

Rolf Becker (Hrsg.)

# Integration durch Bildung

Bildungserwerb von jungen  
Migranten in Deutschland



ARBEIT GRENZEN POLITIK HANDLUNG METHODEN GEWALT SPRACHE WISSEN  
SCHAFT DISKURS SCHICHT MOBILITÄT SYSTEM INDIVIDUUM KONTROLLE  
ZEIT ELITE KOMMUNIKATION WIRTSCHAFT GERECHTIGKEIT STADT WERTE  
RISIKO ERZIEHUNG GESELLSCHAFT RELIGION UMWELT SOZIALISATION  
RATIONALITÄT VERANTWORTUNG MACHT PROZESS LEBENSSTIL DELIN



VS VERLAG

Rolf Becker (Hrsg.)

Integration durch Bildung

Rolf Becker (Hrsg.)

# Integration durch Bildung

Bildungserwerb von jungen  
Migranten in Deutschland



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der  
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über  
<<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

1. Auflage 2011

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2011

Lektorat: Cori Mackrodt

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist eine Marke von Springer Fachmedien.

Springer Fachmedien ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.

[www.vs-verlag.de](http://www.vs-verlag.de)



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Ten Brink, Meppel

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in the Netherlands

ISBN 978-3-531-15568-5

## Vorwort und Danksagung

In der Zwischenzeit gehört die Frage nach den Bildungschancen und dem Bildungserfolg ausländischer Kinder oder von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem zu einem zentralen Forschungsgebiet in der Bildungsforschung. Sie wird – wie die Frage nach der Integration dieser nachwachsenden Generation durch Bildung und Ausbildung sowie späterer Beschäftigung im „regulären“ oder „ethnischen“ Arbeitsmarkt – auch in der politischen Öffentlichkeit kontrovers diskutiert, wobei die Verbreitung wertbehafteter Behauptungen über die Kenntnislage und Reflexion wissenschaftlicher Fakten dominieren.

Mit dem vorliegenden Sammelband versuchen wir – die Autorinnen und Autoren – dieser Form von Mythen- und Legendenbildung, die auch in Bereichen der wissenschaftlichen Forschung gehegt und gepflegt wird, zu entgegen. Im Vordergrund der einzelnen Beiträge stehen neben der Aufklärung durch differenzierte Beschreibung von Bildungschancen nach Migrationsstatus als gesellschaftliche Tatsache vor allem empirisch fundierte Erklärungen der Nachteile und Benachteiligungen von Kindern und Jugendlichen mit Ausländer- oder Migrationsstatus im Vergleich zu den gleichaltrigen Einheimischen. Die präzise Beobachtung und Rekonstruktion von Prozessen und Mechanismen in Familien, Schulen und anderen Bildungsinstitutionen, im Arbeitsmarkt sowie in sonstigen gesellschaftlichen Bereichen dienen diesem zweifachen Unterfangen, um aus sozialwissenschaftlicher Sicht belastbare Antworten auf die Fragen nach den Ursachen von Bildungsungleichheiten und den Möglichkeiten zu liefern, soziale Ungleichheiten im Bildungswesen zu reduzieren.

Bei diesem Sammelband bin ich als Herausgeber vielen Beteiligten zu Dank verpflichtet. Ohne die *Autorinnen und Autoren* wäre das ganze Projekt nicht realisiert worden. Dafür und für ihre Geduld mit mir als Herausgeber danke ich ihnen herzlich. Frau *Ellen Bittersmann* danke ich für die Hilfestellung bei der Formatierung des Sammelbandes. Schließlich danke ich *Frank Engelhardt*, *Reinald Klockenbusch* und vor allem *Cori Antonia Mackrodt* für ihr Vertrauen und Engagement.

Bern im Sommer 2011

*Rolf Becker*

# Inhalt

## I Einleitung

*Rolf Becker*

Integration von Migranten durch Bildung und Ausbildung – theoretische Erklärungen und empirische Befunde ..... 11

## II Migranten im Schulsystem

*Alexander Tarvenkorn*

Migranten in Deutschland. Ihre Rolle in der Gesellschaft und im deutschen Schul- und Ausbildungssystem ..... 39

*Rolf Becker und Patricia Tremel*

Bildungseffekte vorschulischer Betreuung, Erziehung und Bildung für Migranten im deutschen Schulsystem ..... 57

*Bernhard Nauck*

Kulturelles und soziales Kapital als Determinante des Bildungserfolgs bei Migranten? ..... 71

*Hartmut Ditton und Juliane Aulinger*

Schuleffekte und institutionelle Diskriminierung – eine kritische Auseinandersetzung mit Mythen und Legenden in der Schulforschung ..... 95

*Rolf Becker und Michael Beck*

Migration, Sprachförderung und soziale Integration. Eine Evaluation der Sprachförderung von Berliner Schulkindern mit Migrationshintergrund ..... 121

*Heike Diefenbach*

Die Nachteile von Jugendlichen aus Migrantenfamilien gegenüber deutschen Jugendlichen bezüglich ihres schulischen Erfolgs – eine geschlechtsspezifische Betrachtung ..... 139

*Rolf Becker und Frank Schubert*

Die Rolle von primären und sekundären Herkunftseffekten für Bildungschancen von Migranten im deutschen Schulsystem ..... 161

### **III Migranten im Ausbildungs- und Erwerbssystem**

*Holger Seibert*

Berufserfolg von jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund.  
Wie Ausbildungsabschlüsse, ethnische Herkunft und ein deutscher  
Pass die Arbeitsmarktchancen beeinflussen .....197

*Melanie Kramer und Wolfgang Lauterbach*

Das Auf und Ab im Erwerbssystem – Berufliche Mobilität von  
Türken und Deutschen.....227

*Frank Kalter, Nadia Granato und Cornelia Kristen*

Die strukturelle Assimilation der zweiten Migrantengeneration in  
Deutschland: Eine Zerlegung gegenwärtiger Trends .....257

### **Verzeichnis der Autorinnen und Autoren**

# **I Einleitung**

# Integration von Migranten durch Bildung und Ausbildung – theoretische Erklärungen und empirische Befunde

Rolf Becker

## 1 Ausgangslage

Die *Sozialintegration* von Migranten über die Partizipation an Institutionen der Aufnahmegesellschaft wie Bildungssystem und Arbeitsmarkt ist zweifelsohne eine der bedeutsamen gesellschaftlichen Herausforderungen in der deutschen Gegenwartsgesellschaft (Kalter et al. 2007). Wenn sie als eine ihrer Dimensionen die Kulturation in Form des Erwerbs von Wissen und Fertigkeiten (einschließlich der Sprache) sowie die Platzierung – verstanden als Erwerb von Anrechten und Übernahme von beruflichen oder anderen gesellschaftlichen Positionen – einschließt, dann ist der Zugang zum Bildungssystem und der Erwerb von Bildungszertifikaten eine unabdingbare Voraussetzung dafür (Kalter 2005). Für junge (schulpflichtige) Migranten sind Sprache und strukturelle Assimilation in das Bildungssystem im Sinne der formalen Chancengleichheit der *Schlüssel zur Sozialintegration* in das Aufnahmeland (Esser 2006).

Können sie dann anerkannte Bildungsabschlüsse erwerben und werden anschließend in den Arbeitsmarkt integriert, dann trägt diese strukturelle Assimilation auch zur *Systemintegration* der gesellschaftlichen Ordnungen bei (Esser 2001). Damit die Funktionsfähigkeit von Bildungs- und Beschäftigungssystem und ihre Legitimität garantiert ist, müssen nicht nur ansonsten ungenutzte Begaubungsreserven unter den Migranten ausgebildet und als Arbeitskraft für die wirtschaftliche Entwicklung genutzt werden. Sondern als beschäftigte Beitragszahler sorgen Migranten dann selbst mit für ein funktionierendes Sozialversicherungssystem. Je besser sie für anspruchsvolle berufliche Tätigkeiten mit hohen und steigenden Qualifikationsanforderungen ausgebildet sind, desto eher können sie ebenso wie die ohnehin privilegierten Einheimischen zur Systemintegration beitragen. Angesichts der demographischen Entwicklung (sinkende Geburtenraten und steigende Lebenserwartung) und des absehbaren Mangels an qualifizierten Fachkräften im Industrie- und Dienstleistungs- bzw. Verwaltungssektor werden ohnehin zusätzliche Anstrengungen für die strukturelle Assimilation von Migranten einschließlich ihrer Kinder und Kindeskinde notwendig werden.

