

Fachbereich Erziehungswissenschaft und
Psychologie der Freien Universität Berlin

**Bildung und Sozialintegration im
Migrationsprozess:**

**Herausforderungen und Bedingungen des Bildungserwerbs von
Zuwanderern**

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades

Doktor der Philosophie (Dr. phil.)

am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie
der Freien Universität Berlin

vorgelegt von

Dipl.-Päd.

Michael D. Segeritz

New York City, September 2013

Betreuerin/Erstgutachterin: Prof. Dr. Petra Stanat

Zweitgutachter: Prof. Dr. Rainer Watermann

Tag der Disputation: 17.4.2014

Abstract

This dissertation contains three separate studies. The first study (“Study 1”) analyzes immigrant students’ assimilation trajectories. The second study (“Study 2”) investigates gender specific patterns of educational outcomes for immigrant students, and the third study (“Study 3”) explores whether psychological instruments can provide valid results when assessing and comparing the educational motivation of immigrant and non-immigrant students. The overarching goal of this publication is to increase the research community’s understanding of the challenges immigrant students face while navigating educational systems and to investigate the resources that are at their disposal.

A comprehensive introductory chapter precedes the three studies and provides a theoretical and conceptual framework to situate the distinct research results of each study in a broader context. This chapter points out that socio-economic inequality as well as a lack of additional resources (e.g., knowledge about educational system) seem to be some of the of the main challenges faced by immigrant students. At the same time, it seems that immigrant students face additional immigrant-specific challenges that may hinder the educational attainment processes. For instance, prior research indicates the devaluation of cultural resources as a challenge faced by many immigrant students. Other research suggests that gender role conflicts between family expectations and societal norms as well as strong traditional gender roles may influence educational success. At the same time, immigrant students may benefit from immigration related resources such as particularly high motivation (*Immigrant Optimism*) or close-knit ethnic communities.

Study 1 uses the extension of the German national PISA 2003 sample (PISA 2003-E) of 15-year-old students and analyzes assimilation patterns of immigrants from Turkey, the former USSR, and Poland. It focuses on students’ educational attainment and performance in mathematics. The study explores the extent to which segmented assimilation processes are observed for these immigrant groups. Increasing similarity of immigrant students across generations with native students on these dimensions would support the notion of straight-line assimilation, whereas stability in disparities would point to downward assimilation. The results of the study suggest downward assimilation for immigrant students of Turkish descent with respect to educational attainment and performance in mathematics. Students whose families immigrated from the former USSR or Poland, in contrast, show patterns of straight-line assimilation. In addition, our analyses suggest that capturing immigrant status as precisely as possible (e.g., 1.5 generation, intermarriage) is important, as signifi-

cant differences in educational success and living conditions of these groups would otherwise be overlooked.

Study 2 investigates whether gender specific patterns of educational achievement, observed in the German non-immigrant population, hold in similar ways across different immigrant groups. This question is based on theoretical work that suggests that factors such as more traditional gender roles, which can be observed in some immigrant groups, may differentially affect the educational outcomes of male and female immigrant students. The results indicate that girls of Turkish origin seem to receive particularly high levels of parental support and that they have a particularly positive attitude towards school. These differences are more pronounced than in native families. Female students with a former USSR background show particularly high levels of educational aspirations. Also these gender differences in favor of girls are larger than in non-immigrant families. Although not statistically significant at the 5% level, there is some evidence that immigrant girls also experience favorable patterns regarding educational attainment and achievement. However, additional investigations did not reveal factors that could explain the observed differential gender pattern in immigrant groups.

Study 3 tests whether the popular Students' Approaches to Learning (SAL) instrument used in the PISA study provides valid measures that can be used to compare results across ethnic/cultural groups within Germany (measurement invariance [MI]). It also discusses the implications for research that focuses on the role of motivational measures in immigrant and minority education. The SAL instrument captures some of the most prominent constructs in educational psychology. Results indicate significant variation in MI across various affective scales and across cultural groups. This study demonstrates that even if MI for specific scales is established across countries, it is still necessary to test MI across cultural groups within a country. Study 3 then discusses the implications of MI across immigrant groups. Lastly, Study 3 highlights the relevance of MI testing for all research studying the affective conditions of educational achievement among immigrant students, as well as the educational motivation of minority students.

Keywords:

Achievement, Assimilation, Gender, Generation, 1.5 Generation, Intermarriage, Measurement Invariance, Migration, Motivation, Psychological Test Instruments

Abstrakt

Diese Dissertation umfasst drei Studien. Die erste Studie analysiert die Assimilationsmuster unterschiedlicher Zuwanderergruppen („Studie 1“). Die zweite Studie untersucht Unterschiede in geschlechtsspezifischen Mustern des Bildungserfolgs zwischen Jugendlichen aus unterschiedlichen Zuwanderergruppen und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund („Studie 2“). Die dritte Studie beschäftigt sich mit der Frage, ob psychologische Instrumente valide zwischen ethnischen Gruppen eingesetzt werden können („Studie 3“). Das übergeordnete Ziel dieser Arbeit ist dabei das Wissen über die speziellen Herausforderungen von Zuwanderern im Eingliederungsprozess zu erweitern und die Entstehungszusammenhänge der Muster des Bildungserfolgs unter Migrationsbedingungen näher zu beleuchten.

Den drei Studien im Hauptteil der Arbeit ist eine ausführliche Einleitung vorangestellt. Diese bietet einen umfassenden Rahmen, um die Forschungsergebnisse der einzelnen Studien in einen weiteren forschungstheoretischen Zusammenhang einordnen zu können. Dieses einleitende Kapitel weist darauf hin, dass der im Mittel niedrigere sozio-ökonomische Status von Zuwandererfamilien eine der zentralen Herausforderungen im Migrations- und Eingliederungsprozess darstellt. Gleichzeitig scheinen jedoch auch viele Ergebnisse vorzuliegen, die auf spezielle migrationsbezogene Herausforderungen hindeuten. Beispielsweise diskutieren verschiedene Zuwandererforscherinnen und -forscher die Entwertungen von Ressourcen im Zuge der Migration oder Konflikte, die sich aus kulturellen Wert- und Normhaltungen einzelner ethnischer Gruppen ergeben können. Es werden jedoch auch besondere Ressourcen diskutiert, die Zuwanderern zur Verfügung stehen. So wird mitunter auf besonders hohe Motivation (*Immigrant Optimism*) oder auf ein enges unterstützendes soziales Netzwerk der Zuwandererpopulation im Aufnahmeland hingewiesen.

Auf der Basis der nationalen Erweiterungsstichprobe von PISA 2003 (PISA-E 2003) werden in Studie 1 strukturelle Assimilationstendenzen von Fünfzehnjährigen, deren Familien aus der Türkei, dem Gebiet der ehemaligen UdSSR oder Polen zugewandert sind, im Hinblick auf den Gymnasialbesuch und die mathematischen Kompetenzen untersucht. Es wird der Frage nachgegangen, ob segmentierte Assimilationsprozesse zu beobachten sind. Eine allmähliche Annäherung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund an solche ohne Migrationshintergrund im Hinblick auf diese Indikatoren würde auf eine direkte Assimilation (*Straight-Line Assimilation*), eine annähernde Konstanz der Disparitäten hingegen auf eine sogenannte abwärtsgerichtete Assimilation (*Downward Assimilation*) hindeuten. Die Ergebnisse weisen bezüglich des Gymnasialbesuchs und der Kompetenzen für türkischstämmige Jugendliche auf Muster der abwärtsgerichteten Assimilation hin, während die Befunde

für Jugendliche mit Eltern aus Polen und der ehemaligen UdSSR dem Muster der direkten Assimilation entsprechen. Weiterhin lässt sich aus den Befunden schließen, dass der Migrationshintergrund möglichst detailliert erfasst werden sollte (1,5. Generation, interethnische Beziehungen), da sonst bedeutende Unterschiede in den Lebensumständen und dem Bildungserfolg dieser Teilgruppen unerkant bleiben.

Studie 2 untersucht, ob geschlechtsspezifische Muster des Bildungserfolgs auf vergleichbare Weise sowohl in Familien ohne Migrationshintergrund als auch in einzelnen Zuwanderergruppen vorzufinden sind. Diese Frage bezieht sich auf theoretische Arbeiten, die davon ausgehen, dass traditionellere Geschlechtsrollenorientierungen, die in einzelnen Zuwanderergruppen beobachtet werden können, einen unterschiedlichen Einfluss auf den Bildungserfolg und die bildungsbezogenen Einstellungen von Jungen und Mädchen einzelner Zuwanderergruppen haben. Die Ergebnisse zeigen, dass türkischstämmige Mädchen in einem besonderen Maße elterliche Unterstützung erhalten und auch eine besonders positive Einstellung zur Schule haben. Die Differenz zu ihren männlichen Peers ist dabei stärker ausgeprägt als geschlechtsspezifische Unterschiede in Familien ohne Migrationshintergrund. 15-jährige Mädchen, die selbst oder deren Familien aus der ehemaligen UdSSR zugewandert sind, weisen besonders hohe Bildungsaspirationen auf. Auch in dieser Gruppe sind die Geschlechtsunterschiede stärker ausgeprägt als in Familien ohne Zuwanderungshintergrund. Bedauerlicherweise konnten weiterführende Untersuchungen jedoch keine Faktoren aufdecken, die diese Muster erklären würden.

Die dritte Studie untersucht, ob das in PISA eingesetzte „Students’ Approaches to Learning (SAL)“ Instrument valide für den Vergleich von motivationalen Orientierungen zwischen verschiedenen Zuwanderergruppen und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund eingesetzt werden kann. Das SAL Instrument enthält verschiedene psychologische Konstrukte, die in vielen Bildungsstudien eingesetzt werden. Die Ergebnisse zeigen bedeutsame Variationen in der sogenannten *Measurement Invariance (MI)* über die untersuchten Gruppen. Die Studie weist darauf hin, dass selbst wenn *MI* über verschiedene Länder vorliegt, so ist es trotzdem notwendig, dass der valide Einsatz zwischen einzelnen kulturellen Gruppen innerhalb von Ländern empirisch überprüft wird.

Abschließend werden die Ergebnisse der drei Studien zusammenfassend diskutiert und in das Forschungsfeld der bildungsbezogenen Migrationsforschung eingeordnet. An dieser Stelle wird auch auf verschiedene Limitationen der vorliegenden Arbeit hingewiesen und es wird ein Ausblick auf zukünftige Forschungsfragen geliefert, die sich an die vorliegenden Studien anschließen.

Schlagworte:

Bildungserfolg, Assimilation, Geschlecht, Generation, Dezimalgeneration, Inter-marriage, Messinvarianz, Migration, Zuwanderer, Motivation, Psychologische Tests

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1 Herausforderungen an Zuwanderer im Kulturations- und Platzierungsprozess	7
1.1 Kapital- und Ressourcenausstattung im Migrationsprozess	7
1.1.1 Migrantengruppen und Ressourcenausstattung	7
1.1.2 Familiäre Ressourcen und Bildungserfolg	9
1.1.3 Migrationsbedingte Herausforderungen im Investitionsprozess	13
1.1.4 Verkehrssprachliche Kompetenzen und Investitionsprozesse . .	15
1.2 Kontextuelle Herausforderungen im Bildungsprozess	22
1.2.1 Segregation, Komposition und differenzielle Lern- und Anregungsmilieus	23
1.2.2 (Institutionelle) Diskriminierungsprozesse	30
1.3 Kulturelle Faktoren im Bildungs- und Eingliederungsprozess	36
1.3.1 Kultur und Bildungserfolg	38
1.3.2 Kulturell bedingte Geschlechtsrollenorientierungen	41
1.3.3 Bildungsmotivation und -aspiration in Zuwandererfamilien . .	45
1.3.4 Kultur und Äquivalenz motivationaler Skalen	49
1.3.5 Orientierung an der Herkunfts- und Aufnahmekultur	55
2 Soziologische Assimilationstheorien	57
2.1 <i>Segmented Assimilation Theory</i>	59
2.2 <i>Neo-Assimilation Theory</i>	63
3 Diskussion und Ausblick	65
3.1 Diskussion der Ergebnisse und der Limitationen der vorliegenden Studien	65
3.1.1 Assimilationsmuster von Zuwanderern (Studie 1)	65
3.1.2 Differenzielle Muster des Bildungserfolgs von Jungen und Mädchen in Zuwandererfamilien (Studie 2)	67
3.1.3 Vergleichende Messung psychologischer Konstrukte in ethnisch-kulturellen Gruppen (Studie 3)	70
3.2 Implikationen für zukünftige Forschung	72
3.2.1 Kultur, Geschlecht und Bildungserfolg	72

3.2.2 Assimilationsmuster von Zuwanderern	75
Literaturverzeichnis	80
Anhang (Studien 1-3)	102

Einleitung

Bildungserfolg wird neben der erfolgreichen Arbeitsmarktintegration oft als das Kernelement der erfolgreichen Inkorporation von Zuwanderern in die Aufnahmegesellschaft angesehen (Esser, 2001, 2006b). Esser (2001) beschreibt diese Form der Inklusion als *Platzierung* oder als die strukturelle Dimension der Sozialintegration. Unter *Platzierung* versteht Esser unter anderem die Besetzung prestigeträchtiger gesellschaftlicher Positionen oder den Erwerb von Bildungszertifikaten. Ökonomische und soziale Ressourcen sind dabei sowohl notwendige Voraussetzung als auch das Ergebnis der strukturellen Sozialintegration. Einerseits bestimmen sie, in welchem Maße in Bildungs- und Eingliederungsprozesse investiert werden kann, andererseits ist mit einer erfolgreichen *Platzierung* auf dem Arbeitsmarkt in der Regel der Erwerb von zusätzlichen Kapitalien, wie beispielsweise ein höheres Einkommen oder die Etablierung wertvoller sozialer Beziehungen, verbunden.

Die kulturelle Dimension der Sozialintegration ist ein weiterer wichtiger Aspekt in den Bildungsprozessen von Zuwanderern. In der sogenannten *Kulturation* werden gesellschaftlich relevantes Wissen und Fähigkeiten erworben. Neben dem sozialen Umfeld und dem interkulturellen Austausch haben die Bildungsinstitutionen eine zentrale Rolle im Erwerb dieser kulturellen Ressourcen (Esser, 2006b). Die kulturelle und strukturelle Dimension der Sozialintegration stehen dabei in einer direkten und wechselseitigen Beziehung zueinander. Der Grad der strukturellen Sozialintegration der Eltern bzw. die damit verbundenen Ressourcen bestimmen, laut Esser (2006b), zu einem hohen Grad, in welchem Maße Ressourcen in die Bildungskarrieren der Kinder investiert werden können. Die in den Bildungsprozessen erworbenen Fertigkeiten und Kompetenzen schaffen wiederum die Voraussetzungen für den Erwerb von Bildungszertifikaten und einer erfolgreichen Eingliederung in den Arbeitsmarkt (Esser, 2001).

Für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungshintergrund ergeben sich bei der Navigation des Bildungswesens eine Vielzahl an Herausforderungen, die eine *Platzierung* im Aufnahmeland erschweren können. Zuwandererfamilien fehlen möglicherweise wichtige Ressourcen, die für erfolgreiche Bildungskarrieren von Bedeutung sind. So haben Menschen mit Migrationshintergrund – insbesondere in Europa und Nordamerika – im Vergleich zur Aufnahmegesellschaft oftmals einen niedrigeren sozio-

ökonomischen Status. Dies ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass sie teilweise aus strukturschwachen Regionen kommen und aus ökonomischen Gründen ihre Heimatländer verlassen haben (z. B. Massey, Arango, Hugo, Kouaouci, Pellegrino & Taylor, 1998). Zusätzlich verweisen einzelne Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler auf mangelnde Sprachkenntnisse in der Verkehrssprache, welche die soziale und schulische Eingliederung erschweren (z. B. Carhill, Suárez-Orozco & Páez, 2008; Kristen & Granato, 2007). Sowohl von den sprachlichen Fähigkeiten in der Unterrichtssprache als auch von der familiären Ressourcenausstattung wird angenommen, dass sie sich auf die Lernprozesse und den Kompetenzerwerb auswirken (z. B. Baumert, Watermann & Schümer, 2003). Diese Aspekte der *Kulturation* wiederum sind wichtige Voraussetzungen für erfolgreiche *Platzierungsprozesse* und können für niedrigere Bildungsabschlüsse verantwortlich sein. Weitere Herausforderungen ergeben sich für Zuwandererfamilien möglicherweise auch daraus, dass sie mitunter geringes Wissen über das Bildungssystem und berufliche Karrieremöglichkeiten im Aufnahmeland haben (z. B. Kristen & Granato, 2007). Daher könnten Eltern mit Zuwanderungshintergrund mitunter nicht in gleicher Weise in der Lage sein, ihre Kinder hinsichtlich der Bildungsprozesse zu unterstützen oder ideale Strategien für die Navigation des Bildungswesens zu entwickeln.

Auch kulturelle bedingte Einstellungen und unterschiedliche Wert- und Normhaltungen von Zuwandererfamilien werden mit den Kulturations- und Platzierungsprozessen von Schülerinnen und Schülern in Verbindung gebracht. So könnte ein stark traditionelles, kulturell vermitteltes Geschlechtsrollenverständnis für Mädchen mit besonderen Schwierigkeiten im Bildungsprozess verbunden sein (z. B. Feliciano & Rumbaut, 2005). Beispielsweise können weniger gleichgeschlechtliche Rollenvorbilder im sozialen Umfeld vorhanden sein oder das elterliche Unterstützungsverhalten unterscheidet sich zwischen Söhnen und Töchtern. Allerdings wird teilweise auch argumentiert, dass traditionelle Geschlechtsrollenorientierungen weniger funktional für Bildungsprozesse von Jungen sind (z. B. Feliciano & Rumbaut, 2005; Suárez-Orozco & Qin, 2006).

Die Bildungsprozesse von Zuwanderern sind nicht nur von den individuellen Ressourcen, Charakteristiken und Entscheidungen abhängig, sondern auch von der Struktur und Organisation gesellschaftlicher Institutionen geprägt (z. B. Alba, Sloan & Sperling, 2011). Alba, Sloan und Sperling (2011) verweisen unter anderem auf die Gliederung und Durchlässigkeit des Bildungswesens bzw. auf die Möglichkeit anfängliche Nachteile über die Zeit korrigieren zu können. So haben beispielsweise Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungshintergrund in früh selektierenden und wenig durchlässigen Bildungssystemen laut Alba et. al. (2011) nur wenig Zeit, Defizite in der Verkehrssprache zu schließen oder Strategien für die Navigation des Bildungs-

wesens zu entwickeln. Beide Aspekte könnten sich negativ auf den Bildungserfolg bzw. den Übergang von der Primar- auf die Sekundarstufe von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auswirken. Mit den Weichenstellungen an den Gelenkstellen des Bildungswesens werden nicht nur Vorentscheidungen hinsichtlich zukünftiger Bildungsabschlüsse getroffen (z. B. Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006), sondern es erfolgt auch die Zuweisung zu bestimmten Förder- und Anregungsmileus (z. B. Baumert, Stanat & Watermann, 2006). So weisen Baumert, Stanat und Watermann (2006) darauf hin, dass von den verschiedenen Schulformen, aber auch von verschiedenen Schulen derselben Schulform – insbesondere aufgrund der unterschiedlichen leistungsbezogenen und sozialen Zusammensetzung – differenzielle Einflüsse auf die individuellen Leistungen ausgehen. Zusätzlich könnten auch migrationsbezogene Kompositionseffekte, vermittelt über die Konzentration von Nichtmuttersprachlern an den jeweiligen Schulen, einen Einfluss auf die individuellen Leistungen haben (siehe z. B. Stanat, Schwippert & Gröhlich, 2010). Aufgrund früher Selektionsentscheidungen, ihrer im Mittel niedrigeren Ressourcenausstattung und potenziellen Mustern der wohnräumlichen Segregation finden sich Zuwanderer möglicherweise überproportional in niedrigeren Bildungsgängen sowie an Schulen mit einem unterdurchschnittlichen sozio-ökonomischen Status und einem überdurchschnittlichen Anteil an Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Erstsprache wieder. Über diese vermittelnden Variablen der schulischen Lernumwelt könnten die Strukturen des Bildungswesens eine besondere Herausforderung in den Bildungsprozessen von Zuwanderern darstellen.

Verschiedentlich werden auch noch weitere gesellschaftliche und soziale Faktoren diskutiert, welche möglicherweise die Eingliederungs- und Bildungsprozesse von Zuwanderer belasten. So könnten intendierte oder unbewusste Diskriminierungsprozesse an den Gelenkstellen des Bildungswesens den Bildungserfolg von Zuwanderern negativ beeinflussen (z. B. Becker & Beck, 2012; Ditton & Aulinger, 2011). Ebenfalls wird argumentiert, dass Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungshintergrund teilweise ungerechtfertigterweise zu einem höheren Grad auf niedrigere Bildungsgänge überwiesen werden. Darüber hinaus können alltägliche Diskriminierungserfahrungen die Verbundenheit sowohl mit dem Aufnahmeland als auch mit der Schule belasten und sich negativ auf die Lernprozesse auswirken (siehe Portes & MacLeod, 1996; Skrobanek, 2007).

Neben Annahmen, dass Zuwanderer im Migrationsprozess speziellen Herausforderungen begegnen, liegen auch Hinweise auf besondere Ressourcen vor, welche die gesellschaftliche und bildungsbezogene Eingliederung erleichtern können. Beispielsweise berichten Kao und Tienda (1995) von besonders hohen Motivationen und Aspirationen in Zuwandererfamilien, dem sogenannten *Immigrant Optimism*. Die Autorinnen

vermuten, dass Zuwanderer, aufgrund der Hoffnung auf einen ökonomischen und sozialen Aufstieg für sich und ihre Kinder, oftmals besonders motiviert sind und auch ausgesprochen hohe Erwartungen an ihre Kinder haben. Zusätzlich zur Migrationserfahrung und den damit verbundenen Hoffnungen werden teilweise auch kulturelle Wert- und Normhaltungen für die mitunter beobachteten hohen Bildungsmotivationen in Zuwandererfamilien verantwortlich gemacht (z. B. Schneider & Lee, 1990). So vermuten beispielsweise Schneider und Lee (1990), dass die hohen Erwartungen ostasiatischer Eltern hinsichtlich des Bildungserfolgs ihrer Kinder auf eine besondere kulturelle Wertschätzung von Bildung zurückgeführt werden kann.

Lange Zeit wurde angenommen, dass Zuwanderer, trotz vielfältiger Herausforderungen, über wenige Generationen eine vollständige Sozialintegration erfahren (z. B. Alba & Nee, 2003). Die klassische Assimilationstheorie und auch die sogenannte *Neo-Assimilation Theory* postulieren, dass mit höherem Generationsstatus die Differenzen zwischen Zuwanderern und Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft auf Aggregatsebene verschwinden (z. B. Alba, 2008). Die *Segmented Assimilation Theory* vermutet dagegen, dass es möglicherweise unterschiedliche Pfade der Eingliederung gibt und dass neben einer vollständigen Integration auch eine dauerhafte gesellschaftliche Unterschichtung durch bestimmte ethnische Gruppen denkbar ist (z. B. Esser, 2001; Portes, Fernández-Kelly & Haller, 2005). In diesem Fall würde die soziale Integration an einem gewissen Punkt stagnieren und die soziale und bildungsbezogene Benachteiligung würde sich über die Generationen reproduzieren. Hierfür wird insbesondere eine Art „Desillusionierung“ der zweiten und dritten Generation verantwortlich gemacht, die aus der Anhäufung negativer Erfahrungen, wie der wahrgenommenen Diskriminierung oder dem geringen Bildungsaufstieg, resultiert (z. B. Gans, 1992). Dieses Muster sollte insbesondere in Familien zu beobachten sein, die mit relativ geringen Ressourcen zuwandern und für die eine direkte und schnelle Integration wenig wahrscheinlich ist.

Ziel der vorliegenden Arbeit

Die vorliegende Arbeit macht es sich zum Ziel, die Bedingungen und Herausforderungen von Zuwanderergruppen im Eingliederungs- und Bildungsprozess in drei vertiefenden Studien zu erforschen. Zum einen wird in der Studie *Muster des schulischen Erfolgs von jugendlichen Migranten in Deutschland* (Segeritz, Walter & Stanat, 2010) untersucht, ob tatsächlich sogenannte *segmentierte Assimilationsprozesse* vorliegen (siehe Studie 1 in Kapitel A-1 im Anhang). Hierbei wird getestet, ob sich die Eingliederungsmuster von verschiedenen ethnischen Gruppen im deutschen Bildungs-

wesen unterscheiden bzw. in welchen bildungsbezogenen Dimensionen Unterschiede zu beobachten sind.

