

Claudia Diehl · Christian Hunkler
Cornelia Kristen *Hrsg.*

Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf

Mechanismen, Befunde, Debatten



Springer VS

Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf

Claudia Diehl • Christian Hunkler
Cornelia Kristen (Hrsg.)

Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf

Mechanismen, Befunde, Debatten

Herausgeber
Claudia Diehl
Universität Konstanz
Deutschland

Cornelia Kristen
Otto-Friedrich-Universität Bamberg
Deutschland

Christian Hunkler
Max-Planck-Institut für Sozialrecht
und Sozialpolitik, München
Deutschland

Mit freundlicher Unterstützung der Stiftung Mercator

ISBN 978-3-658-04321-6 ISBN 978-3-658-04322-3 (eBook)
DOI 10.1007/978-3-658-04322-3

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

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, 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.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen.

Lektorat: Cori A. Mackrodt
Redaktion: Cornelia Schneider, Petra Quintini

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer Fachmedien Wiesbaden ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media (www.springer.com)

Vorwort

Deutschland ist ein Land, das zunehmend von kultureller, sprachlicher und religiöser Vielfalt geprägt ist. Rund 20 Prozent unserer Bevölkerung haben einen Migrationshintergrund, bei den unter Fünfjährigen sind es mehr als 35 Prozent: Tendenz steigend.

Um den Zusammenhalt unter den Bürgern zu stärken, muss jeder die Chance haben, am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben. Wesentliche Grundlage für Teilhabe ist Bildung, weil sie den Zugang zum politischen, kulturellen und sozialen Leben ermöglicht. Bildungserfolg hängt hierzulande jedoch immer noch stark von der Herkunft und der sozialen Lage ab.

Die Stiftung Mercator setzt sich dafür ein, allen Menschen die gleichen Chancen zu geben. Wir wollen strukturelle Hürden im Bildungssystem und Diskriminierung abbauen sowie junge Menschen bestmöglich fördern. Unsere Arbeit widmet sich vor allem Schülern und Studierenden mit Migrationshintergrund. Viele von ihnen werden nicht nur mit migrationspezifischen Herausforderungen konfrontiert, sondern auch mit sozialer Benachteiligung. Sie sind damit – trotz hoher Bildungsambitionen – doppelt beeinträchtigt. Diese Ungleichheit wollen wir verringern.

Um dieses Ziel zu erreichen, müssen alle Partner aus Bildungs- und Integrationspolitik, Verwaltungen von Bund, Ländern und Kommunen, Wissenschaft, Zivilgesellschaft und Praktiker eng zusammenarbeiten. Strategien können so besser abgestimmt, neue Ansätze entwickelt, der Transfer gelungener Praxis in die Breite hergestellt und auf diese Weise strukturelle Veränderungen herbeigeführt werden.

Die Stiftung Mercator unterstützt diese Veröffentlichung, weil sie in ausgezeichneter Weise einen Überblick über die Ergebnisse der empirischen Forschung zu ethnischen Bildungsungleichheiten gibt. Es haben sich Autorinnen und Autoren zusammengefunden, die jeweils eine besondere Expertise in Bezug auf die unterschiedlichen Bildungsetappen und -prozesse besitzen und die den mittlerweile sehr komplexen Forschungsstand zu diesem Themenbereich verständlich aufarbeiten.

Sie identifizieren die wichtigsten Ergebnisse zu den behandelten Fragen, vergleichen diese überblicksartig, weisen auf Forschungslücken hin und diskutieren offene bzw. strittige Fragen.

Wir wünschen diesem Buch einen breiten Leserkreis, sowohl aus dem akademischen Fachpublikum, als auch unter Studierenden und Praktikern. Möge dieses Buch neben dem Erkenntnisgewinn auch dazu anstiften, in der Praxis Veränderungen für mehr Bildungsgerechtigkeit anzugehen.

Dr. Felix Streiter und Mounir Azzaoui
Stiftung Mercator

Inhalt

Teil 1 Einführung

Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Eine Einführung 3
Claudia Diehl, Christian Hunkler und Cornelia Kristen

Migranten und ihre Nachkommen im deutschen Bildungssystem:
Ein aktueller Überblick 33
Melanie Olczyk, Julian Seuring, Gisela Will und Sabine Zinn

Teil 2 Mechanismen der Entstehung und Reproduktion ethnischer Bildungsungleichheiten: Ziele, Ressourcen und Opportunitäten

Bildungsaspirationen in Familien mit Migrationshintergrund 73
Birgit Becker und Cornelia Gresch

Bildungstransmission in Migrantenfamilien 117
Bernhard Nauck und Vivian Lotter

Die Rolle der Sprache für zugewanderungsbezogene Ungleichheiten
im Bildungserfolg 157
*Sebastian Kempert, Aileen Edele, Dominique Rauch, Katrin M. Wolf,
Jennifer Paetsch, Annkathrin Darsow, Jessica Maluch und Petra Stanat*

Ethnische Diskriminierung im deutschen Bildungssystem 243
Claudia Diehl und Patrick Fick

Tracking. Konsequenzen der Leistungsgruppierung von Schülerinnen und Schülern für die Leistungsentwicklung	287
<i>Tobias Schallock</i>	
Bildungssysteme und ethnische Bildungsungleichheiten	331
<i>Hartmut Esser</i>	
Nachbarschaftseffekte	397
<i>Andreas Horr</i>	
Teil 3 Ethnische Bildungsungleichheiten in Deutschland: Die Etappen des Bildungssystems	
Ethnische Ungleichheiten in der vorschulischen Bildung	433
<i>Birgit Becker und Nicole Biedinger</i>	
Ethnische Ungleichheit in der Grundschule	475
<i>Cornelia Gresch</i>	
Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe	517
<i>Jörg Dollmann</i>	
Ethnische Ungleichheit in der Sekundarstufe I	543
<i>Manuel Siegert und Ninja Olszenka</i>	
Ethnische Unterschiede beim Zugang zu beruflicher Ausbildung	597
<i>Christian Hunkler</i>	
Migrationsspezifische Ungleichheiten im deutschen Hochschulbereich	643
<i>Cornelia Kristen</i>	
Autorinnen und Autoren	669

Teil 1
Einführung

Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Eine Einführung

Claudia Diehl, Christian Hunkler und Cornelia Kristen

Zusammenfassung

Das Kapitel gibt einen kurzen Überblick über die Bedeutung ethnischer Ungleichheiten im Bildungsverlauf und die entsprechenden Kontroversen in Wissenschaft und Öffentlichkeit. Zunächst wird das allgemeine theoretische Modell zur Erklärung von Bildungsungleichheiten erläutert, das von den Autorinnen und Autoren der thematischen Kapitel bei der Systematisierung der teilweise umfassenden empirischen Befunde verwendet wurde. Darauf aufbauend wird die Organisation des Bandes beschrieben, insbesondere die Einteilung in Kapitel über die Mechanismen der Entstehung und Reproduktion ethnischer Ungleichheiten einerseits und über den Verlauf ethnischer Ungleichheiten über die einzelnen Bildungsetappen hinweg andererseits. Nach einem Überblick über die wichtigsten inhaltlichen Befunde der einzelnen Beiträge schließt das einleitende Kapitel mit einer resümierenden Schlussfolgerung zu der Bedeutung und den Ursachen ethnischer Bildungsungleichheiten in Deutschland.

Die empirische Bildungsforschung hat in den letzten Jahren – nicht zuletzt bedingt durch die öffentliche Diskussion der Ergebnisse der PISA Studien – einen regelrechten Boom erfahren. Dies gilt in ähnlicher Weise für die Migrationsforschung, die vor allem aufgrund steigender Zuwanderungszahlen in den 1990er-Jahren, dem offiziellen Bekenntnis Deutschlands zur Zuwanderung („Deutschland ist ein Einwanderungsland“) und einer anhaltenden Diskussion über das Thema Integration viel Aufmerksamkeit auf sich gezogen hat. Die Forschung zu ethnischen Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem verbindet diese beiden Themen

und behandelt gleichzeitig einen gesellschaftlichen Bereich, der für die späteren Lebenschancen besonders folgenreich ist.

Durch die in Deutschland ausgesprochen enge Koppelung von Bildungszertifikaten und Arbeitsmarktplatzierung spiegelt Letztere vor allem, wenngleich nicht ausschließlich (für den Zugang zum Arbeitsmarkt vgl. Luthra 2013), die Unterausstattung von Migrant*innen – auch der zweiten Einwanderergeneration – mit Bildungsqualifikationen wider (vgl. Kalter 2008, S. 22). Dies ist insofern besonders problematisch, als der Arbeitsmarkterfolg eine Schlüsselrolle für die Platzierung in der Aufnahmegesellschaft spielt und die Bildung somit, vermittelt über die berufliche Positionierung, die Lebenschancen entscheidend prägt (etwa Kalter 2006; Seibert und Solga 2005). Die im Bildungssystem erworbenen Kompetenzen und Bildungszertifikate bilden eine der Kerngrößen des strukturellen Integrationserfolgs, und sie fördern auch die Integration in anderen gesellschaftlichen Bereichen: Mit einer höheren Bildung sind nicht nur Vorteile auf dem Arbeitsmarkt verbunden, es bieten sich auch mehr Gelegenheiten für Kontakte mit Mehrheitsangehörigen; dies wiederum wirkt sich in vielen Fällen positiv auf die weitere sprachliche und identifikative Eingliederung aus. Eine Schlechterstellung im Bildungssystem hat somit weitreichende Folgen. Gleichzeitig stehen systematische Gruppenunterschiede im Bildungserfolg im Verdacht, zumindest teilweise ungerechte und erklärungsbedürftige Abweichungen vom meritokratischen Grundprinzip moderner Gesellschaften darzustellen. Nicht zuletzt deshalb ist empirisch fundiertes Wissen über die Ursachen der Gruppenunterschiede in den Bildungsergebnissen von besonderer Bedeutung.

