sich mit einem zentralen Faktor für erfolgreiche Integration: Bildung. Die Studie wird thematisch geteilt. Dieser Artikel gibt zunächst einen Überblick über den Bildungserfolg von Migranten in Deutschland sowie einen detaillierteren Einblick in die Bildungsleistungen von Migranten im Vorschulbereich. Im nächsten ifo Schnelldienst (Nr. 10/2013) werden die Leistungen von Migranten im Primar-, Sekundar- und Tertiärbereich beleuchtet. Die Forschung liefert mehrere Faktoren für das unterschiedliche Abschneiden von Migranten und Einheimischen: Sprachfähigkeiten, sozioökonomische Unterschiede, Institutionen wie etwa Kindergarten und Schule, ethnische Konzentration und Diskriminierung. Politischer Handlungsbedarf würde nicht bestehen, wenn eine automatische Integration in das neue Heimatland stattfinden würde. Dies ist in Deutschland jedoch keineswegs der Fall.

Überblick

Deutschland ist inzwischen ein Einwanderungsland. Dies zeigt sich beispielsweise daran, dass über ein Drittel der null- bis fünfjährigen Kinder einen Migrationshintergrund² besitzt (vgl. Abb. 1). Diese Entwicklung setzte sich auch in der jüngsten Zeit fort. So hat sich der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund zwischen 2005 und 2009 in jeder Altersgruppe zudem noch leicht erhöht. In Ballungszentren kann der Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund wesentlich höher sein. So besitzen in Berlin 44%, Köln 53%, München 61% und Frankfurt am Main sogar 72% der Kinder unter drei Jahren einen Migrationshintergrund – Tendenz steigend.³

In der Wissenschaft wird das Thema Integration schon seit langem behandelt.

¹ Der vorliegende Beitrag basiert auf einem Gutachten, das für die Mercator Stiftung erstellt wurde. Umfassende Tabellen mit allen Literaturangaben können beim Autor angefragt werden. Der Autor dankt Marc Popiunik und Ludger Wößmann für hilfreiche Kommentare und Vorschläge.

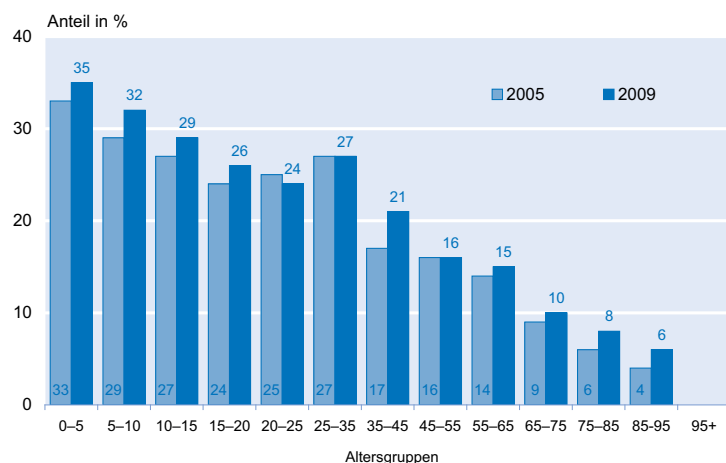
² Im weiteren Verlauf wird der Begriff »Person mit Migrationshintergrund« und »Migrant« synonym verwendet. Dabei stützt sich die Definition auf die Definition des Statistischen Bundesamtes, die zur Personengruppe der Menschen mit Migrationshintergrund alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten zählt sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil.

³ Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010, S. 214). Die Zahlen basieren auf dem Mikrozensus und beziehen sich auf das Jahr 2008.

Das Hauptaugenmerk liegt hierbei letztendlich auf der Integration in den Arbeitsmarkt, um den Migranten ein selbstbestimmtes Leben zu ermöglichen und die Belastung der sozialen Sicherungssysteme niedrig zu halten. Da das Bildungsniveau ein entscheidender Faktor für den Arbeitsmarkterfolg ist, will der vorliegende Aufsatz einen Überblick über die aktuelle Lage und die Determinanten des Bildungserfolgs von Migranten und deren Nachkommen liefern. Die Erkenntnisse beruhen dabei hauptsächlich auf aktuel-