In der Studie *Muster des schulischen Erfolgs von Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund* (Segeritz, Stanat & Walter, 2010) wird untersucht, ob sich die Muster des geschlechtsspezifischen Bildungserfolgs zwischen Zuwanderergruppen unterscheiden (siehe Studie 2 im Anhang). Diese Arbeit schließt an kulturell argumentierende Ansätze an, die annehmen, dass bestimmte kulturell bedingte Geschlechterrollenorientierungen einzelner Zuwanderergruppen besondere Herausforderungen im Bildungs- und Eingliederungsprozess darstellen. Neben der Analyse der differenziellen Muster des Bildungserfolgs von Jungen und Mädchen mit Migrationshintergrund werden zusätzlich verschiedene Hypothesen zu Faktoren getestet, die für die geschlechtsspezifischen und differenziellen Muster des Bildungserfolgs verantwortlich sein könnten.

Eine dritte Studie leistet einen vorwiegend methodischen Beitrag. An verschiedenen Stellen wird darauf hingewiesen, dass motivationale Merkmale eine wichtige Ressource für Zuwanderer darstellen, die bei der Überwindung von Herausforderungen im Migrationsprozess kompensierend wirken können. Gleichzeitig liegen jedoch auch Bedenken vor, dass motivationale Merkmale möglicherweise nicht vergleichend zwischen ethnischen Gruppen erfasst werden können bzw. dass sich die Bedeutung psychologischer Konstrukte zwischen kulturellen Gruppen unterscheidet. Die Studie *Do They Feel the Same Way About Math?: Testing Measurement Invariance of the PISA “Students’ Approaches to Learning” Instrument Across Immigrant Groups Within Germany* untersucht, in welchem Maß verschiedene psychologische Konstrukte zwischen ethnischen Gruppen vergleichend interpretiert werden können bzw. inwiefern diese Konstrukte für die Erforschung motivationaler Ressourcen im Zuwanderungsprozess valide eingesetzt werden können.

Um die Studien im Anhang der Arbeit in einen weiteren Rahmen der bildungsbezogenen Eingliederungs- und Zuwanderungsforschung einordnen zu können, werden in den folgenden Abschnitten zunächst verschiedene Herausforderungen vorgestellt, denen Zuwanderer in den Bildungsprozessen gegenüberstehen. In Kapitel 1.1 wird die Bedeutung der individuellen Kapital- und Ressourcenausstattung von Zuwanderern für erfolgreiche Bildungsprozesse diskutiert. Kapitel 1.2 befasst sich vornehmlich mit Herausforderungen, die sich aus schulischen und gesellschaftlichen Kontextbedingungen ergeben. Hier werden unter anderem Diskriminierungsprozesse sowie Kompositionseffekte der schulischen Lernumgebung besprochen. Kapitel 1.3 fasst theoretische Arbeiten zu kulturellen Faktoren des Bildungserfolgs zusammen. Hierbei werden unter anderem mögliche kulturell bedingte differenzielle Muster des geschlechtsspezifischen

sehen Bildungserfolgs sowie die Rolle motivationaler Faktoren für den Bildungserfolg diskutiert.

1 Herausforderungen an Zuwanderer im Kulturations- und Platzierungsprozess

1.1 Kapital- und Ressourcenausstattung im Migrationsprozess

Verschiedene Kapitalien, wie beispielsweise das Bildungsniveau der Eltern oder das familiäre Einkommen, werden als wichtige Grundlage für erfolgreiche Bildungs- und Eingliederungsprozesse angesehen. Gleichzeitig scheinen Zuwandererfamilien insbesondere in der ersten Generation deutlich weniger Ressourcen im Vergleich zu Familien ohne Migrationshintergrund zur Verfügung zu stehen. Daher gilt die Überwindung bzw. Kompensation möglicher Disparitäten in ökonomischen, kulturellen und sozialen Ressourcen oftmals als die zentrale Herausforderung, die im Investitions- und Eingliederungsprozess gemeistert werden muss. Zunächst werden in den folgenden Abschnitten die Migrationsprozesse und die Ressourcenausstattung von Zuwanderern in Deutschland, aber auch international diskutiert. Daran anschließend wird die Bedeutung der Ressourcenausstattung für die Bildungsprozesse zunächst allgemein beschrieben, um daran anschließend Bildungsinvestitionen unter Migrationsbedingungen im Besonderen zu diskutieren. Besondere Aufmerksamkeit soll hier den Arbeiten gelten, die herkömmliche Modelle der Transmission von Kapitalien an die Kapitaltransmission unter Zuwanderungsbedingungen anpassen (z. B. Steinbach & Nauck, 2004).

1.1.1 Migrantengruppen und Ressourcenausstattung

Die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts war in Deutschland von neuen Mustern der Migration gekennzeichnet (z. B. Münz & Ulrich, 2000; Seibert, 2012). Hierbei können grob folgende Hauptzuwanderungsströme identifiziert werden 1) sogenannte „Gastarbeiter“ (vornehmlich aus der Türkei, dem ehemaligen Jugoslawien, Griechenland, Italien und Spanien) und ihre Familien, 2) Flüchtlinge und Asylbewerber und 3) deutschstämmige (Spät-)Aussiedler aus der Sowjetunion und Osteuropa (siehe z. B. Seibert, 2012).

Beginnend in den 1950er Jahre bis zum Beginn der 1970er Jahre wurde die deutsche Migrationspolitik von der aktiven Anwerbung von Arbeitsmigranten dominiert

(z. B. Münz & Ulrich, 2000). Hierbei handelte es sich um zumeist junge Männer mit einem geringen Grad an formalisierter Bildung, die vakante Stellen in der Industrie besetzten. Da die *Gastarbeiteranwerbung* als *Rotationsprinzip* konzipiert war, wurden wenige Anstrengungen der aktiven Eingliederung von Zuwanderern unternommen. Die Annahme war, dass die Zuwanderer nach wenigen Jahren in ihre Heimatländer zurückkehren würden. Die Zeit nach dem Anwerbestopp im Jahr 1973 bis Mitte der 1980er Jahre war allerdings vom Familiennachzug der Arbeitsmigranten geprägt. Zwar kehrten Teile der Zuwandererpopulation tatsächlich wie angenommen in ihre Heimatländer zurück, ein großer Teil holte jedoch ihre Angehörigen nach Deutschland. Im Jahr 1986 war die Zahl der Menschen nichtdeutscher Staatsbürgerschaft auf 4,8 Millionen angestiegen. Gegen Ende der 1980er Jahre setzten zwei neue Hauptströme der Zuwanderung ein: Zum einen stieg die Zahl der Asylbewerber von jährlich ca. 57.000 im Jahr 1987 auf ca. 438.000 im Jahr 1992 an. In etwa demselben Zeitraum setzte mit dem Fall des *Eisernen Vorhangs* ein massiver Zuzug von (Spät-)Aussiedlern ein und zwischen 1987 und 1999 wurden ca. 2,7 Millionen (Spät-)Aussiedler, vor allem aus den Gebieten der ehemaligen Sowjetunion und aus Polen, aufgenommen.

Schon in dieser kurzen Beschreibung wird deutlich, dass es sich bei den Zuwanderern in den vergangenen Jahrzehnten um eine heterogene Gruppe handelte, die mit unterschiedlichen Herausforderungen im Eingliederungsprozess konfrontiert waren. Gemein haben die Gruppen jedoch, dass sie zum Zeitpunkt des Zuzugs im Mittel einen (deutlich) niedrigeren sozio-ökonomischen Status aufwiesen als die Bevölkerung ohne Migrationshintergrund. So merkten Steinbach und Nauck (2004) an, dass der soziale Aufstieg eines der zentralen Migrationsmotive vieler Zuwanderer nach Deutschland war. Die Disparitäten in der Ressourcenausstattung von Zuwanderern und auch einzelnen Zuwanderergruppen im Vergleich zur Bevölkerung ohne Zuwanderungshintergrund zeigte sich in einer Vielzahl von Untersuchungen. Beispielsweise fanden Stanat, Rauch und Segeritz (2010) auf der Basis der PISA 2009 Daten, dass die Familien von 15-Jährigen in Deutschland, sowohl in der ersten als auch der zweiten Generation, hinsichtlich der sozio-ökonomischen Ressourcenausstattung, deutliche Disparitäten aufwiesen. Beide Generationen liegen etwa 0,6 Standardabweichungen unter dem *Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status* (HISEI) (Ganzeboom, de Graaf, Treiman & de Leeuw, 1992) der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund. Ähnliche Ergebnisse, welche die großen Disparitäten von Zuwanderern aufzeigen, finden sich auch in weiteren Untersuchungen in Deutschland. So konnten beispielsweise Gresch und Becker (2010) auf der Grundlage der im Zusammenhang mit TIMSS 2007 durchgeführten *Übergangsstudie* zeigen, dass Kinder türkischer Herkunft und Schülerinnen und Schüler aus

(Spät-)Aussiedlerfamilien 0,9 bzw. 0,8 Standardabweichungen unter dem HISEI von Familien ohne Migrationshintergrund liegen.

Der Befund, dass Zuwanderer im Vergleich zur Bevölkerung ohne Zuwanderungshintergrund mit geringeren Ressourcen ausgestattet sind, kann in vielen weiteren westlichen Ländern beobachtet werden (z. B. Castles & Miller, 2003). So haben einige europäische Länder, wie beispielsweise Österreich, Schweden und die Schweiz, ebenfalls deutliche Arbeitsmigrationsströme erlebt, und auch hier sind Zuwanderer gegenüber der Aufnahmegesellschaft in ihrer Ressourcenausstattung deutlich benachteiligt (z. B. Stanat & Christensen, 2006). Ähnliche Muster der sozio-ökonomischen Ausstattung der Zuwandererpopulation können in der international vergleichenden Studie von Stanat und Christensen (2006), die 14 OECD Länder einbezieht, auch für ehemalige Kolonialstaaten wie Belgien, Frankreich und die Niederlande beobachtet werden. Und auch in den USA, einem der klassischen Einwanderungsländer, scheinen deutliche Unterschiede zwischen dem sozio-ökonomischen Hintergrund von Zuwandererfamilien und Familien ohne Zuwanderungshintergrund vorzuliegen. Lediglich in Ländern, die eine stark selektive Zuwanderungspolitik praktizieren (Australien und Neuseeland), finden die Autorinnen, dass keine Benachteiligung von Zuwanderern vorliegt. Im Fall von Kanada verfügen Zuwanderer sogar über einen höheren ökonomischen, sozialen und kulturellen Status (ESCS).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Migrationsprozesse oftmals eine ökonomische Dimension beinhalten (z. B. Massey et al., 1998) und dass in vielen Ländern Zuwanderer in ihrer Ressourcenausstattung im Vergleich zu Nichtzuwanderern deutlich benachteiligt sind. Daher ist es nicht verwunderlich, dass hinsichtlich der Eingliederungs- und der Bildungsprozesse die Kapitalausstattung von Zuwanderern besondere Aufmerksamkeit erhalten hat. Diese theoretischen Arbeiten sollen in den folgenden Abschnitten kurz vorgestellt werden.

1.1.2 Familiäre Ressourcen und Bildungserfolg

Eines der zentralen Forschungsinteressen der bildungsbezogenen Migrationsforschung ist die Bedeutung der Ressourcenausstattung in Migrantenfamilien für den Bildungs- und Eingliederungsprozess (z. B. Heath, Rethon & Kilpi, 2008; Kristen & Granato, 2007). Damit schließt sie an die umfassende und traditionsreiche Forschung zur sozialen Ungleichheit im Bildungswesen und auf dem Arbeitsmarkt an (z. B. Dahrendorf, 1965; Jencks, Smith, Acland, Bane, Cohen, Gintis, Heyns & Michelson, 1972). Diese dokumentiert und untersucht die starke Kopplung zwischen sozio-ökonomischem Hintergrund und Bildungserfolg seit den 1960er Jahren (siehe unter anderem Ditton,

1992; Köhler, 1992). Trotz vieler Reformmaßnahmen scheint dieser enge Zusammenhang in einer Vielzahl von Indikatoren der sozialen Ungleichheit über die Jahrzehnte lediglich geringfügig abgenommen zu haben (z. B. Becker, 2007; Köhler, 1992). Viele Forscherinnen und Forscher gehen davon aus, dass die allgemein beobachtete Verbindung zwischen sozialem Status und Bildungserfolg in ähnlicher Weise auch in Zuwandererfamilien zu beobachten ist. Um die Zusammenhänge zwischen Migrationshintergrund, sozialer Eingliederung und Bildungserfolg besser verstehen zu können, greifen Migrationsforscherinnen und -forscher auf soziologische und ökonomische Modelle der (sozialen) Ungleichheit zurück.

Hier sind unter anderem kapitaltheoretische und handlungstheoretische Modelle zu nennen, die ursprünglich in der Wirtschaftswissenschaft entwickelt wurden (z. B. Becker, 1993). Diese nehmen an, dass familiäre Ressourcen, wie das Bildungsniveau der Eltern oder ihr Einkommen, als Kapitalien zu verstehen sind, die in die Bildungskarrieren der Kinder investiert werden können. So haben wohlhabendere Eltern deutlich mehr Möglichkeiten, die Bildungskarrieren ihrer Kinder durch finanzielle Aufwendungen zu fördern, indem sie ihren Kindern beispielsweise den Besuch von kostenpflichtigen Bildungsinstitutionen oder Fördermaßnahmen ermöglichen. Unter anderem auf diese Weise, so wird angenommen, kann ökonomisches Kapital in höheren Bildungserfolg bzw. höherwertige Bildungszertifikate für die Kinder transformiert werden. Große Bedeutung kommen in den sogenannten Humankapitalmodellen bzw. *Rational-Choice-Modellen* den elterlichen Erwartungen und Entscheidungen zu. Wichtige handlungsrelevante Faktoren sind beispielsweise die innerfamiliären Ziele hinsichtlich sozialer Mobilität und die Einschätzung, ob die Investitionen erfolgreich in Bildungserfolg transferiert werden können (siehe zusammenfassend Kristen, 1999). Für die Entscheidungsprozesse scheinen Informationen über das Bildungswesen und erfolgreiche Bildungskarrieren von besonderer Bedeutung zu sein. Es wird argumentiert, dass, in Abhängigkeit vom sozialen Status, sich nicht nur die ökonomischen Ressourcen zwischen Familien unterscheiden, die für die Investitionen in Bildungserfolg zu Verfügung stehen, sondern auch die Informationen über erfolgreiche Bildungskarrieren und die Einschätzung der Erfolgswahrscheinlichkeit der Bildungsinvestitionen. Zusätzlich zu den ökonomischen Ressourcen beeinflussen die beiden letztgenannten Faktoren die „Kosten-Nutzen“ Kalkulationen und damit auch die konkreten Bildungsentscheidungen.

Handlungstheoretische Ansätze im Sinne von Breen und Goldthorpe (1997) fokussieren speziell auf das Entscheidungsverhalten im Zusammenspiel mit dem sozialen Status der Familie und den zur Verfügung stehenden Ressourcen, um Unterschiede im Bildungserfolg zu erklären. Von Interesse sind dabei in erster Linie die Entscheidungen an den Gelenkstellen des Bildungswesens. Im Rückgriff auf Boudon

(1974) unterscheiden Breen und Goldthorpe (1997) dabei zwischen *primären* und *sekundären Disparitäten*. *Primäre Disparitäten* stellen in ihren Ausführungen Bildungsentscheidungen dar, die ausschließlich auf Leistungen beruhen und damit mit der meritokratischen Zielorientierung des Bildungssystems übereinstimmen. Breen und Goldthorpe (1997) vermuten, analog zu den oben diskutierten theoretischen Ansätzen, dass die Leistungsunterschiede, aufgrund von gezielten Förder- und Unterstützungsmaßnahmen in bildungsnahen Familien, mit dem sozialen Status von Schülerinnen und Schülern korreliert sind. Daher ist mit der Leistungsselektion auch gleichzeitig eine soziale Selektion verbunden. Allerdings vermuten die Autoren, dass *primäre Disparitäten* die sozialen Unterschiede nur teilweise erklären können und zusätzlich noch *sekundäre Disparitäten* vorliegen würden.

Sekundäre Disparitäten seien auf Bildungsentscheidungen und -empfehlungen zurückzuführen, die unabhängig von den Leistungen und den meritokratischen Zielen der Schule sind. Die Gründe für *sekundäre Disparitäten* können vielfältig sein. Breen und Goldthorpe (1997) vermuten beispielsweise, dass sich bildungsferne Familien, bei vergleichbaren erbrachten Leistungen der Kinder, tendenziell für niedrigere Bildungsgänge entscheiden als bildungsnaher Familien. Dies könnte unter anderem dadurch erklärt werden, dass bildungsferne Familien lange Ausbildungszeiten und andere Opportunitätskosten scheuen. Zudem nehmen die Autoren an, dass alle Familien Statuserhalt bzw. einen gewissen sozialen Aufstieg anstreben. Hierbei handelt es sich jedoch um ein *relatives Ziel*, das für sozial benachteiligte Familien auch mit relativ niedrigem Bildungserfolg erreicht werden kann, während Statuserhalt in bildungsnahen Familien höheren Bildungserfolg erfordert.

Kapitaltheoretische Ansätze im Sinne Bourdieus (1983) räumen der sozio-ökonomischen Ressourcenausstattung, dem ökonomischen Kapital, und auch den damit einhergehenden Entscheidungsprozessen ebenfalls eine große Bedeutung ein. Gleichzeitig richten sie ihren Fokus zusätzlich auf subtilere Aspekte und schwerer zu identifizierende Kapitalformen (Bourdieu, 1983). Hier sind an erster Stelle das kulturelle Kapital, die milieuspezifischen Erwerbungsprozesse und das soziale Kapital zu nennen. Zusätzlich erhalten sozialstrukturelle und gesellschaftliche Aspekte, im Vergleich zur ökonomischen Humankapitaltheorie, eine größere Aufmerksamkeit. Insofern sind die Mechanismen der Reproduktion von sozialer Ungleichheit für Bourdieu nicht nur vornehmlich auf die familiäre ökonomische Ressourcenausstattung und das individuelle Entscheidungsverhalten fokussiert, sondern es kommt auch der gesellschaftlichen Einbettung eine besondere Bedeutung zu.

Bourdieu (1983) nimmt an, dass im Rahmen der Primärerziehung Einstellungen, Wissen und Bildung, sogenanntes *inkorporiertes kulturelles Kapital*, von den Eltern

auf die Kinder transferiert wird. Kulturelles Kapital unterscheidet sich dabei in Abhängigkeit vom Sozialstatus und in bildungsnahen Elternhäusern orientiert es sich an der im schulischen Kontext relevanten Mittelschichtskultur. Durch die Orientierung an den vom Bildungskanon geforderten Inhalten kann das *inkorporierte kulturelle Kapital* in Mittelschichtfamilien deutlich einfacher in schulischen Erfolg und Bildungsabschlüsse, sogenanntes *institutionalisiertes kulturelles Kapital*, transformiert werden als in bildungsfernen Familien. Diesem Ansatz liegt die Annahme zugrunde, dass mit dem familiären Hintergrund bestimmte schichtspezifische Verhaltensweisen und Erziehungsstile verbunden sind. Die jeweiligen Sozialisationsumgebungen, so wird angenommen, sind in unterschiedlichem Maße produktiv für den Erwerb von Bildungszertifikaten (siehe auch Abrahams & Sommerkorn, 1976; Bernstein, 1971; Kristen, 1999) und können gleichzeitig strukturelle Barrieren für den Bildungsaufstieg darstellen.

Zusätzlich zu Disparitäten des kulturellen Kapitals fokussiert Bourdieu (1983) auf Unterschiede im sozialen Kapital in der Beschreibung der Reproduktion sozialer Ungleichheit. Soziales Kapital ist laut Bourdieu die Gesamtheit aller Beziehungen und Ressourcen, die über ein soziales Netz genutzt und abgerufen werden können (Bourdieu, 1983, S. 191). Das soziale Kapital, das dem Einzelnen zur Verfügung steht, ist insofern über das Prestige und die Ressourcenausstattung der Mitglieder des sozialen Netzwerkes definiert. Das soziale Netzwerk wird über konstante Austauschbeziehungen und Transaktionen aufrechterhalten, die sowohl in symbolischen (z. B. die Mitgliedschaft in einer prestigeträchtigen Gruppe) als auch materiellen Profiten resultieren. Je nach Umfang des sozialen Kapitals ergeben sich hierbei unterschiedliche Möglichkeiten der individuellen Kapitalakkumulation. Der Zugang zu sozialen Netzwerken mit großer Ressourcenausstattung ist jedoch mit der Akkumulation von individuellem kulturellem Kapital verknüpft. So setzt beispielsweise der Zugang zu akademischen Netzwerken in der Regel akademische Bildung voraus. Insofern ist die Reproduktion des kulturellen Kapitals eng an die Reproduktion des sozialen Kapitals geknüpft.

Im Anschluss an die eben vorgestellten wirtschaftswissenschaftlichen und soziologischen Modelle zum Zusammenhang zwischen Strukturmerkmalen familiärer Lebensverhältnisse und bildungsbezogener Ungleichheit entwickeln Baumert, Watermann und Schümer (2003) ein Prozessmodell, das differenziertere Einblicke in die Mechanismen der Reproduktion sozialer und bildungsbezogener Ungleichheit liefert. In ihrem Modell gehen sie davon aus, dass Bildungs- und Herkunftsmerkmale bzw. die sogenannten Strukturmerkmale der Familien, vermittelt über soziale Verhaltensweisen, sich sowohl auf die Bildungsbeteiligung als auch den Kompetenzerwerb auswirken. Als wichtige Strukturmerkmale identifizieren Baumert, Watermann und Schü-

mer (2003) den sozio-ökonomischen Status und das Bildungsniveau der Familie. Die kulturelle Praxis in der Familie, wie beispielsweise Museums- und Theaterbesuche, stellt in diesem Modell ein zentrales vermittelndes Prozessmerkmal dar.

Für die migrationsbezogene Bildungsforschung ist das Modell von Baumert und Kollegen besonders interessant, da es zusätzlich zu den oben beschriebenen Variablen drei weitere wichtige Beziehungen integriert, die auf differenzielle Prozesse in der Erklärung des Bildungserfolgs von Zuwanderern hinweisen. Zum einen wird der Migrationsstatus einer Familie als zusätzliches Strukturmerkmal mit aufgenommen und die Autoren nehmen an, dass dieser sich direkt auf den Bildungserfolg auswirkt. Zusätzlich vermuten die Autoren, dass sich der Migrationsstatus, vermittelt über die kulturelle Praxis in der Familie, auf den Kompetenzerwerb und die Bildungsbeteiligung auswirkt. Außerdem vermuten Baumert, Watermann und Schümer (2003), dass die zu Hause gesprochene Sprache Teil der kulturellen Praxis der Familie ist und zwischen Migrationsstatus und Bildungserfolg vermittelt. Im Gegensatz zu den weiter oben beschriebenen Modellen der sozialen Reproduktion spezifiziert dieses Modell explizit, dass sich der *Kulturationsprozess* von Zuwanderern und Nichtzuwanderern unterscheidet und dass sich der Migrationsstatus sowohl direkt als auch indirekt auf den Bildungserfolg auswirkt.

Auf ähnliche Weise argumentieren auch Nauck, Diefenbach und Petri (1998) in ihrer Beschreibung der intergenerationalen Transmission von kulturellem Kapital. Sie vermuten, dass konventionelle kapitaltheoretische Modelle nicht in gleicher Weise auf Zuwanderer übertragbar sind, und sie weisen darauf hin, dass beispielsweise die Sozialisationsbedingungen in der Familie berücksichtigt werden müssen, um den Zusammenhang zwischen der Ressourcenausstattung in Familien und dem Bildungserfolg unter Zuwanderungsbedingungen zu verstehen.