Trotz (oder vielleicht sogar: wegen) der hohen Relevanz des Themas, der wachsenden Zahl an Erhebungen und Daten und des Booms an Forschung in diesem Bereich, werden viele Fragen weiterhin kontrovers diskutiert. Dies gilt etwa für den Bereich der schulischen Leistungen in der Sekundarstufe, die seit Etablierung der internationalen Schulleistungsstudien auf große Resonanz stoßen (z. B. Baumert et al. 2003; Müller und Stanat 2006; Segeritz et al. 2010; Walter 2008), oder, wenn auch in geringerem Maße, der Bildungsübergänge, wie vor allem dem Übertritt von der Grundschule in die Sekundarstufe (z. B. Dollmann 2010; Gresch 2012). Andere Etappen im Bildungsverlauf werden hingegen eher selten untersucht, dies gilt insbesondere für die vorschulischen Kompetenzen (z. B. Becker et al. 2013; Dubowy et al. 2008) oder spätere Bildungsübergänge, wie den Übertritt in die berufliche Ausbildung (z. B. Diehl et al. 2009; Hunkler 2014). Zudem werden in verschiedenen Studien unterschiedliche Indikatoren des Bildungserfolgs betrachtet; und je nachdem, ob Schulabschlüsse oder Leistungsmessungen herangezogen werden, unterscheiden sich die Befunde teilweise deutlich (Gresch und Kristen 2011, S. 209).

Darüber hinaus sind die in Deutschland lebenden Migrant*innen keine homogene Gruppe. In vielen Studien finden sich, soweit eine differenzierte Erfassung oder

Auswertung überhaupt möglich ist, ausgeprägte Unterschiede nach dem jeweiligen Herkunftsland beziehungsweise Herkunftskontext ebenso wie nach dem Generationenstatus – damit ist die Unterscheidung zwischen der selbst gewanderten ersten Generation und ihren in Deutschland geborenen Nachkommen der zweiten und dritten Generation gemeint. Schon das Phänomen „nachteiliger Bildungschancen von Migranten im deutschen Bildungssystem“ ist längst nicht so eindeutig wie es häufig den Anschein hat.

Die Ursachen für die zumindest in einigen Etappen für bestimmte Migranten-Gruppen zweifelsfrei vorliegenden Nachteile, etwa bei den schulischen Leistungen in der Sekundarstufe, werden kontrovers diskutiert, und die Debatten sind teilweise normativ aufgeladen. Am deutlichsten wird dies, wenn es um die Frage geht, welche Rolle Merkmale der Migranten bei der Erklärung von Bildungsungleichheiten spielen und welche Bedeutung den Lehrkräften oder den institutionellen Spezifika des deutschen Bildungssystems zukommt. Im Hinblick auf die Migranten selbst werden – wenngleich eher am Rande – Gruppenunterschiede in der Bildungsmotivation diskutiert (z. B. Chua und Rubinfeld 2014; Sarrazin 2010); eine größere Rolle spielen aber Argumente über den sozioökonomischen Hintergrund (z. B. Heath und Brinbaum 2014; Kristen und Granato 2007) beziehungsweise Zusatzqualifikationen wie beispielsweise Sprachkenntnisse (z. B. Haag et al. 2012), hinsichtlich derer sich die betrachteten Gruppen unterscheiden. Diese Fokussierung auf die Merkmale der Migranten wird an anderer Stelle als „Defizitorientierung“ kritisiert, welche die wahren Gründe „schulischer Schlechterstellung von Migrantenkindern verschleiert und die Ursachen ausschließlich in deren eigenen Familien verortet“ (Flam und Kleres 2007, S. 64). Dabei wird gefordert, den Blick nicht primär auf die Betroffenen zu lenken. Dies kann einerseits bedeuten zu untersuchen, ob Kinder von Einwanderern von den Lehrenden möglicherweise bei gleichen Leistungen andere Noten und Empfehlungen für die weiterführende Schule erhalten (z. B. Becker und Beck 2012; Bos et al. 2004; Kiss 2010; Kristen 2006; Sprietsma 2013). Andererseits wird gefordert, den im deutschen Bildungssystem institutionalisierten Umgang mit ethnischer Diversität im Hinblick auf mögliche benachteiligende Auswirkungen von Minderheitenangehörigen kritisch zu hinterfragen. In dieser Perspektive wird etwa der „monolinguale Habitus“ der deutschen Schule, die Darstellung von Migrantinnen und Migranten in Schulbüchern sowie das Fehlen ethnischer Diversität im Lehrkörper kritisiert (Diefenbach 2010; Flam und Kleres 2007; Gogolin 2008; Gomolla und Radtke 2007).

Über diese Diskussion um Diskriminierung im engeren Sinne hinausgehend wird auch die verbreitete Konzentration von Migranten in bestimmten Stadtvierteln und die damit einhergehende Segregation in Kindergärten und Schulen als möglicher Einflussfaktor ethnischer Bildungsungleichheiten thematisiert (z. B. Kristen 2008).

Diese scheinen zudem auch noch häufig schlechter ausgestattet als entsprechende Bildungseinrichtungen, die mehrheitlich von Kindern und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund besucht werden (z. B. Becker 2012). Auch die Auswirkungen des gegliederten Bildungssystems, des sogenannten *Tracking*, spielen trotz oder wegen der verhältnismäßig mageren empirischen Evidenzen eine prominente Rolle in der Diskussion um die Ursachen ethnischer Bildungsungleichheiten (z. B. Gröhlich et al. 2009). Ähnliches gilt für die Auswirkungen institutioneller Regelungen, wie etwa die Verbindlichkeit der Schulempfehlungen, die inzwischen vermehrt in empirischen Analysen zu ethnischen und sozialen Bildungsungleichheiten behandelt werden (z. B. Dollmann 2011; Gresch 2012).

Unabhängig von diesen Kontroversen über die Ursachen ethnischer Unterschiede im Bildungssystem muss berücksichtigt werden, dass es sich bei einem großen Teil der Personen mit Migrationshintergrund um die sogenannten „Gastarbeiter“ und ihre Nachfahren handelt. Diese wurden ab 1955 vor allem aus Italien, Spanien, Griechenland und der Türkei angeworben, um den Bedarf an Arbeitskräften in Zeiten des einsetzenden „Wirtschaftswunders“ zu decken (vgl. Münz und Ulrich 2000, S. 21). Diese Herkunftsgruppen dominieren vor allem die zweite Einwanderergeneration. Dies führt in manchen Analysen dazu, dass die zweite Generation schlechter abschneidet als die Zugewanderten, unter denen „(Spät-)Aussiedler“ die größte Gruppe bilden (z. B. Walter und Taskinen 2007). Während Letztere zumindest teilweise deutsche Sprachkenntnisse und höhere Bildungsabschlüsse mit nach Deutschland brachten, wurden mit den Gastarbeitern gezielt gering qualifizierte Einwanderer angeworben. Es ist deshalb wenig verwunderlich, dass diese Zuwanderung durch ein im Vergleich zur deutschen Mehrheitsbevölkerung geringeres Bildungsniveau gekennzeichnet ist. Zu erwähnen sei an dieser Stelle, dass dies nicht mehr für die jüngst Zugewanderten gilt (Seibert und Wapler 2012).

Es ist daher davon auszugehen, dass zumindest ein Teil der Nachteile von Migranten im deutschen Bildungssystem nicht spezifisch ethnisch oder durch ihre Migrationserfahrung (oder die ihrer Eltern oder Großeltern) bedingt ist, sondern durch dieselben *sozialen* Mechanismen verursacht wird, die auch bei sozial benachteiligten deutschen Kindern und Jugendlichen vorliegen (vgl. Heath und Brinbaum 2014; Kristen und Granato 2007). So können beispielsweise „bildungsferne“ Eltern ihre Kinder nicht im gleichen Ausmaß bei der Erreichung eines höheren Schulabschlusses unterstützen. Dann hätte man es allerdings nicht mit ethnischen oder aus der Migrationserfahrung resultierenden Ungleichheiten zu tun, sondern mit sozialer Ungleichheit. Die Frage, welche spezifisch ethnischen Benachteiligungen sich überhaupt noch identifizieren lassen, wenn man dem sozialen Hintergrund vieler Migranten Rechnung trägt, wird in den meisten Kapiteln des vorliegenden Bandes eine zentrale Rolle spielen.