Abb. 1

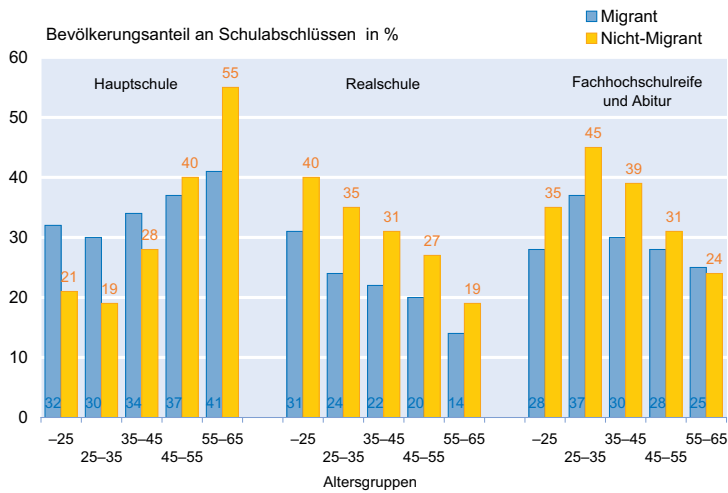
Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Deutschland nach Altersgruppen, 2005 und 2009



Zur Personengruppe der Menschen mit Migrationshintergrund zählen 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 zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil.

Quelle: Statistisches Bundesamt (2007–2010), Ergebnisse des Mikrozensus 2005 und 2009; Berechnung des ifo Instituts.

Abb. 2
Schulabschlüsse nach Altersgruppen und Migrationshintergrund, 2009



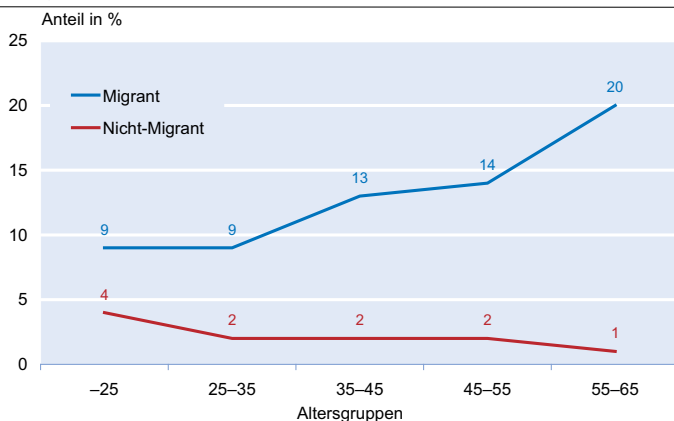
Anteil der Personen mit einem Schulabschluss der jeweiligen Schulform an der Bevölkerung der jeweiligen Altersklasse. Absolventen der Polytechnischen Oberschule (DDR) wurden nicht berücksichtigt. Residualgröße zu 100% bildet der Anteil ohne Schulabschluss (vgl. Abb. 3).

Quelle: Statistisches Bundesamt (2010, S. 156 u. 157); Ergebnisse des Mikrozensus 2009; Berechnung des ifo Instituts.

len Forschungsergebnissen der ökonomischen und soziologischen Literatur.

Generell kann festgehalten werden, dass Personen mit Migrationshintergrund in Deutschland weiterhin einen signifikanten Bildungsnachteil gegenüber Einheimischen aufweisen. Abbildung 2 veranschaulicht den Bildungsunterschied zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund nach dem erreichten Schulabschluss. Abgetragen sind die Anteile der erreichten Schulabschlüsse an der jeweiligen Bevölkerungsgruppe. Menschen mit Migrationshintergrund sind im Bereich der Hauptschulabschlüsse in jüngeren Jahren überrepräsentiert. Die starke Überrepräsentanz der Nicht-

Abb. 3
Bevölkerungsanteil ohne Schulabschluss nach Altersgruppe und Migrationshintergrund, 2009



Quelle: Statistisches Bundesamt (2010, S. 156 und S. 157); Ergebnisse des Mikrozensus (2009); Berechnung des ifo Instituts.

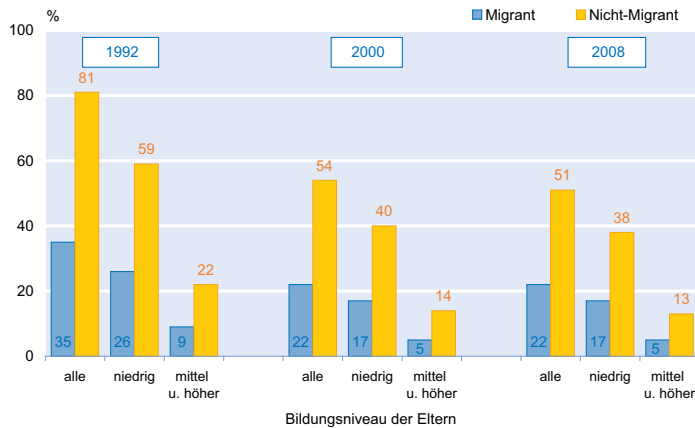
Migranten in der Hauptschule in der Alterskohorte 55–65 ist durch einen überproportional hohen Anteil an Migranten ohne Schulabschluss zu erklären (vgl. Abb. 3). Dagegen sind Menschen mit Migrationshintergrund in den Gruppen der Realschul- und Gymnasialabschlüsse sowie der Fachhochschulreife vor allem in den jungen Kohorten unterrepräsentiert. Es deutet sich auch an, dass es zu fehlerhaften Schlussfolgerungen über Leistungsunterschiede kommen kann, wenn man die Heterogenität in den Abschlussquoten der einzelnen Kohorten nicht berücksichtigt. Es ist deshalb außerordentlich wichtig, bei einer Analyse der Leistungsfähigkeit von Migranten nach dem Alter zu differenzieren.