Wie sehen aber die Fakten aus? Migranten sind – bei großen Unterschieden zwischen einzelnen Nationalitäten, Migrationswellen und Migrationshintergründen (siehe Beitrag von Ditton oder von Kalter, Granato und Kristen in diesem Band) – im deutschen Bildungs- und Beschäftigungssystem zumeist im Nachteil gegenüber den Einheimischen (Dollmann 2010; Steinbach und Nauck 2004; von Below 2003; Büchel und Wagner 1996; Alba et al. 1994). Die empirischen Evidenzen hierzu sind eindeutig (siehe Diefenbach 2010: 225-226). Sie werden summarisch in der *Logik des Lebenslaufs* dargestellt (vgl. Becker und Lauterbach 2010). Denn aus der Lebensverlaufsforschung wissen wir bereits, dass in Bezug auf Bildung bereits relativ kleine Niveauunterschiede am Anfang des Bildungsverlaufs oftmals in großen Disparitäten der daran geknüpften Lebenschancen im weiteren Lebensverlauf enden (Becker 2010 und Schuchart 2010; Kalter und Granato 2002; Müller et al. 1997; Blossfeld 1989). Migranten nutzen signifikant seltener Angebote vorschulischer Bildung und Erziehung (Becker und Tremel 2006; Büchel et al. 1997) und weisen vergleichsweise größere Probleme bei der Einschulung auf. Sie besuchen häufiger Sonderschulen für lernschwache Schulkinder (Wagner und Powell 2003) und werden am Ende der Grundschule deutlich häufiger für die Hauptschule statt für weiterführende Schulen in der Sekundarstufe I empfohlen (Kristen 2002). Nach der Primarschulzeit wechseln sie häufiger als deutsche Schulkinder in die ungünstigen Lernumgebungen der Hauptschule (Diefenbach 2007; Becker und Schubert 2006; Becker 2006). Des Weiteren erwerben sie seltener die Studienberechtigung (von Below 2003: 11), gehen dafür häufiger auch ohne einen Schulabschluss von der allgemeinbildenden Schule ab (Solga 2005; Alba et al. 1994). Ferner haben sie größere Schwierigkeiten, nach der Schulzeit eine berufliche Lehre in einem Ausbildungsbetrieb beginnen zu können, und sind häufiger auf „Brückenangebote“ angewiesen als gleichaltrige Einheimische (Seibert und Solga 2005). Auch an den Hochschulen sind die meisten Migrantengruppen unterrepräsentiert (von Below 2003: 18). Im Vergleich zu Einheimischen gelingt ihnen seltener ein rascher wie erfolgreicher Eintritt in das Erwerbssystem (Granato und Kalter 2001). Sie sind in der Regel eher von Jugendarbeitslosigkeit betroffen, und sie gelangen kaum in die internen Arbeitsmärkte mit den privilegierten Erwerbs- und Einkommenschancen. Schließlich sind sie auch bei den Mobilitätschancen im Nachteil (siehe Kramer und Lauterbach in diesem Band). So weisen sie signifikant geringere Chancen für inter- und intragenerationale Aufstiege auf (Kalter 2005).

Im Hinblick auf den Bildungserwerb in frühen Stadien des Lebenslaufs sowie auf Einkommenschancen, Aufstiegsmöglichkeiten und Beschäftigungssicherheit im weiteren Berufsleben sind Migranten gegenüber Einheimischen oftmals deutlich im Nachteil. Zwar haben sich in der Nachkriegszeit die Unter-

schiede zwischen Migranten und Einheimischen in der Generationenabfolge sukzessive verringert. Jedoch können Kalter, Granato und Kristen (2007) empirisch nachweisen, dass die Migrantenkinder offensichtlich „Verlierer“ der Bildungsexpansion sind (Esser 2001). Der Grund hierfür liegt vor allem darin, dass die Einheimischen bei sich verbessernden Bildungsgelegenheiten eher in der Lage sind, sich im Bildungssystem deutliche Vorteile gegenüber den Migranten zu verschaffen (vgl. Becker und Beck 2011).

## **2 Soziologische Erklärung der Nachteile von Migranten im Bildungssystem**

Wenn Bildung eine wichtige Ressource für die Integration von Migranten in Deutschland auf annähernd allen relevanten Dimensionen des Lebenslaufs und der gesellschaftlichen Ordnungen ist, stellt sich die Frage, wie ihre Nachteile im Bildungssystem zu erklären sind. Statt einer lexikalischen Abarbeitung unterschiedlicher Erklärungsansätze, werden sie in diesem Abschnitt knapp dargestellt und sogleich einer empirischen Überprüfung unterzogen. Im ersten Schritt beschränkt sich der Theorievergleich auf das Schulsystem und wird im zweiten Teil auf die Berufsausbildung ausgeweitet.

### *Soziologische Erklärung der Nachteile von Migranten im Schulbereich*

Die *Kulturdefizit-These* führt die Nachteile ausländischer Schulkinder aus Migrantenfamilien auf kulturell bedingte Defizite zurück, so dass sie bereits zu Beginn ihrer Bildungskarriere einen Startnachteil aufweisen (Diefenbach 2011: 458). Aufgrund ihrer kulturellen Herkunft brächten diese Kinder eine durch die Kultur ihres Herkunftslandes geprägte Basispersönlichkeit, aber nicht die Verhaltensweisen, Kenntnisse oder Fähigkeiten mit, „die Kinder ohne Migrationshintergrund vergleichbaren Alters und Entwicklungsstandes mitbringen und die daher in den Bildungs- und Erziehungsinstitutionen in Deutschland als normal vorausgesetzt werden“ (Diefenbach 2011: 457-458; Diefenbach 2010: 227). Darunter fallen traditionelle und wenig moderne Einstellungen und Haltungen gegenüber Lernen und Bildung, die mit geringen Interessen, Motivationen und Anstrengungen in der Schule und dem Bildungserfolg einhergehen sollen. Dazu gehört scheinbar auch ein „anderes“ Bildungsverständnis und -verhalten von Migrantenfamilien, das mit dem Grad kultureller Übereinstimmung bzw. Distanz zwischen Herkunfts- und Aufnahmeland verbunden ist.

Typischerweise wird den Migranteneltern Skepsis und Misstrauen der deutschen Schule gegenüber nachgesagt. Folglich reproduzieren die Schulkinder mit Migrationshintergrund die ablehnende Einstellung der Eltern zur Schule und

müssen sich daher oftmals mit großem Aufwand an die Vorgaben des Bildungssystem einstellen und anpassen. Aufgrund eines oftmals fehlenden Ausmaßes an individueller Modernisierung, Individualisierung und Akkulturation verfügen sie jedoch nicht über ausreichende Selbstplatzierungsfähigkeiten, um doch noch im Schulsystem erfolgreich zu sein.

Tab. 1: Kulturelle Defizite und Bildungserfolg (odds ratios)

	Bildungsübergang <sup>1</sup>			Bildungs-empfehlung <sup>1</sup>		Notendurchschnitt <sup>2</sup>	
	RS	GYM	GS	RS	GYM	gut	mittel
<i>Muttersprache</i>							
<b>Deutsch</b>	1	1	1	1	1	1	1
<b>Ausländisch</b>	0,67*	0,72*	0,68*	0,49*	0,29*	0,60*	0,59*
<i>Migrationsbiographie</i>							
<b>Einreisealter</b>	0,97	0,92*	0,96	0,97*	0,92*	0,93*	0,98
<i>Bildungsverständnis</i>							
<b>Leseinteresse</b>	1,24*	2,16*	1,44*	1,25*	1,86*	1,59*	1,34*
<b>Lernmotivation Deutsch</b>	1,02	1,69*	1,39*	1,34*	1,86*	1,93*	1,60*
<b>Fachinteresse Mathe</b>	0,79	0,73*	0,71*	0,87	0,74*	0,61*	0,77*
<b>Lernmotivation Mathe</b>	0,95	0,99	0,78	0,86	1,09*	1,33*	1,58*
<b>Leistungsvermögen</b>	2,40*	13,2*	2,23*	2,95*	19,9*	15,9*	3,26*
<b>Pseudo-R<sup>2</sup></b>		0,111			0,184		0,160
<b>N</b>		3.625			3.144		2.791

\* mindestens  $p \leq 0,05$ ; <sup>1</sup> Referenzkategorie: Hauptschule; <sup>2</sup> Referenzkategorie: schlechte Schulnoten  
RS = Realschule, GYM = Gymnasium und GS = Gesamtschule

Quelle: ELEMENT – eigene Berechnung

Auf die Kritik an diesem Erklärungsversuch kann aus Platzgründen nicht eingegangen werden (vgl. Diefenbach 2010). Eigene multivariate Analysen jedoch weisen auf die mangelnde Tragfähigkeit dieser Argumentation hin (Tabelle 1).<sup>1</sup>

