



Leseprobe aus Leser, Die Grundschule aus der Sicht von Kindern mit
Migrationshintergrund, ISBN 978-3-7799-4679-3

© 2017 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?
isbn=978-3-7799-4679-3](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-4679-3)

Kapitel 1

Einleitung

Jede fünfte in Deutschland lebende Person hat einen Migrationshintergrund (Statistisches Bundesamt 2015b, S. 7). Mittelfristig wird sich der Anteil an Personen mit Migrationshintergrund in der gesamtdeutschen Bevölkerung weiter erhöhen. Bei den Kindern unter zehn Jahren hat schon jedes dritte Kind einen Migrationshintergrund (bei den unter fünfjährigen betrifft dies 35,9 Prozent und bei den fünf- bis zehnjährigen 35,7 Prozent) (vgl. destatis 2015). Nur was heißt es, einen Migrationshintergrund zu haben?

Obwohl Personen mit Migrationshintergrund in statistischen Erhebungen oftmals als eine Gruppe dargestellt und den Kindern deutscher Herkunft gegenübergestellt werden, sind sie keine homogene Gruppe. Sie kommen aus unterschiedlichen Ländern der Welt, u. a. der früheren Sowjetunion, der Türkei, Süd- und Osteuropa, dem früheren Jugoslawien, aus asiatischen oder afrikanischen Ländern und vielen mehr. Sie unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Aufenthaltsdauer in Deutschland. Zum Teil sind sie selbst zugewandert, zum Teil leben sie in der zweiten oder auch dritten Generation in Deutschland. Sie unterscheiden sich in ihrem Rechtsstatus, hinsichtlich ihres sozioökonomischen Status, der Bildungsabschlüsse (der Eltern), der Religion, der Lebensstile, hinsichtlich ihrer Werte und Normen, in Bezug auf den (familiären) Sprachgebrauch und vielem mehr (vgl. Belwe 2009, S. 2; Wiff 2010, S. 1).

Und auch wenn sich Personen mit Migrationshintergrund hinsichtlich ihrer Lebenslagen zuweilen gravierend unterscheiden, gehen fast alle empirischen Studien davon aus, dass ihre Integration in das deutsche (Bildungs-) System nur unzureichend gelingt (vgl. Stanat/Edele 2015, S. 215). Spätestens seit der Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse aus dem Jahr 2000 und der ersten IGLU-Ergebnisse aus dem Jahr 2003 ist bekannt, dass Kinder mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem im Mittel schlechter abschneiden als Kinder von Eltern deutscher Herkunft. Laut den IGLU-Ergebnissen aus dem Jahr 2011 haben Kinder mit Migrationshintergrund (bei denen beide Eltern im Ausland geboren wurden) in der vierten Klasse einen Leserückstand von 42 Punkten, was einem Rückstand von ca. einem Schuljahr entspricht. Bei gleicher soziokultureller Herkunft beträgt der Rückstand noch immer 39 Punkte (vgl. Schwippert/Wendt/Tarelli 2012, S. 199/204).

Der Anteil vorzeitiger Einschulung ist bei ausländischen Kindern¹ etwa um ein Drittel geringer als bei deutschen. Die Quote der Zurückstellungen vor der Einschulung liegt doppelt bis dreimal so hoch (vgl. Bos/Wendt 2008, S. 57; Mansel 2007, S. 103; Gomolla/Radtke 2000; Rohling 2002; Kratzmann/Schneider 2009; Geißler/Weber-Menges 2008, S. 16).