Zusätzlich zu diesen Nachteilen in den formalen Bildungsabschlüssen zeigt Abbildung 3, dass ein überproportional hoher Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund ohne Schulabschluss ist. Auch hier stellt man eine Heterogenität nach Altersklassen fest.

Abbildung 4 vermittelt einen Eindruck von der Bedeutung des familiären Hintergrundes für die Bildungsleistung von Migranten. Gezeigt wird der Anteil von Personen, die maximal einen Hauptschulabschluss erreicht haben, gegliedert nach dem Bildungsstand der Eltern. Die Kategorie *alle* bezeichnet dabei die Zusammenfassung aller Bildungsgruppierungen. Es ist ersichtlich, dass in allen sozioökonomischen Bereichen dieser Anteil in der Bevölkerung mit Migrationshintergrund am höchsten ist. Darüber hinaus existieren sehr große Unterschiede zwischen den einzelnen Hintergründen des Elternhauses. Im Bereich der niedrig qualifizierten Eltern ist der Anteil der Kinder, die maximal einen Hauptschulabschluss aufweisen können, sehr viel höher als bei den Kindern von Eltern mit einem mittleren oder hohen Bildungsabschluss.

Abbildung 5 beschäftigt sich mit Abschlüssen im Hochschulbereich. In allen Jahren absolvierten prozentual mehr Studenten ohne Migrationshintergrund als mit Migrationshintergrund ein Studium. Im Universitätsbereich scheint ein Aufschließen der Migrantenbevölkerung stattgefunden zu haben. Dort liegen die Quoten zwischen Migranten und Nicht-Migranten nicht sehr weit voneinander entfernt. Hingegen ist in der Fachhochschule weiterhin ein signifikanter Unterschied in den Absolventenanteilen festzustellen. Diese Ergebnisse sollten aber unter dem Vorbehalt betrachtet werden, dass

Abb. 4
Bevölkerungsanteil mit maximal Hauptschulabschluss nach Migrationshintergrund und Bildungsstand der Eltern, 1992–2008



Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010, S. 337), auf Grundlage des SOEP 1992, 2000 und 2008.

bereits zum Abitur ein starker Selektionsmechanismus stattgefunden hat.

Bei der Erklärung dieses Unterschiedes kann man in der Regel auf drei große Bereiche verweisen (vgl. Dustmann und Glitz 2011 für einen Überblick). Der erste Bereich umfasst, wie in Abbildung 4 bereits angedeutet, den Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds, wie Bildungsniveau der Eltern, Anzahl der Geschwister, Einkommen etc. Der zweite Bereich betrifft den Einfluss von institutionellen Begebenheiten. Dazu gehört nicht nur die schulische Einrichtung, sondern genauso das Erlernen der Sprache. Der dritte Bereich betrifft das soziale Umfeld der Migranten. Hierunter werden vor allem Effekte der Segregation, d.h. der Ballung von bestimmten Bevölkerungsgruppen in Schulen oder Wohngebieten sowie andere sogenannte Peergroup-Effekte verstanden. Für Deutschland zeigt sich – wie für an-

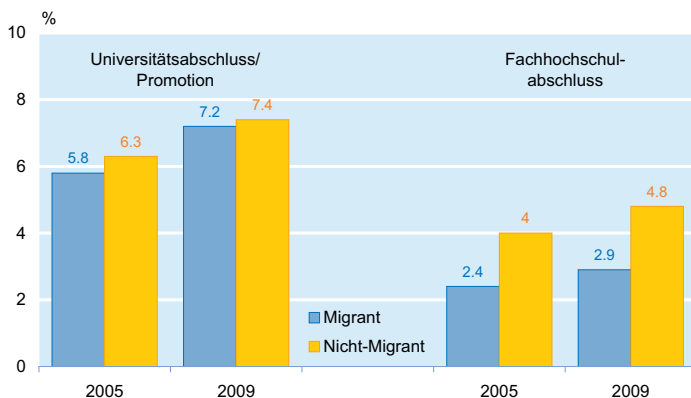
dere Länder auch – eine starke Leistungsheterogenität nach ethnischer Herkunft. In Deutschland sind z.B. türkischstämmige Kinder sowie Kinder aus südlichen Ländern besonders benachteiligt. Hingegen haben Migranten aus nördlichen Ländern weniger Schwierigkeiten sich zu integrieren.