1.1.3 Migrationsbedingte Herausforderungen im Investitionsprozess

Das theoretische Modell von Baumert, Watermann und Schümer (2003) deckt sich mit Überlegungen von Migrationsforscherinnen und Migrationsforschern, die darauf hinweisen, dass die oben beschriebenen Modelle nicht vollständig den Kapitalakkumulations- und sozialen Reproduktionsprozess unter Zuwanderungsbedingungen beschreiben können. Insofern sind sie nicht in der Lage die *Kulturation* und *Platzierung* sowie die speziellen Herausforderungen im Eingliederungsprozess von Zuwanderern angemessen zu beschreiben (z. B. Kristen & Granato, 2007). So beschäftigen sich beispielsweise neuere Arbeiten der Humankapitaltheorie mit Entwertungsprozessen von Ressourcen im Zuge der Migration (siehe z. B. Borjas, 1999; Esser, 2006b). Einzelne Autorinnen und Autoren vermuten, dass sich die Qualität und Nützlichkeit

von Ressourcen zwischen Migranten und Nichtmigranten bzw. zwischen Migranten-
gruppen unterscheiden können. So weist Esser (1999) beispielsweise darauf hin, dass
Bildungsabschlüsse und -zertifikate oftmals an regionale Kontexte gebunden sind und
mit der Migration an Wert verlieren oder sogar wertlos werden können. Dies wäre
beispielsweise der Fall, wenn Abschlüsse die im Herkunftsland erworben wurden, im
Aufnahmeland nicht anerkannt würden (Friedberg, 2000). Schoellman (2012) weist
zusätzlich darauf hin, dass sich die Qualität von Bildung zwischen Ländern mögli-
cherweise unterscheidet und insofern eine reine Konzentration auf die Quantität der
Bildung, beispielsweise gemessen über die Höhe des Bildungsabschlusses oder ge-
messen über die Jahre in Bildungsinstitutionen, die wahren Ressourcen von Familien
nicht widerspiegelt. Diese Überlegungen suggerieren, dass die Transferierbarkeit bzw.
die Limitationen der Transferierbarkeit von (institutionalisiertem) kulturellem Kapi-
tal eine wichtige Rolle für intergenerationale Kulturations- und Platzierungsprozesse
sowie die Transmission von Kapitalien spielen.

Ebenso sind die Kenntnisse über das Bildungssystem und erfolgreiche Bildungs-
karrieren vermutlich nur bedingt zwischen dem Herkunfts- und Aufnahmekontext
transferierbar (z. B. Kristen & Granato, 2007). Da zugewanderte Eltern oftmals
selbst keine eigenen Erfahrungen mit den Bildungsinstitutionen im Aufnahmeland
gemacht haben, sind sie mit den Strukturen des Bildungswesens oft weniger vertraut.
Insofern stellen Entscheidungen über Bildungswege und -investitionen in Zuwande-
rerfamilien eine besondere Herausforderung dar, da Eltern die Möglichkeit zu stra-
tégisch geschicktem Verhalten fehlt (Kristen & Granato, 2007, S. 127). Gleichzeitig
kann vermutet werden, dass sich geringes Wissen über das Bildungswesen nicht nur
bei den Bildungsentscheidungen an den Gelenkstellen bemerkbar macht. Sondern
es zeigt sich vermutlich auch in den Möglichkeiten von Eltern, ihre Kinder durch
zielgerichtetes Unterstützungsverhalten bei den alltäglichen Lernprozessen zu unter-
stützen.

Bestimmte Erklärungsmodelle des differenziellen Bildungserfolgs von jungen Zu-
wandererinnen und Zuwanderern, die sich an handlungstheoretischen Modellen ori-
entieren, weisen zudem darauf hin, dass der Zuwanderungshintergrund bzw. die Mi-
grationsmotive in einem Zusammenhang mit Investitions- und Inkorporationsstrate-
gien stehen. Dieser Zusammenhang würde jedoch in den konventionellen Modellen
zur Erklärung von Investitionen, *Kulturation* und *Platzierung* oftmals nicht beach-
tet werden (z. B. Büchel & Wagner, 1996; Sachverständigenkommission 11. Kinder-
und Jugendbericht, 2002; Korte, 1990; Schiffauer, 1991). Die Gründe sehen diese
Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler unter anderem in der teilweise unsicheren
Bleibeperspektive oder in der freiwilligen Rückkehrabsicht von manchen Familien.
Diese Bedingungen beeinflussen vermutlich die Bildungsinvestitionen im gegenwärtigen

tigen Aufenthaltsland und können dazu führen, dass Kinder beispielsweise weniger Unterstützung aus ihrem Elternhaus hinsichtlich ihrer Bildungskarrieren im Aufnahmeland erhalten oder weniger anspruchsvolle Bildungswege einschlagen als Kinder aus Familien, die einen dauerhaften Aufenthalt im Aufnahmeland planen (Korte, 1990; Schiffauer, 1991). Unter diesen Bedingungen können kürzere Bildungskarrieren und ein früherer Eintritt ins Berufsleben in handlungstheoretischer Perspektive als rationale Entscheidungen angesehen werden, die mit den Zielen der Familie im Einklang stehen (Esser, 2003).

Anknüpfend an Breen und Goldthorps (1997) Theorie kann vermutet werden, dass die beiden letztgenannten Konzepte, das möglicherweise geringere Wissen von Zuwandererfamilien über das Bildungswesen sowie unterschiedliche Strategien hinsichtlich der Bildungskarrieren der Kinder, zusätzlich zu anderen Ressourcen, einen weiteren Einfluss auf die sekundären Disparitäten des Bildungserfolgs von Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund haben.

Kristen und Granato (2007) weisen auch darauf hin, dass der Kapitalerwerb als kumulativer Prozess zu verstehen ist (vgl. Bourdieu, 1986), der durch die Migration einen Bruch erfährt. Insofern befinden sich Zuwanderer oft in einer Situation, in der anfängliche Defizite die Akkumulation von Kapitalien behindern und es Zuwanderern erschweren, diese Defizite zu eliminieren (Kalter, 2003). Kristen und Granato (2007) sehen im Bruch des Akkumulationsprozesses einen der Gründe für die Bildungsbenachteiligung von Zuwandererfamilien.

1.1.4 Verkehrssprachliche Kompetenzen und Investitionsprozesse

Die bei Baumert, Watermann und Schümer (2003) angedeutete besondere Bedeutung von verkehrssprachlichen Kompetenzen hat in der Forschung zur kulturellen und strukturellen Sozialintegration von Zuwanderern besondere Aufmerksamkeit erhalten (z. B. Esser, 2001, 2006b; Rumbaut, 2004; Waters & Jiménez, 2005). Sprache wird hier neben anderen kulturellen Fertigkeiten und dem mitgebrachten Humankapital als bedeutende Ressource und gleichzeitig als zentrale Herausforderung an die Zuwanderer angesehen. Laut Esser (2001, S. 26) kann man „[...] die Sprache sogar als den Schlüssel zu allen weiteren Prozessen der Sozialintegration in das Aufnahmeland ansehen. Sie ist eine (absolut) notwendige, wenngleich alleine für sich noch nicht hinreichende Bedingung der nachhaltigen Platzierung im Aufnahmeland“. Sprachliche Kompetenzen werden in der Diskussion zur sozialen Integration und Bildung gleichzeitig in ihrer Rolle als Voraussetzung und Produkt der Bildungsprozesse diskutiert.

Hohe sprachliche Fähigkeiten in der Verkehrssprache sind zwingend erforderlich, um dem schulischen Unterricht bzw. schulischen Unterrichtsmaterialien folgen zu können und in vollem Maße von den schulischen Lerngelegenheiten profitieren zu können. Verständnisschwierigkeiten wirken sich vermutlich negativ auf schulische Lernprozesse und die Kompetenzentwicklung aus (Baumert et al., 2003; Carhill et al., 2008). Schulische und sprachliche Kompetenzen sind gleichzeitig notwendig für die *Platzierung*, das heißt das Erlangen von schulischen Abschlüssen. Gleichzeitig sind Institutionen des Aufnahmelandes, wie beispielsweise Kindergärten und Schulen, wichtige Orte, um mit der Verkehrssprache des Aufnahmelandes in Berührung zu kommen und die Zweitsprachkenntnisse zu verbessern. Spracherwerb in der Zweitsprache kann als Teilbereich der *Kulturation* betrachtet werden und ökonomische Theorien stellen dabei heraus, dass das Erlernen der Sprache des Aufnahmelandes als aktiver Investitionsprozess zu verstehen ist (Chiswick & Miller, 1995; Chiswick, Lee & Miller, 2003). Die Bildungsinstitutionen des Aufnahmelandes sowie das Wohnumfeld stellen dabei Gelegenheitsstrukturen dar, die den Spracherwerb erleichtern oder erschweren können (Esser, 2006b). Weiterhin sind die familiären Ressourcen wichtig, da sie bestimmen, in welchem Maße in die Lernprozesse investiert werden kann. Zudem scheint die Lernmotivation von besonderer Bedeutung zu sein. Laut Esser (2006a) wird diese unter anderem durch die Erwartungen hinsichtlich des zukünftigen Einkommens, dem Interesse mit Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft kommunizieren zu können oder dem kulturellen Eigenwert, welcher der Zweitsprache zugeschrieben wird, bestimmt.

Gleichzeitig sind sprachliche Kompetenzen in ganz besonderem Maße geeignet, die Entwertungsprozesse im Rahmen der Migration zu illustrieren. Hohe verkehrssprachliche Kompetenzen in der Herkunftssprache verlieren mit der Migration in der Regel deutlich an Wert und können im Aufnahmeland nicht oder nur bedingt in andere Kapitalformen transformiert werden. Beispielsweise stellen nur bestimmte Sprachen (z. B. Englisch) eine wertvolle Ressource auf dem Arbeitsmarkt des Aufnahmelandes dar und auch nur wenige Sprachen sind Teil des offiziellen Bildungskanons von Schulen und können insofern im Transformationsprozess von kulturellen Ressourcen in Bildungsabschlüsse genutzt werden. So erfüllen beispielsweise Englisch-, Französisch- und Spanischkenntnisse an vielen Schulen die Fremdsprachvoraussetzungen, die in Deutschland für den Erwerb von Schulabschlüssen erforderlich sind, während Türkischkenntnissen hingegen oftmals nur eine geringfügige Bedeutung beigemessen wird (Gogolin, 2002).

Befundlage zur Kapital- und Ressourcenausstattung im Migrationsprozess

Die große Bedeutung familiärer Ressourcen für den sozialen und bildungsbezogenen Aufstieg wurde sowohl in Deutschland als auch international immer wieder bestätigt (z. B. Becker, 2007; Köhler, 1992; Shavit & Blossfeld, 1993; Schimpl-Neimanns, 2000). Deshalb wurden seit den 1960er Jahren verschiedene bildungspolitische Anstrengungen unternommen, um die Kopplung zwischen sozialem Hintergrund und dem Bildungserfolg zu verringern. Trotzdem scheinen jedoch immer noch deutliche Disparitäten zu bestehen, wenngleich zumindest in einzelnen Untersuchungen zu erkennen ist, dass sich der enge Zusammenhang zwischen Kapitalausstattung und Bildungserfolg etwas gelockert hat (z. B. Baumert et al., 2003; Becker, 2007). Eine aktuelle Studie auf Basis der PISA 2009 Daten zeigt beispielsweise, dass trotz einer gewissen Abschwächung gegenüber der PISA 2000 Erhebung, immer noch ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem sozio-ökonomischen Status und den Lesekompetenzen besteht (Ehmke & Jude, 2010). Eine Erhöhung des sozio-ökonomischen Status um eine Standardabweichung ist dabei mit einem Kompetenzanstieg assoziiert, der etwa einem Schuljahr entspricht. Auch hinsichtlich der Bildungsbeteiligung in der Sekundarstufe können immer noch deutlich soziale Unterschiede beobachtet werden, die sowohl auf primäre als auch sekundäre Disparitäten zurückgeführt werden können (z. B. Maaz & Nagy, 2009). Sekundäre Disparitäten sind dabei in den Übergangsempfehlungen und insbesondere auch in den elterlichen Entscheidungen zum Bildungsübergang zwischen der Grundschule und weiterführenden Schulen zu beobachten. Weniger bekannt sind jedoch nach wie vor die Mechanismen der zugrunde liegenden Transmissionsprozesse von Kapitalien zwischen den Generationen (z. B. Baumert et al., 2003; Becker, 2007). Baumert, Watermann und Schümer (2003) können mit einem explorativen Strukturgleichungsmodell jedoch Hinweise darauf finden, dass sich sowohl der sozio-ökonomische Status als auch das Bildungsniveau in der Familie, vermittelt über die kulturelle Praxis, auf die Lesekompetenz auswirkt.

Empirischen Studien, die sich direkt mit der familiären Ressourcenausstattung und dem differenziellen Bildungserfolg von Zuwanderern beschäftigen, kommen zu teilweise unterschiedlichen Einschätzungen hinsichtlich der Bedeutung von Kapitalien in Zuwandererfamilien. Verschiedene Studien weisen darauf hin, dass die Bildungsungleichheit zwischen Kindern und Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungshintergrund größtenteils über sozio-ökonomische Faktoren erklärt werden können und die weiter oben genannten zusätzlichen Herausforderungen an Zuwanderer insofern von untergeordneter Bedeutung wären (z. B. Lenhardt, 1999). So kommt beispielsweise Lenhardt (1999) in seiner Interpretation von Köhlers (1992) Sonderauswertung der Mikrozensusdaten zu dem Schluss, dass die vorliegenden Disparitäten zwischen Familien mit und ohne Zuwanderungshintergrund in erster Linie Effekte der Sozi-

alschicht sind. Köhlers Ergebnisse zeigen, dass in Analysen, die differenziert nach dem beruflichen Status der Eltern durchgeführt werden, der Anteil der Hauptschülerinnen und -schüler in Zuwandererfamilien in den einzelnen Strata nur geringfügig höher liegt als in Familien ohne Zuwanderungshintergrund. Verbleibende Unterschiede führt Lenhardt (1999) auf die kürzere Aufenthaltsdauer und mögliche sprachliche Adaptionsprobleme zurück.

In ähnlicher Weise können Kristen und Granato (2007) zeigen, dass die höheren Chancen des Gymnasialbesuchs von Schülerinnen und Schülern ohne Zuwanderungshintergrund verschwinden, wenn der sozio-ökonomische Hintergrund der Familie, unter Rückgriff auf den Schulabschluss sowie die berufliche Stellung der elterlichen Bezugsperson, kontrolliert wird. Für Schülerinnen und Schüler aus Italien, dem ehemaligen Jugoslawien, Spanien/Portugal und der Türkei sind in diesem Modell keine Disparitäten mehr zu beobachten und für griechische Schülerinnen und Schüler sind sogar Vorteile zu erkennen. Differenzielle Effekte für einzelne Zuwanderergruppen konnten auch in anderen Untersuchungen beobachtet werden. So ist beispielsweise in PISA 2009 kein Nachteil in den Leseleistungen für Jugendliche der zweiten Generation aus der ehemaligen Sowjetunion und Polen zu beobachten, wenn für den sozio-ökonomischen Status, das Bildungsniveau und die in der Familie vorhandenen Kulturgüter kontrolliert wird (Stanat et al., 2010). Allerdings bestehen für 15-Jährige der zweiten Generation aus der Türkei und auch für Zuwanderer aus „sonstigen Herkunftsländern“ auch nach Kontrolle dieser Hintergrundmerkmale noch statistisch relevante Nachteile in der Lesekompetenz. Zudem sind für alle 15-Jährigen der ersten Generation, unabhängig von der Herkunftsgruppe und bei gleichzeitiger Kontrolle relevanter Hintergrundmerkmale, statistisch signifikante Nachteile in den Leseleistungen zu beobachten.

Eine Vielzahl weiterer Untersuchungen weist darauf hin, dass auch nach Kontrolle der familiären Ressourcen noch Disparitäten im Bildungserfolg zwischen Familien mit und ohne Zuwanderungshintergrund bestehen (z. B. Alba, Handl & Müller, 1994; Müller & Stanat, 2006). Diese Beobachtung konnte sowohl in Analysen in Deutschland als auch in verschiedenen weiteren Ländern gemacht werden (z. B. Stanat & Christensen, 2006). Heath, Rothon und Kilbi (2008) berichten in ihrem Forschungsüberblick zum Bildungserfolg von Zuwanderern in Westeuropa, dass in Großbritannien, Belgien, Dänemark und Norwegen nur etwa die Hälfte der Bildungsdisparitäten durch den sozialen Hintergrund der Familien erklärt werden können.

Verschiedene Studien, die sich mit der Angemessenheit der Erklärungsmodelle unter Migrationsbedingungen befassen, können zeigen, dass empirische Modelle für Zuwandererfamilien nicht die gleiche statistische Modellgüte aufweisen wie für Familien ohne Zuwanderungshintergrund. So können Nauck, Diefenbach und Petri (1998)

mit Hilfe eines vergleichenden pfadanalytischen Regressionsmodells, das versucht die Wahrscheinlichkeit eines höheren Schulabschlusses über den sozio-ökonomischen Status und das kulturelle Kapital in der Familie vorherzusagen, zeigen, dass die aufgeklärte Varianz des Modells für Zuwandererfamilien deutlich geringer ist als für Familien ohne Zuwanderungshintergrund. Daraus kann geschlossen werden, dass die Modelle nicht in gleicher Weise geeignet sind, die Herausforderungen der Bildungsprozesse für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungshintergrund zu erfassen. Darüber hinaus sind die Koeffizienten für die familiären Ressourcen in den Modellen für Zuwanderer deutlich geringer.

Ähnliche Befunde zeigen sich auch in einer Analyse von Müller und Stanat (2006), in der sie das von Baumert, Watermann und Schümer (2003) entwickelte und weiter oben diskutierte Struktur- und Prozessmodell getrennt für türkischstämmige Zuwanderer und Zuwanderer aus der ehemaligen UdSSR schätzen. Einerseits zeigt sich, dass die aufgeklärte Varianz der Leseleistung deutlich geringer ist als der von Baumert und Kollegen für die alten Bundesländer berichtete Wert. Zusätzlich scheint die Mediatorvariable der kulturellen Praxis in der Familie zwischen dem familiären Hintergrund und den Lesekompetenzen zu vermitteln. In türkischen Familien hingegen scheint keine Beziehung zwischen der kulturellen Praxis in der Familie und dem Bildungserfolg vorzuliegen.

Sowohl die Untersuchung von Nauck, Diefenbach und Petri (1998) als auch die Untersuchung von Müller und Stanat (2006) scheinen darauf hinzuweisen, dass sich die Transmissions- und Platzierungsprozesse zwischen Familien mit und ohne Zuwanderungshintergrund unterscheiden, wenngleich beide Untersuchungen keine direkten Hinweise darauf liefern, welche besondere Herausforderungen für Zuwandererfamilien bestehen, die dieses Muster erklären können. Es kann jedoch darauf hingewiesen werden, dass die Befunde konsistent mit Theorien sind, die auf Entwertungsprozesse, unterschiedliche Strategien unter Migrationsbedingungen oder zusätzliche Herausforderungen des Migrationsprozesses verweisen.

Direkte Hinweise auf mögliche Entwertungsprozesse im Rahmen der Migration sind in einer Vielzahl der Studien in einem von Heath und Cheung (2007) herausgegebenem Sammelwerk zu finden. In mehreren Studien zeigt sich, dass in der ersten Generation deutliche Interaktionen zwischen den im Herkunftsland erworbenen Qualifikationen und dem Migrationshintergrund bei der Schätzung der Erträge auf dem Arbeitsmarkt bestehen. Laut Heath (2008) ist dies mit hoher Wahrscheinlichkeit darauf zurückzuführen, dass Qualifikationen des Herkunftslandes nicht in gleicher Weise für alle Zuwanderergruppen produktiv im Platzierungsprozess eingesetzt werden können. Friedberg (2000) weist ebenfalls auf regionale Unterschiede hinsichtlich

der Entwertung hin. So kann er für den israelischen Kontext zeigen, dass Zuwanderer aus Osteuropa und der ehemaligen Sowjetunion ihre im Ausland erworbene Bildung schneller in ein höheres Einkommen umsetzen können als Zuwanderer aus Asien und Afrika. Diese differenziellen Effekte interpretiert er dahingehend, dass ein höherer Grad an Kompatibilität zwischen Bildungsabschlüssen aus Osteuropa und Israel besteht, als dies beispielsweise für die in Asien oder Afrika erworbenen Bildungszertifikate der Fall ist.

Schoellman (2012) findet in einer Untersuchung in den USA Hinweise darauf, dass neben Entwertungsprozessen möglicherweise auch Operationalisierungs- bzw. Messprobleme in den Studien zur Transmission von Ressourcen zwischen den Zuwanderergenerationen vorliegen. So kann er zeigen, dass sich die Qualität von Bildung zwischen Ländern unterscheidet und auch dass deutlich stärkere Zusammenhänge zwischen der Bildung von Zuwanderern und ihrem Platzierungserfolg auf dem Arbeitsmarkt zu erkennen sind, wenn diese Qualitätsunterschiede in den Messmodellen kontrolliert werden.

Hinsichtlich des Einflusses der Informiertheit über das Bildungswesen kann beispielsweise Kirsten (2005; 2008a) in einer Untersuchung zum Übergang von der Grundschule zu einer weiterführenden Schule in Essen zeigen, dass in türkischen Familien im Vergleich zu deutschen Familien deutlich geringeres Wissen über das Bildungswesen vorhanden ist. Während 89 Prozent der deutschen Familien darüber informiert sind, dass sie die Möglichkeit haben beim Übergang zwischen verschiedenen Schulen zu wählen, waren nur etwa 64 Prozent der türkischen Eltern über die Wahlmöglichkeit informiert. Für den niederländischen Kontext finden van de Werfhorst und van Tubergen (2007), dass das Wissen der Eltern über das Bildungswesen sich positiv auf die Kompetenzen der Kinder und deren Bildungsbeteiligung auswirkt. Auch für den französischen Kontext konnten Alba und Kollegen (2013) zeigen, dass Eltern mit Migrationshintergrund oft nur ein limitiertes Verständnis des Bildungssystems des Aufnahmelandes haben. Abgesehen von wenigen Untersuchungen ist die Befundlage hinsichtlich des Wissens von Eltern mit Zuwanderungshintergrund über das Bildungswesen jedoch eher gering.

Relativ gesichert sind Befunde, die auf die besondere Bedeutung von sprachlichen Fähigkeiten im Platzierungs- bzw. Bildungsprozess hinweisen. Einen eigenständigen Effekt von Sprachkompetenzen oder der in der Familie gesprochenen Sprache sind unter anderem bei Müller und Stanat (2006), Alba, Müller und Handl (1994) sowie Stanat und Schneider (2004) zu finden. Auch international zeigt sich in den verschiedenen vergleichenden *Large-Scale Assessments* die große Bedeutung der Zuhause gesprochenen Sprache (z. B. Schnepf, 2007). Alba und Kollegen finden zusätzlich, dass

neben der Sprachpraxis in der Familie auch die auf Selbsteinschätzung beruhenden sprachlichen Fähigkeiten der Eltern von Bedeutung sind. So zeigt sie in ihren Regressionsanalysen, dass niedrige sprachliche Fähigkeiten zumindest eines Elternteils die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass die Schülerin bzw. der Schüler die Hauptschule besuchen wird (siehe auch Crul, 2000).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass ökonomische und kulturelle Ressourcen in vielen Untersuchungen in einem engen Zusammenhang mit dem Bildungserfolg zu stehen scheinen. Zudem weisen Ergebnisse darauf hin, dass die Kapitalakkumulation von zukünftigen Generationen mit der Ressourcenausstattung der Elterngeneration verknüpft ist. Daraus kann geschlossen werden, dass die niedrige Ressourcenausstattung eine intergenerationale Herausforderung im Kapitalakkumulationsprozess von Zuwandererfamilien darstellt. Leggewie (2000, S. 95) beispielsweise verweist darauf, dass die Bildungschancen in Zuwandererfamilien in ähnlicher Weise wie in deutschen Haushalten „vererbt“ werden. Dies unterstreicht die implizite oder explizite Annahme in vielen Modellen zur Erklärung des Bildungserfolgs von Zuwanderern, dass kapitaltheoretische Modelle auch die Bildungs- und Platzierungsprozesse von Zuwandererfamilien erklären können.

Eine Vielzahl differenzierter theoretischer und empirischer Untersuchungen weist jedoch darauf hin, dass herkömmliche kapitaltheoretische Erklärungsmodelle vermutlich nicht in der Lage sind, den Bildungserfolg von Zuwanderern vollständig zu erklären und somit die Herausforderungen an Zuwandererfamilien im Platzierungs- und Bildungsprozess angemessen zu beschreiben. So ist in den empirischen Ergebnissen zu erkennen, dass auch nach der Kontrolle verschiedener familiärer Ressourcen immer noch deutlich Benachteiligungen von Zuwanderern bestehen. Die oben vorgestellten Ergebnisse deuten dabei darauf hin, dass weitere Ressourcen wie beispielsweise die sprachlichen Fähigkeiten oder das Wissen über das Bildungswesen von Bedeutung sind. Zusätzlich scheint es, dass die Entwertung von Kapitalien, insbesondere für Zuwanderer der ersten Generation, eine bedeutende Herausforderung im Migrationsprozess darstellt.