Das Wiederholungsrisiko von Kindern mit Migrationshintergrund ist in den Klassenstufen 1 bis 3 viermal höher als das von Kindern ohne Migrationshintergrund (vgl. Bos/Wendt 2008, S. 57). Kinder mit Migrationshintergrund erhalten deutlich häufiger eine Hauptschulempfehlung und seltener eine Realschul- oder Gymnasialempfehlung. Ihr Anteil an Sonderschulen ist überproportional hoch. (vgl. Kronig 2003; Gomolla/Radtke 2007) Auch Sonderförderungen abseits der Regelklassen und -schulen sind für sie wahrscheinlicher (vgl. Neuhoff 2008, S. 47; Gomolla/Radtke 2007, S. 271). Vor dem Hintergrund der durchschnittlich schlechteren Integration in das deutsche Schulsystem ist es dann auch kaum verwunderlich, dass sich das Niveau der erreichten Schulabschlüsse zwischen Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund erheblich unterscheidet. Verließen im Schuljahr 2013/2014 12,7 Prozent der ausländischen Schüler*innen die deutsche Schule ohne Schulabschluss, waren es im Vergleich dazu nur 5,1 Prozent der deutschen Schüler*innen. Einen Hauptschulabschluss erhielten 40,3 Prozent im Vergleich zu 20,0 Prozent. Umgekehrt verhält es sich in Bezug auf das Erlangen der allgemeinen Hochschulreife: 43,4 Prozent aller deutschen Schüler*innen stehen nur 16,4 Prozent der ausländischen Schüler*innen gegenüber (BMFI 2016, S. 107).

Alle Befunde verweisen auf eine objektive Schlechterstellung von Kindern ohne deutsche Staatsbürgerschaft und/oder Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem. Wie Kinder mit Migrationshintergrund die (Grund-)Schule wahrnehmen, erklären sie jedoch nicht. Ihre Perspektive auf die Schule ist so gut wie unerforscht. Statt einer theoretischen Fundierung eines schulischen Selbstkonzepts aus der Sicht von Kindern mit Migrationshintergrund geht es in zahlreichen Publikationen, neben kaum zur Diskussion gestellten individuellen Einflussfaktoren², meist

1 Ausländer*innen sind Personen ohne deutsche Staatsbürgerschaft. Wie sich im Kapitel 2 noch zeigen wird, sind Ausländer*innen mit Personen mit Migrationshintergrund nicht gleich zu setzen. Sie sind eine Teilmenge. Da deutschlandweite Daten, die Auskunft über die Einschulungs- oder Zurückstellungsquote von Kindern mit Migrationshintergrund geben, jedoch nicht existieren, kann hier wie auch im Vergleich der erreichten Bildungsabschlüsse nur auf den Anteil ausländischer Schüler*innen zurückgegriffen werden.

2 Individuelle Einflussfaktoren können sich auf die genetischen Anlage, das Erinnerungsvermögen, die Aufmerksamkeit des Kindes, die sozio-emotionale Verfassung, die indivi-

um von außen angetragene Erklärungen. Warum Kinder mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem im Schnitt schlechtere Schulleistungen erbringen, wird entweder

- auf den Rechtsstatus verschiedener Migrant*innengruppen,
- auf familiäre Sozialisationsbedingungen,
- auf segregationsbedingte Hintergründe oder
- auf Zuschreibungsprozesse seitens der Lehrkräfte und schulspezifische Faktoren zurückgeführt.

Damit werden mittels normativer Zuschreibungsprozesse vorwiegend die die Kinder umgebenden Umstände als Erklärungen für den Bildungs(miss-)erfolg heran gezogen. Der Blick der Kinder sowie deren Wahrnehmung von Schule wird in den Analysen kaum beachtet: „Zur Perspektive von Schülern gibt es so gut wie keine authentischen Erkenntnisse“ und das, obwohl „SchülerInnen die Hauptakteure der Schule sind“ (Klaas 2007, S. 214f.). Man könnte fast davon sprechen, dass über die Köpfe der Kinder hinweg begründet wird, warum und wodurch sie einen schulischen Bildungs(miss-)erfolg erlangen. Was für einen Stellenwert Schule in der Alltagswelt von Kindern mit Migrationshintergrund hat, wie sie mit der Beschulung zu-rechtkommen, was für einen Blick sie auf Schule haben, was sie selbst über ihre Situation denken, wird dabei kaum untersucht. Vor dem Hintergrund dieser Forschungslücke wird in der Arbeit aus einer kindheitssoziologischen Perspektive danach geschaut, was für eine Sicht Kinder mit Migrationshintergrund auf die Grundschule haben, was sie als positiv und was als Herausforderung oder gar als Zurückweisung erleben.