Diese Beobachtungen unterstützen die These, dass Migranten bei weitem keine zufällige Population aus dem Herkunftsland sind (vgl. Borjas 1987; Chiquiar und Hanson 2005; Grogger und Hanson 2011). So formulierte Borjas (1987) Bedingungen, unter denen eine negative oder positive Selektion aus dem Herkunftsland stattfindet. Negative Selektion meint hierbei, dass die Migranten tendenziell aus den unteren Bildungsschichten des Heimatlands stammen. Von positiver Selektion spricht man, wenn die Migranten in ihrem Heimatland einen überdurchschnittlichen Bildungsstand hatten. Es ist hingegen fraglich, wie sich die Personengruppen in die deutsche Bildungsstruktur eingliedern. Selbst bei einer positiven Selektion ist nicht sichergestellt, dass sich diese auch, eventuell nach einer kurzen Eingewöhnungsphase, im oberen Segment der Bildungsverteilung einordnen. Die Voraussetzung hierfür wäre eine vergleichbare Bildungsverteilung zwischen Deutschland und dem Auswanderungsland. Der wahrscheinlichere Fall ist, dass selbst positiv selektierte Migranten nur sehr schwer in die oberen Bildungsschichten vorstoßen können, da Deutschland im internationalen Vergleich nach wie vor hohe Bildungsniveaus aufweist.

Nach der Feststellung, dass verschiedene Typen von Migranten nach Deutschland einwandern, stellt sich die Frage der Assimilation, d.h. wie sich die Migranten und deren Kinder im neuen Heimatland erfolgreich integrieren (vgl. Gordon 1964; Alba und Nee 1997). Die Antwort auf diese Frage ist insbesondere für politische Entscheidungen relevant. In Zeiten von Fachkräftemangel und sinkenden Geburtenraten wird über Zuwanderung als mögliches Heilmittel diskutiert. Ob Zuwanderung dies wirklich leisten kann, hängt vor allem davon ab, inwiefern eine erfolgreiche Assimilation und somit Integration stattfindet. Im Falle einer erfolglosen Integration würde Zuwanderung die vorhandenen Probleme eher verschlimmern.

Die soziologische Literatur kennt drei Arten von Assimilation. Die erste Variante, auch als *straight-line assimilation* oder direkte Assimilation bezeichnet (vgl. z.B. Segeritz et al. 2010), geht davon aus, dass mit der Zeit eine vollständige Integration von Migranten ge-

Abb. 5
Bevölkerungsanteil mit Hochschulabschluss nach Migrationshintergrund, 2005 und 2009



Quelle: Statistisches Bundesamt (2007–2010); Ergebnisse des Mikrozensus 2005 und 2009; Berechnung des ifo Instituts.

lingt, so dass keine Unterschiede zu Einheimischen festgestellt werden können. Dagegen bedeutet segmentierte Assimilation oder auch *segmented assimilation* (vgl. z.B. Portes und Zhou 1993; Zhou 1997), dass sich Migranten in Richtung einer vorhandenen Minderheit, meistens der der eigenen ethnischen Herkunft, assimilieren. Eine dritte, verwandte Hypothese ist die sogenannte *immigrant optimism-Hypothese* (vgl. z.B. Hirschmann 2001; Kao und Tienda 1995). Diese besagt, dass Migrantenkinder eine exzellente Ausgangsposition haben, welche durch eine angenommene gute Sprachfähigkeit von Kindern, der Besuch der heimischen Bildungsinstitutionen sowie eine angenommene erhöhte Motivation der Eltern begründet wird. Daraus folgt, dass Kinder mit Migrationshintergrund letztlich einen höheren Bildungserfolg erzielen können als einheimische Kinder. Da die Theorie verschiedene mögliche Ergebnisse liefert, ist die Frage des Assimilationserfolgs der Migranten und deren Kinder nur empirisch zu beantworten.