1.2 Kontextuelle Herausforderungen im Bildungsprozess

Kontextuelle Faktoren der Eingliederungs- und Bildungsprozesse haben in den vergangenen Jahren vermehrt Aufmerksamkeit erhalten (z. B. Portes et al., 2005; Stanat, 2006a). Dieser Erweiterung der Perspektive liegt die Annahme zugrunde, dass die soziale Inkorporation von Zuwanderern in gesellschaftliche Zusammenhänge eingebunden ist. So wird argumentiert, dass die Kulturation und Platzierung von Zuwanderern unter anderem von rechtlichen Grundlagen, der wirtschaftlichen Situation des Aufnahmelandes, der Struktur von Institutionen und insbesondere des Bildungswesens, dem Lernumfeld und dem sozialen Umfeld von Zuwanderern abhängig ist (z. B. Alba et al., 2011; Portes et al., 2005; Steinbach & Nauck, 2004). Diese Einschätzung deckt sich beispielsweise mit einem Modell von Stanat (2006a), das sie im Rückgriff auf Arbeiten der OECD und Bronfenbrenner entwickelt (siehe Baumert, Blum & Neubrand, 2004; Bronfenbrenner, 1977). Hierbei weist sie darauf hin, dass der Bildungserfolg von Zuwanderern in ein komplexes Geflecht von hierarchisch strukturierten Ebenen eingebunden ist und dass in theoretischer Hinsicht neben den proximalen Einflüssen der Individualebene noch verschiedene distale Faktoren beachtet werden müssen. Stanat (2006a) diskutiert dabei unter anderem Faktoren der Schule und des schulischen Kontextes sowie Faktoren der Gesellschaft bzw. des politischen Systems.

Diese vornehmlich theoretisch argumentierenden Ansätze fallen zusammen mit Arbeiten, die eine zu starke Konzentration auf die Individualebene bei der Erklärung bildungsbezogener Disparitäten von Zuwanderern kritisieren und darauf hinweisen, dass kontextuelle Faktoren vermutlich eine bedeutende Rolle in den Bildungs- und Eingliederungsprozessen zukommt. So verweisen beispielsweise Alba, Sloan und Sperling (2011) auf die deutlichen Disparitäten in den Ergebnissen der *Kulturation* und *Platzierung* ähnlicher Zuwanderergruppen in verschiedenen Ländern und argumentieren, dass nicht allein die Unterschiede in den Zuwandererpopulationen, sondern möglicherweise länderspezifische Besonderheiten für diese Muster verantwortlich sind (siehe auch Schnepf, 2007). Einer ähnlichen Argumentationslinie folgend, weisen beispielsweise Steinbach und Nauck (2004) darauf hin, dass Strukturen im Bildungswesen die Herausforderungen an oftmals sozial benachteiligten Zuwandererfamilien verstärken oder abschwächen können. So verweisen die Autoren dabei auf die Halbtagschule bzw. die im Vergleich zu anderen Ländern kürzere tägliche Unterrichtszeit. Dieser kommt laut Steinbach und Nauck (2004) eine bedeutende Rolle für den Bildungserfolg zu.

Die größte Aufmerksamkeit bezüglich differenzieller kontextueller Einflüsse haben einerseits die Segregation und Komposition von Zuwanderern und andererseits

mögliche Diskriminierungsprozesse erhalten. An verschiedenen Stellen wird argumentiert, dass sich Zuwanderer überproportional in unvorteilhafteren Lernumgebungen wiederfinden. So könnten Zuwanderer beispielsweise aufgrund von wohnräumlichen oder regionalen Segregationsmustern häufiger Schulen mit einem niedrigen mittleren sozio-ökonomischen Status oder niedrigeren Leistungen besuchen, die sich negativ auf die individuellen Leistungen auswirken. Neben diesen allgemeinen Kompositionseffekten werden auch noch migrationsspezifische Kompositionseffekte diskutiert. So wird teilweise argumentiert, dass mit einem höheren Anteil Nichtmuttersprachler an einer Schule insbesondere auf den Bildungserfolg von Zuwanderern ein negativer Einfluss ausgeht.

Im Zusammenhang mit kontextuellen Herausforderungen der Bildungs- und Eingliederungsprozesse wird oftmals auch auf mögliche Diskriminierungsprozesse verwiesen (z. B. Diefenbach, 2004). So nehmen verschiedene Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler an, dass sowohl in den alltäglichen Interaktionen als auch bei systemrelevanten Entscheidungen, wie beispielsweise bei Übergangsempfehlungen oder Rückstellungen, sowohl intendierte als auch unintendierte Diskriminierungsprozesse wirksam werden können (siehe z. B. Becker & Beck, 2012; Ditton & Aulinger, 2011).

In den folgenden Abschnitten sollen zunächst mögliche Segregationsmuster sowie Kompositionseffekte, die für die Eingliederungs- und Bildungsprozesse von Zuwanderern relevant sein könnten, diskutiert werden (Kapitel 1.2.1). Besondere Aufmerksamkeit sollte dabei auch der Konzentration von Zuwanderern in bestimmten Lernumgebungen zukommen. Daran anschließend sollen auch mögliche (institutionelle) Diskriminierungsprozesse und deren Einfluss auf den Bildungserfolg von Zuwanderern besprochen werden (Kapitel 1.2.2).

1.2.1 Segregation, Komposition und differenzielle Lern- und Anregungsmileus

Segregationsmuster

Die Segregation von Ethnien und Zuwanderern in bestimmten Schulen oder Wohngebieten und der damit verbundene Effekt auf den Bildungserfolg wird insbesondere in den USA ausführlich diskutiert (z. B. Orfield & Lee, 2006). Jedoch hat diese Frage auch in Deutschland und Europa in den vergangenen Jahren mehr und mehr Aufmerksamkeit erhalten (z. B. Kristen, 2005, 2008a). Segregation beschreibt, ganz allgemein, zu welchem Grad bestimmte soziale Gruppen räumlich voneinander getrennt leben oder die Schule besuchen (z. B. Charles, 2003). Hinsichtlich des Bildungserfolgs von Zuwanderern wird dabei vermutet, dass diese Schülerinnen und Schüler mögli-

cherweise häufiger als Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund unvorteilhafteren Lernmilieus ausgesetzt sind. So wird argumentiert, dass mit der ethnischen Konzentration gleichzeitig eine Konzentration von Faktoren einhergeht, die sich negativ auf den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern auswirken. Hier wird einerseits auf Faktoren wie die schulische Organisation und Ressourcenausstattung und andererseits auf die leistungsbezogene Zusammensetzung der Schülerschaft verwiesen (siehe z. B. Baumert et al., 2006; Carhill et al., 2008). Insofern würden Zuwanderer zusätzlich zu den individuellen Herausforderungen des Eingliederungsprozesses weiteren Herausforderungen des sozialen Kontextes und der Lernumgebung gegenüberstehen, die sich aus Segregations- und Kompositionsmustern ergeben.

Insbesondere in größeren Städten und im urbanen Raum werden mögliche nachbarschaftliche Segregationsmuster diskutiert. Hier werden unter anderem soziale Selektionsprozesse aufgrund des wohnräumlichen Preisgefälles, Selbstselektionsprozesse aufgrund des Interesses bzw. Desinteresses in bestimmten ethnischen Nachbarschaften zu leben, wohnungspolitische und institutionelle Entscheidungen sowie Diskriminierungsprozesse auf dem Wohnungsmarkt angeführt (z. B. Friedrich, 2008; Häußermann & Siebel, 2001; Sauer, 2010). Die wohnräumliche Segregation kann dann über Schuleinzugsgebiete zu Segregationsmustern im Bildungswesen führen. Hierbei sollte vermutlich nach den verschiedenen Ebenen des Bildungswesens differenziert werden. Da in der Primarstufe üblicherweise wenig oder keine Schulwahloptionen vorhanden sind, sollte die Konzentration von Zuwanderern an Grundschulen in der Regel die Zusammensetzung des sozialen Umfeldes der Schule abbilden. Mit dem Übergang zu weiterführenden Schulen und der Wahl sowohl zwischen verschiedenen Schulformen als auch zwischen Schulen des selben Typs können wohnräumliche Segregationsmuster abgeschwächt oder verstärkt werden. Speziell in gegliederten Schulsystemen kann dabei mit der Leistungsselektion eine ethnische Selektion einhergehen und insofern könnten darüber Segregationsmuster verstärkt werden. Neben diesen primären Effekten werden auch sekundäre, von den tatsächlichen Leistungen unabhängigen Faktoren, diskutiert. Hierbei wird einerseits auf Selbstselektionsprozesse verwiesen. So könnten sich die Entscheidungen von Zuwandererfamilien sowohl zwischen den verschiedenen Bildungsgängen als auch zwischen verschiedenen Schulen der selben Schulform unterscheiden (Kristen, 2005). Andererseits könnten auch Diskriminierungsprozesse Segregationsmuster verstärken (siehe auch Abschnitt weiter unten zu Diskriminierung).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass aufgrund wohnräumlicher Segregationsmuster und Bildungsentscheidungen an den Gelenkstellen des Bildungswesens unterschiedliche Kompositionen der Schülerschaft entstehen, die sich möglicherweise im Zusammenspiel mit anderen Aspekten der Lernumgebung, auf die

individuellen Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund auswirken (z. B. Stanat et al., 2010). Damit schließen sie sich an Modelle an, die annehmen, dass Schulen und insbesondere unterschiedliche Schulformen *differenzielle Lernmilieus* bereitstellen (z. B. Baumert et al., 2006; Baumert, Maaz, Stanat & Watermann, 2009) und dass die soziale und leistungsbezogene Zusammensetzung von Schulen einen Einfluss auf den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern bereithält. Hinsichtlich der Einflüsse der Schule bzw. der Aggregatsebene auf den Bildungserfolg unterscheidet die Literatur oft zwischen Kontext- und Kompositionseffekten (z. B. Baumert et al., 2006). Kontexteffekte beschreiben dabei Einflüsse von Merkmalen und Charakteristiken der Schule bzw. der Schulform auf die Leistungen der Schülerinnen und Schülern unabhängig von individuellen Charakteristiken. Hier wären beispielsweise Variationen in der finanziellen Ausstattung, der Qualität der pädagogischen Ausbildung der Lehrkräfte oder der didaktischen Ausrichtung zu nennen (Carhill et al., 2008; Orfield & Lee, 2006). Kompositionseffekte beschreiben hingegen Einflüsse der Zusammensetzung der Schülerschaft auf individuelle schulische Leistungen, zumeist ebenfalls unabhängig von den individuellen Merkmalen. Es liegen jedoch auch Annahmen vor, die davon ausgehen, dass Kompositionseffekte einen differenziellen Einfluss auf die Leistungen bestimmter Gruppen bereithalten. Hierbei könnten beispielsweise bestimmte Schülergruppen in besonderem Maße von Kompositionseffekten betroffen sein.

In den vergangenen Jahrzehnten erhielten insbesondere die soziale und leistungsbezogene Komposition große Aufmerksamkeit, während den möglichen Einflüssen der Komposition von Zuwanderern erst in den letzten Jahren größere Beachtung geschenkt wurde (siehe z. B. Baumert et al., 2006; Köller & Baumert, 2001; Stanat et al., 2010). Bezüglich der Wirkungsmechanismen von potenziellen Kompositionseffekten wird einerseits angenommen, dass die jeweilige soziale oder leistungsbezogene Zusammensetzung der Schülerschaft ein bestimmtes Lernumfeld schafft, das die individuellen Lernprozesse positiv oder negativ beeinflusst. Darüber hinaus könnten Disparitäten möglicherweise über sogenannte „sekundäre“ Effekte erklärt werden. Hier wird vermutet, dass die Schulkomposition sowohl das Instruktionsverhalten von Lehrkräften als auch die schulische Organisation bzw. das Schulmanagement beeinflussen und darüber differenzielle Entwicklungsmilieus schafft (Barr & Dreeben, 1983; Thrupp, 1999).

Bezüglich des Einflusses des Migrantenteils einer Schule wird vermutet, dass die ethno-linguistische Komposition sich negativ auf die individuellen Leistungen auswirkt (Stanat, 2006b; Stanat et al., 2010). Die ethno-linguistische Komposition beschreibt dabei zum Beispiel die Konzentration von Schülerinnen und Schülern, deren Muttersprache nicht die Verkehrssprache ist oder die Schwierigkeiten in der Ver-

kehrssprache haben. Es wird vermutet, dass mit höherem Zuwandereranteil das Lernumfeld weniger anregend in der Verkehrssprache ist bzw. weniger Möglichkeiten der sprachlichen Interaktion in der Verkehrssprache bietet (Esser, 2006b). Andererseits wird argumentiert, dass Verständigungsschwierigkeiten die Instruktionenprozesse beeinflussen könnten. Daher wird teilweise geschlossen, dass insbesondere Kinder und Jugendliche, die im Prozess sind ihre Kompetenzen in der Verkehrssprache zu erweitern, negativ von sprachlichen Kompositionseffekten betroffen sind.

Empirische Ergebnisse zu Segregationsmustern und Kompositionseffekten

Internationale Vergleiche zeigen, dass die wohnräumliche Segregation von Zuwanderergruppen in Deutschland weniger stark ausgeprägt ist als beispielsweise in den USA (Friedrich, 2008). Trotzdem können insbesondere für Türken und in eingeschränkterem Rahmen für Bürger aus der ehemaligen UdSSR ¹ in urbanen Regionen Segregationstendenzen ausgemacht werden (Schönwälder & Söhn, 2007, 2009). Darüber hinaus weisen die Studien darauf hin, dass Gebiete mit Segregationstendenzen einzelner ethnischer Gruppen gleichzeitig Gebiete sind, die insgesamt einen hohen Ausländeranteil aufweisen. Insofern kann davon ausgegangen werden, dass die Segregation von Zuwanderern insgesamt deutlich höher liegt als die Segregation einzelner Ausländergruppen. Einschränkend muss bezüglich der Datenlage der deutschen Studien darauf hingewiesen werden, dass in diesen Analysen zumeist nur auf die Staatsbürgerschaft zurückgegriffen werden kann und insofern kann davon ausgegangen werden, dass die eigentliche wohnräumliche Segregation unterschätzt wird (Friedrich, 2008). Zudem wird in der Segregations- und Städteforschung darauf hingewiesen, dass die ethnische Segregation in Deutschland zumeist mit einer sozialen Segregation zusammenfällt (Strohmeier, 2006). Das heißt, Nachbarschaften mit der höchsten Zuwandererdichte sind oftmals auch die Nachbarschaften mit der höchsten Armutsrate.

Bezüglich des Ausmaßes der schulischen Segregation liegen nur vereinzelt Studien vor. Beispielsweise kann Kristen (2008a) für eine Untersuchung an Grundschulen in Essen zeigen, dass deutliche Segregationstendenzen vorliegen. In ihren Berechnungen zeigt sie, dass über 50 Prozent der türkischen Grundschülerinnen und Grundschüler die Schule wechseln müssten, um die Segregation von den deutschen Schülerinnen

¹Im Gegensatz zu vielen anderen Datensätzen enthält der von Schönwälder und Söhn (2007) verwendete *Innerstädtische Raumbewachtungsdatensatz (IRB)* Informationen zu sogenannten *Doppelstaatlern*, die neben der deutschen Staatsbürgerschaft auch noch eine weitere Staatsbürgerschaft besitzen. Zwar sind auch in diesem Datensatz eingebürgerte Deutsche mit nur einer Staatsbürgerschaft nicht in den Berechnungen der ethnischen Konzentration enthalten, trotzdem werden ethnische Segregationstendenzen vermutlich weniger unterschätzt als mit Daten der amtlichen Statistik, die nur eine Staatsbürgerschaft ausweisen.

und Schülern aufzuheben und eine vergleichbare Verteilung über die einbezogenen Schulen herzustellen. Für andere ethnische Gruppen sind diese Muster teilweise sogar noch stärker ausgeprägt.

Auch in den weiterführenden Schulen scheinen Segregationstendenzen vorzuliegen. So konnte beispielsweise Stanat (2006b) auf der Basis der PISA 2003 Stichprobe zeigen, dass über die Hälfte der Hauptschulen in Deutschland einen Zuwandereranteil von über 25 Prozent haben, während es kaum Gymnasien mit einem Zuwandereranteil von mehr als 25 Prozent gibt. Insofern scheinen in Deutschland die Segregationsmuster gleichzeitig mit den besuchten Schulformen korreliert zu sein. Aus der Perspektive von Jugendlichen mit Migrationshintergrund kann Segeritz (2007) zeigen, dass türkischstämmige 15-Jährige in der repräsentativen PISA 2000 Stichprobe weniger als fünf Prozent der Stichprobe ausmachen, aber gleichzeitig die Hälfte dieser Jugendlichen Schulen besuchen, deren Anteil an türkischstämmigen Zuwanderern bei über 20 Prozent liegt.

Für das deutsche Bildungswesen können Baumert und Schümer (2001) für 15-Jährige zeigen, dass zwischen der sozialen Komposition in einer Schule und den Leseleistungen von Schülerinnen und Schülern ein deutlicher Zusammenhang besteht. Dieser Zusammenhang ist auch dann noch zu beobachten, wenn der sozio-ökonomische Hintergrund auf der Individualebene kontrolliert wird. Bei zusätzlicher Kontrolle des Vorwissens auf Individual- und Schulebene sowie der Schulformen verschwindet der Effekt jedoch. Für das mittlere Vorwissen der Schülerschaft können dagegen auch in diesem Modell deutliche positive Effekte auf die Leseleistungen beobachtet werden. Daher interpretieren Baumert und Schümer (2001), dass nicht die oftmals angenommene soziale Zusammensetzung, sondern die leistungsbezogene Zusammensetzung für den Bildungserfolg von zentraler Bedeutung ist. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch Baumert, Stanat und Watermann (2006) in ihrem Artikel zu sozialen und leistungsbedingten Kompositionsmerkmalen. Auf der Grundlage der Ergebnisse mehrerer nationaler und internationaler Untersuchungen schließen sie, dass nicht von der sozialen Komposition, sondern von der Leistungskomposition ein direkter Effekt auf den Bildungserfolg ausgeht. Die damit verbundenen Leistungs- und Verhaltensnormen werden laut der Autoren „durch die Peer Gruppe als auch durch organisatorische, curriculare, didaktische und nicht zuletzt kulturelle Arrangements, für die Schulleiter und Lehrkräfte verantwortlich sind, vermittelt und moderiert“ (Baumert et al., 2006, S. 112). Auch verschiedene weitere Untersuchungen finden starke Effekte der Leistungskomposition (z. B. Kristen, 2008b; Stanat, 2006b).

In den letzten Jahren wurden auch Kompositionseffekte hinsichtlich des Anteils von Zuwanderern an bestimmten Schulen ausführlich untersucht (z. B. Kristen, 2002;

Stanat, 2006b; Stanat et al., 2010; Walter & Stanat, 2008). Verschiedene Autorinnen und Autoren überprüfen dabei, inwiefern die Konzentration von Zuwanderern (mit geringen Kompetenzen in der Verkehrssprache) sich auf den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungshintergrund auswirkt. Die vorliegenden Ergebnisse sind teilweise widersprüchlich und zudem erschweren methodische Komplikationen und Unzulänglichkeiten einzelner Analysen die Interpretation möglicher kausaler Zusammenhänge. So kann beispielsweise Kristen (2002) zeigen, dass vom Migrantanteil in der Grundschule ein negativer Effekt auf die Schulformwahl auch dann ausgeht, wenn für die Leistungen der Schülerinnen und Schülern kontrolliert wird. Allerdings muss hier angemerkt werden, dass als Kontrollvariablen für die Leistungen lediglich Zensuren zur Verfügung standen. Diese sind aufgrund der sozialen Bezugsnormorientierung vermutlich nur bedingt über Schulen vergleichbar (siehe z. B. Sacher, 2004).

In einer nach ethnischen Gruppen differenzierenden Analyse kommen Walter und Stanat (2008) zu dem Schluss, dass nur von der Konzentration türkischstämmiger Jugendlicher ein negativer Kompositionseffekt ausgeht, von der Konzentration von Jugendlichen aus der ehemaligen Sowjetunion dagegen nicht. Dieser Effekt bleibt auch dann bestehen, wenn die soziale und leistungsbezogene Zusammensetzung der Schülerschaft kontrolliert wird. Einschränkend muss jedoch hinzugefügt werden, dass dieser Effekt nur bei einem Anteil von über 40 Prozent türkischstämmiger Jugendlicher beobachtet werden kann.

Keinen Effekt des Anteils an Zuwanderern bzw. der Konzentration von Jugendlichen, die Zuhause vornehmlich eine andere Sprache als Deutsch sprechen, konnte in Untersuchungen von Kristen (2008b) und Stanat (2006b) gefunden werden. Bei gleichzeitiger Kontrolle der Leistungskomposition und der sozialen Komposition verschwinden die Kompositionseffekte des Migrantanteils vollständig. Sowohl für die Untersuchung von Stanat (2006b), Walter und Stanat (2008) sowie Kristen (2008b) muss angemerkt werden, dass Querschnittsdaten analysiert werden. Stanat, Schwippert und Gröhlich (2010) erläutern, dass diese methodische Einschränkung sowohl zu einem positiven als auch einen negativen *Bias* führen kann. Einerseits stellen die kognitiven Fähigkeiten eine grobe Proxy-Variable dar, die nur teilweise für das unterschiedliche Vorwissen kontrollieren können. Daher sind die in manchen Studien gefundenen Kompositionseffekte des Zuwandereranteils möglicherweise auf die Konfundierung mit der leistungsbezogenen Komposition zurückzuführen. Gleichzeitig stellen die kognitiven Grundfähigkeiten einen „*Post-Treatment*“ Effekt dar und sind möglicherweise selbst von Kompositionseffekten beeinflusst. Dies könnte zu einer Unterschätzung von Kompositionseffekten führen (siehe auch Schümer, 2004).

Mit einer Untersuchung von Stanat, Schwippert und Gröhlich (2010), die auf Längsschnittdaten der KESS Studie zurückgreift und das Vorwissen von Schülerinnen und Schüler der siebten Klasse anhand ihrer Leistungen am Ende der vierten Klasse kontrolliert, konnten die methodischen Limitationen der oben beschriebenen Querschnittsstudien erstmals überwunden werden. Allerdings zeigen sich auch in dieser Studie vergleichbare Ergebnisse. In einem ersten Modell sind negative Koeffizienten des Zuwandereranteils zu beobachten. Diese verschwinden jedoch in weiteren Modellen, wenn zusätzlich die Leistungskomposition und soziale Komposition kontrolliert wird.

In einer international vergleichenden Studie auf Basis der PISA Daten findet Schnepf (2007) einen negativen Effekt der Zuwandererkomposition an Schulen in Deutschland, Frankreich, Neuseeland und der Schweiz. Da Schnepf (2007) jedoch lediglich für die soziale Komposition, nicht jedoch für die leistungsbezogene Zusammensetzung an Schulen kontrolliert, könnte der negative Effekt des Zuwandereranteils auch auf eine Korrelation zwischen der Zuwanderungs- und Leistungskomposition an Schulen hinweisen. Gleichwohl würde das bedeuten, dass Zuwanderer überproportional von den negativen Effekten der Leistungskomposition betroffen wären. Schnepf weist zudem darauf hin, dass die Kontrolle der Schulzusammensetzung die Disparitäten zwischen Schülerinnen und Schüler mit und ohne Zuwanderungshintergrund insbesondere in Deutschland, den Niederlanden und der Schweiz verringert.