Zur Analyse dessen wurde in Berlin, in zwei vom schulischen Einzugsgebiet recht heterogenen Schulklassen mit Kindern der ersten bis dritten Klassenstufe im Sachunterricht ein Projekt zum Thema „Meine Welt und meine Schule“ umgesetzt. In dem Projekt wurden die Kinder über ihre Erfahrungen mit ihrer Alltagswelt und ihrer Schule befragt. Zum Ende des Projekts hatte ein jedes Kind ein eigenes (Foto-)Buch erstellt, in dem es mittels Fotografien, Zeichnungen und Texten seine Sicht auf seinen Alltag und seine Schule beschrieb. Zusätzlich wurden alle Kinder der Klassen mittels kurz gehaltener Netzwerkinterviews zu ihren Freunden, Unterstützungspartnern und abgelehnten Personen innerhalb der Schule befragt. Mit ausgewählten Kindern wurden längere Interviews über ihre Sicht auf ihren Alltag und ihre Schule geführt. Die Eltern der Kinder waren aufgefordert, so-

duellen Fähigkeiten und Kompetenzen sowie die erworbenen Verhaltensmuster im Sprachgebrauch, der Bildung und Motivation beziehen.

ziodemographische Angaben zum familiären Hintergrund ihres Kindes mit Hilfe eines Fragebogens zu benennen. Darüber hinaus wurden die Expertisen der Klassenlehrerinnen mittels Einzelinterviews eingeholt.

Im Zentrum der Arbeit aber stehen die im triangulativen Verfahren gewonnenen Sichtweisen der Kinder mit Migrationshintergrund. Zur Analyse ihrer Sicht auf Schule wird auf einen mehrebenenanalytischen Ansatz zurückgegriffen. Er hat den Vorteil, dass er verschiedene (sozialstrukturelle) Dimensionen auf unterschiedlichen gesellschaftlichen Ebenen: der Ebene der Gesellschaft, der Ebene lokaler Voraussetzungen, der Ebene der kollektiven Orientierungen innerhalb der Schule, der Ebene der Interaktion im Klassenverband und der Ebene des Individuums, aufgreift, um die jeweilige Varianz in den Sichtweisen von Kindern mit Migrationshintergrund im schulischen Feld besser in ihrer sozialen Einbettung verstehen zu können (vgl. Hummrich/Kramer 2011, S. 119).

Die mehrebenenanalytische Untersuchung vorbereitend wird in einem ersten Kapitel zunächst auf den Begriff Migrationshintergrund eingegangen. Ziel ist es, über die Gegenüberstellung der sehr heterogenen Definitionen in unterschiedlichen Bildungsstudien und -statistiken eine begründete Wahl einer für die Analyse brauchbaren Definitionsgrundlage zu treffen. In einem nächsten Schritt werden die oben angeführten, aktuellen Befunde und Erklärungsmomente der Bildungs- und Migrationsforschung einer näheren Betrachtung unterzogen, um auf deren Grundlage die für diese Arbeit relevanten Forschungsfragen zu generieren. Anschließend wird der kindheitssoziologische Zugang sowie das mehrebenenanalytische Design beschrieben, darauf eingegangen, wie sich die Projektanbahnung gestaltete und die Daten erhoben wurden.

Im darauf folgenden Kapitel beginnt die mehrebenenanalytische Untersuchung. Zunächst werden die regionalen Differenzen der Einschulungsgebiete der beiden im Rahmen dieser Arbeit untersuchten Schulklassen, die familiären Unterschiede der die Schulen besuchenden Kinder sowie die Differenzen in der Lehr- und Lernkultur in den beiden Klassen beschreibend gegenübergestellt. Anschließend wird die Ebene der Interaktion in den Blick genommen. Es werden die Freundschafts-, Hilfs- und Abneigungsbeziehungen der Kinder auf der Ebene der klassenspezifischen Gesamt- und Teilnetzwerke nachgezeichnet. Es wird danach geforscht, inwieweit die klassenspezifische Einbindung von Kindern (mit Migrationshintergrund) mit der Geschlechtszugehörigkeit, der Klassenstufenzugehörigkeit und dem Merkmal des Migrationshintergrunds zusammenhängt. Es wird untersucht, welche Kinder warum im Zentrum der Klassennetzwerke stehen und welche randständige Mitglieder sind. Darüber hinaus wird analysiert, welche Begründungen die Kinder für ihre Freundschafts-, Unterstützungs- und Abneigungsbeziehungen wählen und welche Dynamiken dahinter liegen.