Für die bislang skizzierten Fragen nach dem Ausmaß und den Entstehungsmechanismen liegen zahlreiche „empirische Evidenzen“ vor. Allerdings beziehen sich viele Studien, wie bereits angedeutet, nur auf bestimmte Gruppen oder die sehr heterogene Gesamtheit aller Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Gleichzeitig nehmen sie meist nur bestimmte Etappen und Übergänge im Bildungssystem in den Blick. Seitens der erklärenden Faktoren kommt erschwerend hinzu, dass in vielen Studien der soziale Hintergrund, also etwa das Bildungsniveau oder die Arbeitsmarktplatzierung der Eltern, oder auch die Sprachkenntnisse der Kinder und Jugendlichen nicht erfasst werden. Damit ist es nicht möglich, spezifisch migrationsbezogene Bedingungen von den Effekten allgemeiner sozialer Bildungsungleichheit zu trennen. Vor diesem Hintergrund ist eine fundierte Auseinandersetzung mit den zugrunde liegenden Prozessen und den jeweils verfügbaren empirischen Befunden notwendig, nicht zuletzt um die potenzielle Wirksamkeit verschiedener möglicher Interventionen abschätzen zu können.

Die meisten der in diesem Band versammelten Kapitel wurden zunächst in Form von Expertisen im Rahmen eines von Hartmut Esser koordinierten Projektes am Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung verfasst. Ziel des Projektes war es, die unübersichtliche Fülle empirischer Ergebnisse aus unterschiedlichen Disziplinen zu bündeln und die wichtigsten Erkenntnisse pointiert zusammenzufassen. Als Grundlage hierfür wurden – beginnend im Jahr 2010 – verschiedene Überblickspapiere zu den empirisch belastbaren Zusammenhängen erstellt. Diese bezogen sich einerseits auf die grundlegenden *Entstehungsmechanismen* ethnischer Bildungsungleichheiten und andererseits auf die verschiedenen *Bildungsetappen*, an denen diese typischerweise auftreten.

Besonderer Wert wurde bei der Erstellung der Expertisen darauf gelegt, den aktuellen Kenntnisstand zu dokumentieren und dabei ausschließlich auf belastbare Datenquellen und Analysen zurückzugreifen. Je nach Teilbereich mussten die Kriterien für „belastbar“ allerdings unterschiedlich streng ausgelegt werden. In jedem Fall sollten die herangezogenen Studien ein geeignetes Stichprobendesign, eine entsprechende Fallzahl und eine angemessene Auswertungsstrategie aufweisen, die aussagekräftige Vergleiche zwischen in Deutschland lebenden Personen mit Migrationshintergrund und der Mehrheitsbevölkerung erlauben, wobei in den Analysen möglichst nach Herkunftskontext und Generation differenziert wird. Das Kriterium der Aktualität wurde je nach Etappe und jeweils vorhandenen Studien unterschiedlich weit ausgelegt. Wo es sinnvoll erschien, möglich oder nötig war – in vielen Bereichen fehlen entsprechende Studien für Deutschland – wurden auch Vergleiche zu anderen Ländern gezogen. Der überwiegende Teil der Studien bezieht sich jedoch auf nach 1980 geborene Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Diese Expertisen bilden in ausgearbeiteter und aktualisierter Form

den Kern des vorliegenden Sammelbandes. Sie wurden um Kapitel zu zunächst unberücksichtigt gebliebenen Mechanismen ergänzt.

1 Theoretische Grundannahmen: Wie lassen sich ethnische Unterschiede im Bildungserfolg erklären?

Was die hier zusammengestellten Studien vereint, ist der – unterschiedlich explizite – Rückgriff auf einen Erklärungsvorschlag, der Bildungsergebnisse als Resultat individueller Motivationen, Ressourcen und institutioneller Opportunitäten und Restriktionen versteht (Breen und Goldthorpe 1997; Erikson und Jonsson 1996, S. 13ff.; Esser 1999, S. 256ff.). Um im Bildungssystem erfolgreich zu sein, ist zunächst eine gewisse Lernmotivation notwendig: Insbesondere bei Kindern, aber auch bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen, spielen diesbezüglich die Motivationen und Vorstellungen der Eltern eine zentrale Rolle. Diese werden häufig unter dem Stichwort „Bildungsaspirationen“ behandelt. Weitere zentrale Determinanten des Bildungserfolgs stellen die individuellen und familialen Ressourcen dar, die von elterlicher Unterstützung über finanzielle Ressourcen bis hin zur Vertrautheit mit den höheren Bildungszweigen reichen. Und schließlich spielen die in den Bildungsinstitutionen vorhandenen Opportunitäten eine wichtige Rolle: Kinder und Jugendliche sollten in ihrem unmittelbaren Umfeld nicht nur auf geeignete Gelegenheiten für den Kompetenzerwerb treffen – die erlangten Kompetenzen müssen auch angemessen bewertet werden. Die Bildungsgelegenheiten werden maßgeblich von der Qualität, dem Einsatz und den Entscheidungen der Lehrkräfte beeinflusst. Zur Erklärung von Unterschieden im Bildungserfolg sind Motivationen, Ressourcen und Opportunitäten aller drei Akteursgruppen – Kinder beziehungsweise Jugendliche, Eltern und Lehrende – relevant. Diese interagieren in den verschiedenen Kontexten wie Kindergärten und Schulen vor dem Hintergrund der jeweils geltenden institutionellen Rahmenbedingungen.

In den folgenden Abschnitten dieses Einleitungskapitels wird dieser Erklärungsentwurf zumindest in Ansätzen dargestellt. Ausgehend von Boudons (1974) Unterscheidung zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten werden die Grundzüge des Investitionsansatzes erläutert. Auf dieser Grundlage lassen sich verschiedene Mechanismen auf der Ebene der drei unterschiedenen Akteursgruppen ebenso wie auf Ebene kontextueller Charakteristika von Schulen, Schulklassen oder dem Wohnumfeld beziehungsweise weitergehenden institutionellen Bedingungen des Bildungssystems, etwa der Dreigliedrigkeit, einordnen.

Boudon (1974, S. 29) unterscheidet zur Erklärung schichtspezifischer Erfolgsraten im Schulsystem zwischen primären und sekundären Effekten der sozialen Herkunft auf den Bildungserfolg. Die Herkunft, so die Annahme, wirkt einerseits direkt auf den Bildungserfolg, weil aufgrund schichtspezifischer Unterschiede in der Ausstattung mit familiären Ressourcen Kinder und Jugendliche aus – wie man heute sagen würde – „bildungsfernen“ Elternhäusern geringere Kompetenzen aufweisen als solche aus „bildungsnahen“ Elternhäusern. Solche Ressourcen können sich beispielsweise in einer direkten Unterstützung bei den Hausaufgaben manifestieren ebenso wie sie indirekt auf die schulischen Leistungen wirken können, etwa über die Bedingungen einer allgemein stimulierenden familialen Umgebung. Diese Effekte der sozialen Herkunft auf die schulischen Kompetenzen werden bei Boudon als *primäre Herkunftseffekte* bezeichnet.

In seinen empirischen Studien stellte Boudon allerdings fest, dass diese herkunftsbedingten Kompetenzunterschiede nur einen Teil der Disparitäten erklären können, die an einzelnen Bildungsübergängen im Bildungsverlauf anzutreffen sind. Auch unter Schülerinnen und Schülern mit gleichen schulischen Leistungen findet Boudon deutliche Unterschiede in den Übergangsraten auf weiterführende Schulen. Dies erklärt er damit, dass Familien unterschiedlicher Herkunft in Abhängigkeit der sozialen Herkunft divergierende Bildungsentscheidungen treffen. So hängen etwa die Höhe der mit einer längeren Bildungskarriere verbundenen Kosten, das Risiko des Scheiterns einer ambitionierten Bildungsentscheidung oder auch die erwarteten Renditen einer hohen Bildung durchaus davon ab, ob es innerhalb einer Familie „normal“ ist, das Abitur anzustreben, oder ob diesen Schritt bislang noch niemand gewagt hat. Diesen Sachverhalt bezeichnet Boudon als *sekundären Effekt* der sozialen Herkunft. Die Ideen Boudons gerade zu den sekundären Herkunftseffekten besitzen für das deutsche dreigliedrige Bildungssystem eine besondere Relevanz, ist innerhalb dieses Systems doch bereits am Ende der Grundschulzeit zu einem recht frühen Zeitpunkt im Bildungsverlauf eine besonders folgenschwere Entscheidung zu treffen.

Kompetenzen und Bildungsentscheidungen sind sicherlich keine unabhängigen Bildungsergebnisse, sondern bedingen sich in gewissem Ausmaß gegenseitig: Einerseits wird durch die verschiedenen Bildungsentscheidungen die Schul- und Lernumgebung verändert, und dies kann den weiteren Kompetenzerwerb erleichtern oder erschweren. Andererseits sind Kompetenzen und Leistungen eine zentrale Einflussgröße für die jeweilige Übergangsentscheidung. Die potenzielle Wirksamkeit bildungspolitischer Interventionen hängt letztlich entscheidend davon ab, ob die Maßnahmen auf Ungleichheiten abzielen, die durch primäre oder durch sekundäre Herkunftseffekte entstanden sind: Eine Frühförderung – etwa durch eine Verbesserung des Zugangs zu qualitativ hochwertiger vorschulischer

Bildung – zielt zweifelsohne darauf ab, die Kompetenzunterschiede zwischen Kindern unterschiedlicher Herkunft zu nivellieren. Hingegen dürfte der Einsatz von „Bildungscoaches“ vor allem dazu beitragen, Schülerinnen und Schülern aus bildungsfernen Elternhäusern die Berührungsängste gegenüber den höheren Bildungszweigen zu nehmen.