Für den Bildungserfolg von Zuwanderern scheinen, aufgrund ihres im Mittel niedrigeren sozio-ökonomischen Status und ihrer Überrepräsentation in niedrigeren Bildungsgängen, zwei Befunde von Baumert, Stanat und Watermann (2006) von großer Bedeutung zu sein. Zum einen können die Autoren zeigen, dass die sozio-ökonomische und die leistungsbezogene Komposition eng zusammenhängen ($R^2=.70$). Zum anderen weisen die Autoren darauf hin, dass die Schulformen eng mit Merkmalen der sozialen und leistungsbezogenen Komposition verknüpft sind. So liegen Gymnasien nahezu 1,5 Standardabweichungen über dem mittleren Fähigkeitsniveau, den mittleren Leseleistungen und dem mittleren sozio-ökonomischen Status aller weiterführenden Schulen in Deutschland. Hauptschulen hingegen befinden sich am anderen Spektrum der Verteilung. Die Schülerschaft liegt im Mittel zwischen 0,8 und einer Standardabweichung unter dem Mittelwert für die Population der weiterführenden Schulen. Realschulen, Schulen mit mehreren Bildungsgängen und Gesamtschulen nehmen mittlere Positionen ein. Es ist bekannt, dass Zuwanderer in den niedrigeren Bildungsgängen überrepräsentiert sind und aus der engen Verbindung zwischen sozio-ökonomischer und leistungsbezogener Komposition kann geschlossen werden, dass Zuwanderer aufgrund ihrer im Mittel geringeren Ressourcenausstattung auch an Schulen mit niedrigeren mittleren Leistungen überrepräsentiert sind. Weiterhin

kann vermutet werden, dass Zuwanderer zwar nicht in stärkerem Maße, jedoch überproportional häufig von den beobachteten Kompositionseffekten betroffen sind. Zu ähnlichen Vermutungen kommt auch Schnepf (2007) in der Interpretation ihrer international vergleichenden Studie. Die besonders starken Kompositionseffekte auf die Leistungen von Zuwanderern, die sie für die Schweiz und Deutschland beobachtet, könnten möglicherweise mit den unterschiedlichen Bedingungen in den verschiedenen Schulformen zusammenhängen (Schnepf, 2007).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Mehrheit der Untersuchungen darauf hinweist, dass vom Zuwandereranteil selbst kein eigenständiger Effekt auf die Leistungen von Schülerinnen und Schülern insgesamt sowie von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund im Besonderen ausgeht. Die Leistungskomposition scheint jedoch die mittleren Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Zuwanderungshintergrund zu beeinflussen. Weniger deutlich sind die Befunde dahin gehend, ob zusätzlich Effekte der sozialen bzw. der Zuwandererkomposition bestehen und es ist zu vermuten, dass diese bivariaten Effekte vornehmlich durch die Korrelation zwischen der Leistungskomposition und dem Bildungserfolg bestehen. Ebenso scheinen die unterschiedlichen Schulformen differenzielle Lern- und Anregungsmileus bereitzuhalten. Es liegen jedoch keine empirischen Ergebnisse darüber vor, in welchem Maße die Gliederung des Bildungswesens und die damit korrelierte soziale Leistungs- und Zuwandererkomposition den Bildungserfolg von Zuwanderern beeinflusst (siehe Alba et al., 2011).

1.2.2 (Institutionelle) Diskriminierungsprozesse

Mögliche (institutionelle) Diskriminierungsprozesse werden von Teilen der bildungsbezogenen Migrationsforschung als weitere Herausforderung ausgemacht, der sich junge Zuwandererinnen und Zuwanderer im Bildungs- und Eingliederungsprozess gegenüber sehen (z. B. Becker & Beck, 2012; Ditton & Aulinger, 2011). Hierbei werden sowohl intendierte als auch unabsichtliche Diskriminierungsprozesse diskutiert und die Literatur unterscheidet hauptsächlich zwischen *Diskriminierungspräferenzen*, *statistischer Diskriminierung* und *institutioneller Diskriminierung* (z. B. Ditton & Aulinger, 2011; Kristen, 2006a).

Diskriminierungspräferenzen entsprechen dabei am ehesten der umgangssprachlichen Verwendung des Diskriminierungsbegriffs. Bei den *Diskriminierungspräferenzen* handelt es sich, laut humankapitaltheoretischer Deutung (Becker, 1971), um Neigungen und Präferenzen von Individuen, die dazu führen, dass sie andere Individuen aufgrund ihrer Gruppenzugehörigkeit bevorzugen oder benachteiligen. Auf das Bildungswesen übertragen, könnten beispielsweise die Präferenzen und Neigungen von

Lehrkräften gegenüber ethnischen Gruppen die Leistungsbewertungen oder Übergangsempfehlungen beeinflussen. Zusätzlich könnten sich die Präferenzen auch auf subtilere Weise in den alltäglichen Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern zeigen und darüber die Lernmotivation bzw. die Lernprozesse beeinflussen. Farkas (2003) vermutet beispielsweise, dass Lehrkräfte, die Vorurteile gegenüber bestimmten ethnischen Gruppen hegen, möglicherweise niedrigere Erwartungen für Schülerinnen und Schülern dieser Gruppen haben oder in Abhängigkeit vom ethnischen Hintergrund in unterschiedlichem Maße ermuntern und unterstützen. Diese Mechanismen sind schwierig zu beobachten und haben bislang relativ wenig Aufmerksamkeit erhalten (z. B. Ferguson, 1998; Schofield, 2006). Die Ursachen und Hintergründe der Präferenzen für einzelne Gruppen werden in den humankapitaltheoretischen Modellen nicht näher spezifiziert (siehe dazu Kristen, 2006a). Die Mehrzahl der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die sich mit Diskriminierungsprozessen beschäftigen, halten diese direkte Form der Diskriminierung in Einzelfällen und in geringem Ausmaß zwar für möglich, sie vermuten jedoch, dass die mögliche Ungleichbehandlung nicht in der Lage ist, die Muster der Disparitäten von Zuwanderern auf der Aggregatsebene signifikant zu beeinflussen (z. B. Ditton & Aulinger, 2011). Ditton und Aulinger (2011) begründen jedoch nicht näher, wie sie zu dieser Einschätzung kommen.

Statistische Diskriminierung würde dann vorliegen, wenn neben den tatsächlichen Leistungen von Schülerinnen und Schülern auch Zuschreibungen aufgrund von Gruppenzugehörigkeiten in die schulische Beurteilung von Schülerinnen und Schülern mit eingehen würden (England, 1992; Kristen, 2006a). Im Gegensatz zu den *Diskriminierungspräferenzen* wird jedoch angenommen, dass diese an meritokratischen Maßstäben gemessenen ungerechten Beurteilungen nicht intentional sind. Vielmehr wird vermutet, dass Bewertungen aufgrund von unvollständigen Informationen vorgenommen werden und es dabei zu systematischen Verzerrungen kommt. Für die Leistungsbeurteilung von Zuwanderern kann beispielsweise angenommen werden, dass aufgrund von kürzerer Aufenthaltsdauer oder aufgrund von geringeren sprachlichen Fähigkeiten die Leistungen nicht vollständig eingeschätzt werden können. Die Leistungsbeurteilung wird daraufhin durch statistische Schlussfolgerungen, das heißt durch den Einbezug der mittleren Leistungen der ethnischen Gruppe, komplementiert. In Abhängigkeit vom mittleren Leistungsniveau der Bezugsgruppe kann es sowohl zur Über- als auch zur Unterschätzung der tatsächlichen Leistungen kommen. Becker und Beck (2012) halten diese Form der Diskriminierung insbesondere an den Gelenkstellen des Bildungswesens, wenn es um die Zertifikatvergabe bzw. die Übergangsempfehlung geht und die Entscheidungen insofern von besonderer Bedeutung sind, für eher unwahrscheinlich. Sie argumentieren, dass zu diesem Zeitpunkt die Schülerinnen und Schüler in der Regel bereits seit mehreren Jahren an der Schule sind und ihr

Leistungspotenzial ausreichend bekannt sein sollte. Gleichzeitig räumen die Autoren jedoch ein, dass statistische Diskriminierung bei der Beurteilung von Klassenarbeiten oder von Leistungen kürzlich zugewandelter Schülerinnen und Schülern wahrscheinlicher sein sollte. Stanat (2008) weist zusätzlich darauf hin, dass es bei Zuwanderern mit geringen Sprachkenntnissen schwieriger sein könnte, das Leistungspotenzial zu bestimmen bzw. sprachlichem von sonderpädagogischem Förderbedarf zu trennen. Dies wiederum könnte zu höheren (und möglicherweise ungerechtfertigten) Überweisungsraten auf die Sonderschule führen (siehe auch Kornmann, 2006).

Institutionelle Diskriminierung unterscheidet sich deutlich von den oben vorgestellten Annahmen, die in erster Linie die Handlungen von individuellen Lehrkräften für Diskriminierungsprozesse verantwortlich machen. Zwar wird auch in den theoretischen Überlegungen der institutionellen Diskriminierung angenommen, dass die Ungleichbehandlung von Zuwanderern über Handlungen von Individuen vermittelt ist, beispielsweise durch die Übergangsempfehlungen von Lehrkräften. Es werden jedoch nicht in erster Linie die Handlungsmotivationen der Individuen, sondern systemimmanente Prozesse für die Diskriminierungsprozesse verantwortlich gemacht. So verweist Gomolla (2005) in der Diskussion bildungsbezogener institutioneller Diskriminierung insbesondere auf „Effekte der Strukturen, Programme, Regeln und Routinen“ von Schulen (Gomolla, 2005, S. 100) und dabei speziell auf Förderzuweisungen, Empfehlungen, Rückstellungen und Überweisungen auf Sonderschulen an den Gelenkstellen des Bildungswesens.

Im Rückgriff auf Feagin und Feagin (1986) unterscheiden Gomolla und Radtke (2002) zwischen direkter und indirekter institutioneller Diskriminierung. *Direkte institutionelle Diskriminierung* beinhaltet in ihrer Definition sowohl formalisierte Regelungen als auch informelle Praktiken von Organisationen, die direkt auf bestimmte soziale Gruppen ausgerichtet sind und negative Folgen für diese haben (Gomolla, 2005). Hier wäre beispielsweise die Zuweisung von Zuwanderern zu speziellen Förderklassen zu nennen, die (unintendierte) negative Effekte auf Zuwanderer haben können. Dies wäre beispielsweise dann der Fall, wenn die Förderklassen von weniger qualifizierten Lehrkräften geleitet würden oder wenn die (leistungsbezogene) Zusammensetzung der Förderklassen sich negativ auf die individuellen Leistungen auswirken würden.

Indirekte institutionelle Diskriminierung resultiert laut Gomolla und Radtke (2002) aus der Anwendung gleicher Regeln für verschiedene Gruppen ohne deren Besonderheiten zu berücksichtigen. Da sich Gruppen jedoch in ihren Ausgangsvoraussetzungen und Charakteristiken unterscheiden, sind einzelne Gruppen möglicherweise überproportional von bestimmten Regelungen oder Maßnahmen betroffen und diese können

sich negativ auf deren Mitglieder auswirken. Hier wird von Gomolla und Radtke (2002) beispielsweise darauf verwiesen, dass bei den Übergangsentscheidungen die Deutschkenntnisse als Maßstab für die sprachlichen Leistungen herangezogen werden. Liegen die Deutschkenntnisse von Zuwanderern im Mittel unter den Kompetenzen von Menschen ohne Migrationshintergrund – wovon ausgegangen werden muss – dann wären Zuwanderer überproportional von dieser Regelung betroffen. Dies macht deutlich, dass in diesem Fall, laut der Definition von Gomolla und Radtke (2002), die Diskriminierung in der *Gleichbehandlung* von Zuwanderern liegt. Diskriminierung kann demnach nur verhindert werden, wenn die spezifischen Voraussetzungen von Kindern aus sprachlichen und kulturellen Minderheiten beachtet werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Diskriminierungseffekte im Rahmen der institutionellen Diskriminierung sowohl auf *Ungleichbehandlung* von Zuwanderern (direkte institutionelle Diskriminierung) als auch auf die *Gleichbehandlung* von Zuwanderern (indirekte institutionelle Diskriminierung) zurückgeführt werden können. In beiden Fällen jedoch scheinen die institutionellen Regelungen lediglich unintendierte negative Effekte auf Zuwanderer zu haben, da entweder die negativen Effekte der Maßnahmen nicht offensichtlich sind oder es zumeist nicht offensichtlich ist, dass die Anwendung gleicher Regeln unterschiedliche Folgen für verschiedene Gruppen beinhaltet.

Empirische Befunde zu Diskriminierungsprozessen

Im Vergleich zur Befundlage zu sozio-ökonomischen Faktoren der ethnischen Ungleichheit sind empirische Arbeiten zu (institutionellen) Diskriminierungsprozessen deutlich seltener zu finden. Die geringe Zahl an Forschungsarbeiten zu diesem Themenkomplex ist vermutlich unter anderem darauf zurückzuführen, dass Diskriminierungsprozesse schwierig zu beobachten bzw. zu operationalisieren sind. Die wenigen vorliegenden Arbeiten konzentrieren sich größtenteils auf die Übergänge an den Gelenkstellen des Bildungswesens und insbesondere auf den Übergang zwischen der Primar- und Sekundarstufe (z. B. Gomolla & Radtke, 2002; Kristen, 2002).

Auf der Basis der IGLU Daten zeigen Bos et al. (2004) für Viertklässler, dass Zuwanderer auch dann noch geringere Chancen für eine Realschul- oder Gymnasialempfehlung haben, wenn die Leseleistungen und der soziale Status kontrolliert werden. Kristen (2006a) warnt jedoch vor vorschnellen Schlussfolgerungen. Die Kontrolle der Leseleistungen reicht vermutlich nicht aus, um die Gesamtheit der Grundschulleistungen abzubilden. Daher können die verbleibenden Unterschiede nicht ohne Weiteres auf mögliche Diskriminierungsprozesse zurückgeführt werden. In weiteren

von Bos et al. (2004) berechneten Regressionsmodellen sind zusätzlich auch Zensuren in Mathematik und Deutsch enthalten. Hier zeigt sich überraschenderweise, dass bei vergleichbarem sozio-ökonomischem Status sowie vergleichbaren Noten und Leistungen, Zuwanderer bei der Überweisung auf die höheren Schulformen tendenziell sogar bevorzugt werden. Da Noten jedoch möglicherweise ebenfalls von Diskriminierungsprozessen betroffen sind, kann nicht ausgeschlossen werden, dass der positive Effekt des Zuwanderungshintergrunds auf den Bildungserfolg möglicherweise mit *Bias* behaftet ist.

Auf der Grundlage der Daten der sogenannten TIMSS-Übergangsstudie (Maaz, Baumert, Gresch & McElvany, 2010) können Gresch und Becker (2010) differenzielle Ergebnisse zu möglichen Diskriminierungseffekten von türkischstämmigen Zuwanderern sowie Zuwanderer aus (Spät-)Aussiedlerfamilien vorlegen. In ihren Analysen zeigt sich, dass bei Kontrolle des sozio-ökonomischen Hintergrunds und der schulischen Leistungen, gemessen über die Noten am Ende der vierten Klasse in Deutsch, Mathematik und Sachkunde sowie standardisierten Leistungstests in Deutsch, Mathematik und den Naturwissenschaften, keine Benachteiligung hinsichtlich des Gymnasialbesuchs vorliegt. Für türkischstämmige Zuwanderer zeigt sich sogar, dass unter diesen Bedingungen eine deutlich höhere Übergangswahrscheinlichkeit auf das Gymnasium vorliegt.

Weitere Befunde, die gegen Diskriminierungsprozesse als Erklärung für niedrigere Leistungen von Zuwanderern sprechen, liefern Lehmann und Peek (1997) sowie Kristen (2006a). Lehmann und Peek (1997) beschreiben in der Hamburger LAU Studie ebenfalls tendenziell „positive Diskriminierungsprozesse“. Einerseits erhalten Schülerinnen und Schüler ohne deutsche Staatsbürgerschaft, bei vergleichbaren Leistungen in Mathematik, tendenziell bessere Noten. Zudem scheinen sie tendenziell bessere Chancen auf den höheren Schulbesuch zu haben. Kirsten (2006b) findet in ihrer Untersuchung auf der Grundlage von Daten Mannheimer Grundschülerinnen und Grundschülern, dass kein Zusammenhang zwischen der Nationalität und der Mathematiknote bzw. zwischen der Nationalität und der Übergangsempfehlung besteht, wenn für die kognitiven Grundfähigkeiten kontrolliert wird. Dies würde darauf hindeuten, dass weder in den verschiedenen Zensierungsprozessen während des Schuljahres, noch am Übergang zur Sekundarstufe systematische negative Diskriminierungsprozesse vorliegen. Im Gegenteil sind teilweise sogar leichte positive Diskriminierungsprozesse bezüglich der Notengebung und der Übergangsempfehlung zu finden (z. B. Lehmann & Peek, 1997). Diese Ergebnisse stimmen überein mit einer längsschnittlichen Studie von Ditton (2007) an bayerischen Grundschulen. Ditton (2007) findet weder hinsichtlich der Gymnasialempfehlung noch hinsichtlich der

Notengebung Diskriminierungseffekte gegenüber Zuwanderern, wenn für schulische Leistungen kontrolliert wird.

Gleichzeitig zeigen die Daten von Kristen (2006b) jedoch auch, dass die Deutschnoten von türkischen und italienischen Schülerinnen und Schülern im Vergleich zu ihren deutschen Peers etwa eine viertel Notenstufe niedriger ausfallen, selbst wenn für die verbalen und sprachfreien kognitiven Grundfähigkeiten kontrolliert wird. Die Autorin argumentiert jedoch, dass dies nicht notwendigerweise auf Diskriminierungsprozesse hindeuten muss, sondern dass es sich um einen Artefakt unvollständiger Testinstrumente handeln könnte, da sie in ihrer Untersuchung lediglich auf den Wortschatz, nicht jedoch auf weitere Aspekte der Deutschkenntnisse zurückgegriffen werden konnte. Daher, so wird argumentiert, sollte hier noch kein abschließendes Urteil gefällt werden (Kristen, 2006b, S. 94).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Diskriminierungsprozesse mit großer Wahrscheinlichkeit nicht die Bedeutung innehaben, die ihnen teilweise, in Abwesenheit solider empirischer Belege, zugeschrieben wird (vgl. z. B. 2006a). In der Mehrheit der empirischen Untersuchungen zu den Bildungsübergängen kann gezeigt werden, dass sowohl die Notengebung als auch die Übergangsempfehlung vornehmlich nach meritokratischen Kriterien stattfindet. Insofern wäre es nicht plausibel, Diskriminierungsprozesse für die nach der Kontrolle von sozio-ökonomischen Faktoren bestehenden Disparitäten im Bildungserfolg verantwortlich zu machen. Es hat sich jedoch auch in einer Untersuchung gezeigt, dass geringe migrationsbezogene Unterschiede in den Deutschnoten bestehen, die möglicherweise nicht vollständig durch Leistungsunterschiede erklärt werden können. Zudem fällt bei der Analyse der vorliegenden Befunde auf, dass diese sich ausschließlich auf die Bildungsübergänge beziehen. Dies ist vermutlich unter anderem darauf zurückzuführen, dass diese empirisch deutlich einfacher zu untersuchen sind als subtilere Aspekte der Diskriminierung, wie beispielsweise ein differenzielles Unterstützungs- und Ermunterungsverhalten von einzelnen Lehrkräften in Abhängigkeit vom ethnischen Hintergrund. Auf der Grundlage der gegenwärtigen Forschungsbasis kann geschlossen werden, dass ethnische Diskriminierungsprozesse am Übergang zwischen der Primar- und Sekundarstufe allenfalls einen geringen oder keinen Einfluss auf den Bildungserfolg haben. Allerdings liegen Argumentationslinien vor, die darauf hinweisen, dass sich Diskriminierungsprozesse auch jenseits der Gelenkstellen auf die individuellen Leistungen auswirken können. Dies sollte in zukünftigen Studien noch weiter untersucht werden.

1.3 Kulturelle Faktoren im Bildungs- und Eingliederungsprozess

Unterschiedliche Disziplinen sehen in der kulturellen Orientierung und Werthaltung von Zuwanderern einen wichtigen Faktor, um die Eingliederungs- und Bildungsprozesse von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund besser verstehen zu können (siehe u.a. Stanat, 2009; Warikoo & Carter, 2009). Die Mehrheit kulturell argumentierender Modelle des Bildungserfolgs nehmen an, dass die Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe gleichzeitig mit einer bestimmten, mit dem Herkunftsland assoziierten, kulturellen Orientierung verknüpft ist. Diese kulturelle Orientierung könnte unterschiedlich funktional für die Bildungsprozesse eines Kindes sein (z. B. Warikoo & Carter, 2009). Insbesondere theoretische Überlegungen der Kulturpsychologie leisten wichtige Beiträge, um einerseits die Zusammenhänge zwischen der kulturellen Orientierung von Zuwanderern und ihrem Bildungserfolg zu beschreiben sowie andererseits vermittelnde Faktoren zu identifizieren (z. B. Markus & Kitayama, 2010; Vermeulen & Perlmann, 2000). Zentrale Mediatorvariablen könnten demnach beispielsweise kulturell bedingte differenzielle Muster der bildungsbezogenen Motivation einzelner Zuwanderergruppen oder deren unterschiedliche Persistenz und Anstrengungsbereitschaft sein (z. B. Schneider & Lee, 1990; Trumbull & Rothstein-Fisch, 2011). Verschiedentlich wird auch auf Aspekte wie kulturell bedingte differenzielle Geschlechtsrollenorientierungen hingewiesen, die sich, vermittelt über das Unterstützungsverhalten der Eltern oder strategische Entscheidungen, auf den Bildungserfolg von Söhnen und Töchtern auswirken können (z. B. Feliciano, 2006; Kao & Tienda, 1995; Zhou & Bankston, 1998). Schließlich wird auch angenommen, dass im Rahmen des Migrations- und Eingliederungsprozesses die Orientierung an der Herkunftskultur von Bedeutung für den differenziellen Bildungserfolg bzw. differenzielle Muster der sozialen Eingliederung sein können (siehe z. B. Edele, Stanat, Radmann & Segeritz, 2013).

Argumentationen, die Kultur zum besseren Verständnis von Bildungsprozessen von Zuwanderern heranziehen, sind vielfach kritisiert worden (z. B. Diehm & Radtke, 1999; Hunger & Tränhardt, 2001). Stanat (2009) weist beispielsweise auf die Bedenken verschiedener Migrationsforscherinnen und -forscher hin, die in der Verwendung des Kulturbegriffs die Gefahr einer normativen Setzung sehen und befürchten, dass davon ausgehend Wertungen gegenüber einzelnen kulturellen Gruppen vorgenommen werden. Zudem wird teilweise kritisiert, dass kulturelle Erklärungsmodelle oft theoretisch verkürzt seien und eine unverhältnismäßige Fokussierung auf dysfunktionale Effekte der jeweiligen kulturellen Orientierungen beinhalten (z. B. Diefenbach, 2004; Diehm & Radtke, 1999; Hunger & Tränhardt, 2001). So sprechen beispielsweise Ditton und Aulinger (2011, S. 100) davon, dass die Diskussion über kulturelle

Differenzen in der Forschung zu differenziellen Mustern des Bildungserfolgs von Zuwanderern oft in eine allgemeine Diskussion der kulturellen Defizite übergeht. Eine verallgemeinernde Diskussion von Passungsproblemen und kulturellen Defiziten ist nach Ditton und Aulinger (2011) vermutlich weder angemessen noch hilfreich. Eine präzise Definition, auf welche Bedeutung des vielschichtigen Kulturbegriffs zurückgegriffen wird und welche Passungsprobleme genau angenommen werden, könnte für die Untersuchung von kulturellen Faktoren des Bildungserfolgs jedoch von großer Bedeutung sein.

Empirische Untersuchungen, die den Einfluss von kulturellen Defiziten oder Differenzen untersuchen, sind äußerst selten. Dies kann vermutlich unter anderem auf die empirisch schwierig zu operationalisierende *kulturelle Orientierung* sowie die allgemeinen Vorbehalte gegenüber der Einbeziehung von kulturellen Faktoren in die Analyse des Bildungserfolgs von Zuwanderern zurückgeführt werden. So sind mir keine quantitativen Untersuchungen bekannt, die direkt sogenannte *kulturell-defizitäre* Faktoren in Analysen integrieren (siehe auch Diefenbach, 2004; Stanat, 2008). Allerdings sind vereinzelt qualitative Untersuchungen zu finden, die Passungsprobleme aufgrund von kulturellen Defiziten von Zuwanderern identifizieren. So berichten beispielsweise Leenen, Grosch und Kreidt (1990), auf der Grundlage von Interviews von einer größeren „kulturellen Distanz“ türkischstämmiger Familien sowie einer „vor-modernen Haltung“ gegenüber Bildung. Daran anschließend argumentieren sie, dass diese Faktoren für die niedrigeren mittleren Leistungen türkischstämmiger Schülerinnen und Schüler verantwortlich seien.

Hunger und Tränhardt (2001) weisen solche Interpretation, mit einem Verweis auf ihre eigenen Untersuchungen auf der Grundlage der Daten der amtlichen Statistik, zurück. In ihren Analysen finden sie, dass italienischstämmige Schülerinnen und Schüler hinsichtlich des Bildungserfolgs in ähnlicher Weise benachteiligt sind wie türkischstämmige Schülerinnen und Schüler. Da Hunger und Tränhardt gleichzeitig davon ausgehen, dass die kulturelle Distanz von italienischen Zuwanderern zur Aufnahmegesellschaft geringer ist als für türkischstämmige Zuwanderer, sehen sie darin einen Beleg, dass nicht die kulturelle Distanz für die beobachteten Disparitäten der türkischstämmigen Schülerinnen und Schüler verantwortlich sein kann. Jedoch ist hier anzumerken, dass Hunger und Tränhardt keine empirischen Belege für die angenommene niedrigere kulturelle Distanz italienischstämmiger Schülerinnen und Schüler vorlegen.