Auf Grundlage der Netzwerkanalyse werden in einem weiteren Schritt, auf der Ebene der Individuen, einzelne kontrastive Fälle an Kindern mit Migrationshintergrund hinsichtlich ihrer Sicht auf die Grundschule portraitiert. Es wird danach gefragt, inwieweit die sozialstrukturelle Lebenslage der Familie, die Familiensituation, das außerschulische Anregungsmilieu, die von den Kindern in der Schule gesammelten Erfahrungen mit Lehrkräften, Erzieher*innen, Peers und die an sie gestellten Herausforderungen in der schulischen Leistungs-, Bildungs- und Interaktionsdynamik Differenzen in ihrer Sicht auf Schule hervorrufen.

Seinen Abschluss findet die Arbeit dann in einem die Ergebnisse zusammenfassenden Kapitel sowie einer methodischen Reflexion und einem Ausblick.

Kapitel 2

Zur Bestimmung des Begriffs Migrationshintergrund³

Im Zentrum dieser Studie stehen die von der außerschulischen Lebenswelt gerahmten Sichtweisen von Kindern mit Migrationshintergrund auf die Grundschule. Dabei stellt sich zu allererst die Frage, was es heißt, (k)einen Migrationshintergrund zu haben. Denn wenn man den Begriff innerhalb einzelner Untersuchungen einer genaueren Betrachtung unterzieht, wird sehr schnell deutlich, dass der von Ursula Boos-Nünning in den 1990er-Jahren geprägte (vgl. Mattioli 2006), Anfang der 2000er-Jahre zunächst über die internationalen Schulleistungsstudien und ab 2005 über den Mikrozensus verwendete Terminus (vgl. Kemper 2010, S. 315 f.) unterschiedlich definiert wird: Unter einem einheitlich verwendeten Begriff versammeln sich unterschiedliche Indikatoren und Indizes.

Wendet man die unterschiedlichen Definitionen an die beiden in dieser Studie analysierten Untersuchungsklassen an (vgl. hierzu Abschnitt 2.3), wird deutlich, wie unterschiedlich die Zusammensetzung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund in einzelnen Schulklassen sein kann. Es scheint nur so, als handele es sich um ein einheitliches Verständnis.

„Eindeutig ist allein, dass mit diesem neuen Konstrukt die Möglichkeit gegeben sein sollte, den migrationsbedingten demografischen Wandel genauer zu erfassen, als dies mit dem bislang vorrangig genutzten Unterscheidungsmerkmal ‚Staatsangehörigkeit‘ der Fall war.“ (Kemper 2010, S. 316)

Ob dies über die jeweiligen Definitionen wirklich gelingt und welche anderen Möglichkeiten der Erfassung denkbar wären, ist Thema dieses Kapitels.

Zunächst werden die einzelnen Definitionen der unterschiedlichen Bildungsstudien und -statistiken gegenüber gestellt (vgl. Abschnitt 2.1). Nach einer kurzen Beschreibung, mit welchen Items der Migrationshintergrund im Rahmen dieser Arbeit in den beiden Schulklassen erhoben wurde (vgl. Abschnitt 2.2), werden die zentralsten Definitionen quantitativer (Bildungs-) Studien auf die in dieser Studie analysierten Untersuchungsklassen ange-

3 Teile dieses Kapitels werden im Tagungsband „Familie und Migration“ (hrsg. von Bader/Gippert/Götte) unter dem Titel: „Ich bin geboren bei Deutschland“. Vorstellungen von Kindern über ihre migrationspezifische Herkunft“ publiziert (vgl. Leser i. E.).

wendet (vgl. Abschnitt 2.3). In einem vierten Schritt werden die Ergebnisse gebündelt und kritisch reflektiert (vgl. Abschnitt 2.4).