1 Für die kritische Überprüfung der einzelnen Erklärungsansätze werden Daten der Längsschnittstudie ELEMENT herangezogen (Lehmann und Nikolova 2005). Die Studie wurde mit dem Ziel durchgeführt, Lernausgangslagen und Lernfortschritte von Schulkindern im Übergangsbereich zwischen Primar- und Sekundarstufe an Berliner Grundschulen und grundständigen Gym-

Zum einen werden hinreichend bekannte Fakten repliziert. Migranten – hier abgegrenzt anhand der Muttersprache und dem Einreisealter – sind beim Bildungsübergang, bei der (in Berlin für Eltern nicht verbindlichen) Bildungsempfehlung und den institutionell beurteilten Schulleistungen gegenüber den deutschen Schulkindern im Nachteil.<sup>2</sup> Sie wechseln seltener in die weiterführenden Schullaufbahnen in der Sekundarstufe I, werden seltener für die weiterführenden Schulen empfohlen und erhalten eher schlechtere Schulnoten in den übergangsrelevanten Schulfächern wie Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache (Englisch oder Französisch). Diese Befunde werden ebenfalls repliziert, wenn für den Migrationsstatus statt der Muttersprache der Ausländerstatus nach Nationalität oder die Zugehörigkeit zu einer der Migrationswellen verwendet wird (vgl. Ditton und Aulinger in diesem Band). Eine gleichzeitige Kontrolle all dieser Dimensionen zwecks umfassender Abbildung des Ausländer- oder Migrationsstatus und sonstiger Migrationshintergründe ist wegen ihrer Konfundierung und den damit verbundenen Schätzproblemen nicht möglich.

Werden neben dem Einreisealter kulturelle Dimensionen des Bildungsverständnisses bzw. Einstellungen zu Bildung wie etwa Lernmotivation, Fachinteresse oder Leistungsvermögen als Proxy für kulturspezifische Werte und Verhaltensweisen der Migranten in Bezug auf Bildung ihrer Kinder sowie der Folgen für das Lern- und Bildungsverhalten ihrer Kinder kontrolliert, dann lösen sich zum anderen die Migrationseffekte in Bezug auf Bildungserfolge *nicht* auf. Vielmehr werden erwartungsgemäß Bildungserfolge mit zunehmendem Einreisealter unwahrscheinlicher (vgl. Nauck et al. 1998): Je höher das Einreisealter

---

nasion zu untersuchen. Für die Analysen von Schulkindern in der 5. bzw. 6. Klassenstufe wird der Ausgangsdatensatz ohne multiple Imputation fehlender Werte verwendet. Der Datensatz ist beim Forschungsdatenzentrum des Instituts für Qualitätssicherung im Bildungswesen (IQB) als ‚scientific use file‘ verfügbar. Der Autor und Herausgeber dankt dem IQB für die Zurverfügungstellung der Daten. Die Befunde mit diesen Daten für Berlin konnten – was hier aus Platzgründen nicht dokumentiert ist – mit Querschnittsdaten von IGLU 2001 und 2006 für Deutschland repliziert werden.

- 2 Für die Schätzung, nach der Grundschule eine bestimmte Schulform zu besuchen, eine bestimmte Bildungsempfehlung zu erhalten oder einen bestimmten Notendurchschnitt zu erzielen, wird die *multinomiale logistische Regression* angewandt (Long 1997). Aus Platzgründen werden die *odds ratios* als Schätzergebnisse dokumentiert. Sie geben jeweils das Chancenverhältnis für miteinander verglichene Gruppen wieder, einen bestimmten Zustand aufzuweisen oder ein bestimmtes Ereignis zu erfahren. Werte von 1 besagen, dass es keinen Zusammenhang zwischen unabhängiger und abhängiger Variablen gibt. Bei Werten größer als 1 liegen positive und bei Werten kleiner als 1 liegen negative Einflüsse erklärender Variablen auf die abhängige Variable vor.

der Schulkinder ist, desto unwahrscheinlicher sind gute Notendurchschnitte sowie eine Empfehlung für weiterführende Schulen und der Übergang ins Gymnasium. Auch in Bezug auf die kulturellen Dimensionen liegen erwartete Ergebnisse vor: Je ausgeprägter das Leseinteresse und die Lernmotivation sowie das Leistungsvermögen ist, desto erfolgreicher sind die Schulkinder. Weil die Nettoeffekte für den Migrationshintergrund weiterhin statistisch signifikant sind, kann die These kultureller Defizite *nicht* aufrechterhalten werden. Stattdessen muss nach einer alternativen Erklärung gesucht werden.

Die *humankapitaltheoretische Erklärung* als theoretische Alternative stellt darauf ab, dass es Schulkindern mit Migrationshintergrund gegenüber deutschen Kindern an vorherigen Investitionen ihrer Eltern in ihre Sozialisation, Erziehung und Vorbereitung auf die Schule bzw. Ausbildung mangelt (Diefenbach 2010; von Below 2003). Da die Migranteneltern aufgrund ihres vergleichsweise geringen Humankapitals oftmals nur in suboptimaler Weise für den späteren Bildungs- und Arbeitsmarkterfolg essentielle Wissensbestände, Verhaltensweisen und Werthaltungen an ihre Kinder weitergeben können, geht die intergenerationale Unterinvestition in das Humankapital folglich mit geringeren Erträgen in Form von Bildungs- und Berufserfolgen einher. Ähnliche Folgen sind auch zu erwarten, wenn aufgrund der Spezifität des Humankapitals von Immigranten die höherwertigen, im Herkunftsland erworbenen Bildungsabschlüsse nicht anerkannt werden oder Rückkehrabsichten bestehen. So ist wegen geringer Bleibeorientierung oder Entwertung des Humankapitals nicht ausgeschlossen, dass daraus eine Neigung für Unterinvestition folgt (vgl. Granato und Kalter 2001).

Zwar weisen die statistischen Analysen darauf hin, dass das elterliche Humankapital (bemessen am höchsten Bildungsniveau der Eltern) und die Aufteilung der Ressourcen zwischen den Kindern (kontrolliert über die Anwesenheit von Geschwistern im elterlichen Haushalt) die Nachteile von Migrantenkindern beim Bildungsübergang nach der Grundschulzeit durchaus zu erklären vermag (Tabelle 2). Aber für die schulische Leistung und Bildungsempfehlung bestehen weiterhin signifikante Unterschiede zwischen deutsch- und anderssprachigen Schulkindern. So erhalten Migrantenkinder nur halb so oft wie einheimische Schulkinder eine Gymnasialempfehlung. Auch bei den Schulnoten sind die Migranten im Nachteil gegenüber den deutschen Schulkindern. Somit wird dieser humankapitaltheoretische Erklärungsansatz lediglich teilweise empirisch unterstützt (vgl. Nauck et al. 1998).

Andere Analysen weisen darauf hin, dass es keinen signifikanten Zusammenhang zwischen Rückkehrabsichten von Migranten und Bildungsinvestitionen gibt (vgl. Alba et al. 1994). Auch sprechen die oftmals ausgeprägt hohen Bildungsaspirationen von Migranteneltern gegen eine elterliche Zurückhaltung von Humankapitalinvestitionen (vgl. Diefenbach 2010; siehe den Beitrag von

Becker und Schubert in diesem Band). Es ist nur die Frage, ob sie ihre Bildungsmotivationen aufgrund verfügbarer Ressourcen mehr oder weniger realisieren können.

Tab. 2: Unterinvestition in das Humankapital und Bildungserfolg (odds ratios)

	Bildungsübergang <sup>1</sup>			Bildungs-empfehlung <sup>1</sup>		Notendurchschnitt <sup>2</sup>	
	RS	GYM	GS	RS	GYM	gut	mittel
<i>Muttersprache</i>							
<b>Deutsch</b>	1	1	1	1	1	1	1
<b>Ausländisch</b>	0,954	1,223	0,816	0,887	0,521*	0,768†	0,876
<i>Bildung der Eltern</i>							
<b>Kein Abschluss</b>	0,215*	0,026*	0,129*	0,174*	0,036*	0,081*	0,248*
<b>Hauptschule</b>	0,308*	0,032*	0,187*	0,272*	0,068*	0,116*	0,251*
<b>Mittlere Reife</b>	0,505	0,082*	0,335*	0,432*	0,134*	0,209*	0,389*
<b>Fachhochschulreife</b>	0,696	0,244*	0,427	1,123	0,679	1,050	1,793
<b>Abitur</b>	1	1	1	1	1	1	1
<i>Familienstruktur</i>							
<b>Keine Geschwister</b>	1	1	1	1	1	1	1
<b>Geschwister</b>	0,796	0,547	0,618	0,577*	0,477*	0,831	0,925
<b>Pseudo-R<sup>2</sup></b>	0,073			0,086		0,050	
<b>N</b>	1.998			2.060		2.278	