In den folgenden Abschnitten wird zunächst in theoretische Überlegungen zum Zusammenhang zwischen kulturellen Wert- und Normhaltungen von Zuwanderern und deren Bildungserfolg eingeführt (Kapitel 1.3.1). Daran anschließend werden Ar-

beiten diskutiert, welche sich mit der Rolle von kulturell bedingten Geschlechterrollenorientierungen und den differenziellen Mustern des Bildungserfolgs einzelner ethnischer Gruppen auseinandersetzen (Kapitel 1.3.2). In Kapitel 1.3.3 werden Arbeiten diskutiert, die in (kulturell bedingten) besonders hohen Motivationen und Aspirationen eine wichtige Ressource von Zuwanderern sehen. Gleichzeitig werden auch Arbeiten diskutiert, die davon ausgehen, dass psychologische Konstrukte, wie die bildungsbezogene Motivation, nicht ohne Weiteres über ethnische Gruppen vergleichend gemessen werden können (Kapitel 1.3.4). Abschließend werden Arbeiten diskutiert, die der Frage nachgehen, ob der Grad der Orientierung der Zuwanderer an der Herkunfts- und Aufnahmegesellschaft sich differenziell auf den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auswirkt (Kapitel 1.3.5).

1.3.1 Kultur und Bildungserfolg

Neben der umfassenden Kritik an kulturellen Erklärungsansätzen bezüglich bildungsbezogener Disparitäten von Zuwanderern oder den Zweifeln, dass das Konzept der Kultur nützlich für die Analyse von Bildungsprozessen sein könnte, sind jedoch auch vermehrt Anstrengungen zu beobachten, kulturelle Faktoren stärker in Modelle zur Erklärung des differenziellen Bildungserfolgs zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Zuwanderungshintergrund zu integrieren. Stanat (2009) beispielsweise plädiert für eine Enttabuisierung kultureller Faktoren innerhalb der empirischen Bildungsforschung und für mehr empirische Arbeiten, um die Bedeutsamkeit der kulturellen Faktoren abschätzen zu können. Vermehrt sind auch Forderungen darauf zu finden, dass die sozialwissenschaftliche Forschung differenzierter die multiplen Gruppenzugehörigkeiten von Schülerinnen und Schülern und deren Relevanz für „kulturelle“ Werthaltungen beachten sollte (z. B. O'Connor, 2001). O'Connor (2001) verweist dabei insbesondere auf die gegenseitigen Abhängigkeiten an den Schnittstellen zwischen der ethnischen Identität und anderen sozialen Identitäten (z. B. Geschlecht, Sozialschicht und Religion). Diese differenzierte Betrachtungsweise gewährleistet, dass sozialen Gruppen keine homogenen Orientierungen unterstellt werden, sondern die vorherrschende Varianz, beispielsweise innerhalb ethnischer Gruppen, zur Kenntnis genommen wird. Diese Variabilität und Flexibilität wird in den verschiedenen Kulturbegriffen der neueren bildungs- und kulturanthropologischen Forschung deutlich. Exemplarisch soll an dieser Stelle der von Vermeulen (2000) favorisierte Kulturbegriff von Löfgren (1981) vorgestellt werden. Für ihn ist Kultur:

„[...] the common world of experiences, values and knowledge that a certain social group constitutes and reproduces in their daily life” (Löfgren, 1981, S. 30).

In dieser Definition wird deutlich, dass Kultur an soziale und nicht ethnische Gruppe gebunden ist. Die Definition erlaubt es, kulturellen Praktiken und Orientierungen des Herkunftslandes eine große Bedeutung beizumessen, gleichzeitig ist der Begriff jedoch auch offen dahin gehend, dass sich kulturelle Orientierungen und Praktiken im Aufnahmeland, in der Interaktion und dem Akkulturationsprozess, verändern können. Ausgehend von dieser Definition kann geschlossen werden, dass Mitglieder bestimmter ethnischer Gruppen oft geteilte Wertvorstellungen haben, jedoch ist auch davon auszugehen, dass aufgrund von anderen Faktoren, wie beispielsweise der Sozialschichtzugehörigkeit oder der Mitgliedschaft in anderen sozialen Gruppen, Unterschiede innerhalb von ethnischen Gruppen bestehen. Da Menschen in der Regel Teil verschiedener, sich nicht gegenseitig ausschließender sozialer Gruppen sind, ist zu vermuten, dass beispielsweise innerhalb der Gruppe der türkischstämmigen Zuwanderer bestimmte Gemeinsamkeiten hinsichtlich kultureller Wertorientierungen und kulturellen Wissens vorhanden sind, jedoch kann auch angenommen werden, dass es keine homogene „türkische Kultur“ gibt (siehe Vermeulen & Slijper, 2002). Neben der Variabilität von kulturellen Orientierungen innerhalb ethnischer Gruppen stellen beispielsweise Vermeulen und Slijper (2002) im Rückgriff auf Löfgrens (1981) Definition heraus, dass Kultur neben Tradition und einer gewissen temporalen Stabilität auch dynamische Qualitäten aufweist. Es kann also zusammenfassend geschlossen werden, dass die ethnische Gruppenzugehörigkeit einen großen Einfluss auf die kulturelle Orientierung von Familien hat. Gleichzeitig ist jedoch zu vermuten, dass lebensweltliche Erfahrungen die kulturellen Aushandlungsprozesse beeinflussen und sich die kulturellen Orientierungen insofern im Lebenslauf und über die Zeit verändern. Dies fassen die Autoren wie folgt zusammen:

„ [...] in this definition, tradition and homogeneity do not take precedence a priori above change and heterogeneity. Therefore, culture is a field of both commonality and diversity, and of both continuity and change.“ (Vermeulen & Slijper, 2002, S. 13).

Diese Annahmen decken sich mit Annahmen der Sozialpsychologie, der Sozialisationsforschung und der Kulturpsychologie, die davon ausgehen, dass Heranwachsende ihr Wert- und Normsystem in Aushandlung mit dem Wert- und Normsystem ihrer sozialen Umwelt entwickeln (z. B. Markus & Kitayama, 1994). Daher sind in Abhängigkeit der Einflüsse des sozialen Umfeldes sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede innerhalb von kulturellen Gruppen zu erwarten.

Empirische Arbeiten scheinen zu bestätigen, dass Unterschiede in Werthaltungen zwischen kulturellen Gruppen vorliegen. So zeigt sich beispielsweise in einer umfassenden, international vergleichenden Metaanalyse von Oyserman, Koog und Kimmel-

meier (2002), dass deutliche Unterschiede in den gesellschaftlichen Kollektivismus- und Individualismus-Orientierungen zwischen Ländern und Regionen bestehen. Gleichzeitig ist jedoch auch innerhalb der untersuchten Länder eine bedeutende Variation zu beobachten. Zudem finden die Autoren Hinweise darauf, dass auch in anderen Bereichen, wie beispielsweise dem Selbstkonzept und Selbstwertgefühl, Variationen zwischen Ländern und Regionen vorliegen (siehe auch Bochner, 1994; Wästlund, Norlander & Archer, 2001). Daraus kann geschlossen werden, dass bestimmte Zuwanderergruppen, wenn sie Teile des Wert- und Normsystems ihres Herkunftslandes aufrechterhalten, sich in bestimmten kulturellen Dimensionen von ihren Mitbürgerinnen und Mitbürgern ohne Zuwanderungshintergrund unterscheiden (z. B. Chiu & Chow, 2010; Inglehart & Baker, 2000). Die in den Untersuchungen gefundene Varianz innerhalb der Länder weist jedoch gleichzeitig darauf hin, dass ethnische Gruppen hinsichtlich ihrer Werthaltungen nicht homogen sind und sich die Varianz innerhalb von Gruppen im Eingliederungs- und Akkulturationsprozess durch die Interaktion mit Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft vermutlich noch weiter erhöht bzw. die *Between-Group* Varianz sich verringert.

Ob und in welchem Maße kulturelle Faktoren zusätzlich zur Kapitalausstattung von Familien einen Einfluss auf differenzielle Muster des Bildungserfolgs haben, ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch offen. Es liegen jedoch erste Untersuchungen vor, die auf einen Zusammenhang zwischen kulturellen Faktoren und dem Bildungserfolg hinweisen. So verweist beispielsweise Stanat (2009) auf eine Untersuchung zum „*Summer Setback*“ hin, die zeigt, dass sich während der Sommerferien die Leistungsdisparitäten zwischen Kindern mit und ohne Zuwanderungshintergrund im Lesen auch dann vergrößern, wenn für den sozio-ökonomischen Hintergrund, das Bildungsniveau des Vaters und das Vorwissen kontrolliert wird (Becker, Stanat, Baumert & Lehmann, 2008). Diese Untersuchung weist darauf hin, dass die bildungsbezogenen Disparitäten nicht vornehmlich über die Sprachpraxis in der Familie, das heißt, die in der Familie verwendete Sprache, erklärt werden kann. Stanat (2009) spekuliert daraufhin, dass möglicherweise Faktoren, die mit kulturellen Aspekten assoziiert sind, für die Vergrößerung der Disparitäten über die Sommerferien verantwortlich sein könnten. Stanat (2009) macht jedoch auch deutlich, dass solche Beobachtungen nur als vorläufige Hinweise gesehen werden können und dass aufgrund der geringen Anzahl an Forschungsergebnissen zu diesem Zeitpunkt in keiner Weise abgeschätzt werden kann, ob kulturelle Faktoren einen bedeutenden Beitrag zu den individuellen Lernprozessen und Bildungskarrieren von Zuwanderern leisten. Eine systematische Untersuchung dieses Zusammenhangs ist jedoch von großer Bedeutung, insbesondere weil in regelmäßigen Abständen die Frage nach kulturellen Faktoren zur Erklärung des Bildungserfolgs von Zuwanderern aufgeworfen wird, ohne diese jedoch weiter zu verfolgen (z. B. Döbert, Klieme & Sroka, 2004). Zudem ist „Kultur“ zumindest in

der Alltagswelt von Relevanz und eine kritische Auseinandersetzung der Migrationsforschung mit diesem Begriff ist dringend erforderlich (siehe Stanat, 2009). Von besonderer Bedeutung scheint in zukünftigen Arbeiten auch die Erforschung möglicher Vermittlungsprozesse zwischen Kultur und Bildungserfolg zu sein.

1.3.2 Kulturell bedingte Geschlechtsrollenorientierungen

Unterschiede in kulturellen Wert- und Normhaltungen können sich auf grundsätzliche Fragen der Gesellschaftsorganisation beziehen, wie beispielsweise die Bedeutung von Individualinteressen gegenüber Gruppeninteressen, oder die Rolle der Frau und des Mannes in der Gesellschaft (siehe Hofstede, 2001; Matsumoto & Juang, 2012). Hinsichtlich des Bildungserfolgs werden kulturelle Unterschiede vermutlich in erster Linie über Motivations- und Aspirationsunterschiede sowie über differenzielles Unterstützungsverhalten des sozialen Umfeldes vermittelt (z. B. Chiu & Chow, 2010). So vermuten Chiu und Chow (2010), dass familiärer Ressourcenmangel in kollektivistisch orientierten Gruppen in gewissem Maße durch das soziale Umfeld kompensiert werden kann. Daher, so argumentieren die Autoren, sind die Ressourcen der Kernfamilie in diesen Gruppen weniger bedeutsam als in individualistisch orientierten Gruppen. Für maskulin orientierte Gruppen argumentieren Chiu und Chow (2010), dass der Bildungserfolg und eine erfolgreiche Karriere für Frauen und Mädchen von geringerer Bedeutung sind. Damit könnte eine geringere Wertschätzung der Bildungsprozesse von Mädchen und junge Frauen einhergehen, die sich möglicherweise in niedrigerem Bildungserfolg niederschlägt. Gleichzeitig könnten in Gruppen mit traditionellen Geschlechtsorientierungen auch in geringerem Maße weibliche Rollenbilder mit erfolgreichen (Bildungs-)Karrieren vorhanden sein.

Es liegen jedoch auch entgegengesetzte Hypothesen vor, die davon ausgehen, dass traditionellere Geschlechtsrollenorientierungen die allgemein dokumentierten Vorteile von Mädchen gegenüber Jungen in Zuwandererfamilien noch verstärken (z. B. Feliciano & Rumbaut, 2005; Suárez-Orozco & Qin, 2006). So argumentieren Feliciano und Rumbaut (2005) beispielsweise, dass traditionelle Geschlechtsrollenorientierungen für Mädchen mit Folgsamkeit und konformem Verhalten verbunden sind, während von Jungen ein gewisses Maß an deviantem Verhalten und geringeres Lerninteresse erwartet wird. Insofern könnte eine traditionelle Geschlechtsrollenorientierung hinsichtlich des Bildungserwerbs von Mädchen bzw. jungen Frauen von Vorteil sein. Deutliche Nachteile können jedoch vermutlich für Bildungsentscheidungen an den Gelenkstellen des Bildungssystems erwartet werden, da, dieser Argumentationslinie folgend, höhere Bildung von Mädchen und Frauen in Gruppen mit traditionellen Geschlechtsrollenorientierungen von geringerer Bedeutung ist.

Zudem wird vermutet, dass sich die Zusammenhänge zwischen Geschlecht und Bildungserfolg in Abhängigkeit vom Sozialstatus unterscheiden. So werden differenzielle geschlechtsspezifische Muster des Bildungserfolgs größtenteils für sozial benachteiligte Familien diskutiert (z. B. Mickelson, 1989) und es wird vermutet, dass differenzielle geschlechtsspezifische Einflüsse auf den Bildungserfolg in Familien der Mittelschicht geringer ausgeprägt und weniger konfliktuell sind. Für Zuwandererfamilien der Mittelschicht kann daher geschlossen werden, dass die geschlechtsspezifischen Differenzen sich nicht bedeutsam von Familien ohne Zuwanderungshintergrund unterscheiden (siehe z. B. Entwisle, Alexander & Olson, 2007; Waldinger & Feliciano, 2004).

Empirische Untersuchungen zeigen, dass das Geschlechtsrollenverständnis zwischen bestimmten ethnischen Gruppen deutlich variiert (z. B. Arends-Tóth & Van de Vijver, 2009; Hofstede, 2001; Prieur, 2002). Beispielsweise berichten Arends-Tóth und Van de Vijver (2009) für den niederländischen Kontext, dass die Geschlechtsrollenorientierungen von türkischstämmigen Zuwanderern konservativer sind als die von Familien ohne Zuwanderungshintergrund und Familien mit einem anderen ethnischen Hintergrund. Diese Muster finden sich für türkischstämmige Familien auch in weiteren Untersuchungen. So kann beispielsweise Kohlmann (2000) für den deutschen Kontext zeigen, dass türkischstämmige Zuwanderer im Vergleich zu vietnamesischen, griechischen und italienischen Zuwanderern deutlich konservativere Geschlechtsrollenorientierungen aufweisen. Inglehart und Norris (2003) finden in einem internationalen Vergleich auf der Grundlage des *World Value Surveys*, der 25 Länder umfasst, dass deutliche Unterschiede zwischen Ländern dahin gehend vorliegen, in welchem Maße die Gleichberechtigung der Geschlechter befürwortet wird. Insbesondere in vorwiegend muslimischen Ländern konnten die Autoren besonders konservative Geschlechtsrollenorientierungen beobachten, während Menschen in wohlhabenderen und säkularen Ländern in stärkerem Maße egalitäre Geschlechtsrollenorientierungen aufweisen.

Hinsichtlich der Rollenerwartung in Familien mit traditionellen Orientierungen wird unter anderem berichtet, dass von Mädchen eine aktivere Teilhabe an Haushaltstätigkeiten und der Erziehung jüngerer Geschwister eingefordert wird (z.B. Lee, 2001; Olsen, 1997). So berichtet beispielsweise Lee (2001), basierend auf ihrer ethnographischen Studie zur Adaption von südostasiatischen Schülerinnen und Schülern der *Hmong* Minderheit² in den USA, dass insbesondere Mädchen zusätzlich zu ihren schulischen Aufgaben noch viel innerfamiliären Aufgaben und Haushaltstätigkeiten übernehmen müssen. Diese umfassen unter anderem die Zubereitung des Essens und die Beaufsichtigung und Erziehung von jüngeren Geschwistern. Zudem scheinen die

²Die *Hmong* Zuwanderer in den USA stammen vor allem aus Laos, Thailand und Vietnam und sind überwiegend als Flüchtlinge in den späten 1970er und den 1980er Jahre zugewandert.

Erwartungen gegenüber Mädchen insbesondere hinsichtlich Folgsamkeit und Gehorsamkeit höher als bei Jungen zu sein und es wird berichtet, dass Mädchen einer größeren sozialen Kontrolle durch die Familie und das soziale Umfeld ausgesetzt sind (u.a. Zhou & Bankston, 2001). Jungen hingegen hätten mehr Freiheiten und deviantes Verhalten in der Schule oder im sozialen Umfeld würde oftmals als geschlechts- und rollenkonform wahrgenommen und daher eher akzeptiert werden (siehe auch Pfeiffer, Delzer, Enzmann & Wetzels, 1998; Rodríguez, 2003).

Diese unterschiedlichen Erwartungshaltungen scheinen sich auch in den Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit Zuwanderungshintergrund im schulischen Umfeld widerzuspiegeln. Deutliche Differenzen zeigen sich dabei insbesondere hinsichtlich der wahrgenommenen schulischen Unterstützung und Erfahrungen, die Mädchen in der Schule machen. Es wird berichtet, dass weibliche Zuwandererinnen in der Schule Freunde haben, die hinsichtlich ihres akademischen Erfolgs unterstützend wirken (Qin-Hilliard, 2003; Stanton-Salazar, 2001). Zudem scheinen Mädchen den Anpassungsprozess an die Erwartungshaltung der Aufnahmegesellschaft bzw. die Aushandlung zwischen Werten und Normen in Herkunfts- und Aufnahmegesellschaft besser zu bewältigen. Männliche Migranten hingegen würden weniger schulische Unterstützung im Freundeskreis erfahren und es wird auch berichtet, dass in *Peer Gruppen* von männlichen Migrantenjugendlichen häufiger ein höheres Maß an deviantem Verhalten vorzufinden ist (z. B. Suárez-Orozco & Qin-Hilliard, 2004). Dies wird unter anderem auf besonders traditionelle Geschlechterrollenorientierungen und Marginalisierungserfahrungen im Eingliederungsprozess einzelner Zuwanderergruppen zurückgeführt (z. B. Mickelson, 1989; Portes & Rumbaut, 2001b; Qin, 2006; Smith, 2009). Von verschiedener Seite wird darauf hingewiesen, dass das Verhalten von männlichen Heranwachsenden mit Zuwanderungshintergrund von Seiten der Aufnahmegesellschaft problematisiert wird und männliche Heranwachsende in stärkerem Maße Diskriminierungserfahrungen ausgesetzt sind als weibliche Heranwachsende (siehe z. B. Nauck, 2004). Diese Ausgrenzungserfahrungen wiederum könnte oppositionelle Einstellungen von Jungen gegenüber Schule und Aufnahmegesellschaft hervorrufen oder verstärken (z. B. Gibson, 1988; Qin, 2006; Suárez-Orozco & Qin-Hilliard, 2004).

In der Literatur wird jedoch auch von Barrieren und Herausforderungen berichtet, die speziell Mädchen betreffen. Beispielsweise sind in verschiedenen Zuwanderergruppen in der Elterngeneration deutliche Geschlechtsunterschiede zugunsten von Männern hinsichtlich des Bildungsniveaus und der Berufstätigkeit zu beobachten (Zhou & Bankston, 2001). Aufgrund des besonders niedrigen Bildungsniveaus von Frauen in diesen Gruppen haben junge Zuwandererinnen oft keine gleichgeschlechtlichen Rollenvorbilder innerhalb der eigenen ethnischen Gruppe. Zudem berichten verschiedene Quellen, dass Mädchen mitunter widersprüchliche Botschaften hinsichtlich der

Bildungserwartung von ihrem sozialen Umfeld erhalten (z. B. Gibson, 1988). Gibson (1988) beispielsweise berichtet, dass *Punjabi Sikh* Zuwanderer in den USA einerseits hohe Erwartungen an das bildungskonforme Verhalten ihrer Töchter haben und Bildungserfolg wünschen, gleichzeitig besteht jedoch auch die Annahme, dass zu viel Bildung schädlich für Töchter sein könnte, da es diese zu unabhängig machen würde. Mitunter wird auch berichtet, dass nach anfänglicher Unterstützung der Bildungsanstrengung und hohen Erwartungen in jungen Jahren die Bildung von Mädchen jenseits der Sekundarstufe bewusst eingeschränkt wird (z. B. Sarroub, 2001). So berichtet Sarroub (2001) in einer Fallstudie zu jemenitischen Zuwanderern in Michigan, dass in der Regel nur von Jungen erwartet wird, dass sie nach erfolgreichem Abschluss der *High School* ein College besuchen, während Mädchen auch nach erfolgreichem Sekundarschulabschluss nur in Ausnahmefällen höhere Bildungswege einschlagen. Die schulische Bildung von Mädchen wird dabei nicht als Teil einer erfolgreichen Karriere angesehen, sondern als Vorbereitung für die Rolle der Ehefrau und Mutter.

Sowohl in den USA als auch in Europa liegen erste Ergebnisse vor, dass sich die geschlechtsspezifischen Muster des Bildungserfolgs sowohl zwischen einzelnen Zuwanderergruppen als auch zwischen Migranten und Nichtmigranten in den verschiedenen Bildungsstufen unterscheiden. Beispielsweise zeigt sich für Collegestudentinnen und -studenten in Daten der *Children of Immigrants Longitudinal Study*, dass der Frauenanteil in der Collegepopulation insgesamt bei ca. 56 Prozent liegt (Feliciano & Rumbaut, 2005). Es ist also zu sehen, dass im Mittel – über alle Gruppen betrachtet – junge Frauen vorteilhaftere Bildungsmuster aufweisen. Innerhalb der Gruppe der mexikanisch-stämmigen Population liegt der Frauenanteil jedoch nur bei ca. 51 Prozent. Ein gegenteiliges Bild zeigt sich innerhalb der vietnamesischstämmigen Collegepopulation. In dieser Gruppe liegt der Frauenanteil bei 62 Prozent. Damit weisen vietnamesische Studentinnen deutliche Vorteile gegenüber ihren männlichen *Peers* auf, die auch über den allgemeinen geschlechtsspezifischen Vorteilen junger Frauen liegt, während die geschlechtsspezifischen Vorteile von Studentinnen in der mexikanischen Gruppe geringer ausgeprägt sind.

Für die weiterführenden Schulen in Österreich berichtet Bacher (2004), dass der Frauenanteil in der Gruppe der Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund größer ist als in der Gruppe der Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund. Daher scheinen auch hier die geschlechtsspezifischen Vorteile von Mädchen gegenüber Jungen in der Zuwandererpopulation stärker ausgeprägt zu sein. Abgesehen von einer Untersuchung von Riphahn und Serfling (2002), die erste Hinweise darauf liefern, dass auch in Deutschland die Bildungsvorteile zugunsten von jungen Frauen in der Zuwandererpopulation stärker ausgeprägt sind, wurde dieses Feld der bildungsbezogenen Migrationsforschung bislang größtenteils vernachlässigt. Dies ist verwunderlich, da,

wie oben dargestellt, theoretische Gründe vorliegen, weshalb sich traditionellere Geschlechtsrollenorientierungen differenziell auf den Bildungserfolg von Zuwanderern auswirken können und gleichzeitig verschiedene Arbeiten darauf hinweisen, dass traditionellere Geschlechtsrollenorientierungen in türkischstämmigen Familien besonders stark ausgeprägt sind (siehe z. B. Idema & Phalet, 2007; Kohlmann, 2000). Für die größte Zuwanderergruppe im deutschen Bildungssystem, für Jugendliche aus den ehemaligen Warschauer Pakt Staaten, wird hingegen vermutet, dass deutlich stärker egalitäre Geschlechtsrollenvorstellungen vorliegen (z. B. Grzymala-Moszczyńska, 1993; Takooshian, Kalayjian & Melkonian, 1993).