2.1 Der Migrationshintergrund – ein Begriff, viele Definitionen

Eine der umfassendsten Definitionen des Terminus Migrationshintergrund bietet das *Statistische Bundesamt*. Auf Grundlage des Mikrozensus zählt es seit 2005 „alle Ausländer und eingebürgerte[n] ehemalige[n] Ausländer, alle nach 1949 als Deutsche auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderte[n], sowie alle in Deutschland als Deutsche Geborene[n] mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ (Statistisches Bundesamt 2015b, S. 6) zu den Menschen mit Migrationshintergrund. Damit erfassen die Angaben Ausländer*innen, (Spät-)Aussiedler*innen und Eingebürgerte, sowie in Deutschland geborene Deutsche, wenn sie Kinder von (Spät-)Aussiedler*innen, von ausländischen Eltern oder aus binationalen Partnerschaften sind. In den Angaben sind alle Angehörigen der ersten bis dritten Generation der Einwanderer*innen inbegriffen (vgl. Statistisches Bundesamt 2015b, S. 5ff.). Die Definition bezieht sich auf Personen, die selbst im Ausland geboren wurden, ihre in Deutschland geborenen Kinder und Kindeskinde.

Mit der Einführung des Begriffs Migrationshintergrund erfolgte eine entscheidende Änderung des bis 2005 erhobenen Unterscheidungskriteriums. Die bis dahin gängige Grenzziehung verlief über die Kategorie der Staatsangehörigkeit. Es wurde lediglich zwischen Aus- und Inländer*innen unterschieden (vgl. Kuhnke 2006, S. 11). Die Begriffseinführung ist eine Reaktion auf das im Jahr 2000 geänderte Staatsangehörigkeitsgesetz (StAG):

„Mit dem [geänderten] § 4 StAG ist neben der Regelung nach dem Abstammungsprinzip (*ius sanguinis*) eine Regelung eingeführt worden, die dem Territorialprinzip (*ius soli*) entspricht: In Deutschland geborene Kinder nichtdeutscher Eltern können zusätzlich zur Staatsangehörigkeit ihrer Eltern die deutsche Staatsangehörigkeit erwerben, sofern mindestens ein Elternteil seit acht Jahren rechtmäßig in Deutschland lebt und eine Aufenthaltsberechtigung⁴ [hat]

4 Die Voraussetzung „rechtmäßig in Deutschland zu leben und eine Aufenthaltsberechtigung“ zu haben, bedeutet, seinen Lebensmittelpunkt in Deutschland sowie „eine Aufenthaltserlaubnis oder Niederlassungserlaubnis [zu] haben oder z.B. als freizügigkeitsberechtigter Unionsbürger ein Aufenthaltsrecht ohne Aufenthaltstitel [zu] besitzen. [...] Zeiten des Asylverfahrens werden dann mitgerechnet, wenn [die betroffene Person] [...] als Flüchtling anerkannt worden [ist]. [...] Dies ist der Fall, wenn [die Person] [...] als

oder seit drei Jahren eine unbefristete Aufenthaltserlaubnis besitzt.“ (Kemper 2010, S. 317)

Mit der Kategorie Migrationshintergrund wird nun also, über die Gruppe der Ausländer*innen hinausgehend, erfasst, wie viele Menschen mit einer an faktischen Daten gemessenen Migrationsgeschichte in Deutschland leben.

Betrachtet man die Anzahl der in Deutschland lebenden Ausländer*innen, so gehörten zur Gruppe im Jahr 2013 (ein Jahr nach Erhebung der Daten für diese Studie⁵) mehr als 7,6 Mio. Menschen (Statistisches Bundesamt 2014b, S. 1). Wird die Personengruppe um die Definition des Migrationshintergrunds im Sinne des Statistischen Bundesamts erweitert, so werden weitere 8,9 Mio. Deutsche mit Migrationshintergrund hinzugezogen. Beide Gruppen hatten zusammen genommen einen Anteil von 20,5 Prozent an der gesamten in Deutschland lebenden Bevölkerung (vgl. Statistisches Bundesamt 2014b, S. 1).