\* mindestens  $p \leq 0,05$ ; <sup>1</sup> Referenzkategorie: Hauptschule; <sup>2</sup> Referenzkategorie: schlechte Schulnoten  
RS = Realschule, GYM = Gymnasium und GS = Gesamtschule

Quelle: ELEMENT – eigene Berechnung

Auf diese Frage geht der empirisch bewährte *strukturell-individualistische Erklärungsansatz* systematisch ein, der vor allem individuellen Bildungsentscheidungen bei gegebenen institutionellen und strukturellen Restriktionen als einen entscheidenden Mechanismus fokussiert. Da es sich bei Bildungsentscheidungen in der Regel um „riskante“ Investitionen handelt, weil Kosten sicher und sofort auftreten, während die langfristigen und hohen Erträge unsicher erscheinen, entscheiden sich Individuen mit geringen sozioökonomischen Ressourcen eher für sicher und weniger aufwendig erscheinende Bildungswege. Bei ihnen fallen erwartete Kosten und Erfolgsrisiken vergleichsweise stärker ins Gewicht, und sie sind in geringerem Maße in der Lage, die Risiken zu verringern. Während bezüglich der Bildungsentscheidungen bei den ressourcenärmeren Indivi-

duen und Gruppen aus den unteren Sozialschichten die Investitionsrisiken dominieren, überwiegt bei den sozial privilegierten Individuen bzw. Gruppen die Bildungsmotivation. Für Bildungsentscheidungen und Bildungserfolge wird bei diesem Erklärungsansatz davon ausgegangen, dass der Migrationsstatus ein Spezialfall des kausalen Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungschancen ist (Beck et al. 2010; Kalter et al. 2007; Kristen 2006; Kalter 2005). Darüber hinausgehende spezifische Nachteile von Migranten beim Bildungserfolg scheinen „vorwiegend mit noch vorhandenen Sprachproblemen (und hier vorwiegend im Elternhaus) verbunden zu sein“ (Kalter 2005: 324).

Weil der Migrationshintergrund *an sich* ebenso wenig eine Erklärung für Lern- und Bildungserfolge sowie für Nachteile im Bildungsverlauf liefert wie die Klassenlage des Elternhauses (Becker 2000), ist es sinnvoll, die von Boudon (1974) vorgeschlagene Unterscheidung von *primären und sekundären Herkunftseffekten* auf die Besonderheit des Migrationsstatus zu übertragen (Kristen und Dollmann 2010). Während der primäre Herkunftseffekt ursprünglich den systematischen Zusammenhang von sozialer Herkunft und Schulleistung meint, unterstreicht der „ethnische“ – oder besser: migrationsbedingte – primäre Herkunftseffekt die Auswirkung von Sprachfertigkeiten bzw. Sprachproblemen in deutscher Sprache auf die schulischen Leistungen (Esser 2006). Der sekundäre Herkunftseffekt ist der Zusammenhang von sozialer Herkunft und der auf der Platzierung des Elternhauses in der sozialen Schichtung basierenden Bildungsentscheidungen. In Bezug auf die Migrationssituation macht das fehlende Wissen über Struktur und Funktionsweise des Bildungssystems im Ankunftsland sowie der Mangel an bildungsrelevanten Kenntnissen, Mitteln und Möglichkeiten, um den Schulerfolg ihrer Kinder abstützen und sie erfolgreich im Bildungssystem platzieren zu können, den migrationsbedingten („ethnischen“) sekundären Herkunftseffekt aus (Kristen und Dollmann 2010; Kristen 2002). Das Zusammenspiel dieser Herkunftseffekte machen die Nachteile von Migranten („ethnic penalties“) – mit großen Unterschieden zwischen den einzelnen Nationalitäten oder nach dem Grad der sozialen Selektivität der Immigration – aus.

Zunächst wird die Prämisse überprüft, ob in Bezug auf den Übergang von der Primarschul- auf die Sekundarstufe I der Migrationsstatus ein Spezialfall des kausalen Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungschancen ist (Modell 1 Tabelle 3). Die Befunde sind eindeutig. Die negativen Effekte für Migranten (siehe Modell 1 in Tabelle 1) haben sich – bei Kontrolle des Geschlechts (als Herkunftsindikator für migrations- oder herkunftsbedingte Lebensplanung für die Kinder nach Geschlecht), des sozioökonomischen Status des Elternhauses und das höchste schulische Bildungsniveau der Eltern – für den Übergang in die weiterführenden Schulen in positive Chancen gewandelt.

Tab. 3: Sozialstruktur des Bildungsübergangs (odds ratios)

Modell	(1) Soziale Herkunft			(2) Diskriminierung			(3) Meritokratie		
	RS	GYM	GS	RS	GYM	GS	RS	GYM	GS
<i>Muttersprache</i>									
Deutsch	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Ausländisch	1,35	2,41*	1,32	1,65*	3,64*	1,42	1,89	5,87*	1,42
<i>Migration</i>									
Einreisealter	0,95	0,89*	0,94	0,98	0,96	0,97	0,98	0,95	0,97
<i>Geschlecht</i>									
Männlich	1	1	1				1	1	1
Weiblich	1,52	2,49*	1,84*				1,47	1,89†	1,96*
<i>Soziale Herkunft</i>									
HISEI	1,03*	1,06*	1,04*				1,01	1,02	1,01
Kein Abschluss	0,31*	0,05*	0,20*				0,59	0,20*	0,32†
Hauptschule	0,35*	0,05*	0,23*				0,55	0,07*	0,32†
Mittlere Reife	0,75	0,17*	0,49				0,58	0,14*	0,36†
FHochschulreife	0,79	0,35	0,52				1,04	0,44	0,61
Abitur	1	1	1				1	1	1
<i>Schulnoten</i>									
Deutsch (gesamt)				0,64*	0,28*	0,69	0,96	0,78	1,41
Mathematik				0,57*	0,40*	0,68*	0,67†	0,58*	0,80
Fremdsprache				0,41*	0,22*	0,39*	0,43*	0,21*	0,38*
<i>Leistungstest</i>									
Lesen				1,05*	1,06*	1,04*			
Mathematik				1,02	1,05*	1,02			
Fremdsprache				1,01	1,04*	1,02*			
KFT				1,01	1,02	1,03*	0,99	1,02	1,02
<i>Empfehlung</i>									
Hauptschule							0,24	0,02*	0,12*
Realschule							23,2*	0,79	3,39
Gymnasium							1	1	1
Pseudo-R <sup>2</sup>		0,073			0,086			0,050	
N		1.998			2.060			2.278	

\* mindestens  $p \leq 0,05$ ; †  $p \leq 0,1$ ; <sup>1</sup> Referenzkategorie: Hauptschule

Quelle: ELEMENT – eigene Berechnung

Nunmehr haben Migrantenkinder signifikant bessere Chancen, das Gymnasium zu besuchen. Allerdings gilt dies lediglich für die Migrantenkinder mit einem frühen Einreisearcher – sprich: wenn sie in Berlin eingeschult werden. Nunmehr dominieren die Strukturen der sozialen Herkunft die Bildungschancen: Schulkinder aus stathöhöheren Elternhäusern haben bessere Chancen, auf weiterführende Schulen (vor allem Gymnasium oder Gesamtschule) statt auf die Hauptschule zu gelangen. Je besser die Eltern gebildet sind, desto günstiger sind die Bildungschancen ihrer Kinder. Hiermit hat sich die Prämisse empirisch bewährt, ohne dass zunächst explizit zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten unterschieden wurde. In Bezug auf die Nachteile von Migranten ist der verbleibende Effekt sozialer Herkunft auf die sozial selektive Einwanderung von Familien mit vergleichsweise geringen kulturellen und ökonomischen Ressourcen, die jedoch für die Investition in die Bildung ihrer Kinder relevant sind, sowie mit der relativ ungünstigen Allokation der Eltern auf den Arbeitsmärkten als un- und angelernte Arbeiter, als selbständige Gewerbetreibende oder als einfache Dienstleistende, zu erklären. Auch aus diesem strukturellen Grund sind Migrantenkinder beim Bildungszugang und Erwerb von Bildungspatenten oftmals im Nachteil gegenüber einheimischen Kindern und Jugendlichen (Kalter et al. 2007; Steinbach und Nauck 2004).