Anschließend an die theoretischen Modelle, die besagen, dass aufgrund von kulturell bedingten Geschlechtsrollenorientierungen sich die Muster des Bildungserfolgs von Jungen und Mädchen einzelner Zuwanderergruppen unterscheiden können, untersucht Studie 2 im Anhang dieser Arbeit den geschlechtsspezifischen Bildungserfolg von Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungshintergrund in Deutschland (Segeritz et al., 2010). Hierbei werden zunächst theoretische Grundannahmen vorgestellt, weshalb sich geschlechtsspezifische Differenzen im Bildungserfolg zwischen verschiedenen ethnischen Gruppen unterscheiden könnten und wie geschlechtsspezifische Bildungsunterschiede zwischen Gruppen möglicherweise mit kulturell vermittelten Geschlechtsrollenorientierungen in Verbindung stehen. Die anschließende Überprüfung verschiedener Hypothesen vergleicht unter anderem den Bildungserfolg sowie die schulbezogenen Einstellungen und Bildungsaspirationen zwischen verschiedenen Zuwanderergruppen in Deutschland.

1.3.3 Bildungsmotivation und -aspiration in Zuwandererfamilien

Einschlägige kulturpsychologische und kulturanthropologische Arbeiten weisen darauf hin, dass kulturelle Wert- und Normhaltungen für Unterschiede in den (bildungsbezogenen) Einstellungen und der Motivation verantwortlich sein können (z. B. Caplan, Choy & Whitmore, 1991; Schneider & Lee, 1990; Warikoo & Carter, 2009). So vermutet Boekaerts (2003) beispielsweise, dass sich kulturelle Gruppen insbesondere dahingehend unterscheiden, wie sie sich Ziele setzen und diese Ziele verfolgen. Darüber lassen sich laut Boekaerts motivationale Unterschiede zwischen ethnischen und kulturellen Gruppen erklären.

Verschiedene Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler argumentieren jedoch auch, dass neben kulturellen Faktoren, die Migrationserfahrung selbst sich auf die Motivation auswirken kann (z. B. Kao & Tienda, 1995). Kao und Tienda (1995) weisen beispielsweise darauf hin, dass Zuwandererfamilien teilweise aus ökonomischen

Gründen ihr Heimatland verlassen, um im Aufnahmeland eine bessere Zukunft für sich und ihre Kinder zu haben. Daraus leiten die Autorinnen ab, dass mit dieser sozio-ökonomisch motivierten Migration vermutlich oftmals höhere Bildungsmotivationen und höhere Bildungsaspirationen der Eltern verbunden sind und dass die Suche der Eltern nach besseren ökonomischen Bedingungen sowie die teilweise damit verbundene Entbehrung sich positiv auf die bildungsbezogene Einstellung ihrer Kinder auswirken (*Immigrant Optimism*, siehe auch Kapitel 1.1.3). Nach Kao und Tienda (1995) wird Bildung insbesondere dann, wenn die Migration nicht zu weit in der Vergangenheit liegt, als Vehikel des sozialen Aufstiegs gesehen. Verschiedene Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler weisen jedoch auch darauf hin, dass sich die bildungsbezogene Motivation und Aspiration in den folgenden Generationen deutlich verringern könnte, wenn diese Aspirationen nicht verwirklicht würden und die Hoffnung auf einen sozialen Aufstieg schwindet (Gans, 1992).

Einzelne Migrationsforscherinnen und Forscher, wie beispielsweise Suarez-Orozco, Rhodes and Milburn (2009), vermuten, dass in Anbetracht der Vielzahl an Herausforderungen, denen sich Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungshintergrund ausgesetzt sehen, affektive Merkmale, wie beispielsweise eine hohe Lernmotivation, für diese Gruppe eine besondere Schutzfunktion haben könnte. So weisen Blom und Severiens (2008) darauf hin, dass Jugendliche aus Zuwandererfamilien, unter anderem aufgrund ihres oftmals niedrigeren sozio-ökonomischen Status, in stärkerem Maße Bildungsbenachteiligungen ausgesetzt sind. Diese Bildungsbenachteiligungen könnten jedoch über intensivere Lernanstrengungen, die oftmals mit positiven bildungsbezogenen Einstellungen verbunden sind, reduziert und möglicherweise sogar überwunden werden. Insbesondere die intensivere Auseinandersetzung mit schulischem Material sowie die assoziierte höhere Persistenz in den Lernprozessen sollten mit höherem Bildungserfolg assoziiert sein (z. B. Johnson, Crosnoe & Elder, 2001; Kao, 2002; Rosenbaum & Rochford, 2008). So weisen Johnson et al. (2001) darauf hin, dass positive bildungsbezogene Affekte möglicherweise mit einer aktiveren Teilnahme an schulischen Lernprozessen und schulkonformen Verhalten assoziiert sind. Gleichzeitig sollten Schülerinnen und Schüler mit einer positiven Einstellung zur Schule weniger problematisches Verhalten, wie beispielsweise unentschuldigtes Fernbleiben von der Schule oder störendes Verhalten, zeigen.

Die theoretische Ausdifferenzierung und das große Forschungsinteresse in den vergangenen Jahren deuten darauf hin, dass motivationale und affektive Faktoren in der erziehungswissenschaftlichen Forschung zum differenziellen Bildungserfolg von Zuwanderern stark an Bedeutung gewonnen haben (z. B. Graham & Hudley, 2005; Stanat, Segeritz & Christensen, 2010; Trumbull & Rothstein-Fisch, 2011). Mehrere Forschungsarbeiten weisen darauf hin, dass Schülerinnen und Schüler aus Zuwande-

rerfamilien, relativ zu ihrer sozialen Situation, tatsächlich eine besonders hohe bildungsbezogene Motivation und vergleichsweise hohe Aspirationen aufweisen (z. B. Kao & Tienda, 1998; Schneider & Lee, 1990; Stanat, 2006b). So können Stanat und Christensen (2006b) in einer international vergleichenden Studie zeigen, dass in einer Vielzahl der untersuchten Länder, Zuwanderer und darunter speziell Zuwanderer der ersten Generation, besonders stark motiviert sind. Ähnliche Ergebnisse zeigen sich auch in einer Untersuchung von Stanat, Segeritz und Christensen (2010) für verschiedene Zuwanderergruppen in Deutschland. So weisen Zuwanderer aus der ehemaligen UdSSR, aus der Türkei und aus „anderen Ländern“ insbesondere in der ersten Generation, im Vergleich zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund eine höhere instrumentelle Motivation bezüglich Mathematik auf. Lediglich für Zuwanderer aus Polen unterscheidet sich die Motivation nicht von Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund. Für alle Zuwanderergruppen zeigen sich zudem, bei gleichzeitiger Kontrolle der Leistungen und des sozio-ökonomischen Hintergrunds, dass deutlich höhere Bildungsaspirationen vorliegen. Rosenbaum und Rochford (2008) finden vergleichbare Muster in Analysen in den USA. Ebenfalls für den US Kontext können Johnson, Crosnoe und Elder (2001) zeigen, dass ethnische Gruppen sich sowohl untereinander als auch von anglo-amerikanischen Schülerinnen und Schülern hinsichtlich ihrer Verbundenheit mit der Schule und ihrem schulischen Engagement unterscheiden. Im Gegensatz zu vielen anderen Untersuchungen kontrollieren Johnson et al. (2001) nicht nur für individuelle Faktoren, wie beispielsweise den sozio-ökonomischen Hintergrund und das Bildungsniveau der Eltern, sondern auch für die leistungsbezogene und ethnische Zusammensetzung der Schule.

Empirische Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen motivationalen bildungsbezogenen Aspekten und dem tatsächlichen Bildungserfolg zeigen ein heterogenes Bild. Schneider und Lee (1990) weisen in einem viel beachteten Artikel zum Bildungserfolg von ostasiatischen Schülerinnen und Schüler auf die große Bedeutung von kulturell bedingten schulbezogenen Einstellungen und Erwartungen hin. In ihrer Feldstudie kommen sie auf der Grundlage von ethnographischen Interviews mit ostasiatischen und anglo-amerikanischen Schülerinnen und Schülern zu dem Ergebnis, dass die kulturell bedingten hohen elterlichen Erwartungen im Zusammenspiel mit der individuellen Motivation und der Anstrengungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler, einen zentralen Beitrag zum hohen Bildungserfolg der jungen Zuwanderer leisten. Die Autorinnen gehen dabei davon aus, dass die kulturellen Gruppencharakteristiken dabei helfen, sozio-ökonomische Nachteile zumindest teilweise zu überwinden.

In der bereits angesprochenen international vergleichenden Arbeit von Stanat und Christensen (2006b) ist der Zusammenhang zwischen Motivation und Bildungserfolg weniger deutlich. Zwar zeigen sie in ihren Analysen, dass in einer Vielzahl der un-

tersuchten Länder höhere Werte in intrinsischer und extrinsischer mathematischer Motivation mit höheren mathematischen Kompetenzen assoziiert sind. Gleichzeitig ist jedoch auch zu erkennen, dass die motivationalen Variablen nur einen kleinen Teil der Varianz in den mathematischen Kompetenzen erklären können und dass der Zusammenhang zwischen motivationalen Variablen und Leistung für Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund enger ist als für Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen Kao und Tienda (1998) für den US-amerikanischen Kontext. Sie können zeigen, dass Schülerinnen und Schüler aus Asien und Lateinamerika deutlich höhere Bildungsaspirationen als länger ansässige anglo-amerikanische und afro-amerikanische Schülerinnen und Schüler haben. Allerdings unterscheidet sich die Beziehung zwischen Aspirationen und Bildungserfolg deutlich zwischen den Gruppen. Während Aspirationen einen starken Prädiktor für den Bildungserfolg von asiatischen Schülerinnen und Schülern darstellen, scheinen sie von zu vernachlässigender Bedeutung für Migranten aus Lateinamerika zu sein.

An anderer Stelle vermuten Kao und Thompson (2002), im Rückgriff auf Mickelson (1990), zudem, dass sich die Konkretheit der Einstellungen gegenüber Bildung zwischen ethnischen Gruppen unterscheiden könnte. Demnach haben vergleichbar hohe Werte in Fragebogenskalen möglicherweise eine unterschiedliche Bedeutung zwischen ethnischen Gruppen. Für eine Gruppe können die hohen Werte ein Hinweis auf tatsächliche Motivation und Anstrengungsverhalten sein, während sie für eine andere Gruppe eher auf einen abstrakten Plan oder Wunsch verweisen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass mehrere Studien übereinstimmend besonders hohe bildungsbezogene Motivationen und Aspirationen für Kinder und Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund berichten. In der Literatur zu Erklärungsmodellen des Bildungserfolgs finden sich vielfältige Hinweise darauf, dass motivationale Faktoren wichtige Prädiktoren für erfolgreiche Lernprozesse darstellen (für einen Überblick z. B. Marsh, Hau, Artelt, Baumert & Peschar, 2006). Allerdings scheinen empirische Studien darauf hinzuweisen, dass sich diese Zusammenhänge nicht in gleicher Weise in allen ethnischen Gruppen zeigen. Insofern ist zu fragen, ob motivationale Variablen dieselbe Bedeutung für Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichem ethnischen Hintergrund haben.

Die inkonsistenten Muster des Zusammenhangs zwischen motivationalen Merkmalen und dem Bildungserfolg könnten einerseits darauf hinweisen, dass sich die Erklärungsmodelle des Bildungserfolgs tatsächlich zwischen ethnischen Gruppen auf der Strukturebene unterscheiden und die Beziehung zwischen Motivation und Bildungserfolg nicht unabhängig von der Gruppenzugehörigkeit ist. Andererseits könnten die inkonsistenten Ergebnisse verschiedener Studien auch ein Hinweis darauf sein,

dass die für die Erfassung von Motivation und Aspiration eingesetzten Instrumente über die Gruppen nicht dasselbe messen und insofern Probleme auf der Messebene vorliegen. Bevor jedoch begonnen werden kann, Beziehungen auf der Strukturebene empirisch zu untersuchen, muss sichergestellt werden, dass Ergebnisse der jeweiligen Messinstrumente vergleichend zwischen Gruppen interpretiert werden können. Der folgende Abschnitt widmet sich Fragen der Vergleichbarkeit motivationaler und affektiver Konstrukte über kulturelle Gruppen. Ausgehend von den eben präsentierten Ergebnissen werden zunächst Arbeiten diskutiert, die kritisch hinterfragen, ob (Bildungs-)Motivation und Aspiration vergleichend über kulturelle Gruppen erfasst werden können. Daran anschließend werden Validierungsmethoden vorgestellt, welche die Vergleichbarkeit von Konstrukten, die sogenannte *Messinvarianz*, mit statistischen Verfahren überprüfen.

1.3.4 Kultur und Äquivalenz motivationaler Skalen

Die vergleichende Kulturpsychologie, die psychologische Methodenforschung und Forschungsbereiche der Kulturanthropologie haben sich sowohl in theoretischer als auch empirischer Sicht mit der Frage beschäftigt, ob einerseits Motivationen und bildungsbezogene Einstellungen eine über kulturelle Gruppen generalisierbare Bedeutung haben und ob andererseits Motivation und Einstellungen über kulturelle Gruppen vergleichend gemessen werden können (z. B. Van de Vijver, Hofer & Chasiotis, 2010; Van de Vijver & Leung, 2011; Van de Vijver, 2011). Diese Fragen sind eingebunden in den grundsätzlichen Diskurs vieler kulturpsychologischer Arbeiten über die Spezifität menschlicher Einstellungen und menschlichen Verhaltens innerhalb von kulturellen Gruppen und deren Generalisierbarkeit über kulturelle Gruppen (siehe z. B. Berry, Poortinga, Segall & Dasen, 2002).

Absolutism und Relativism

In der Diskussion über die Generalisierbarkeit menschlicher Einstellungen sind die von Berry, Poortinga, Segall und Dasen (1992) eingeführten Begriffe *Absolutism* und *Relativism* die zwei Endpositionen, zwischen denen sich der theoretische Diskurs entfaltet. Vertreter des sogenannten *Absolutism* nehmen an, dass psychologische Konstrukte und Phänomene (z. B. instrumentelle Motivation) in allen ethnischen Gruppen vorhanden sind und dieselbe Bedeutung haben (siehe z. B. Berry et al., 2002). Insofern können Instrumente, solange sie verschiedenen Gruppen gegebenenfalls durch angemessene Übersetzungen zugänglich gemacht werden, vergleichend eingesetzt werden. Die resultierenden Ergebnisse von beispielsweise Fragebogenskalen

können dann direkt interpretiert werden, da sie auf derselben Skala abgebildet werden. Unterschiede in den Ergebnissen verschiedener Gruppen werden von Vertretern des *Absolutism* dabei als tatsächliche Unterschiede in der Ausprägung der latenten Eigenschaften bewertet. Dieser Betrachtungsweise folgend, können die Strukturen von den Forschenden vorgegeben werden und die untersuchten Konstrukte gelten universell.

Vertreter des *Relativism* nehmen eine entgegengesetzte Position ein. Analog zu dem in der Kulturanthropologie weitverbreitetem *Emic* Ansatz argumentieren sie, dass Verhalten und Einstellungen nur aus der jeweiligen Kultur heraus verstanden werden können. Psychologische Phänomene und Konstrukte sind demnach abhängig von den kulturellen Werten und Normen einer Gruppe und können nur aus diesem gruppenspezifischen Bedeutungszusammenhang heraus interpretiert werden. Markus und Kitayama (1991) vermuten beispielsweise, dass das Selbstkonzept in mehr individualistisch orientierten westlichen Ländern anders verstanden wird bzw. eine andere Bedeutung hat als in mehr kollektivistisch orientierten Gesellschaften, wie beispielsweise in Asien. Sie argumentieren, dass das Selbstkonzept in westlichen Ländern vor allem auf das Individuum konzentriert ist. So würden beispielsweise die Attribute, die sich Individuen zuschreiben, als zentraler Teil des Selbstkonzepts und der individuellen Verhaltensregulierung angesehen. Im Gegensatz dazu hat das Selbstkonzept in kollektivistisch orientierten Gesellschaften laut Markus und Kitayama eine umfassendere Bedeutung und ist nicht unabhängig von den zwischenmenschlichen, sozialen Beziehungen, in die es eingebunden ist. Daher hätten die Attribute, die sich Individuen aus kollektivistischen Gesellschaften zuschreiben, nur eine untergeordnete Bedeutung für das Selbstkonzept und die Verhaltensregulierung. Deutlich wichtiger sei in diesem Kontext die Interdependenz zwischen dem Selbstkonzept und der sozialen Umgebung für die Verhaltenskontrolle. Diese Einschätzungen von Markus und Kitayama (1991) weisen darauf hin, dass psychologische Konstrukte möglicherweise nicht immer kulturübergreifend existieren und sich zwischen ethnischen Gruppen unterscheiden können. Für die Messebene würde das bedeuten, dass Konstrukte über Gruppen nicht vergleichend erfasst werden können und Vergleiche von Ergebnissen auf der Strukturebene zwischen kulturellen Gruppen nicht zulässig sind.

Konstrukt-Bias, Methoden-Bias und Item-Bias

Die hier berichteten Annahmen stellen die empirische Bildungsforschung vor ein Dilemma. Einerseits liegen Vermutungen vor, dass affektive Merkmale eine wichtige Bedeutung für die Erklärung des differenziellen Bildungserfolgs von Zuwanderern einnehmen, andererseits wird von Teilen der Kulturpsychologie bezweifelt, dass psy-

chologische Konstrukte in gleicher Weise in verschiedenen ethnischen Gruppen vorhanden sind bzw. valide gemessen werden können. Die methodische Forschung unterscheidet hierbei unter anderem *Konstrukt-Bias*, *Methoden-Bias* und *Item-Bias*.

Konstrukt-Bias tritt laut Van de Vijver und Tanzer (2004) unter anderem dann auf, wenn Konstrukte über Gruppen nicht identisch sind. Dies wurde, wie oben dargestellt, beispielsweise von Markus und Kitayama (1991) bezüglich der kulturvergleichenden Selbstkonzeptforschung ausführlich analysiert. Laut Van de Vijver und Tanzer (2004) kann *Konstrukt-Bias* auch dann auftreten, wenn typische Verhaltensweisen, die ein Konstrukt repräsentieren, sich deutlich zwischen kulturellen Gruppen unterscheiden. In diesem Fall würde die jeweilige Itemauswahl von Testinstrumenten nicht universell repräsentativ für das Konstrukt sein. Als Beispiel verweisen Van de Vijver und Tanzer (2004) auf Arbeiten zum Respekt gegenüber Eltern in China und westlichen Gesellschaften. Hierbei würden sich die Verhaltensweisen, die dieses Konstrukt repräsentieren, deutlich zwischen Ländern und kulturellen Kontexten unterscheiden. Daher ist fraglich, ob das zugrunde liegende Konstrukt tatsächlich identisch ist.

Darüber hinaus bestehen Bedenken, dass selbst wenn Konstrukte auf der inhaltlichen und Bedeutungsebene äquivalent sind, Skalenwerte möglicherweise unterschiedliche Bedeutungen haben und daher nicht miteinander verglichen werden können (z. B. Little, 1997; Van de Vijver & Leung, 2011). Hierfür könnte der sogenannte *Methoden-Bias* oder aber auch der *Item-Bias* verantwortlich sein. Van de Vijver und Tanzer (2004) verweisen darauf, dass der *Methoden-Bias* auf Probleme des Instruments bzw. auf die Interaktion der Befragten mit dem Instrument zurückzuführen ist. So könnten bestimmte kulturelle Gruppen eine Tendenz zu extremen Antworten aufweisen oder verschiedene kulturelle Gruppen könnten in unterschiedlichem Maße ihre Annahmen zur sozialen Erwünschtheit in ihre Antworten berücksichtigen. Hui und Triandis (1989) beispielsweise fanden in ihrer Untersuchung zum Einfluss von Skalenformaten und Antworttendenzen auf das Antwortverhalten, dass *Hispanics* im Vergleich zu Anglo-Amerikanern bei Verwendung von fünfstufigen Likert-Skalen tendenziell extremere Antwortformate wählten. Da dieser Effekt beim Einsatz von zehnstufigen Likert-Skalen jedoch verschwand, gingen die Autoren davon aus, dass das extremere Antwortverhalten nicht auf eine extremere Ausprägung der latenten Variablen zurückzuführen war, sondern über die Interaktion von kulturellen Gruppen mit den Itemformaten begründet werden könnte.

Der sogenannte *Item-Bias* ist eng mit dem *Methoden-Bias* verwandt. Für diesen wird angenommen, dass bestimmte Items weniger gut in der Lage sind, die zugrunde liegenden Konstrukte über kulturelle Gruppen vergleichend zu messen beziehungsweise, dass Mitglieder unterschiedlicher Gruppen, trotz gleicher Ausprägung auf dem

zugrunde liegenden latenten Konstrukt, bestimmte Items unterschiedlich beantworten (siehe z. B. Van de Vijver & Tanzer, 2004). Die sogenannten unterschiedlichen Itemfunktionen (*Differential Item Functioning [DIF]*) wurden insbesondere hinsichtlich Leistungstests ausführlich untersucht (Walker, 2011; Zumbo, 2007). Es scheint in der methodischen Forschung jedoch Einigkeit darüber zu bestehen, dass bestimmte Items auch in Instrumenten, die motivationale oder affektive Merkmale untersuchen, weniger gut geeignet sind um latente Merkmale valide zu erfassen (z. B. Raju, Laffitte & Byrne, 2002).

Universalism

Berry und Kollegen (1992) identifizierten mit dem sogenannten *Universalism* noch einen dritten Ansatz, der eine vermittelnden Position zwischen dem *Absolutism* und *Relativism* einnimmt und die verschiedenen Formen des *Bias* adressiert. Diese Position geht davon aus, dass basale psychologische Prozesse in allen sozialen Gruppen in ähnlicher Weise vorhanden sind. Unterschiede im Wert- und Normsystem einer Gruppe beeinflussen dabei jedoch die Entwicklung und Ausprägung von psychologischen Phänomenen. Da die im Hintergrund liegenden Prozesse, laut des *Universalism*, jedoch weitgehend unabhängig von der kulturellen Gruppenzugehörigkeit sind, kann angenommen werden, dass dieselben psychologischen Konstrukte in den meisten sozialen Gruppen vorhanden sind. Daher wären psychologische Konstrukte in vielen Fällen vergleichend messbar, es ist jedoch wichtig, dass die Instrumente für den kulturellen Vergleich angepasst und getestet würden. Daraus folgt, dass wenn die Messäquivalenz für bestimmte kulturelle oder ethnische Gruppen methodisch geprüft und die sogenannte *Messinvarianz* festgestellt wird, dann können die Instrumente in diesen Gruppen valide eingesetzt werden und die resultierenden Ergebnisse auf einer für alle Gruppen gemeinsamen Skala interpretiert werden. Vom Standpunkt des *Universalism* kann auch abgeleitet werden, dass eine geringere kulturelle Distanz zwischen ethnischen und kulturellen Gruppen die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass Messinvarianz vorliegt und somit Vergleiche auf der Strukturebene durchgeführt werden können.

Zusätzlich zu den in der Vergangenheit vorherrschenden kulturvergleichenden Analysen zwischen Gruppen, die in verschiedenen Kulturkreisen leben, haben Studien, die sich mit ethnokulturellen Gruppen bzw. Migrantengruppen innerhalb eines Landes beschäftigen, in den vergangenen Jahren an Bedeutung gewonnen (Berry et al., 2002; Salili & Hoosain, 2003). Für Zuwanderer kann es zu interessanten Verschiebungen von Bedeutungen auf der Konstruktebene bzw. der Messinvarianz kommen. Mit längerer Aufenthaltsdauer und über die Generationen wird beispielsweise

von Vertretern der *Straight-Line Assimilation* Theorie erwartet, dass sich die Wert- und Normsysteme aneinander angleichen (z. B. Alba & Nee, 2003). Hier wäre zu erwarten, dass mit dieser Angleichung auch ein höherer Grad der Vergleichbarkeit von (psychologischen) Konstrukten einhergeht bzw. die Messinvarianz zunimmt.

Etablierung der Messinvarianz

Aufgrund der möglichen Einschränkung der Interpretierbarkeit von Skalenergebnissen, die in einer Vielzahl von empirischen Untersuchungen zwischen kulturellen Gruppen beobachtet werden kann (z. B. Stein, Lee & Jones, 2006), kommt der Etablierung der Messinvarianz für motivationale und affektive Messinstrumente zwischen Zuwanderergruppen eine besondere Bedeutung zu. Studien zur Messinvarianz untersuchen mit empirischen Mitteln, ob psychologische Instrumente vergleichend über kulturelle Gruppen „funktionieren“, das heißt, ob sie auf dieselbe Weise verstanden werden und die Ausprägung der erhobenen quantitativen Ergebnisse eine vergleichbare Bedeutung über kulturelle Gruppen haben.