Zusätzlich zur Unterscheidung zwischen Ausländer*innen und Deutschen werden vom Statistischen Bundesamt also auch eingebürgerte Migrant*innen und ihre Kinder erfasst. Dadurch werden mehr als doppelt so viele Personen zu den Menschen mit Migrationshintergrund gezählt als es auf Grundlage des Unterscheidungskriteriums der Staatsangehörigkeit der Fall wäre. Die Gruppe der ‚Deutschen‘ wird damit kleiner. Denn nicht mehr nur jede zehnte, sondern jede fünfte in Deutschland lebende Person ist, der Definition des Statistischen Bundesamtes folgend, nichtdeutscher Herkunft.

Im Jahr 2005, dem Jahr der Einführung des Begriffs im Statistischen Bundesamt, lag der Anteil an Personen mit Migrationshintergrund noch bei 18,6 Prozent (vgl. Statistisches Bundesamt 2015b, S. 80). Infolge der zurückgehenden Bevölkerung ohne Migrationshintergrund und der zunehmenden Anzahl an Menschen mit Migrationshintergrund ist zwischen 2005 und 2013 ein leichter Anstieg an Personen mit Migrationshintergrund in Deutschland zu verzeichnen.

Im Vergleich zu Personen ohne Migrationshintergrund sind diejenigen mit Migrationshintergrund wesentlich jünger. Lag das Durchschnittsalter

Asylberechtigter im Sinne des Grundgesetzes anerkannt worden [ist] [...] oder [...] ein Abschiebungshindernis nach § 60 Absatz 1 Aufenthaltsgesetz festgestellt wurde und [die betreffende Person] [...] deshalb Flüchtling nach der Genfer Flüchtlingskonvention“ ist (BMFI 2008, S. 21).

5 Der Mikrozensus wird alle zwei Jahre erhoben. Zahlen liegen u. a. für das Jahr 2011 und 2013 vor. Um den Aktualitätswert der Zahlen zu steigern und trotzdem noch nahe genug am Erhebungszeitpunkt der eigenen Untersuchung zu liegen, entschied ich mich, die verfügbaren Daten aus der Erhebungswelle des Jahres 2013 zu zitieren.

der Personen deutscher Herkunft 2013 bei 46,7 Jahren, betrug das Alter der Personen mit Migrationshintergrund im Schnitt 35,2 Jahre (vgl. BAMF 2015, S. 147). In der Bevölkerungsstruktur der Personen mit Migrationshintergrund waren 22 Prozent im Alter von unter 15 Jahren vertreten. Bei den Personen ohne Migrationshintergrund waren dies lediglich elf Prozent. Am anderen Ende der Altersstruktur zeigt sich ein entgegengesetztes Bild. Waren in der Gruppe der mindestens 65jährigen ohne Migrationshintergrund 24,4 Prozent vertreten, so betrug der Anteil an Personen mit Migrationshintergrund in dieser Altersschicht lediglich 9,6 Prozent (vgl. BAMF 2015, S. 148).