Oftmals werden die Nachteile von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem auf *Diskriminierung* zurückgeführt. Diskriminierung im Bildungssystem liegt dann vor, wenn individuelle Merkmale wie etwa der Migrationsstatus individuelle Bildungschancen beeinflussen, obwohl sie keinen Einfluss auf die schulische Performanz haben (Arrow 1973). Von *präferenzbasierter Diskriminierung* wird gesprochen, wenn die Diskriminierung von Migranten im Bildungssystem auf individuellen Vorlieben der Lehrkräfte für bestimmte Gruppen (etwa einheimische Kinder) und Vorurteile gegen andere Gruppen (etwa Türken) beruhen (Becker 1971). Wenn Vorurteile der Ursprung für ‚taste of discrimination‘ sind, dann müssten Benachteiligungen von Migranten zu beobachten sein, selbst wenn sie gleiche Schulleistungen wie einheimische Schulkinder mit vergleichbaren Merkmalen (z.B. Geschlecht oder soziale Herkunft) erbringen. *Statistische Diskriminierung* hingegen würde nur dann auftreten, wenn den Lehrkräften die Leistungsfähigkeit ihrer Schulkinder unbekannt wäre oder sie lediglich über unvollständige und asymmetrisch verteilte Information über sie verfügen würden. Bei Migranten jedoch kann sie auftreten, je später sie nach dem Einschulungsalter einwandern und im Ankunftsland in die Schule gehen. So könnte eine Lehrkraft bei der Leistungsbeurteilung dazu neigen, leicht beobachtbare Merkmale von Migranten als Gruppe heranzuziehen, um daraus Rückschlüsse auf die individuelle Leistung eines einzelnen Migrantenkindes zu ziehen. Hierbei fungieren Durchschnittserwar-

tungen der Lehrkraft über das leistungsbezogene Verhalten der Migranten als Gruppenmerkmal unabhängig vom tatsächlichen Leistungsverhalten als Signal für die zu erwartende Leistung des zu beurteilenden Schulkindes mit Migrationshintergrund. Sollte dessen tatsächliche Leistung über den Durchschnittserwartungen für die gesamte Gruppe liegen, erhält es de facto bei der Notenvergabe zu schlechte Leistungsbeurteilungen und wird deswegen benachteiligt.

Die eigenen statistischen Analysen bestätigen diese Vermutung einer Diskriminierung von Migrantenkindern in der Schule *nicht* (vgl. Modell 2 in Tabelle 3). In der Tat verringern sich mit schlechter werdenden Schulnoten die relativen Chancen, auf weiterführende Schulen zu gelangen statt auf der Hauptschule zu verbleiben. Da zudem objektiv gemessene Leistungstestwerte und auch die kognitive Leistungsfähigkeit (KFT) kontrolliert sind, und diese wirken sich positiv auf die Bildungschancen aus, sind die Effekte von Diskriminierung auf die Bildungsübergänge auspartialisiert. So ist dann festzustellen, dass bei gleichen Schulnoten und Verteilungen bei Leistungstests die Migrantenkinder sogar signifikant bessere Chancen als einheimische Schulkinder haben, auf die Realschule oder auf das Gymnasium zu wechseln. Worauf die Mechanismen der Vorteile von Migranten beruhen, ist nicht bekannt. Die „positive“ Diskriminierung von sozial benachteiligten Migrantenkindern wäre eine, aber sicherlich nicht die einzige mögliche Erklärung dafür (vgl. Ditton und Aulinger in diesem Band; Lehmann und Peek 1997). Aber es ist nicht ausgeschlossen, dass noch andere, hier nicht berücksichtigte Mechanismen verantwortlich sind (vgl. Becker und Beck 2011; Diefenbach 2010; Kristen 2006). Insgesamt finden sich aber keine empirischen Hinweise für präferenzbasierte, statistische oder institutionelle Diskriminierung (vgl. Becker und Beck 2011).

Sind Bildungschancen *leistungsgerecht* verteilt? Erfolgen die Bildungsübergänge nach der *Logik meritokratischer Prinzipien*, denen zufolge Bildungserfolge nur über Talente und demonstrierte Anstrengungen erworben werden, die zuvor von der Schule anhand von Zensuren und Bildungsempfehlungen als „Verdienste“ definiert werden? Bei Kontrolle von Einreisealter, Migrationsstatus, Geschlecht, kognitiver Leistungsfähigkeit, Bildungsempfehlung und Zensuren hat der sozioökonomische Status des Elternhauses keinen statistisch signifikanten Einfluss auf die Bildungschancen. Die signifikanten Effekte des elterlichen Bildungsniveaus auf die Chance, das Gymnasium zu besuchen, verweisen auf die Rolle elterlicher Bildungsentscheidungen und damit auf sekundäre Herkunftseffekte zu Gunsten sozial privilegierter Kinder. Die statistisch signifikanten Effekte der Schulnoten für den Wechsel auf die weiterführenden Schulen – insbesondere auf das Gymnasium – indizieren primäre Herkunftseffekte. Aufgrund des Zusammenspiels primärer und sekundärer Herkunftseffekte kann

jedoch nicht davon ausgegangen werden, dass die Bildungschancen meritokratisch geprägt sind.

Wenn die Bildungschancen sowohl von Migranten als auch von Einheimischen vornehmlich durch das Zusammenspiel von primären und sekundären Herkunftseffekten strukturiert werden und die Migrantenkinder – ungeachtet ihrer sozialen Herkunft – hierbei im Nachteil sind, stellt sich die Frage, ob man ihre Opportunitäten verbessern würde, wenn *keine* Herkunftseffekte vorlägen. So wird für Deutschland argumentiert, dass Migrantenkinder ebenso wie einheimische Schulkinder aus unteren Sozialschichten oftmals wegen Sprachproblemen in deutscher Sprache nachteilige Bildungschancen hätten (Becker und Lauterbach 2010). Was würde passieren, wenn man ihre schulischen Leistungen im Schulfach Deutsch verbessern würde, so dass sie auch bessere Zensuren erzielen würden? Würde das Risiko verringert, dass sie in der Hauptschule überrepräsentiert sind mit all den negativen Folgen für ihren späteren Bildungsweg, oder hätten sie günstige Chancen, auf das Gymnasium zu gehen?

Tab. 4: Deutschnote und Bildungsübergang nach Muttersprache

	Anderssprachige Schulkinder		
	<i>(sehr) gut</i>	<i>mittel</i>	<i>schlecht</i>
<b>haben Zensuren in Deutsch als Schulfach:</b>	31,8%	40,3%	27,9%
<b>und gehen auf die Hauptschule:</b>	0,0%	2,2%	22,9%
<b>und gehen auf das Gymnasium:</b>	77,1%	34,8%	6,3%
	Deutschsprachige Schulkinder		
	<i>(sehr) gut</i>	<i>mittel</i>	<i>schlecht</i>
<b>haben Zensuren in Deutsch als Schulfach:</b>	40,9%	38,9%	20,2%
<b>und gehen auf die Hauptschule:</b>	0,0%	3,1%	18,3%
<b>und gehen auf das Gymnasium:</b>	74,0%	23,1%	3,6%

Quelle: ELEMENT – eigene Berechnung

In Tabelle 4 ist für die Aufteilung der Schulkinder nach ihrer Muttersprache zunächst ersichtlich, dass anderssprachige Schulkinder eher mittelmäßige und schlechte Zensuren in Deutsch erhalten als Schulkinder mit deutscher Mutter-

sprache.<sup>3</sup> Wenn die Schulkinder schlechte Zensuren in Deutsch aufweisen, dann schicken die Migranteneltern ihre Kinder eher auf die Hauptschule (22,9 Prozent) als dies bei den einheimischen Familien (18,3 Prozent) der Fall ist.

Würde man die Migrantenkinder in deutscher Sprache und im Deutschunterricht derart fördern und fordern, dass sie dann die gleiche Notenverteilung wie die deutschen Schulkinder haben, dann würden ohne Modifikation des Übergangsverhaltens  $40,9\% \cdot 0 + 38,9\% \cdot 0,022 + 20,2\% \cdot 0,229 = 5,5$  Prozent der anderssprachigen Schulkinder auf die Hauptschule gehen. Da de facto 7,3 Prozent der anderssprachigen Schulkinder und lediglich 4,3 Prozent der deutschen Schulkinder die Hauptschule besuchen, würde sich mit der Neutralisierung dieser oftmals migrationsbedingten primären Herkunftseffekte die Bildungschancen von Migranten deutlich verbessern. Die migrationsbedingten Disparitäten würden sich verringern.

Die Migrantenkinder hätten auch bessere Chancen, auf das Gymnasium gehen zu können. Statt mit einem Anteil von 40,2 Prozent würden dann  $(40,9\% \cdot 0,771 + 38,9\% \cdot 0,348 + 20,2\% \cdot 0,063 =)$  46,3 Prozent der anderssprachigen Schulkinder das Gymnasium besuchen. Das wäre eine deutliche Steigerung um 6,1 Prozentpunkte und würde die tatsächliche Übergangsrate der deutschen Schulkinder von 42,7 Prozent deutlich übertreffen. Dass es bei den Migranteneltern nicht an den elterlichen Bildungsentscheidungen liegt, wird daraus ersichtlich, dass sie ihre Kinder bei gleichen Deutschzensuren eher auf das Gymnasium schicken als die einheimischen Eltern. Beim frühen Bildungsübergang dominieren bei den Migranten primäre über sekundäre Herkunftseffekte, während bei den Bildungschancen einheimischer Schulkinder der umgekehrte Zusammenhang besteht (vgl. Becker 2011; Becker und Schubert in diesem Band).