Boudons Idee der Aufteilung in primäre und sekundäre Effekte lässt sich erweitern und auf die Bevölkerung mit Migrationshintergrund übertragen (z. B. Heath und Brinbaum 2007; Heath et al. 2008; Kristen und Dollmann 2009; van de Werfhorst und van Tubergen 2007). Bei den *ethnischen primären Effekten* handelt es sich um für Migranten und ihre Nachkommen spezifische Einflüsse, welche auf die Kompetenzen wirken. Bei den *ethnischen sekundären Effekten* geht es dagegen um migrationsbezogene Bedingungen, die für Bildungsentscheidungen relevant sind.

Zu den typischen Beispielen für ethnische primäre Effekte lassen sich die Auswirkungen der in der Familie gesprochenen Sprache zählen. Kenntnisse in der Verkehrssprache bilden für erfolgreiche Lernprozesse innerhalb der Bildungseinrichtungen eine unabdingbare Voraussetzung (Chiswick 1991; Esser 2006, S. 403; Paetsch et al. 2015). Da Lernen weitgehend sprachbasiert verläuft, kommt den Kenntnissen der Unterrichtssprache auch für Lernergebnisse in anderen inhaltlichen Bereichen eine zentrale Bedeutung zu (Esser 2006, S. 404; Paetsch et al. 2015). Auch in Bezug auf die sekundären Effekte gibt es Grund zur Annahme spezifisch ethnischer Einflussfaktoren. So konnte wiederholt gezeigt werden, dass Migranteneltern höhere Bildungsaspirationen aufweisen als Eltern aus der Mehrheitsbevölkerung (z. B. Becker 2010; Ditton et al. 2005; Kristen und Dollmann 2010). Für dieses Muster existieren mehrere Erklärungsvorschläge, etwa ein überdurchschnittlicher Optimismus (vgl. Kao und Tienda 1995), der in der Übertragung der Migrationsmotivation der Eltern – die ihr Heimatland verlassen haben, um es im Zielland „zu etwas zu bringen“, dies aber selbst oft nicht erreichen konnten – auf die Kinder zum Ausdruck kommt (Vallet 2006).

Eine weitere wichtige Bedingung für den Bildungserfolg im Migrationskontext stellt das „kulturelle Kapital“ in Form von in der Familie vorhandenem Wissen um das Bildungssystem des Ziellandes dar, das sowohl zu primären als auch sekundären ethnischen Effekten führt (vgl. Jonsson und Rudolphi 2011). Erstere sind darauf zurückzuführen, dass von migrationsbedingten Unterschieden im Wissen um die Einflussfaktoren schulischen Erfolgs im Zielland auszugehen ist (zu primären Effekten strategischen Wissens vgl. Jonsson und Rudolphi 2011, S. 488; Kristen und Granato 2007, S. 347). So bedeutet es beispielsweise für Eltern, die in einem anderen Land die Schule besucht haben, einen zusätzlichen Aufwand, sich mit dem System des Aufnahmelandes vertraut zu machen. Gleichzeitig sind diese Kenntnisse erforderlich, um mögliche Probleme im Lernfortschritt rechtzeitig zu

erkennen und die Kinder gezielt unterstützen zu können (vgl. Lareau 2003, S. 248f.; Pfeffer 2008, S. 546). Auch das Wissen über den Einsatz der für das jeweilige Bildungssystem angemessenen Mittel zur Behebung von Schwierigkeiten spielt eine bedeutsame Rolle.

Kenntnisse über das Funktionieren des Bildungssystems im Aufnahmeland sind aber nicht nur wichtig, um den Kompetenzerwerb der Kinder zu verfolgen und gegebenenfalls intervenierend zu begleiten. Sie führen neben diesen primären Effekten auch zu sekundären Effekten der ethnischen Herkunft, sind sie doch eine Voraussetzung dafür, dass Migrantenfamilien die strategisch „richtigen“ Bildungsentscheidungen treffen. So sind die soeben erwähnten hohen Bildungsaspirationen von Migranten möglicherweise zumindest teilweise auf verzerrte Wahrnehmungen über Anforderungen zurückzuführen, die mit einem höheren Bildungsweg, wie etwa einem Universitätsstudium, verbunden sind (vgl. in diesem Band: Becker und Gresch). Ähnliches könnte für die in einem bestimmten Bildungskontext bestehenden Alternativen zu einer akademischen Ausbildung gelten (Kristen et al. 2008). So ist das duale Ausbildungssystem durchaus eine deutsche Besonderheit; Ähnliches gilt für das Fachhochschulwesen. Diese zwei in Deutschland bekannten und respektierten Alternativen zum Universitätsstudium nehmen viele Einwanderer möglicherweise gar nicht als solche wahr. Dies wäre eine Erklärung dafür, dass Schulabsolventinnen und -absolventen mit Hochschulzugangsberechtigung offenbar ein universitäres Studium einem Fachhochschulstudium vorziehen (vgl. in diesem Band: Kristen).

Die Beispiele illustrieren, dass bestimmte Ressourcen, wie beispielsweise das „Institutionenwissen“, an einen bestimmten Kontext geknüpft sind und häufig nicht oder nur unvollständig in den neuen Lebenskontext übertragen werden können. Dies kann zu migrationsbedingten Unterschieden und Unsicherheiten in der Wahrnehmung des Bildungssystems führen, die sowohl den Kompetenzerwerb als auch die Bildungsentscheidungen in Zuwandererfamilien beeinflussen können.

Ethnische Diskriminierungen stellen einen weiteren Mechanismus der Entstehung ethnischer Bildungsungleichheit dar, für den sich argumentieren lässt, dass er sich in primären und sekundären ethnischen Herkunftseffekten niederschlägt. Diese über außerfamiliäre Akteure, wie zum Beispiel den Lehrenden, vermittelten Wirkungen der sozialen und ethnischen Herkunft werden bisweilen auch als „tertiäre Herkunftseffekte“ bezeichnet.¹ Würden Kinder und Jugendliche aus einem

1 Diese Bezeichnung lässt sich eigentlich nicht als eine Erweiterung der Unterscheidung Boudons verstehen, denn seine Unterscheidung orientiert sich nicht an spezifischen Akteuren, sondern an den Bildungsergebnissen in Form von Leistungen einerseits und Übergängen andererseits. Er kann damit die Familien ebenso wie die Lehrkräfte

bestimmten Kontext etwa im Unterricht diskriminiert, so könnte sich dies negativ auf deren Kompetenzerwerb auswirken. Auch Erwartungseffekte, also Einflüsse, die aus einer verzerrten Ausgangseinschätzung der zukünftigen Leistungen von Kindern aus bestimmten Migrantengruppen resultieren, können für die weitere Entwicklung der schulischen Lernergebnisse wirksam werden (vgl. Lorenz et al. 2015; Schofield 2006). Sie wären Ausdruck eines ethnischen primären Effektes. Antizipieren Familien hingegen Diskriminierungen in bestimmten Bereichen, etwa hinsichtlich der späteren Chancen auf einen Ausbildungsplatz, und richten ihre Bildungsentscheidungen danach aus, kann dies als sekundärer ethnischer Effekt klassifiziert werden. Auch mögliche Diskriminierungen in den Leistungsbeurteilungen, zum Beispiel in Form von Übergangsempfehlungen, werden in diesem Zusammenhang diskutiert (vgl. in diesem Band: Diehl und Fick). Sie sind ebenfalls mit Blick auf die sekundären Effekte relevant, da sie unabhängig von den Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler deren Bildungsentscheidungen beeinflussen oder vielmehr beschränken.

In ähnlicher Weise lassen sich strukturelle, gesellschaftliche oder institutionelle Bedingungen mit der Unterscheidung zwischen den sozialen und ethnischen primären und sekundären Effekten in Verbindung bringen. So geht eine ausgeprägte Segregation nach der Leistungszusammensetzung der Schülerschaft mit unterschiedlichen Voraussetzungen für Lernprozesse und die weitere Leistungsentwicklung einher (z. B. Baumert et al. 2006). Die mit dieser strukturellen Bedingung verbundenen Folgen lassen sich den primären Effekten zurechnen; allerdings kann in empirischen Analysen aufgrund von Konfundierungen der sozialen, ethnischen und leistungsbezogenen Zusammensetzung nicht immer ohne Weiteres unterschieden werden, ob es sich um soziale oder ethnische primäre Effekte handelt (vgl. in diesem Band: Schallock). Als ein Beispiel zur institutionellen Ausgestaltung von Bildungssystemen lassen sich der Zeitpunkt und die Anzahl der vorgesehenen Bildungsübergänge anführen. Je nachdem, wann im Bildungsverlauf ein Übertritt institutionell vorgegeben ist, werden sekundäre Effekte ihre Wirkung zu einem früheren oder späteren Zeitpunkt im Bildungsverlauf entfalten. Auch hier wäre im Anwendungsfall jeweils gesondert zu spezifizieren, welche Konsequenzen sich für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund ergeben, die über die mit der sozialen Herkunft verbundenen Effekte hinausgehen. So lässt sich beispielsweise vermuten, dass eine längere Grundschulzeit für Kinder aus Zuwandererfamilien

als Akteure einbeziehen, die einen Einfluss auf diese beiden Bereiche ausüben. Deshalb handelt es sich bei den als „tertiäre Effekte“ bezeichneten Bedingungen letztlich auch um primäre und sekundäre Herkunftseffekte.

vorteilhaft sein könnte, weil diese dann mehr Zeit hätten, sprachbezogene Nachteile aufzuholen.