Nun folgen nicht alle Landesämter und auch nicht alle Forscher*innen der Definition des Migrationshintergrunds, wie sie vom Statistischen Bundesamt festgelegt wurde. Im Zuge der vor etwas mehr als zehn Jahren neu eingeführten Definition entstand eine rege Diskussion über die Bedeutung(en) des Konstrukts. Poststrukturalistische Gesellschaftskritiker*innen, wie Nadine Rose, argumentieren, dass mit der auf weitere Personengruppen ausgeweiteten Definition eine neue Grenzziehung zwischen ‚Deutschen‘ und ‚Anderen‘ (vgl. Rose 2012, S. 200) hervorgerufen wird. Die Gruppe der ‚Deutschen‘ wird im Vergleich zur Gruppe der Personen mit Migrationshintergrund auf das Normativitätsmodell der Ursprungs- und Abstammungsgesellschaft zurückgeführt. Durch die Erweiterung der Gruppe werden die ‚Anderen‘, die ohne die 2005 eingeführte Definition des Migrationshintergrunds zu den Deutschen gehörten, aus der deutschen Gesellschaft herausdefiniert (vgl. Rose 2012, S. 191; vgl. hierzu auch Supik 2014, S. 30 ff.). In individueller und gesellschaftlicher Hinsicht wird die in Deutschland lebende Gesellschaft nicht mehr in Personen mit und ohne deutschen Pass eingeteilt, sondern die ‚Anderen‘ werden um die Personen erweitert, die in ihrer Familie eine nationale Grenzwanderung nach 1949 aufzeigen und das auch dann, wenn sie die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen. Während man bis zur Einführung des Begriffs davon ausgegangen ist, dass die Einbürgerung von Ausländer*innen als „krönender Abschluss der Integration“ gelten könne, „so erweist sich diese Annahme mit der Konstituierung des neuen Subjektes als Irrtum“ (Supik 2014, S. 109). Durch die neue Definition wird die in Deutschland lebende Gesellschaft seitens des Statistischen Bundesamtes symbolisch neu aufgeteilt, „in jene, die dazugehören und jene, die nicht (gleichwertig und selbstverständlich) dazugehören“ (Rose 2012, S. 193). „Diese Unterscheidung zwischen ‚Wir‘ und ‚Anderen‘ sichert“ Nadine Rose zufolge „nicht nur Privilegien und Macht der ‚Wir‘-Gruppe, sondern kann im Sinne [Stuart] Halls vor allem als Akt der Selbstvergewisserung und Identitätsbestimmung gelesen werden“ (Rose 2012, S. 196). Die Gruppe der ‚Deutschen‘ wird vor dem Hintergrund des geänderten Staatsangehörigkeitsgesetzes entsprechend des Abstammungsprinzips auf einen

„natio-ethno-kulturellen Prototyp“ (Mecheril 2003, S. 89) beschränkt und dadurch neu definiert.

Stärker forschungspragmatisch orientierte Analytiker*innen sehen durch die Einführung des Begriffs eher Vorteile, da sie auf dieser Grundlage breiter angelegte Untersuchungen durchführen können. Neben den Personen mit deutschem Pass können im Vergleich zu Personen ohne deutschen Pass auch weitere Personengruppen miteinander verglichen werden. So kann bspw. analysiert werden, inwieweit die Migrationsgeschichte in der dritten Generation Auswirkungen auf die Schul- oder Arbeitsmarktbeteiligung haben kann. Auch kann, dadurch dass (Spät-)Aussiedler*innen oder Eingebürgerte als Personen mit Migrationshintergrund erfasst werden, analysiert werden, inwieweit ihre Migrationsgeschichte Auswirkungen auf bestimmte gesellschaftliche Positionen hat. In der früheren amtlichen Statistik zählten sie aufgrund ihrer deutschen Staatsangehörigkeit in die Gruppe der Deutschen und konnten nicht separat betrachtet werden. Durch die Erweiterung der Gruppe der ‚Anderen‘ sind also feingliedrigere und detailliertere Analysen möglich.

Das Statistische Bundesamt erhebt dafür eine Batterie an Daten und stellt sie für wissenschaftliche Forschungszwecke bereit. Die Daten erlauben unterschiedliche Fragerichtungen, Variablenkombinationen und damit auch Interpretationen. Für Forschende ist es möglich, verschiedene Items miteinander zu kombinieren. Die Ergebnisse und daraus hervorgehenden Schlussfolgerungen hinsichtlich der Menschen mit Migrationshintergrund sind dann je verwendeter Definition und hinzugezogenem Differenzierungsmerkmal recht unterschiedlich.