Neben den migrationsbedingten primären Herkunftseffekten sind auch „ethnische“ sekundäre Herkunftseffekte ausschlaggebend für die Nachteile von zugewanderten Schulkindern. Wie zuvor gesehen, ist die sozial selektive Immigration eine bedeutsame Voraussetzung dafür. Überproportional viele Migrantenfamilien weisen – gemessen an ihrer schulischen und beruflichen Ausbildung – eine große soziokulturelle Distanz zur höheren Bildung auf, die zudem

---

3 An dieser Stelle ist – was die Chance anbelangt, (sehr) gute Zensuren in Deutsch zu erhalten – explizit darauf hinzuweisen, dass unter den anderssprachigen Schulkindern wiederum große Unterschiede zwischen den Muttersprachen gibt. So gesehen ist es unzulässig, zu behaupten, Migranten erhalten generell schlechtere Deutschzensuren. Diese Unterschiede erklären sich im Wesentlichen durch die bildungsselektive Wanderung der Eltern (siehe auch den Beitrag von Becker und Schubert in diesem Band).

mit vergleichsweise geringeren Kenntnissen über Struktur des Bildungssystems und den Bildungsangeboten im Ankunftsland sowie mit relativ hohen Kosten-erwartungen für Investitionen in die höhere Bildung einhergehen (Alba et al. 1994). Rund die Hälfte der Migrantenfamilien mit schulpflichtigen Kindern am Ende der Grundschulzeit, weisen eine große Distanz zum System höherer Bildung auf, aber lediglich 29 Prozent der deutschen Familien (Tabelle 5). Mehr als ein Drittel von ihnen hat eine geringe Distanz zur höheren Bildung, aber allenfalls ein Viertel der Migrantenfamilien.

Würde man diese soziokulturelle Distanz mit ihren Korrelaten bei den Migranten verringern, so würden  $(28,7\% \cdot 0,371 + 32,8\% \cdot 0,462 + 38,5\% \cdot 0,641 =)$  50,4 Prozent statt der 45,9 Prozent der Migrantenkinder auf das Gymnasium wechseln.<sup>4</sup> Auch hierbei würden sie die gesamte Übergangsrate für die deutschen Schulkinder von 48,7 Prozent übersteigen.

Tab. 5: Soziokulturelle Distanz und Bildungsentscheidung nach Muttersprache

	Anderssprachige Schulkinder		
	<i>groß</i>	<i>mittel</i>	<i>gering</i>
<b>haben soziale Distanz zu höherer Bildung:</b>	50,9%	24,7%	24,3%
<b>und gehen auf das Gymnasium:</b>	37,1%	46,2%	64,1%
	Deutschsprachige Schulkinder		
	<i>groß</i>	<i>mittel</i>	<i>gering</i>
<b>haben soziale Distanz zu höherer Bildung:</b>	28,7%	32,8%	38,5%
<b>und gehen auf das Gymnasium:</b>	26,9%	37,8%	72,7%

Quelle: ELEMENT – eigene Berechnung

Insgesamt zeigt der knappe empirische Theorievergleich, dass für *Bildungschancen im Schulsystem* der strukturell-individualistische Erklärungsansatz der erfolgversprechendste ist, Nachteile von Migranten systematisch wie erschöpfend zu erklären. Zum einen ist es jedoch notwendig, noch differenzierter als bislang entscheidende *Prozesse und Mechanismen* im Längsschnitt abzubilden, um die Erklärungskraft dieses Modells im Vergleich zu anderen Erklärungsversuchen zu testen. Da zu vermuten ist, dass hierarchische und segmentierte Bil-

4 Die Differenzen in den Übergangsraten kommen durch unterschiedliche Verteilungen der ‚missing values‘ für die unterschiedlichen Variablen zustande. Aber dennoch bleiben die tatsächlichen Übergangsstrukturen für Migranten und Einheimische erhalten.

dungssysteme, die sowohl alternative Bildungsangebote offerieren als auch viele Bildungsentscheidungen abverlangen, eher zu Nachteilen von Migranten führen, sind historische und internationale Vergleiche mit anderen Typen von Bildungssystemen notwendig, um die Modell- und Theoriebildung fortzuführen und zu verbessern (vgl. Becker und Schuchart 2010).

### *Soziologische Erklärung der Nachteile von Migranten in der Ausbildung*

Empirische Befunde belegen bei ausländischen Jugendlichen bzw. Jugendlichen mit Migrationshintergrund einen deutlichen Trend zu höheren Ausbildungsabschlüssen (von Below 2003). Gleichzeitig weisen gerade diese Jugendlichen – sofern sie aus „bildungsfernen“ und statusniedrigen Elternhäusern stammen – ein besonders hohes Risiko für *Bildungsarmut* auf (Solga 2005). Sie haben oftmals vergleichsweise geringe Chancen, sowohl einen qualifizierten Schulabschluss zu erwerben als auch erfolgreich eine Berufsausbildung zu beginnen und mit einem anerkannten Zertifikat abzuschließen (Kalter und Granato 2001). Warum dies so ist, soll anhand verschiedener Theorien rekonstruiert werden. Um Redundanzen mit der vorherigen Diskussion zu vermeiden, geschieht dies in aller Kürze.

Aus *humankapitaltheoretischer Sicht* wäre – vor der Prämisse, dass in Bezug auf Bildungsentscheidungen der Migrationsstatus ein Spezialfall der sozialen Herkunft bzw. des Humankapitals des Elternhauses ist – für Schulabgänger zu erwarten, dass es bei der Wahl einer nichtakademischen Ausbildung keine Disparitäten nach dem Migrationsstatus gibt. Allerdings könnten folgende Mechanismen zu Abweichungen von dieser Vermutung führen. Wenn Migranten aufgrund des verfügbaren *sozialen Kapitals* bzw. des „*ethnischen*“ *Netzwerkes* der Zugang zum „ethnischen“ Arbeitsmarkt bei gesicherten Renditen ohne Berufsausbildung und ohne größeren Aufwand möglich ist, dann würden sie sofort nach dem Schulabgang erwerbstätig werden (vgl. Granovetter 1974, 1973; siehe Nauck in diesem Band). Illustrative Beispiele wären die unqualifizierte Tätigkeit im Gemüseladen oder im Döner-Imbiss eines Verwandten. Diese Chancen bieten sich allerdings vor allem den jungen Männern, so dass auch bei den Migranten geschlechtstypische Unterschiede beim Zugang zur Berufsausbildung zu erwarten sind (vgl. Diefenbach in diesem Band).

Tragen Migranten sich mit Rückkehrabsichten, dann wären sie nicht bereit, in ihr Humankapital bzw. in das ihrer Kinder zu investieren (vgl. Kalter 2005; von Below 2003; Kalter und Granato 2002; Alba et al. 1994). Im Falle, dass sie das komplexe duale Berufsbildungssystem nicht kennen oder verstehen, werden sie sich nicht von der vermeintlich sicheren und wenig aufwendig erscheinenden Ausbildungsalternative „ablenken“ lassen, sondern eher ihre Schulausbildung zwecks Erwerb der Hochschulreife fortsetzen (vgl. Müller und Pollak 2008;

Becker 2010). Weisen sie schließlich geringe schulische Vorbildung auf, dann sind Arbeitgeber wegen der Kosten für eine aufwendige betriebliche Ausbildung nicht bereit, sie auszubilden; allenfalls könnten die nicht berücksichtigten ausländischen Jugendlichen auf die schulische Berufsausbildung oder eben auf die tertiäre Ausbildung ausweichen.