Die empirische Literatur bietet zahlreiche Ansätze, die sich mit dem Bildungserfolg der Migranten beschäftigen. Dabei wird der Begriff »Migrant« allerdings unterschiedlich definiert.⁴ Die meisten Autoren wählen einen pragmatischen Weg und definieren Migranten entsprechend der Datenverfügbarkeit. In der Regel werden Migranten erster und zweiter Generation unterschieden (seltener auch der dritten Generation). Migranten erster Generation sind üblicherweise im Ausland geboren und irgendwann im Laufe des Lebens ausgewandert. Zumeist haben sie ihre Schulbildung im Ausland erworben. Die zweite Generation ist im Inland geboren und auch dort aufgewachsen. Neben diesen groben Kategorien gibt es zahlreiche Abweichungen. So wird z.B. manchmal von der 1,5-ten Generation gesprochen, die diejenigen Kinder beschreibt, die zwar im Ausland geboren, aber bereits in jungen Jahren eingewandert sind. Ebenfalls kann man danach unterscheiden, ob die Eltern der zweiten Generation beide aus dem Ausland stammen oder ob eventuell ein Elternteil im Inland geboren ist. Bei der dritten Generation werden dann die Definitionsgrundlagen weiter verwässert, da neben den Eltern aus der zweiten Generation, vier Großeltern in der ersten Generation existieren, die jeweils im Ausland oder im Inland geboren sein können. Allerdings lassen nur sehr wenige Datensätze eine genaue Identifizierung der dritten Generation zu.

Geht man von der Beschreibung der Lage der Bildungssituation der Migranten zu einer Analyse möglicher Determinanten über, muss man sich einer grundlegenden methodischen Problematik bewusst sein. So lassen sich mit herkömmlichen empirischen Methoden sehr gut die statistischen Zusammenhänge zwischen Bildungsleistungen und

möglichen Ursachenmerkmalen abbilden. Dabei lässt sich in ausführlichen Regressionsanalysen auch für zahlreiche unterschiedliche Einflussfaktoren kontrollieren. Inwiefern solche (bedingten) Korrelationen aber letztlich den kausalen Effekt des jeweiligen Ursachenmerkmals auf die Bildungsleistung der Migranten abbilden, muss in den meisten Studien der bestehenden Literatur allerdings als offen gelten. So ist es beispielsweise durchaus denkbar, dass ein größerer Bildungsnachteil von Kindern mit Migrationshintergrund, in deren Haushalt kein Deutsch gesprochen wird, nicht nur vom mangelnden Sprachgebrauch herrührt, sondern auch Effekte zusätzlicher (unbeobachteter) Charakteristika der jeweiligen Familie abfängt. Insofern muss es auch als offen gelten, ob politische Maßnahmen wie eine gezielte Sprachförderung von Eltern oder Kindern denselben Effekt hervorrufen würde, wie er in den beschriebenen Korrelationen abgebildet wird. Darum ist bei der jeweiligen Interpretation der Befunde der bestehenden Migrationsforschung ein ausreichendes Maß an Vorsicht geboten.

Vorschulbereich

Es ist wohl bekannt, dass Bildungsinterventionen im Kindesalter größere Auswirkungen haben als spätere Schulmaßnahmen (vgl. Heckman 2008). Wie sich zeigt, sollte die Integration von Migranten nach Möglichkeit bereits in dieser frühen Lebensphase anfangen (vgl. Becker und Beck 2011). In diesem Kapitel werden einige Studien vorgestellt, die sich vor allem mit der Wirksamkeit des Kindergartenbesuchs beschäftigen. Dabei werden deutsche und amerikanische Ergebnisse vorgestellt.

Status quo

In Deutschland sind Kinder mit Migrationshintergrund gegenüber deutschen Kindern bereits im Vorschulalter im Nachteil. Beispielsweise sind im Durchschnitt sowohl ihre sprachliche wie auch kognitive Kompetenz niedriger als bei vergleichbaren deutschen Kindern (vgl. Biedinger 2010; Dubow et al. 2008). Im Einklang damit stellte Mengerling (2005) bei einer Sprachstandserhebung in Berlin fest, dass 80% der nicht-deutschen Kinder einen Förderbedarf aufwiesen, wohingegen es nur 28% bei den deutschen Kindern waren. Die Schulfähigkeit von sechs- bis siebenjährigen Migrantenkindern ist ebenfalls tendenziell geringer als von deutschen Kindern (vgl. Biedinger et al. 2008). Auf der anderen Seite nehmen Kinder mit Migrationshintergrund aber signifikant seltener vorschulische Bildungs- und Betreuungsangebote wahr (vgl. Becker und Tremel 2006). So wurden im Jahre 2009 47% der Kinder unter sechs Jahren mit Migrationshintergrund in einer Kindertagesstätte betreut. Im Vergleich dazu besuchten 61% der Kinder ohne Migrationshintergrund der gleichen Altersgruppe eine Kindertagesstätte (vgl. Böttcher et al. 2010).

⁴ Im Folgenden werden die Begriffe »Migrant« und »Immigrant« synonym verwendet. Der Begriff »Migrant« hat sich in der deutschsprachigen Migrationsliteratur weitestgehend durchgesetzt. Die englische Literatur verwendet für einen Migranten meist den Begriff »immigrant«.