Die mit der Aufteilung in primäre und sekundäre Effekte unterschiedenen Mechanismen lassen sich über die Anwendung der Investitionsperspektive in einem allgemeinen Erklärungsansatz zusammenführen, dessen Grundidee sowohl in Modellen des Kompetenzerwerbs als auch in Modellen zu Bildungsentscheidungen aufgegriffen wird. Bildungsergebnisse lassen sich in dieser Perspektive als Konsequenz einer Vielzahl aufeinanderfolgender Investitionen auffassen. Beim Kompetenzerwerb geht es um Investitionen in Lernprozesse; bei den Bildungsentscheidungen rücken dagegen Investitionen ins Blickfeld, die für das Übergangsverhalten wirksam werden. Den jeweils beteiligten Akteuren muss dabei nicht immer ein bewusstes oder zielgerichtetes Handeln unterstellt werden. Gerade Kleinkinder lernen wohl kaum aus einer rationalen Abwägung heraus zu laufen oder zu sprechen. Ein Großteil des frühkindlichen Lernens dürfte sowohl seitens der Eltern als auch der Kinder von solchen unbewussten, also nicht intentional gesteuerten, Bedingungen abhängen, wobei zumindest auf Elternseite gleichzeitig häufig auch schon frühzeitig gezielt, etwa durch Förderung auf den Lernprozess, eingewirkt wird.

Hinsichtlich des Kompetenzerwerbs werden häufig Lernmodelle angewandt, die Leistungen als Ergebnis einer Sequenz vielfältiger Investitionen in Lernprozesse auffassen (vgl. Heckmann 2006; in diesem Band: Becker und Biedinger). Der Kompetenzerwerb ist gekoppelt an die Opportunitäten und Anreize zu lernen. Hinsichtlich der Lernmöglichkeiten werden zwei Aspekte als relevant erachtet: Zum einen die Menge und Intensität an Anregungen, die sogenannte *Exposure*, und zum anderen die Effizienz, mit der solche Anregungen umgesetzt werden (Chiswick und Miller 2001; Esser 2006). Die Effizienz ist zumindest in Teilen von Faktoren wie der Intelligenz beziehungsweise den kognitiven Grundfähigkeiten und dem Lernalter abhängig. Diese sind unabhängig vom Migrationshintergrund (Marks 2014, Stern et al. 2012); für die kognitiven Grundfähigkeiten findet sich einigen Studien zufolge ein moderater Zusammenhang mit der sozialen Herkunft (Ramseier und Brühwiler 2003). Darüber hinaus beruht die Effizienz auf dem bereits vorhandenen Vorwissen und den erworbenen Lernfähigkeiten. Die Menge und Qualität der Anregungen wird üblicherweise mit den Sozialisationsbedingungen in Verbindung gebracht, wobei sowohl die Familie und ihr Umfeld als auch die Bildungsinstitutionen und das dort vertretene Erziehungspersonal eine Rolle spielen. Insbesondere die oben beispielhaft geschilderten Prozesse, die mit Unterschieden in der Ressourcenausstattung und damit den sozialen und ethnischen primären Effekten verknüpft sind, werden an diesem Punkt bedeutsam. Bei den Anreizen kommen andere Aspekte ins Spiel, etwa die mit der sozialen Herkunft variierende

Bildungsmotivation, die sich beispielsweise in der Schaffung anregungsreicher Lern- und Bildungsumgebungen niederschlagen kann.

Dass aber auch bei gegebenem Kompetenzniveau unterschiedliche Bildungsentscheidungen getroffen werden, wird deutlich, wenn diese als Resultat eines Abwägens zwischen den zur Auswahl stehenden Handlungsalternativen und den mit ihnen verbundenen Kosten und Nutzen (also wiederum den Anreizen) modelliert werden. Wichtig ist zunächst, dass bereits die Wahrnehmung der möglichen Alternativen durch die soziale und ethnische Herkunft vorstrukturiert sein kann. So kann die Schichtzugehörigkeit oder eine durch das Bildungssystem des Herkunftslandes geprägte Sichtweise beeinflussen, welche Alternativen überhaupt in Betracht gezogen werden. Wenn es dann um die Entscheidung für oder gegen eine bestimmte der wahrgenommenen Alternativen geht – also beispielsweise um die Frage, ob in einen weiterführenden Bildungsgang investiert wird oder die Bildungsaktivitäten am Ende der Pflichtschulzeit beendet werden – nehmen die verschiedenen Modelle im Kern an, dass diese von drei Parametern abhängt: erstens von den direkten oder indirekten Kosten für die weitere Bildung, einschließlich des Nutzens der nicht gewählten Handlungsalternative (etwa das Aufnehmen einer wie gering auch immer bezahlten Erwerbstätigkeit), den sogenannten Opportunitätskosten, zweitens der wahrgenommenen Wahrscheinlichkeit, einen Bildungsgang erfolgreich abzuschließen sowie drittens dem Wert oder Nutzen, der einem bestimmten Bildungsabschluss beigemessen wird (vgl. Boudon 1974; Breen und Goldthorpe 1997; Erikson und Jonsson 1996, S. 13ff.; Esser 1999, S. 256ff.).

Unterschiede im Entscheidungsverhalten sind darauf zurückzuführen, dass sich diese drei Parameter in Abhängigkeit der sozialen und ethnischen Herkunft sehr unterschiedlich darstellen können. Beispielsweise gehen längere Bildungsgänge, wie der Besuch der gymnasialen Oberstufe, mit höheren finanziellen Ressourcen einher, die bei niedriger sozialer Herkunft durchaus prohibitiv wirken können. Ähnliches gilt für die Bewertungen unterschiedlicher Bildungsalternativen. So besagt etwa die These des Stuserhalts, dass Familien Bildungsentscheidungen so treffen, dass ihre Kinder mindestens die Statusposition der Eltern erreichen können (Boudon 1974). Der wahrgenommene Wert eines weiterführenden Abschlusses oder Schulbesuches ist damit für statushöhere Familien deutlich höher als für eine Arbeiterfamilie, für die ein Hauptschulabschluss möglicherweise in einer respektablen Familientradition steht, eine Gymnasialentscheidung aber das Risiko eines gescheiterten Versuchs birgt. Für Migranten könnte zusätzlich der *Immigrant Optimism* zum Tragen kommen und den Weg für – in diesem Falle – vorteilhafte Bildungsentscheidungen ebnen (vgl. Kao und Tienda 1995).

2 Der Aufbau des Bandes

Ausgehend von diesen theoretischen Grundannahmen verfolgt dieser Band das Ziel, einen möglichst umfassenden Überblick über den Kenntnisstand zum Ausmaß und den Ursachen ethnischer Bildungsungleichheiten zu geben. Dafür wird zunächst – ergänzend zu den Ausführungen in diesem Einleitungskapitel – anhand aktueller Daten gezeigt, wie sich Kinder und Jugendliche unterschiedlicher Herkunftsgruppen und Migrantengenerationen über die verschiedenen Etappen des Bildungsverlaufs verteilen. Im öffentlichen Bewusstsein genießen die Kinder der als Gastarbeiter Zugewanderten immer noch eine große Aufmerksamkeit; längst haben aber andere Gruppen, etwa (Spät-)Aussiedler, quantitativ an Bedeutung gewonnen.

Auf dieser Grundlage werden im zweiten Teil des Bandes die empirischen Befunde zu den oben beschriebenen *Mechanismen* präsentiert. Hier wird auf die unterschiedlichen Kontexte eingegangen, die den Bildungserfolg beeinflussen, und die sich auf die Ebene des familialen Kontexts, des Gruppenkontexts und des institutionellen Kontexts beziehen können. Unterschiede in den Bildungszielen unterschiedlicher ethnischer Gruppen werden als mögliche Ursachen ethnischer Bildungsungleichheiten ebenso thematisiert wie Prozesse der Vererbung von „Bildungsarmut“ innerhalb der Familie oder Gruppenunterschiede in der Ausstattung mit Ressourcen, die für den Bildungserfolg wichtig sind, wie etwa soziale Kontakte oder Sprachkenntnisse. Zudem werden ausgewählte Rahmenbedingungen des deutschen Bildungssystems behandelt, die ethnische Ungleichheiten fördern oder stabilisieren können, wie eine hohe Segregation an den Schulen, mögliche Diskriminierungsprozesse auf Seiten des Lehrpersonals oder auch bestimmte institutionelle Regelungen.