Vor diesem Hintergrund hat sich im Zuge des Gebrauchs auch in einzelnen Landesämtern eine rege Diskussion um die Handhabung des Begriffs entwickelt. So nutzt etwa das Statistische Landesamt Nordrhein Westfalen eine andere Definition als das Statistische Bundesamt. Es geht konzeptionell davon aus, dass sich der Migrationshintergrund nicht in der Generationenfolge ‚vererbt‘ (vgl. MGFFI NRW 2008, S. 70). Darüber hinaus spricht das Landesamt im Gegensatz zu den anderen Landesämtern nicht von Menschen mit Migrationshintergrund, sondern von „Menschen mit Zuwanderungsgeschichte“ (MGFFI NRW 2008, S. 69 ff.). NRW fasst unter dem Begriff alle Menschen mit Migrationshintergrund, wie sie auch vom Mikrozensus erfasst werden, beschränkt sich jedoch auf die Zugewanderten bis in die zweite und *nicht* in die dritte Generation.

Festzuhalten bleibt, dass aufgrund divergierender wissenschaftlicher und gesellschaftlicher Debatten nicht alle Forscher*innen und Landesämter die vorgeschlagene Definition auf Grundlage des Statistischen Bundesamtes verwenden. Das Potenzial der neu eingeführten Grenzziehung wird aus Sicht einer quantitativen Metaanalyse dementsprechend zu einem Problem.

Die unterschiedlichen Studien, die sich auf die Erhebungen des Statistischen Bundesamtes beziehen, lassen sich nicht ohne Weiteres miteinander vergleichen, da der Migrationshintergrund in den jeweiligen Untersuchungen verschieden definiert werden kann.

Des Weiteren existieren neben den Analysen auf Grundlage des Mikrozensus weitere Definitionen. Eine für das deutsche Schulsystem wichtige Definition basiert auf einem Beschluss der *Kultusministerkonferenz* (KMK) aus dem Jahr 2008. Dieser artikuliert, dass der Migrationshintergrund – wie soeben ausgeführt wurde – grundsätzlich schwierig zu erfassen ist.

„Aufgrund der verfügbaren Daten hat sich die Kultusministerkonferenz auf drei Merkmale verständigt. Danach ist bei Schülerinnen und Schülern ein Migrationshintergrund anzunehmen, wenn mindestens eines der folgenden Merkmale zutrifft:

- keine deutsche Staatsangehörigkeit,
- nichtdeutsches Geburtsland,
- nichtdeutsche Verkehrssprache in der Familie bzw. im häuslichen Umfeld (auch wenn der Schüler/die Schülerin die deutsche Sprache beherrscht).“
(KMK 2011, S. 29)

Erkennbar wird, dass die KMK damit eine engere Definition vorschlägt als das Statistische Bundesamt. Kinder eingebürgerter Ausländer*innen oder Kinder von Spätaussiedler*innen, die in Deutschland geboren wurden und in ihrer Familie sowie im häuslichen Umfeld ausschließlich Deutsch sprechen, werden, anders als in der Statistik des Bundesamtes, nicht als Kinder mit Migrationshintergrund geführt. Auch werden die Daten laut dem Beschluss der Herbstkonferenz der Ausländer- und Integrationsbeauftragten der Länder anders als im Mikrozensus erhoben. Die erfassten Angaben beruhen auf den Individualdaten der Kinder.

„Zu den Kindseltern werden mit Verweis auf den Datenschutz keine Daten erhoben. Dies ist der wesentliche Unterschied zur Erhebungssystematik des Mikrozensus und macht die Vergleichbarkeit der Daten so schwierig.“ (Ausländer- und Integrationsbeauftragte der Länder 2010, S. 2)

Der Migrationshintergrund wird nur bei den Kindern selbst, nicht aber in der Generationsfolge gemessen.

Die Definition der KMK weist in ihrer Systematik eher auf für schulische Erfolge potentiell negative, direkt aufgrund der Migrationsgeschichte erforderte Lebensumstände hin und weniger darauf, dass Personen der Familie in der Vergangenheit von einem anderen Land nach Deutschland eingewandert sind. Sie verweist erstens indirekt auf die höhere Wahrschein-