In den USA sind Kinder aus der ersten und zweiten Generation eher in einer Vorschule eingeschrieben als einheimische Kinder, wobei Kinder mit einem hispanischen Hintergrund die Ausnahme darstellen (vgl. Chiswick und DebBurman 2006; Magnuson und Waldfogel 2005). Ebenso wie in Deutschland ist die Schulfähigkeit von Migrantenkindern in den USA schlechter als von Nicht-Migrantenkindern (vgl. Duncan und Magnuson 2005).

Bestimmungsfaktoren

Der folgende Abschnitt versucht Ursachen und Erklärungsansätze für den Status quo zu geben. Für die Leistungsdivergenz zwischen Migranten und Nicht-Migranten können zwei wesentliche Determinanten herausgestellt werden. Dies sind zum einen sozioökonomische Unterschiede (oder auch Unterschiede in den familiären Verhältnissen) sowie die Auswirkungen von Bildungsinstitutionen.

Sozioökonomische Unterschiede

Die soziale Herkunft eines Kindes ist in Deutschland, wie auch in anderen Ländern, ein starker Bestimmungsfaktor für die unterschiedlichen Integrationserfolge (vgl. Mengerling 2005). Allerdings kann die soziale Herkunft Leistungsunterschiede in der Vorschulzeit nicht vollständig erklären (vgl. Biedinger 2010; 2009). Die soziale Herkunft spielt ebenso in den USA eine entscheidende Rolle (vgl. Duncan und Magnuson 2005).

Der Einfluss der sozialen Herkunft auf den Bildungserfolg kann aber beeinflusst werden. So findet Becker (2010a), dass Aktivitäten der Kinder außerhalb und innerhalb der Familie die Rolle des sozioökonomischen Hintergrundes vermindern können. Weiterhin beobachtet Becker (2010c), dass die Vokabelkenntnisse in der deutschen Sprache von türkischen Kindern zwischen drei und fünf Jahren mehr von Aktivitäten außerhalb der Familie, beispielsweise durch Spielen in Spielgruppen, beeinflusst werden, als dies für deutsche Kinder der Fall ist. Diese wiederum gewinnen hauptsächlich von Aktivitäten innerhalb der Familie. Für ausländische Kinder scheint es daher besonders wichtig zu sein, in Kontakt mit anderen Kindern zu kommen. Ein Effekt von Aktivitäten innerhalb der Familie auf den Kenntnisstand in Deutsch stellt sich für türkische Kinder nur dann ein, wenn die Eltern die deutsche Sprache relativ gut beherrschen. Die Sprachfähigkeit der Eltern ist somit auch determinierend für die Sprachfähigkeit der Kinder.

Bildungsinstitutionen

Die Literatur findet für Deutschland bei Kindern mit Migrationshintergrund einen starken positiven Zusammenhang des Kindergartenbesuchs mit den kognitiven Fähigkeiten (vgl. Becker und Biedinger 2006), dem Umfang des Wortschat-

zes (vgl. Becker 2010b), einem niedrigeren Förderbedarf in der deutschen Sprache (vgl. Mengerling 2005; Becker 2006), einem geringeren Risiko in der weiteren Schullaufbahn eine Hauptschule zu besuchen (vgl. Büchel et al. 1997) sowie besseren Deutschnoten in der 6. Klasse (vgl. Becker und Beck 2011). Interessanterweise können sich türkische Kinder im Kindergarten schneller in der Beherrschung des deutschen Wortschatzes verbessern als deutsche Kinder (vgl. Becker 2010b). Dies mag zum einen an den geringeren Deutschkenntnissen zu Beginn des Kindergartenbesuchs liegen, zeigt zum anderen aber auch die Wirksamkeit des Kindergartens, Leistungsunterschiede zu verringern.

In den USA findet sich ebenfalls ein positiver Effekt von Vorschulprogrammen auf die Entwicklung von Migrantenkindern. Magnuson et al. (2006) zeigen auf der einen Seite, dass der Vorschulbesuch einen positiven Einfluss auf die Schulfähigkeit von Migranten- sowie Nicht-Migrantenkindern hat. Auf der anderen Seite zeigen sie aber auch, dass insbesondere Kinder von nicht Englisch-sprechenden Müttern davon profitieren. Unter diesen Voraussetzungen ist es bedenklich, dass Migrantenkinder häufiger von den Eltern oder von Verwandten anstatt in Kindertagesstätten/Kindergärten betreut werden (vgl. Brandon 2004). Dies erschwert vermutlich die Integration, da der Umgang mit einheimischen Kindern reduziert wird.