Aus Sicht der empirisch bewährten *Signaltheorie* (Spence 1974) bzw. des *Ansatzes der Arbeitskräftewarteschlange* (Thurow 1975) greifen Betriebe – um Unsicherheiten über Trainierbarkeit, Produktivität und andere gewünschte Merkmale wie Zuverlässigkeit der Bewerber zu reduzieren – neben den Schulabschlüssen auf askriptive Merkmale der Lehrstellenbewerber („screening devices“) wie etwa Migrationshintergrund oder Ausländerstatus zurück (Weiss 1995; Arrow 1973) und sortieren die Bewerber in eine Warteschlange (vgl. Seibert und Solga 2005; siehe Seibert in diesem Band). Anhand der antizipierten Verhaltenswahrscheinlichkeiten von Gruppen wird in der *Logik statistischer Diskriminierung* bei den Auswahlentscheidungen auf das Verhalten einzelner Bewerber geschlossen. So wird beispielsweise ein niedriger Schulabschluss, der unter den Schulabgängern bei Migranten verbreiteter ist als bei Einheimischen, dann – zum Nachteil ausländischer Lehrstellenbewerber – als relativ geringere Leistungsmotivation, Leistungsfähigkeit, Belastbarkeit oder Zuverlässigkeit interpretiert (Granato und Kalter 2001). „Organisatorischer Mehraufwand bei Sprachproblemen, Unsicherheit über einen längerfristigen Verbleib ausländischer Lehrlinge und Arbeitnehmer und die damit antizipierte Gefahr geringerer Verwertungsgrade bis hin zu Fehlinvestitionen könnten ebenso als Erklärungen für Nachteile von Ausländern und Migranten bei der Lehrstellensuche angeführt werden“ (Beck et al. 2010: 324; Seibert und Solga 2005). *Prozesse der vertikalen und horizontalen Schließung* zu Ungunsten von ausländischen Jugendlichen sind ebenfalls nicht ausgeschlossen, wenn es darum geht, ihre Nachteile oder Benachteiligung im Berufsbildungsbereich zu erklären (Parkin 1983). Hierzu gehört als ein Mittel der Schließung und Exklusion aufgrund des *Kredentialismus* im deutschen Ausbildungsbereich etwa die Nichtanerkennung ausländischer Bildungszertifikate (vgl. Collins 1979).

Aus *strukturell-individualistischer Sicht* kann ergänzend argumentiert werden, dass Migranten aus Gründen ihrer Immigration ausgeprägte Bildungs- und Statusaspirationen aufweisen und versuchen, ihre Bildungsmotivation in der Weise zu realisieren, dass die Bildungserträge ihrer Kinder möglichst hoch sind. So sind sie bestrebt, ihre Kinder studieren zu lassen, soweit es bei gegebenen Statusaspirationen die Investitionsrisiken – d.h. das Verhältnis von subjektiv erwarteter Bildungskosten und subjektiver Erwartung eines erfolgreichen Hochschulstudiums – zulassen. Da ihnen unabhängig von eigenen Bildungserfahrungen die Universitäten bzw. Hochschulen als universelle Bildungsinstitution eher

vertraut sein werden als das spezielle deutsche System der dualen Berufsbildung, werden sie sich im Vergleich zu den Einheimischen seltener durch das Angebot der dualen Berufsbildung „ablenken“ lassen und den Weg zur Hochschulausbildung wählen (vgl. Kristen et al. 2008).

Wie sehen die empirischen Fakten aus? Im Folgenden werden die Mechanismen für eine Entscheidung zu Gunsten einer beruflichen Ausbildung nach der Pflichtschulzeit statt der fortgesetzten Schulausbildung bis hin zum Hochschulstudium analysiert.<sup>5</sup> Betrachten wir zunächst das Basismodell (Modell 1 in Tabelle 6). Demnach strukturiert die Platzierung in eine der Schullaufbahnen in der Sekundarstufe I die Ausbildungsentscheidung in bedeutsamer Weise. So neigen vor allem Jugendliche in der Hauptschule – gefolgt von den Jugendlichen in der Realschule – zu einer beruflichen Lehre, Ausbildung in der (Berufs-) Fachschule oder höheren Berufsausbildung (Meisterprüfung) und sehen eher von einem späteren Hochschulstudium ab. Gymnasiasten hingegen entscheiden sich eher für ein Hochschulstudium.

Obwohl die Migranten bei den Hauptschülern überrepräsentiert sind (vgl. Tabelle 4), entscheiden sich Jugendliche mit Ausländerstatus oder Migrationshintergrund eher für ein späteres Hochschulstudium als für eine Berufsausbildung.<sup>6</sup> Hingegen neigen Jugendliche, die die deutsche Sprache im Alter von 6 bis 9 Jahren gelernt haben, eher zu einer beruflichen Lehre bzw. Fachschulausbildung im Anschluss an die Pflichtschulzeit als die Jugendlichen, die die deutsche Sprache erst ab dem 10. Lebensalter gelernt haben. Hier nicht dokumentierte Analysen haben zudem ergeben, dass es keinen linearen Effekt des Einreisalters auf die Ausbildungsentscheidung gibt.

---

5 Für die Absicht, eine bestimmte Berufsausbildung zu beginnen, werden ergänzende Daten von PISA 2000 herangezogen (Deutsches PISA-Konsortium 2001). PISA-E 2000 ist die nationale Stichprobenergänzung der internationalen, von der OECD durchgeführten Hauptstudie von PISA 2000, in denen die Neuntklässler unter anderem nach ihren weiteren Bildungsabsichten befragt wurden (vgl. Becker und Schuchart 2010). Der entscheidende Nachteil dieses Datensatzes ist, dass bei der Ausbildungsentscheidung nicht zwischen Selbst- und Fremdselektion unterschieden werden kann. Für multivariate Analysen werden wiederum binäre oder multinomiale Logit-Regressionen verwendet (Long 1997).

6 Vor allem Jugendliche mit kroatischer, polnischer, russischer, serbischer, türkischer, französisch, spanischer, rumänischer und portugiesischer Muttersprache entscheiden sich im Vergleich zu den deutschen Jugendlichen gegen eine Berufsausbildung. Jugendliche mit bosnischer, griechischer, italienischer, sorbischer, englischer und sonstiger Muttersprache unterscheiden sich in ihrer Ausbildungsentscheidung nicht signifikant von den gleichaltrigen Deutschen.

Tab. 6: Aspiration für nichtakademische Berufsausbildung (odds ratios)<sup>1</sup>

Modell	Basismodell (1)			Erweiterte Modelle		
	BL	BFS	MP	2	3	4
<i>Muttersprache</i>						
Deutsch	1	1	1	1	1	1
Ausländisch	0,397*	0,707*	0,539*	0,427*	0,431*	0,243*
<i>Wann Deutsch gelernt?</i>						
vor Alter von 6 Jahren	1,196	1,079	1,022	0,929	0,829	0,929
etwa mit 6-9 Jahren	1,402*	1,514*	1,148	1,395*	1,497*	1,235
mit 10 Jahren oder später	1	1	1	1	1	1
<i>Geschlecht</i>						
Männlich				1	1	1
Weiblich				1,148*	1,251*	1,004
<i>Sozioökonomischer Status</i>						
HISEI des Elternhauses				0,983*	0,987*	0,986*
<i>Bildungsniveau der Eltern</i>						
max. Hauptschule ohne Lehre				2,601*	2,360*	2,014*
Lehre mit max. Hauptschule				2,938*	2,594*	3,485*
Realschule und Lehre				2,997*	2,654*	4,224*
Max. Real- und Fachschule				2,270*	1,892*	2,796*
Abitur ohne Studium				1,642*	1,501*	1,741*
Fachhochschulabschluss				1,302*	1,186†	1,429*
Hochschulabschluss				1	1	1
<i>Erfolgswahrscheinlichkeit</i>						
Notendurchschnitt					1,755*	1,567*
<i>Berufswunsch</i>						
ISEI					0,936*	0,949*
<i>Ausbildungskosten</i>						
Geschwister im Elternhaus					1,191*	1,175*
<i>Schulform</i>						
Hauptschule	5,040*	3,215*	4,198*	3,547*	3,145*	4,508*
Realschule	1,412*	1,425*	1,422*	1,425*	1,494*	1,588*
Gymnasium	0,062*	0,151*	0,159*	0,147*	0,233*	0,147*
Gesamtschule	1	1	1	1	1	1
Pseudo-R <sup>2</sup>		0,151		0,295	0,417	0,450
N		24.073		20.741	13.928	14.426

\* mindestens  $p \leq 0,05$ ; BL=Berufliche, BFS=(Berufs-)Fachschule, MP=Meisterprüfung<sup>1</sup> Referenzkategorie: (Fach-)Hochschulstudium

Quelle: PISA 2000-E – eigene Berechnung

Auf welchen Mechanismen der Befund beruht, dass vor allem die Jugendlichen, die in der Grundschulzeit die deutsche Sprache gelernt haben, sich für eine berufliche Lehre entscheiden, kann mangels entsprechender Informationen im verfügbaren Datensatz nicht festgestellt werden. Dass dies mit den Motiven der Immigration oder mit der selektiven Einwanderung oder auch mit primären Herkunftseffekten zusammenhängt, scheint plausibel, kann aber mit Querschnittsdaten wie PISA 2000 ohne detaillierte Informationen über die vorherige Bildungs- und Wanderungsgeschichte nicht verifiziert werden.