Die im dritten Teil des Bandes versammelten Kapitel bieten dann einen Überblick über Art und Ausmaß der ethnischen Ungleichheiten, die für die unterschiedlichen *Etappen* des Bildungssystems bedeutsam sind. Hier wird das ganze Spektrum vom vorschulischen Bereich bis zum Übergang in das System der beruflichen und tertiären Bildung abgedeckt. Anders als in den Kapiteln zu den ungleichheitsgenerierenden Mechanismen, in denen die jeweiligen theoretischen Überlegungen einen wesentlichen Bestandteil der Übersicht bilden, steht in den Kapiteln zu den Bildungsetappen der Überblick über die empirischen Befunde zu Bildungsungleichheiten vom vorschulischen Bereich bis zum Zugang bei tertiärer Bildung im Vordergrund. Hinsichtlich der relevanten theoretischen Mechanismen wird indes an vielen Stellen auf diese Einleitung sowie auf die in Teil II diskutierten theoretischen Wirkmechanismen Bezug genommen.

Die einzelnen Kapitel sind so aufgebaut, dass zunächst die wichtigsten Ausgangsbefunde zu ethnischen Ungleichheiten für den jeweiligen Bereich beschrieben

werden. Ein zentrales Ergebnis vieler Beiträge ist, dass die empirischen Evidenzen für eine ganze Reihe scheinbar offensichtlicher und öffentlich viel diskutierter Sachverhalte bei näherem Hinsehen überraschend dünn sind. Aus diesem Grund wird in den Kapiteln vor der eigentlichen Darstellung der vorliegenden empirischen Studien dargelegt, welche Daten die Untersuchung der entsprechenden Phänomene eigentlich voraussetzen würde. Hier wird typischerweise auf Aspekte wie den fehlenden Längsschnittcharakter vieler Datensätze, die zu geringen Fallzahlen, die unzulänglichen Operationalisierungen wichtiger theoretischer Konstrukte sowie die oft fehlende Differenzierung nach Migrantengruppe und Generationenstatus eingegangen.

Auch die Auswahl der verwendeten Studien wird begründet. Da es in diesem Band um die empirische Relevanz unterschiedlicher Wirkmechanismen geht, ist eine Fokussierung auf solche Studien naheliegend, welche diese Mechanismen nicht nur beschreiben und illustrieren, sondern auch ihre Quantifizierung erlauben. Auf qualitative Studien wird daher eher bei der Darstellung der Mechanismen eingegangen – oder wenn es darum geht, an den Stellen, an denen keinerlei quantitative Studien vorliegen, erste empirische Hinweis zu geben. Die herangezogenen Studien stammen vor allem aus der soziologischen und der erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung. Zusätzlich finden Arbeiten aus der Bildungsökonomie, der (Sozial-)Psychologie und aus den für die jeweiligen Kapitel relevanten Bereichen, etwa der Sprachwissenschaft, Berücksichtigung. Im Hauptteil der Kapitel werden schließlich die vorliegenden empirischen Befunde zusammengetragen und – fast immer auch in Form einer Übersichtstabelle – dargestellt. In den Zusammenfassungen nehmen die Autorinnen und Autoren eine über die Detailbefunde hinausgehende Bewertung der Relevanz der untersuchten Ursachen für Bildungsungleichheiten vor und identifizieren offene Fragen und zukünftigen Forschungsbedarf.

Den Ausgangspunkt der Zusammenstellung der unterschiedlichen Beiträge zu den Bedingungen der Entstehung migrationsspezifischer Bildungsungleichheiten einerseits und der Betrachtung einzelner Bildungsetappen andererseits bildet die Beschreibung der Population der Zuwanderer und ihrer Nachkommen im deutschen Bildungssystem. Vor dem Hintergrund des vergangenen und gegenwärtigen Migrationsgeschehens illustrieren Melanie Olczyk, Julian Seuring, Gisela Will und Sabine Zinn anhand von Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS), wie sich unterschiedliche Herkunftsgruppen und Generationen über die einzelnen Etappen des Bildungswegs verteilen und welche Bildungsergebnisse sie in den jeweiligen Bereichen erzielen. Ihr Augenmerk richtet sich auf Leistungsdisparitäten in den sprachlichen Kompetenzen und auf Unterschiede in der Bildungsbeteiligung. Die Befunde werden getrennt für die Bevölkerung mit und ohne Migrationshintergrund, nach Generationenstatus und nach Herkunftsgruppen ausgewiesen, wobei

den beiden derzeit größten Zuwanderergruppen im deutschen Bildungssystem, den türkischstämmigen Migranten sowie Familien aus der ehemaligen Sowjetunion, besondere Beachtung geschenkt wird. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Bevölkerung mit Migrationshintergrund keineswegs eine homogene Gruppe bildet, die durchweg nachteilige Bildungsergebnisse erzielt. Vielmehr zeigt sich in den Verteilungen eine zum Teil ausgeprägte Heterogenität. Auf diese wird in den nachfolgenden Kapiteln dieses Bandes eingegangen.

Auftakt des Teils zu den Mechanismen ethnischer Bildungsungleichheiten bildet das Kapitel von Birgit Becker und Cornelia Gresch zu den Bildungsaspirationen. Bei kaum einem Thema klafft eine so große Lücke zwischen der öffentlichen Diskussion und der empirischen Forschung. Unterschiede in der Bildungsmotivation zwischen Einwanderergruppen (vgl. Chua und Rubenfeld 2014; Sarrazin 2010) liefern eine ebenso einfache wie falsche Erklärung ethnischer Bildungsungleichheiten – dies belegen die herangezogenen Studien trotz der zum Teil unbefriedigenden Datelage recht eindeutig. Im Vergleich zu nicht gewanderten Deutschen mit ähnlichem sozioökonomischen Hintergrund und ähnlichen schulischen Leistungen weisen Einwanderer und ihre Kinder in der Regel höhere Bildungsaspirationen auf. Die Autorinnen führen aus, dass zwei Erklärungsansätze für die Auflösung dieses empirischen Rätsels besonders vielversprechend erscheinen: die These vom *Immigrant Optimism*, womit die oft besonders ehrgeizigen und aufstiegsorientierten Lebensziele von Gewanderten bezeichnet werden, sowie ein möglicher Informationsmangel in den Familien. Dieser führt dazu, dass faktische schulische Misserfolge die Bildungsziele bei Migranten weniger stark beeinflussen als bei nicht gewanderten Familien, weil deren Bedeutung als Prädiktor für den Schulerfolg unterschätzt wird. Das Kapitel zeigt allerdings auch, dass diese Erklärungen tentativ bleiben müssen, mangelt es doch in diesem Themenfeld an befriedigenden Operationalisierungen der Konstrukte *Immigrant Optimism* und Informationsmangel. Welche Rolle die hohen Bildungsaspirationen der Migranten an zentralen Übergängen des Bildungssystems spielen, wird dann in den Kapiteln zum Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe und zum Übergang in die Hochschule untersucht.

Bernhard Nauck und Vivian Lotter gehen in ihrem Beitrag der für die empirische Bildungsforschung zentralen Frage nach, wie innerhalb der Familie Bildung „vererbt“ wird. Hier wird der gut dokumentierte Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status der Eltern und dem Bildungserfolg der Kinder einerseits theoretisch „zerlegt“, das heißt es wird nach den Transmissionsmechanismen gefragt, über die die elterliche Ausstattung mit kulturellen, ökonomischen, zeitlichen und Informationsressourcen sowie das Erziehungsverhalten die Kompetenzen der Kinder und die Bildungsentscheidungen beeinflussen. Die Autoren zeigen, dass über die Bildungsetappen hinweg die Bedeutung primärer Herkunftseffekte ab- und

die sekundärer Effekte zunimmt: Jüngere Kinder profitieren vor allem hinsichtlich ihrer Kompetenzentwicklung von ressourcenreichen Eltern; die Grundschulzeit spielt dann vor allem eine Rolle dafür, wie die Eltern die Bildungschancen ihrer Kinder bewerten und ob es Ihnen gelingt, ihre oft hohen Erwartungen auch gegen Widerstände durchzusetzen, etwa durch die Wahl geeigneterer Schulen und Bildungszweige als der vermeintlich „naheliegenden“. Für die Erklärung speziell ethnischer Ungleichheiten sind dabei insbesondere die kulturellen Ressourcen relevant. Hinsichtlich der primären Effekte dürfte die Kulturspezifität der stimulierenden Aktivitäten zu feststellbaren Kompetenzunterschieden bereits im Vorschulalter beitragen. Bezüglich der sekundären Effekte deutet vieles darauf hin, dass auch hier fehlende Information über die Struktur des Bildungssystems relevant wird. Trotz vieler, auch intuitiv überzeugender Befunde, weisen Nauck und Lotter darauf hin, dass über die Art und Weise des elterlichen Investitionsverhaltens an vielen Stellen noch Unklarheit herrscht; dies gilt insbesondere für diesbezügliche ethnische Gruppenunterschiede.