Darüber hinaus gibt es in den USA große staatliche Programme zur Förderung von sozial benachteiligten Kindern (insb. Head Start). In den USA ist die Überschneidung von sozial benachteiligten Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund, wie auch in Deutschland, sehr groß. Vor allem gehören Kinder mit hispanischem Hintergrund zu der sozial benachteiligten Bevölkerung. Neben wenigen Studien, die keine eindeutigen bzw. nachhaltigen positiven Effekte finden (vgl. z.B. Currie und Thomas 1995), sprechen doch die meisten Befunde für einen Erfolg solcher Programme, der auch noch langfristig messbar ist (vgl. Belfield et al. 2006; Garcés et al. 2002; Currie et al. 1999; Fitzpatrick 2008; Schnur et al. 1995; Ludwig und Miller 2007). Zusätzlich können auch positive Bildungsrenditen aus diesen Programmen erzielt werden (vgl. z.B. Heckmann et al. 2010). Die Übertragbarkeit dieser Ergebnisse auf Deutschland wäre jedoch kritisch zu prüfen, da die Komposition der Migrantenpopulation sehr unterschiedlich ist und auch der Arbeitsmarkt fundamentale Unterschiede aufweist. Bisher verhindert aber größtenteils die Datenlage in Deutschland umfassende und kausal interpretierbare Evaluierungen von Bildungs- und Arbeitsmarktprogrammen für Migranten.

Schlussbemerkungen

Bevölkerungsdaten für Deutschland zeigen deutlich, dass mit einer weiteren Zunahme der Menschen mit Migrations-

hintergrund zu rechnen ist. Der Bildungsstand ist aber weiterhin nicht mit dem von Einheimischen vergleichbar. Auf der Suche nach den Bestimmungsfaktoren dieses Unterschieds stellt sich der Vorschulbereich als eine der kritischsten Phasen für junge Migranten heraus, da das Erlernen der Sprache im Kindsalter wesentlich einfacher ist und Institutionen wie der Kindergarten zu einem frühen aktiven Austausch mit einheimischen Kindern beiträgt. Bildungsinterventionen mit dem Ziel der aktiven Integration von Kindern mit Migrationshintergrund sollten dementsprechend möglichst früh ansetzen.