Werden in einem weiteren Schritt (Modell 2) neben dem Geschlecht auch die Dimensionen der sozialen Herkunft der Jugendlichen kontrolliert, so bleibt der negative Effekt des Migrationsstatus statistisch signifikant. Auch bei Kontrolle der sozialen Herkunft neigen ausländische Jugendliche eher zur fortgesetzten Schulausbildung und zum späteren Hochschulstudium. Dieser Befund ist kein methodisches Artefakt, weil die relativen Chancen nunmehr mit einer binären statt mit einer multinomialen Logit-Regression geschätzt werden. Die Ergebnisse sind unabhängig vom gewählten Regressionsverfahren. Im Grunde genommen werden hinreichend bekannte Befunde repliziert. Jugendliche aus statushöheren Elternhäusern neigen eher zum Hochschulstudium, während sich Jugendliche aus den bildungsferneren Elternhäusern mit einer größeren Distanz zum Hochschulsystem eher für eine Berufsausbildung im Anschluss an die Pflichtschulzeit entscheiden.

Selbst wenn in einem weiteren Analyseschritt zusätzlich die individuelle Kosten-Nutzen-Abwägung in Rechnung gestellt wird, entscheiden sich Migranten eher gegen eine frühe Berufsausbildung (Modell 3). Je höher die subjektiv erwarteten Bildungserträge (gemessen am sozioökonomischen Status des gewünschten Berufs), je besser Erfolgsaussichten (gemessen am Durchschnitt für die Zensuren in Deutsch, Mathematik und 1. Fremdsprache) und je geringer die erwarteten Ausbildungskosten (gemessen anhand vorhandener Geschwister im Elternhaus), desto eher erfolgt eine Entscheidung zu Gunsten eines Hochschulstudiums. Beruflich wenig ambitionierte, aus einem Elternhaus mit einem begrenzten ökonomischen Budget für die Ausbildung ihrer Kinder stammende Jugendliche, die zudem ungünstige Schulleistungen aufweisen, entscheiden sich demnach eher für eine duale Berufsausbildung. Obwohl jugendliche Migranten oftmals diese Merkmalskombinationen aufweisen, entscheiden sie sich im Vergleich zu den altersgleichen Einheimischen eher für eine höhere Ausbildung an den Hochschulen.

Werden bei der gleichen Modellierung statt der Bildungsaspirationen der Jugendlichen die ihrer Eltern als abhängige Variable herangezogen, so ändern sich die Sozialstrukturen der Ausbildungsentscheidung wesentlich (Modell 4). Zum einen verstärkt sich der Nettoeffekt für den Migrationsstatus: Demnach visieren

die zugewanderten Eltern für ihre Kinder vor allem das Hochschulstudium an und das in einem weitaus deutlicherem Maße als die deutschen Eltern es tun. Zum anderen spielen Geschlecht der Kinder, Einreisealter oder der Zeitpunkt, zu dem die deutsche Sprache gelernt wurde, keine Rolle mehr. Dieser Befund kann als Hinweis gedeutet werden, dass die Migrantenerlern sich bemühen, ihre Kinder (unabhängig vom Geschlecht) möglichst gut im Bildungssystem und später auch im Arbeitsmarkt zu platzieren. Andere Untersuchungen belegen wiederum, dass ihnen das oftmals und aus bekannten Gründen in einem geringeren Maße gelingt als den Einheimischen (vgl. die Beiträge von Seibert sowie Kalter, Granato und Kristen in diesem Band).

### 3 Einzelne Beiträge im vorliegenden Band

Um die Integration von Migranten in die gesellschaftlichen Ordnungen der Bundesrepublik Deutschland und ihre Bildungsteilhabe im Ankunftsland verstehen zu können, bedarf es der Berücksichtigung von Migrationsströmen und ihrer historischen Entwicklung sowie der Einwanderungspolitik in der Nachkriegszeit. Hiermit beschäftigt sich der Beitrag von *Alexander Tarvenkorn* aus verschiedenen Perspektiven, in dem mit amtlicher Statistik versucht wird, Veränderungen im Migrationsgeschehen in der Bundesrepublik über die Jahrzehnte zu beschreiben. Deutlich wird, dass die Migration unterschiedlicher Gruppen das Bildungssystem und die Chancenstrukturen im Bildungssystem mitgeprägt haben und zukünftig weiterhin prägen werden.

In ihrem Beitrag gehen *Rolf Becker* und *Patricia Tremel* der Frage nach, ob frühzeitige vorschulische Bildung, Erziehung und Betreuung eine der institutionellen Maßnahmen ist, die geeignet scheint, migrationsbedingte primäre Herkunftseffekte bei besonders benachteiligten Migrantenkindern zu neutralisieren. Sollten sich solche Wirkungen zeigen, dann wäre kurz- wie mittelfristig eine sich verringemde soziale Ungleichheit von Bildungschancen sowohl nach Migrationsstatus als auch nach sozialer Herkunft zu vermuten. Für die empirischen Analysen werden Längsschnittdaten des Sozioökonomischen Panels herangezogen. Grundsätzlich werden positive Bildungseffekte vorschulischer Betreuung für Migrantenkinder nachgewiesen und frühe Bildungsinvestitionen erweisen sich als effektiv. Sie reichen alleine nicht aus, um Ungleichheiten von Bildungschancen vollständig zu kompensieren.

Die Frage, ob und warum kulturelles und soziales Kapital den Bildungserfolg von Migranten determiniert, stellt sich *Bernhard Nauck* in seinem Beitrag. Auf der einen Seite wird die mangelhafte theoretische Explikation des Kapitalbegriffs konstatiert und auf der anderen Seite eine unzureichende Datenlage, die wenig geeignet ist, den Bildungserfolg von Migranten im deutschen Bildungs-

system ursächlich auf die Kapitalausstattung des Elternhauses zurückzuführen. Deswegen schlägt *Bernhard Nauck* ein schlankes wie differenzierbares Modell für den Erwerb und die Akkumulation von kulturellem und sozialem Kapital sowie deren Einsatz für die Bildungskarriere ihrer Kinder einschließlich der Wirksamkeit von Sozialkapital im jeweiligen institutionellen Kontext vor. Hierbei orientiert er sich an Bourdieu und verbindet die Überlegungen von Lin zum Sozialkapital mit der allgemeinen Theorie sozialer Produktionsfunktionen von Lindenberg. Die Annahmen zu den Prozessen und Mechanismen, aus denen sich die Bildungschancen von Migranten ergeben, bedürfen trotz vorhandener empirischer Evidenz einer tiefergehenden Überprüfung mit angemessenen Daten.

Schuleffekte und institutionelle Diskriminierung gelten als wichtige Ursachen für die Nachteile von Migranten im deutschen Bildungssystem. In ihrem Beitrag setzen sich *Hartmut Ditton* und *Juliane Aulinger* kritisch mit Mythen und Legenden in der Schulforschung über die institutionelle Diskriminierung, Bedeutung von Frühförderung und Ganztagsbeschulung und muttersprachlichen Angebote in der Schule zwecks Integration von Migranten ins Bildungssystem auseinander. Um Nachteile oder Benachteiligungen von Migranten im Bildungssystem verstehen zu können, sind Ursachen auf Seite der Migranten und ihrer individuellen oder familialen Situation (z.B. Kulturdifferenzthese) von Ursachen auf Seite der Bildungsinstitutionen bzw. des Bildungssystems (z.B. institutionelle Diskriminierung und Kompositionseffekte) zu unterscheiden. Es zeigt sich angesichts empirischer Befunde, dass Migrantengruppen bei entsprechender Kontrolle individueller Merkmale nicht zwingend im Nachteil sind und auch nicht benachteiligt werden. Vor allem die behauptete Diskriminierung ist wie der durchgängige Erfolg von Förderprogrammen für Migranten mehr Mythos als empirisch belegtes Faktum.

An diesem letzten Punkt knüpft der Beitrag von *Rolf Becker* und *Michael Beck* an. Mittels Paneldaten der ELEMENT-Studie werden von *Rolf Becker* und *Michael Beck* ausgewählte sprachfördernde Maßnahmen wie Nachhilfeunterricht oder Stütz- und Förderkurse in Deutsch sowie Unterricht in Deutsch als Fremdsprache auf ihre Wirksamkeit evaluiert. Die Befunde sind ernüchternd, weil sie in Bezug auf die Erzielung von Deutschnoten oder den Erhalt einer Gymnasialempfehlung ineffektiv sind. Dies geht vor allem zu Lasten von schulpflichtigen Migranten, die erst nach dem Einschulungsalter eingewandert sind. Hingegen tragen frühzeitige Investitionen in die Sprachfertigkeiten wie etwa ein längerer Kindergartenbesuch und wahrscheinlich auch Sprachkurse von zugewanderten Eltern deutlich zu verbesserten Bildungserfolgen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund bei.

Eine geschlechtsspezifische Betrachtung zu den Nachteilen von Jugendlichen aus Migrantenfamilien gegenüber deutschen Jugendlichen bezüglich ihres