Der nachfolgende Beitrag widmet sich der Rolle der Sprache und damit einer der zentralen Voraussetzungen des Bildungserfolgs der zugewanderten Bevölkerung. Sebastian Kempert, Aileen Edele, Dominique Rauch, Katrin Wolf, Jennifer Paetsch, Annkathrin Darsow, Jessica Maluch und Petra Stanat richten den Blick auf drei Aspekte, die in derzeitigen Debatten um die Bedeutung sprachlicher Kompetenzen häufig thematisiert werden. Zunächst geht es um die Frage nach den Bedingungen der Entstehung von Unterschieden in den Kompetenzen der Landessprache und um die Folgen dieser unterschiedlichen sprachlichen Muster für die Bildungsergebnisse. Während die Befundlage, welche auf die herausragende Bedeutung der Deutschkompetenzen für den schulischen Erfolg verweist, reichhaltig und eindeutig ist, wird über die Rolle der Herkunftssprache, und hier insbesondere über die Bedeutung der Bilingualität, kontrovers diskutiert. Das Autorenteam fasst die in diesem Zusammenhang in unterschiedlichen Disziplinen vorgetragene Argumente zusammen und verknüpft sie mit den hierzu verfügbaren empirischen Befunden. Dieser umfassende Überblick verdeutlicht, dass gegenwärtig keine abschließende Klärung der Frage, ob und auf welche Weise sich Kenntnisse der Herkunftssprache auf die schulischen Ergebnisse im Aufnahmeland auswirken, möglich ist. In einem weiteren Schritt werden Ansätze zur Förderung der Zweitsprache diskutiert. Neben der Beschreibung der unterschiedlichen Programme geht es um eine Frage von hoher Praxisrelevanz: Lassen sich über eine entsprechende Förderung sprachbezogene Bildungsnachteile abbauen? Auch diese Problemstellung lässt sich derzeit leider nicht zufriedenstellend beantworten. Es deutet sich zwar an, dass kaum positive Effekte der Maßnahmen zur Sprachförderung zu finden sind; allerdings fehlt es an

geeigneten Studien, die eine angemessene Evaluation der jeweiligen Programme und damit zuverlässige Aussagen über ihre Wirkung erlauben.

Mit dem Kapitel von Claudia Diehl und Patrick Fick verschiebt sich der Fokus des zweiten Teils des Bandes weg von den Migrantenfamilien hin zu den Rahmenbedingungen im Aufnahmeland. Hier geht es um das viel diskutierte Thema ethnischer Diskriminierung im Bildungssystem, wobei zunächst zwischen einem eng und einem weit gefassten Diskriminierungsbegriff unterschieden wird. Diehl und Fick zeigen, dass die Frage nach der empirischen Relevanz sehr unterschiedlich ausfällt, je nachdem, welcher Diskriminierungsbegriff zugrunde gelegt wird. Studien in der Tradition der quantitativ-empirischen Diskriminierungsforschung deuten darauf hin, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund bei gleichen Leistungen keine anderen Noten oder Übergangsempfehlungen erhalten als vergleichbare Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund. Dies bestätigt sich auch in den verschiedenen Kapiteln zu den Bildungsetappen. Weniger eindeutig stellt sich die Forschungslage dar, wenn es um den Einfluss individuell diskriminierenden Lehrerhandelns auf den Kompetenzerwerb geht. Dieser könnte durch Lehrererwartungen beeinflusst sein, die möglicherweise zu sich selbst erfüllenden Prophezeiungen werden. Ganz andere Benachteiligungsmechanismen werden unter dem Stichwort der institutionellen Diskriminierung diskutiert. Hier geht es um Praktiken in und Merkmale von Bildungseinrichtungen, wie die ethnische Zusammensetzung der Lehrerschaft, einen möglichen kulturellen *Bias* in Schulbüchern oder die Berücksichtigung von Deutschkenntnissen bei der Notengebung. Diese können in Zeiten einer zunehmend ethnisch heterogenen Schülerschaft durchaus nachteilige Auswirkungen für Minderheitenangehörige haben. Diehl und Fick zeigen, dass die empirische Überprüfung der unterschiedlichen Mechanismen erst in den Kinderschuhen steckt und kritisieren, dass von bestehenden Bildungsungleichheiten oft vorschnell auf die Existenz diskriminierender Praktiken geschlossen wird, ohne diese direkt empirisch nachzuweisen.

In seinem Beitrag über das *Tracking* fragt Tobias Schallock, ob und welche Konsequenzen solche Gruppierungen nach Leistung für Schülerinnen und Schülern für deren Leistungsentwicklung haben. Dabei wird beispielsweise betrachtet, ob unterschiedliche Migrantenanteile in Schulen beziehungsweise Schulklassen, etwa der Sekundarstufe, eigenständige Effekte auf die Leistungen haben. Da das *Tracking* bereits vorhandene soziale und migrationsbezogene Unterschiede in den Bildungschancen womöglich noch verstärken könnte, ist die Frage auch von hoher politischer Brisanz. Ihre Untersuchung ist jedoch mit methodischen Problemen behaftet, die dadurch verursacht sind, dass die Leistungszusammensetzung nicht unabhängig von weiteren Kontextmerkmalen beobachtet werden kann. Solche Kontextmerkmale, wie beispielsweise schulformspezifische Curricula, können

sich ebenfalls direkt auf die Leistungsentwicklung auswirken. Zudem kann durch Selektionseffekte die soziale und ethnische Zusammensetzung systematisch mit den Leistungsgruppen variieren. Dadurch können Unterschiede in der schulischen Kompetenzentwicklung ebenfalls nicht mehr eindeutig der Leistungsgruppierung zugeschrieben werden. In der Zusammenschau belegen die betrachteten Studien relativ eindeutig die Entstehung unterschiedlicher Lernumwelten in den institutionellen Verzweigungen. Man kann davon ausgehen, dass Migrantenkinder, weil sie häufiger in die niedrigeren Bildungszweige wechseln, davon eher betroffen sind als Schülerinnen und Schüler aus der Mehrheitsbevölkerung. Es finden sich dabei keine Hinweise darauf, dass der Migrantenanteil an sich ein bedeutsames und den Bildungserfolg beeinflussendes Kompositionsmerkmal darstellt.

Hartmut Essers Kapitel über die Rolle der Eigenschaften von Bildungssystemen für die Erklärung sozialer und ethnischer Ungleichheiten greift viele der in den vorangehenden Kapiteln dargestellten Mechanismen auf und verbindet diese. Das Bildungssystem in seiner institutionellen Ausgestaltung bildet im Zusammenspiel mit den Bildungseinrichtungen den Rahmen, innerhalb dessen die zentralen Akteure – das Erziehungspersonal beziehungsweise die Lehrkräfte, die Eltern und nicht zuletzt die Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen – handeln. Es strukturiert die jeweiligen Handlungsmöglichkeiten und beeinflusst so, ob und wie stark die einzelnen Mechanismen ihre Wirksamkeit entfalten können. So lässt sich beispielsweise vermuten, dass die in Migrantenfamilien vorherrschenden hohen Bildungsaspirationen (vgl. in diesem Band: Becker und Gresch) eher in mehrgliedrigen Systemen in eine vorteilhafte Bildungsbeteiligung umgesetzt werden können, in denen die Lehrkräfte zudem beim Übertritt keine verbindlichen Vorgaben bezüglich eines bestimmten Schultyps machen können. Esser stellt zunächst verschiedene Aspekte der Organisation und Ausgestaltung der Schulen und des Schulsystems vor und verbindet dann Eigenschaften wie Klassengröße, Autonomie der Schulen oder Durchlässigkeit der Schultypen mit einem allgemeinen theoretischen Modell zur Erklärung der Leistungsentwicklung und Bildungsbeteiligung. Seine Zusammenstellung der empirischen Arbeiten zeigt, dass es beim Vergleich von Bildungssystemen letztlich um die Frage nach den Folgen einer Differenzierung in unterschiedliche Bildungswege und Schultypen geht. Die vorliegenden Studien lassen keine abschließende Antwort zu. Das Ergebnis und seine Bewertung hängen offensichtlich maßgeblich von der gewählten Modellierung ab. Werden die Folgen einer Sortierung nach Leistung insgesamt betrachtet, so ergeben sich für differenzierte Bildungssysteme stärkere Effekte der sozialen Herkunft als für integrierte. Wird zusätzlich die Schulebene berücksichtigt, indem etwa für Einflüsse der unterschiedlichen Schulformen kontrolliert wird, dreht sich das Ergebnis. Vor diesem Hintergrund, so Esser, sei die verbreitete Sichtweise,

differenzierte Bildungssysteme fungierten als „Verstärker“ sozialer Disparitäten, in Frage zu stellen. Der Autor verdeutlicht, dass letztlich geeignete Daten fehlen, die es erlauben, den in den Debatten ausgetauschten Argumenten nachzugehen. Vor allem müsste das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler vor der „Sortierung“ berücksichtigt werden, da nur dann der Wissenszuwachs nach dem erfolgten Übergang in Systemen mit und ohne Differenzierung verglichen werden kann.