Literaturverzeichnis

- Alba, R.D. und V. Nee (1997), »Rethinking Assimilation Theory for a New Era of Immigration«, *International Migration Review* 31(4), 826–874.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010), *Bildung in Deutschland 2010*, Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- Becker, B. (2010a), »The Transfer of Cultural Knowledge in the Early Childhood: Social and Ethnic Disparities and the Mediating Role of Familial Activities«, *European Sociological Review* 26(1), 17–29.
- Becker, B. (2010b), »Wer profitiert mehr vom Kindergarten? Die Wirkung der Kindergartenbesuchsdauer und Ausstattungsqualität auf die Entwicklung des deutschen Wortschatzes bei deutschen und türkischen Kindern«, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 62(1), 139–163.
- Becker, B. (2010c), »Who Profits Most from Early Parental Investments? The Effects of Activities Inside and Outside the Family on German and Turkish Children's Language Development«, *Child Indicators Research* 3(1), 29–46.
- Becker, B. und N. Biedinger (2006), »Ethnische Bildungsungleichheit zu Schulbeginn«, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 58(4), 660–684.
- Becker, R. und M. Beck (2011), »Migration, Sprachförderung und soziale Integration. Eine Evaluation der Sprachförderung von Berliner Schulkindern mit Migrationshintergrund anhand von ELEMENT-Panel-Daten«, in: R. Becker (Hrsg.), *Integration durch Bildung*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 122–138.
- Becker, R. und P. Tremel (2006), »Auswirkungen vorschulischer Kinderbetreuung auf die Bildungschancen von Migrantenkindern«, *Soziale Welt* 57(4), 397–418.
- Belfield, C.R., M. Nores, W.S. Barnett und L.J. Schweinhart (2006), »The High/Scope Perry Preschool Program – Cost-Benefit Analysis Using Data from the Age-40 Followup«, *Journal of Human Resources* 41(1), 162–190.
- Biedinger, N. (2009), »Der Einfluss von elterlichen Investitionen auf die Entwicklung von deutschen und türkischen Kindern«, *Berliner Journal für Soziologie* 19(2), 268–294.
- Biedinger, N. (2010), »Early Ethnic Inequality: The Influence of Social Background and Parental Involvement on Preschool Children's Cognitive Ability in Germany«, *Child Indicators Research* 3(1), 11–28.
- Biedinger, N., B. Becker und I. Rohling (2008), »Early Ethnic Educational Inequality: The Influence of Duration of Preschool Attendance and Social Composition«, *European Sociological Review* 24(2), 243–256.
- Borjas, G.J. (1987), »Self-Selection and the Earnings of Immigrants«, *American Economic Review* 77(4), 531–553.
- Brandon, P.D. (2004), »The Child Care Arrangements of Preschool-Age Children in Immigrant Families in the United States«, *International Migration* 42(1), 65–87.
- Böttcher, A., S. Krieger und F.-J. Kolvenbach (2010), »Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertagesbetreuung«, *Wirtschaft und Statistik* (2), 158–164.
- Büchel, F., K.C. Spieß und G. Wagner (1997), »Bildungseffekte vorschulischer Kinderbetreuung«, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 49(3), 528–539.
- Chiquiar, D. und G.H. Hanson (2005), »International Migration, Self-Selection, and the Distribution of Wages: Evidence from Mexico and the United States«, *Journal of Political Economy* 113(2), 239–281.
- Chiswick, B.R. und N. DebBurman (2006), »Pre-School Enrollment: An Analysis by Immigrant Generation«, *Social Science Research* 35(1), 60–87.
- Currie, J. und D. Thomas (1995), »Does Head Start Make a Difference?«, *American Economic Review* 85(3), 341–364.
- Currie, J., D. Thomas und T. Duncan (1999), »Does Head Start Help Hispanic Children?«, *Journal of Public Economics* 74(2), 235–262.
- Dubowy, M., S. Ebert, J. von Maurice und S. Weinert (2008), »Sprachlich-kognitive Kompetenzen beim Eintritt in den Kindergarten«, *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 40(3), 124–134.
- Duncan, G.J. und K.A. Magnuson (2005), »Can Family Socioeconomic Resources Account for Racial and Ethnic Test Score Gaps?«, *The Future of Children* 15(1), 35–54.
- Dustmann, C. und A. Glitz (2011), »Migration and Education«, in: E.A. Hanushek, S. Machin und L. Wößmann (Hrsg.), *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 4, Elsevier, 327–439.
- Fitzpatrick, M.D. (2008), »Starting School at Four: The Effect of Universal Pre-Kindergarten on Children's Academic Achievement«, *The BE Journal of Economic Analysis & Policy* 8(1), Article 46.
- Garces, E., D. Thomas und J. Currie (2002), »Longer-Term Effects of Head Start«, *American Economic Review* 92(4), 999–1012.
- Gordon, M. (1964), *Assimilation in American Life: The Role of Race, Religion, and National Origins*, Oxford University Press, New York.
- Grogger, J. und G.H. Hanson (2011), »Income Maximization and the Selection and Sorting of International Migrants«, *Journal of Development Economics* 95(1), 42–57.
- Heckman, J.J. (2008), »Schools, Skills, and Synapses«, *Economic Inquiry* 46(3) 289–324.
- Heckman, J.J., S.H. Moon, R. Pinto, P.A. Savellyev und A. Yavitz (2010), »The Rate of Return to the HighScope Perry Preschool Program«, *Journal of Public Economics* 94(1–2), 114–128.
- Hirschman, C. (2001), »The Educational Enrollment of Immigrant Youth: A Test of the Segmented-Assimilation Hypothesis«, *Demography* 38(3), 317–336.
- Kao, G. und M. Tienda (1995), »Optimism and Achievement: The Educational Performance of Immigrant Youth«, *Social Science Quarterly* 76(1), 1–19.
- Ludwig, J. und D.L. Miller (2007), »Does Head Start improve Children's Life Chances? Evidence from a Regression Discontinuity Design«, *Quarterly Journal of Economics* 122(1), 159–208.
- Magnuson, K.A. und J. Waldfogel (2005), »Early Childhood Care and Education: Effects on Ethnic and Racial Gaps in School Readiness«, *The Future of Children* 15(1), 169–196.
- Magnuson, K.A., C. Lahaie und J. Waldfogel (2006), »Preschool and School Readiness of Children of Immigrants«, *Social Science Quarterly* 87(5), 1241–1262.
- Mengering, F. (2005), »Bärenstark – empirische Ergebnisse der Berliner Sprachstandserhebung an Kindern im Vorschulalter«, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8(2), 241–262.
- Portes, A. und M. Zhou (1993), »The New Second Generation: Segmented Assimilation and its Variants«, *Annals of the American Academy of Political and Social Science* 530(1), 74–96.

Schnur, E., R. Koffler, N. Wimpenny, H. Giller und E. Rafield (1995), »Family Child Care and New Immigrants: Cultural Bridge and Support«, *Child Welfare* 74(6), 1237–1248.

Segeritz, M., O. Walter und P. Stanat (2010), »Muster des schulischen Erfolgs von jugendlichen Migranten in Deutschland: Evidenz für segmentierte Assimilation?«, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 62(1), 113–138.

Statistisches Bundesamt (2007–2010), »Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus«, Fachserie 1 Reihe 2.2. Wiesbaden.

Zhou, M. (1997), »Segmented Assimilation: Issues, Controversies, and Recent Research on the New Second Generation«, *International Migration Review* 31(4), 975–1008.