Das letzte Kapitel des Teils zu den Mechanismen ist den Effekten von Nachbarschaftskontexten gewidmet. Andreas Horr geht der Frage nach, ob die Zusammensetzung der Nachbarschaft, etwa nach dem sozioökonomischen Status ihrer Bewohner, das Vorhandensein bestimmter Einrichtungen oder die geografische Lage eigenständige Einflüsse auf die Bildungsergebnisse ausüben und welche Bedeutung diesen Kontextbedingungen in einer Erklärung ethnischer Bildungsungleichheit zukommt. Der Beitrag macht deutlich, dass es schwierig ist, Effekte der Nachbarschaft von nicht berücksichtigten Eigenschaften der Individuen und Haushalte sowie von den Effekten anderer Kontexte, insbesondere der Schulen, abzugrenzen. Trotz sorgfältiger Recherche findet sich letztlich nur eine auf Deutschland bezogene Studie, die den gut begründeten Datenanforderungen genügt. Deshalb werden zusätzlich Befunde aus anderen Ländern hinzugezogen. Auch wenn die Übertragbarkeit der Studien aus anderen europäischen Ländern und insbesondere den USA auf Deutschland eingeschränkt ist, findet sich ein recht eindeutiges Ergebnis: Es zeigen sich zumeist unabhängige Effekte der Nachbarschaften auf den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen. Allerdings bleibt häufig unklar, wie stark diese Effekte sind, durch welche Zusammenhänge sie hervorgerufen werden und ob alle oder nur bestimmte Personen davon betroffen sind. Zusätzlich zu den Studien, die Nachbarschafts- und Schuleffekte zwangsläufig mehr oder weniger „gleichzeitig“ betrachten (müssen), stellt Horr Arbeiten vor, die den Zusammenhang zwischen Einflüssen der Nachbarschaft und der Bildungseinrichtungen untersuchen. Diese belegen, dass sozial und ethnisch selektive Schul- und Kindergartenwahlen dazu führen, dass die Segregation in den Bildungseinrichtungen zusätzlich zur Wohnsegregation verstärkt wird. Der Autor schlussfolgert, dass die Auswirkungen des Nachbarschaftskontextes auf den Bildungserfolg im Vergleich zu den individuellen Merkmalen der Betroffenen gering scheinen mögen, gerade angesichts der in Deutschland vergleichsweise moderaten ethnischen Wohnsegregation. Allerdings kann der enge Zusammenhang zwischen Wohn- und Schulsegregation zu nachteiligeren Startchancen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund führen, die kumuliert über den Lebensverlauf durchaus nennenswerte Auswirkungen erzeugen könnten.

Der dritte Teil des Bandes ist der Beschreibung ethnischer Bildungsungleichheiten in den unterschiedlichen Etappen des deutschen Bildungssystems gewidmet. Den

Auftakt bildet der Überblicksbeitrag zum vorschulischen Bereich. Birgit Becker und Nicole Biedinger beschreiben die bestehenden Unterschiede und verweisen auf die besondere Bedeutung der in dieser frühen Bildungsphase erworbenen Kompetenzen: Sie bilden eine zentrale Grundlage für das spätere Lernen und damit für alle nachgelagerten Bildungsprozesse. Die Autorinnen zeigen, dass Kinder mit und ohne Migrationshintergrund inzwischen in ganz ähnlicher Weise in den vorschulischen Einrichtungen vertreten sind; allerdings scheinen die von Migrantenkindern besuchten Einrichtungen etwas ungünstigere Lernbedingungen aufzuweisen. Ein weiterer wichtiger Befund betrifft den Nachweis von Disparitäten in den sprachlichen Kompetenzen (vgl. auch in diesem Band: Kempert et al.). Nachteile in anderen Bereichen, wie den schulischen Vorläuferfertigkeiten oder den kognitiven Kompetenzen, lassen sich dagegen nicht beobachten. Die Zusammenschau geht abschließend auf die vermutete positive Wirkung des Besuches vorschulischer Einrichtungen ein. Erste Befunde legen nahe, dass Migrantenkinder von einem solchen Besuch hinsichtlich ihrer sprachlichen Leistungen in besonderem Maße profitieren könnten.

In dem Kapitel zu ethnischer Ungleichheit in der Grundschule beschäftigt sich Cornelia Gresch mit ethnischen Disparitäten beim Eintritt in die Grundschule, im Bereich der Leistungen und der Leistungsentwicklung während der Grundschulzeit und bei den Leistungsbeurteilungen durch die Lehrkräfte. Sie zeigt, dass die vorliegenden empirischen Befunde auf die zentrale Bedeutung des sozialen Hintergrundes der Migrantenkinder für die Erklärung von Phänomenen wie beispielsweise häufigere Rückstellungen und Kompetenzunterschiede verweisen. Kinder mit Migrationshintergrund besuchen zudem öfter ethnisch segregierte Klassen; dies wirkt sich ebenfalls negativ auf ihre weitere Kompetenzentwicklung aus. Allerdings ist hinsichtlich der Klassenzusammensetzung offenbar primär die soziale und nicht die ethnische Segregation der Schülerschaft entscheidend (vgl. in diesem Band: Schallock; Horr). Auch den Befund, dass ethnische Diskriminierungen durch Lehrkräfte keine zentrale Rolle bei der Erklärung der schlechteren Noten und unvoreilhafteren Empfehlungen für eine weiterführende Schule spielen, bestätigt Gresch anhand ihres Forschungsüberblicks, der auch viele eigene Analysen enthält (vgl. in diesem Band: Diehl und Fick). Umso deutlicher wird aber noch einmal die Rolle des sozialen Hintergrundes der Schülerinnen und Schüler: Migrantenkinder werden als Angehörige der niedrigeren sozialen Schichten deutlich benachteiligt, und zwar beim Zugang zur Grundschule, beim Kompetenzerwerb und bei ihrer Beurteilung. Dies unterscheidet sie jedoch nicht von Kindern ohne Migrationshintergrund, die unter nachteiligen sozioökonomischen Bedingungen aufwachsen.

Jörg Dollmann richtet in seinem Beitrag zum Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe den Blick auf die Bildungsentscheidungen, die an dem viel-

leicht bedeutsamsten Verzweigungspunkt im deutschen Bildungssystem getroffen werden. Er geht der Frage nach, wie diese Entscheidungen ausfallen und ob sich hierbei migrationsspezifische Muster nachweisen lassen. Die zu diesem Bildungsübergang verfügbaren Studien ergeben ein klares Bild: Nach Berücksichtigung der schulischen Ausgangsleistungen und der sozialen Herkunft lassen sich für Kinder aus Zuwandererfamilien keinerlei Nachteile nachweisen – ganz im Gegenteil. Bei vergleichbaren Ausgangsbedingungen wechseln sie häufiger auf anspruchsvollere Schularten als Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund. Die verfügbaren Ergebnisse legen zumindest teilweise nahe, dass diese positiven sekundären Effekte der ethnischen Herkunft mit den höheren Bildungsaspirationen in der zugewanderten Bevölkerung, insbesondere in türkischstämmigen Familien, in Verbindung stehen (vgl. in diesem Band: Becker und Gresch; Kristen).

Nach Kindergarten, Grundschule und erstem Bildungsübergang bilden die ethnischen Ungleichheiten in der Sekundarstufe I den Gegenstand des Beitrags von Manuel Siegert und Ninja Olszenka. In dieser Etappe setzen sich die für die vorherigen Stufen dokumentierten Unterschiede fort: Jugendliche mit Migrationshintergrund finden sich in unvorteilhafteren Schulformen, weisen durchschnittlich geringere Kompetenzen auf und wiederholen häufiger eine Klassenstufe. Über die Berücksichtigung der sozialen Herkunft lassen sich die bestehenden Unterschiede in weiten Teilen, jedoch nicht vollständig aufklären. Als weiterer Kernbefund wird festgehalten, dass sich die Bildungsergebnisse in Form schulischer Kompetenzen in den vergangenen Jahren zwar absolut verbessert haben; die relativen Bildungsnachteile gegenüber Jugendlichen aus der Mehrheitsbevölkerung haben sich aber dagegen kaum verändert. Die Unterschiede hängen von den sprachlichen Voraussetzungen ebenso ab wie von der Verfügbarkeit kultureller, sozialer und ökonomischer Ressourcen. In ihrer Gesamtbetrachtung kommen Siegert und Olszenka zu dem Schluss, dass sich die bestehenden ethnischen Ungleichheiten überwiegend auf schichtspezifische Faktoren zurückführen lassen.

In seinem Beitrag über den Zugang zu beruflicher Bildung gibt Christian Hunkler eine Übersicht über die möglichen Ursachen ethnischer Unterschiede an diesem Übergang. Gerade weil Betriebe den Zugang zu dualer Ausbildung eigenständig regeln, werden immer wieder Diskriminierungen als mögliche Erklärung genannt. Ursächlich könnte aber auch die unterschiedliche Ausstattung der Bewerberinnen und Bewerber, etwa im Hinblick auf relevante Fähigkeiten, oder das Zusammentreffen der Akteure im Ausbildungsmarkt sein, etwa in Form von weniger vorteilhaften Berufswünschen. Vor dem Hintergrund der an diesem Übergang komplexeren Erklärungsmuster ist es nicht überraschend, dass nur punktuell gesicherte Erkenntnisse vorliegen. Einige Studien liefern zwar sehr eindeutige Befunde; ihre Aussagekraft ist aber entweder durch den experimentellen Ansatz,