In der psychometrischen Forschung liegen verschiedene Ansätze vor, um Messinvarianz zu testen (siehe z. B. Raju et al., 2002). Der wohl populärste und am besten erforschte Ansatz greift auf spezielle Modellierungen konfirmatorischer Faktoranalysen zurück. Hierbei werden in Multigruppenvergleichen für verschiedene Populationen simultan konfirmatorische Faktoranalysen durchgeführt (z. B. Byrne, 2008; Vandenberg & Lance, 2000). Der Ausgangspunkt ist ein Modell, das alle Beziehungen zwischen Items und der latenten Variable über die verschiedenen kulturellen Gruppen frei schätzt. Anschließend wird in sukzessive restriktiver formulierten Modellen die Annahme getestet, dass die einzelnen Parameter sich nicht zwischen den kulturellen Gruppen unterscheiden. Dazu wird in den zugrunde liegenden mathematischen Schätzmodell definiert, dass bestimmte Parameter über die Gruppen konstant gehalten werden. Es wird beispielsweise festgelegt, dass wenn zwei Gruppen eine vergleichbare Ausprägung in einem latenten Konstrukt aufweisen, sich das auch in den Mittelwerten der einzelnen Items niederschlagen muss, die dieses latente Konstrukt messen. Wenn tatsächlich Messinvarianz der getesteten Messinstrumente über die einbezogenen Gruppen vorliegt, dann beschreiben die strengeren Modelle, mit den Parameter-Äquivalenz-Restriktionen, die Daten ähnlich gut wie das Ausgangsmodell, in dem die Parameter über alle Gruppen frei geschätzt werden. Verschlechtern sich die statistischen „*Fit*“ Statistiken jedoch, dann kann daraus geschlossen werden, dass die Faktorstruktur sich über die untersuchten Gruppen unterscheidet. Das bedeutet, dass keine vollständige Messinvarianz vorliegt und die Messinstrumente somit nicht gruppenvergleichend eingesetzt werden können (eine detailliertere Diskussion von

möglichen Gruppenvergleichen auch mit unvollständiger Messinvarianz findet sich in der Studie A-3 im Anhang der Arbeit).

Eine formal-mathematische Definition der Messinvarianz wurde von Meredith (1993) vorgelegt:

$$F(y|\eta, g) = F(y|\eta)$$

Diese Gleichung besagt, dass die sogenannte “strenge Messinvarianz” dann vorliegt, wenn das Antwortverhalten zu einem Item y nur von der Ausprägung des latenten zugrunde liegenden Konstrukts η abhängt und von der Gruppenzugehörigkeit g unabhängig ist. Das bedeutet, dass sich beispielsweise die Skalenwerte auf Motivations-skalen sehr wohl zwischen Zuwanderergruppen unterscheiden dürfen, dass diese Unterschiede jedoch ausschließlich in der Ausprägung des latenten Konstrukts und nicht in der ethnischen Gruppenzugehörigkeit begründet sein dürfen.

In der internationalen Forschung liegen verschiedene Untersuchungen vor, welche die Messinvarianz von Instrumenten zwischen ethnischen bzw. kulturellen Gruppen testen. Beispielsweise finden Hansson und Gustafsson (2011) für den schwedischen Kontext, dass die SES-Skala der TIMSS 2003 Untersuchung nicht messinvariant ist zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund. Das bedeutet, dass die Mittelwerte zwischen den untersuchten Gruppen nicht valide verglichen werden können. In einer Untersuchung der größten ethnischen Gruppen in den Niederlanden finden Wissink, Dekovic und Meijer (2009), dass für verschiedene psychologische Konstrukte (z. B. positive und negative Kinder-Eltern-Beziehung sowie Selbstachtung) keine Messinvarianz zwischen Jugendlichen aus den Niederlanden, der Türkei, Marokko und Suriname vorliegt.

In Studie 3, im Anhang der Arbeit, wird anhand der PISA 2003-E Daten untersucht, ob das in PISA eingesetzte „Students’ Approaches to Learning“ Instrument, das einige der am weitesten verbreiteten Konstrukte der pädagogischen Psychologie erhebt, vergleichend für Schülerinnen und Schülern aus der ehemaligen UdSSR sowie türkisch- und deutschstämmige 15-Jährigen eingesetzt werden kann (Segeritz & Pant, 2013). In diesem Zusammenhang werden auch ausführlich die verschiedenen Ebenen der Messinvarianz diskutiert und es werden Implikationen für zukünftige Forschungsfragen zu Bildungsmotivation von Zuwanderern aufgezeigt.

1.3.5 Orientierung an der Herkunfts- und Aufnahmekultur

Hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen kulturellen Merkmalen und dem Bildungserfolg weisen verschiedene Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler darauf hin, dass der *Akkulturationsorientierung*, der Orientierung von Zuwanderern an der Aufnahme- und an der Herkunftsgesellschaft möglicherweise eine besondere Bedeutung zukommt (z. B. Stanat, 2008). Die Akkulturationsorientierung, so wird argumentiert, ist eng verknüpft mit der kulturellen Identität von Kindern und Jugendlichen (für einen Überblick siehe Edele et al., 2013). Inwiefern sich die jeweiligen Orientierungsmuster auf den Bildungserfolg auswirken, ist jedoch nicht eindeutig geklärt. Verschiedene Arbeiten gehen davon aus, dass in erster Linie eine starke Orientierung an der Aufnahmegesellschaft für hohen Bildungserfolg notwendig ist (z. B. Esser, 2001). Uneinigkeit besteht innerhalb dieser Positionen jedoch dahin gehend, ob eine gleichzeitige starke Orientierung an der Herkunftskultur für den Bildungserfolg hilfreich, hinderlich oder unbedeutend ist. Esser (2001) beispielsweise geht davon aus, dass aus theoretischer Sicht eine gleichzeitige starke Orientierung an beiden Kontexten sich nicht negativ auf den Bildungserfolg auswirken sollte. Er merkt jedoch auch an, dass eine starke Orientierung sowohl an der Herkunfts- und Aufnahmekultur mit weniger Ausnahmen unwahrscheinlich ist und eine starke Orientierung an der Herkunftsgesellschaft oftmals mit einer geringeren Orientierung an der Aufnahmegesellschaft einhergeht (Esser, 2001). Im Gegensatz zu Esser nehmen beispielsweise Berry und Kollegen (Berry & Sam, 1997; Berry, Phinney, Sam & Vedder, 2006) an, dass eine gleichzeitige starke Orientierung an der Herkunfts- und Aufnahmegesellschaft sehr wohl möglich ist und gleichzeitig auch die besten Chancen sowohl für die soziale Integration als auch den Bildungserfolg bereithalten (siehe auch Altschul, Oyserman & Bybee, 2008).

Andere Positionen hingegen vermuten, dass insbesondere eine starke Orientierung an der Herkunftsgesellschaft einen positiven Effekt auf den Bildungserfolg hat (z. B. Oyserman, Kimmelmeier, Fryberg, Brosh & Hart-Johnson, 2003). Es wird angenommen, dass die Verbundenheit mit der Herkunftskultur möglicherweise eine gewisse „Schutzfunktion“ bietet, wenn Zuwanderer Herausforderungen im Eingliederungsprozess, wie beispielsweise anfänglichem Misserfolg im Bildungswesen oder Diskriminierungserfahrungen gegenüber stehen (z. B. Caldwell, Kohn-Wood, Schmeelk-Cone, Chavous & Zimmerman, 2004; Wong, Eccles & Sameroff, 2003). Uneinigkeit besteht auch an dieser Stelle auch darüber, ob, analog zur Argumentation von Berry und Kollegen (z. B. Berry et al., 2006), eine gleichzeitige Orientierung an der Aufnahmegesellschaft für den Bildungserfolg förderlich oder hinderlich ist (Edele et al., 2013; Oyserman et al., 2003).

Zum Zusammenhang zwischen der Akkulturationsorientierung und dem Bildungserfolg liegen relativ wenig Ergebnisse vor und die Befundlage ist heterogen. Einige Studien weisen darauf hin, dass insbesondere eine starke Orientierung an der Aufnahmegesellschaft von großer Bedeutung für den Bildungserfolg ist, während der Orientierung am Herkunftskontext eine geringere Bedeutung zukommt (z. B. Hornczyk, 2010). In einer Studie für den deutschen Kontext finden Hannover et al. ähnliche Ergebnisse (Hannover, Morf, Neuhaus, Rau, Wolfgramm & Zander-Musić, 2013). Die Autorinnen können zeigen, dass eine starke Orientierung an der Aufnahmegesellschaft von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund – bei gleichzeitiger Kontrolle der zu Hause und im Peerkontext gesprochenen Sprache sowie des sozio-ökonomischen Hintergrunds – mit höheren Lesekompetenzen einhergeht. Nicht abschließend geklärt ist jedoch auch hier, ob die alleinige Orientierung an der Aufnahmegesellschaft vorteilhaftere Muster aufweist im Vergleich zu einer gleichzeitigen Orientierung an der Aufnahme- und Herkunftsgesellschaft. Auf Grundlage der PISA Daten finden Edele, Stanat, Radmann und Segeritz (2013), dass von der Orientierung an der Aufnahmegesellschaft bei gleichzeitiger Kontrolle der Zuhause gesprochenen Sprache und den familiären Ressourcen positive Effekte auf die Lesekompetenzen ausgehen. Eine gleichzeitige oder ausschließliche Orientierung an der Herkunftsgesellschaft hat in dieser Studie keinen statistisch bedeutsamen Einfluss auf die Lesekompetenzen. Untersuchungen aus dem US-amerikanischen Raum, die ausschließlich die Verbundenheit mit der Herkunftskultur erfassen, können oftmals jedoch zeigen, dass eine stärkere Orientierung an der Herkunftskultur mit höherem Bildungserfolg einhergeht (z. B. Altschul, Oyserman & Bybee, 2006; Wong et al., 2003).

2 Soziologische Assimilationstheorien

Die soziologische Forschung zur gesellschaftlichen Eingliederung von Migranten, die sogenannte *Assimilationsforschung*, ist an der Beschreibung der *Kulturations-* und *Platzierungsprozesse* von Zuwanderern über den Lebenslauf und über die Generationen interessiert (Alba & Nee, 2003; Esser, 2001; Portes & Rumbaut, 2001b; Waters & Jiménez, 2005). Zusätzlich beschreiben Assimilationstheorien Bedingungsfaktoren, welche die Eingliederung beeinflussen. In dieser Forschung ist Bildungserfolg neben der Arbeitsmarktintegration einer der zentralen Indikatoren der gelungenen Sozialintegration von Zuwanderern und wird oft auch, zusammen mit weiteren Platzierungsmerkmalen, als *strukturelle Assimilation* bezeichnet (z. B. Esser, 2001, 2006b). Neben der *strukturellen Assimilation* werden von Esser auch noch die *kulturelle, soziale und identifikative Assimilation* diskutiert. Die *kulturelle Assimilation* beschreibt den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten, die einerseits für die Navigation des Bildungswesens von Bedeutung sind und andererseits eine wichtige Voraussetzung für die *strukturelle Assimilation* und den Erwerb von Bildungsabschlüssen darstellen. Die *soziale Assimilation* beschreibt die Etablierung von sozialen Beziehungen zu Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft wie beispielsweise die Etablierung von Freundschaften oder interethnischen Partnerschaften. Die *identifikative Assimilation* ist oftmals der letzte Schritt der Assimilation, der eine gewisse Assimilation auf den anderen drei Dimensionen voraussetzt. Die *identifikative Assimilation* beschreibt ein Gefühl der Verbundenheit mit der Aufnahmegesellschaft bzw. ein gewisses Zugehörigkeitsgefühl.

Für die Beurteilung der Eingliederungs- und Integrationsprozesse werden in der Regel Disparitäten in den vier Assimilationsdimensionen auf der Aggregatsebene untersucht. Insbesondere der intergenerationalen Angleichung in *struktureller Dimension* wird dabei eine besondere Bedeutung beigemessen. Sollte diese nicht vorliegen, dann befürchtet unter anderem Esser (2001), dass eine dauerhafte ethnische Schichtung droht und die gesellschaftliche Integration gefährdet ist.

Erfolgreiche Bildungsprozesse oder die sogenannte *Kulturation* sind dabei die Voraussetzung für hohe Bildungsabschlüsse, sozialen Aufstieg und eine erfolgreiche Platzierung auf dem Arbeitsmarkt. Neben der längsschnittlichen Beschreibung der Integrationsprozesse fokussiert die Assimilationsforschung auf Faktoren, die förderlich oder hinderlich für gelungene Eingliederungsprozesse sind. Insbesondere den Bil-

dungsprozessen kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. Assimilationsforscherinnen und -forscher untersuchen dabei neben der nominalen Ressourcenausstattung von Familien mit Zuwanderungshintergrund auch noch weitere, bereits in den vorausgehenden Kapiteln angesprochene Faktoren. Hier sind beispielsweise die gesellschaftlichen, strukturellen und sozialen Kontexte zu nennen, in denen die Bildungsprozesse stattfinden oder die kulturellen Wert- und Normhaltungen der Zuwandererfamilien. Insbesondere die *Segmented Assimilation Theory*, die sich im Kontrast zur *Straight-Line Assimilation* oder *Neo-Assimilation Theory* positioniert, hat dabei eine interdisziplinäre Ausrichtung und integriert unter anderem auch Forschungsarbeiten zur Diskriminierung von Zuwanderern und zum Schul- und Aufnahmekontext von Zuwanderern (siehe z. B. Portes et al., 2005).

In den folgenden Abschnitten werden sowohl die *Segmented Assimilation Theory* und die *Neo-Assimilation Theory* beschrieben. Während Letztere davon ausgeht, dass förderliche und hinderliche Bedingungen zwar die Eingliederungsprozesse beeinflussen können, nimmt sie trotzdem an, dass über die Generationen eine Eingliederung aller Zuwanderergruppen in die Mehrheitsgesellschaft stattfindet und insofern mit höherem Generationenstatus auf der Aggregatsebene keine Unterschiede in der *Platzierung* zwischen Menschen mit und ohne Zuwanderungshintergrund zu beobachten sind (z. B. Alba & Nee, 2003). Uneinigkeit besteht jedoch über das zeitliche Fenster, in dem die Eingliederung abgeschlossen sein sollte (z. B. Alba, Kasinitz & Waters, 2011).

Die *Segmented Assimilation Theory* nimmt im Gegensatz dazu an, dass nicht notwendigerweise für alle Zuwanderergruppen einheitliche Assimilationsmuster vorliegen und die Vertreterinnen und Vertreter dieses Ansatzes vermuten, dass für einzelne Zuwanderergruppen unterschiedliche Eingliederungsmuster vorliegen, die nicht alle in der vollständigen Eingliederung in die Aufnahmegesellschaft enden. So ist in den theoretischen Annahmen verankert, dass es zu dauerhaften Unterschichtungen einzelner Zuwanderergruppen kommen kann.

Für beide theoretischen Positionen – die *Segmented Assimilation Theory* und die *Neo-Assimilation Theory* – soll noch angemerkt werden, dass Assimilation ein rein deskriptiver Begriff darstellt, der dazu verwendet wird, die Eingliederung über die Generationen zu untersuchen (z. B. Alba & Nee, 2003). Assimilation kann dabei durchaus als beiderseitige Annäherung auf verschiedenen Dimensionen verstanden werden (z. B. Alba, 2008). Vertreter beider Positionen grenzen sich damit von der normativen Setzung der traditionellen Assimilationstheorie ab, die unter Assimilation eine normative Aufgabe an die Zuwanderer verstanden hat, sich an die Aufnahmegesellschaft anzugleichen (siehe z. B. Brubaker, 2001).

2.1 *Segmented Assimilation Theory*

Im vergangenen Jahrzehnt wurde die *Segmented Assimilation Theory* sowohl innerhalb der USA als auch international als interessantes, aber nicht unumstrittenes Modell wahrgenommen, um die Unterschiede in den Eingliederungs- und Bildungsprozessen einzelner Zuwanderergruppen zu erklären (siehe z. B. Portes, Fernández-Kelly & Haller, 2009; Vermeulen, 2010; Segeritz et al., 2010). Gleichzeitig bietet der *Segmented Assimilation* Ansatz auch Erklärungen für die mögliche dauerhafte Persistenz der Disparitäten einzelner Gruppen, die seit einigen Jahren verschiedentlich diskutiert werden (siehe z. B. Esser, 2001). Besonders interessant ist dieser aus der Soziologie stammende Ansatz auch deshalb, weil er psychologische, linguistische und ökonomische Modelle integriert – wenngleich auch die theoretischen Verbindungen noch nicht vollständig ausformuliert sind. Dadurch gelingt es, ein umfassenderes Verständnis des Zusammenwirkens verschiedener Faktoren in das Blickfeld zu nehmen, die zuvor oftmals unabhängig voneinander und ohne die gegenseitigen Abhängigkeiten zu beachten, diskutiert wurden.

Die ursprünglich für den Kontext der Vereinigten Staaten formulierte *Segmented Assimilation Theory* geht auf Überlegungen von Gans (1992) zurück. Diese besagen, dass das soziale Umfeld und die Aufnahmesituation im Zuwanderungsland möglicherweise zu einer generationsübergreifenden ethnischen Ungleichheit des Bildungserfolgs und damit zur intergenerationalen Persistenz von sozialer Ungleichheit führen können. Im Gegensatz zu den oben diskutierten Ansätzen geht das mehrfach überarbeitete Modell über kapitaltheoretische Argumentationen hinaus und weist darauf hin, dass, zusätzlich zum individuellen Humankapital, der soziale Kontext, in dem die Assimilation bzw. Integration stattfindet und die Zusammensetzung der Familie von zentraler Bedeutung für den Bildungserfolg der Kinder sind (z. B. Portes et al., 2009).

Laut der *Segmented Assimilation Theory* handelt es sich beim sozialen Kontext der Aufnahmesituation um ein umfassendes und vielschichtiges Bedingungsgeflecht, das von gegenseitigen Abhängigkeiten geprägt ist. Um die Eingliederungs- und Bildungsprozesse von Zuwanderern verstehen zu können, ist es wichtig, die rechtliche Aufnahmesituation, das politische Klima gegenüber Zuwanderern, die von Zuwanderern wahrgenommene Einstellung der Aufnahmegesellschaft gegenüber Zuwanderern, die Dichte von sozialen Netzwerken und den Zusammenhalt der co-ethnischen Gemeinschaft zu beachten (siehe z. B. Portes & Rumbaut, 2001b). Diese Faktoren haben nach Portes und Kollegen (2009) nicht nur einen eigenständigen Einfluss auf eine erfolgreiche Integration, sondern würden auch die Beziehung zwischen Humankapital und Bildungserfolg moderieren. Das bedeutet beispielsweise, dass Kompetenzen

in der Herkunftssprache insbesondere dann eine bedeutsame Ressource sein könnten, wenn ein binnenethnischer Markt der co-ethnischen Gemeinschaft im Aufnahmeland vorhanden ist. Insofern wäre die Wertigkeit von Kapitalien teilweise von der Aufnahmesituation abhängig. Neben einer unterstützenden binnenethnischen Gemeinschaft nehmen laut der Vertreterinnen und Vertreter der *Segmented Assimilation Theory* auch intakte Familienstrukturen eine besonders wichtige Bedeutung für den Bildungserfolg von Zuwandererkindern ein (z. B. Portes et al., 2009). Stabile Familienstrukturen böten Kindern und Jugendlichen ein Unterstützungssystem bei der Navigation eines fremden Schulsystems und dem damit einhergehenden Anpassungsprozess. Zusätzlich hätten enge Familienstrukturen oftmals eine wichtige Funktion für die schulische Motivation sowie die soziale Kontrolle (Portes et al., 2009; Zhou & Bankston, 1998).

In Abhängigkeit vom Zusammenspiel zwischen dem Humankapital, der sozialen Eingebundenheit und der Familienstruktur/-unterstützung beschreibt die *Segmented Assimilation Theory* drei Pfade der bildungsbezogenen Mobilität und sozialen Integration über die Generationen. Der Pfad der *direkten Assimilation (Straight-Line Assimilation bzw. Consonant Acculturation)* in der ersten Generation – die direkte Integration in eine sozial und ökonomisch prosperierende Schicht der Gesellschaft – ist in erster Linie Familien mit hohem Humankapital vorbehalten (u.a. Portes & Rumbaut, 1996, 2001a). Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien mit niedrigem Humankapital würden in Abhängigkeit des sozialen Kontexts und der Unterstützung innerhalb der Familie einem von zwei weiteren möglichen Pfaden folgen (z. B. Zhou, 1997). Entweder würden sie eine sukzessive Angleichung des mittleren Bildungsniveaus und Sozialstatus an die Aufnahmegesellschaft über die Generationen, bei einer zunächst starken Verortung in der binnenethnischen Gemeinschaft, erfahren (*Selective Acculturation*) oder sie verblieben dauerhaft in einer sozialen Unterschicht bei gleichzeitiger Assimilation an ein ebenfalls sozial benachteiligtes Umfeld (*Downward Assimilation*).

Für Jugendliche und Familien, die trotz niedriger Ressourcenausstattung einen sozialen Aufstieg erfahren, vermutet das *Segmented Assimilation* Modell, dass sie in ein enges binnenethnisches Netz eingebunden sind, das ihnen und ihren Eltern die nötige Unterstützung bietet, um mit schulischen Problemen und Entscheidungen, möglichen Diskriminierungserfahrungen sowie anderen Belastungsfaktoren umzugehen (z. B. Portes et al., 2005). Zusätzlich kann das binnenethnische Umfeld im Aufnahmeland erfolgreiche Rollenmodelle und Unterstützung bei der Arbeitsplatzsuche bereithalten. Die enge Eingebundenheit in die binnenethnische Gemeinschaft hat laut Vertretern der *Segmented Assimilation Theory* zur Folge, dass es in der zweiten Generation in erster Linie zu einer *Selective Acculturation* kommt (siehe z. B.

Portes & Fernández-Kelly, 2008). Das bedeutet, dass ein gewisses Maß an Bildungserfolg zu beobachten ist und darüber vermittelt auch ein gewisser sozialer Aufstieg erfolgt. Gleichzeitig würde sich das Sozialleben jedoch immer noch vornehmlich in der binnenethnischen Gemeinschaft abspielen.

Auf der anderen Seite argumentieren Vertreterinnen und Vertreter der *Segmented Assimilation Theory*, dass Familien, die keine Ressourcen in Form von produktivem binnenethnischem Sozialkapital zur Verfügung haben bzw. deren Familienstrukturen keine ausreichende Stabilität und Unterstützung bieten, um mit Konflikten umzugehen, einen weniger vorteilhaften Anpassungsprozess erleben würden (*Dissonant Acculturation*) (z. B. Portes & Fernández-Kelly, 2008). Die aufnehmende Gesellschaft würde in diesem Fall oft als weniger offen wahrgenommen werden und der soziale Aufstieg würde unwahrscheinlich erscheinen. Diese Enttäuschungen und Belastungen schlugen sich dann oftmals in niedrigem Bildungserfolg und dauerhafter Stagnation des sozialen Aufstiegs nieder. Über die Generationen erfolge dann eine Integration in eine bereits länger ansässige sozial benachteiligte Gruppe und bei einzelnen Heranwachsenden auch die Übernahme eines devianten Lebensstils (*Downward Assimilation*).

Wenn auch nicht explizit in der Theorieformulierung dargelegt, so verweist die *Segmented Assimilation Theory* dennoch auf den Beitrag kultureller Faktoren für den differenziellen Bildungserfolg zwischen Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungshintergrund. Warikoo und Carter (2009, S. 371) weisen in ihrem Reviewartikel zu kulturellen Argumentationslinien ethnischer Stratifizierung im Bildungserfolg darauf hin, dass Vertreterinnen und Vertreter der *Segmented Assimilation Theory* zumindest implizit die grundsätzlichen Prämissen der *Cultural-Ecological Theory* (z. B. Fordham & Ogbu, 1986; Ogbu, 1978; Ogbu & Simons, 1998) teilen. Demnach verweist die *Segmented Assimilation Theory* darauf, dass der Aufnahmekontext und die kulturelle Orientierung des sozialen Umfeldes förderlich oder hinderlich für den Bildungserfolg und den sozialen Aufstieg sein können (*Downward Assimilation vs. Selective Acculturation*). Damit ist die *Segmented Assimilation Theory* anschlussfähig an kulturell argumentierende Ansätze, die in den letzten Jahren an Popularität gewonnen haben und zusätzlich zu sozio-ökonomischen Faktoren kulturelle Faktoren in die Erklärung des Bildungserfolgs von Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund einbeziehen (z. B. Warikoo & Carter, 2009, siehe dazu auch Kapitel 1.3 in dieser Arbeit).

Zusammenfassend nehmen Vertreterinnen und Vertreter der *Segmented Assimilation Theory* – analog zu Modellen, die vornehmlich über sozio-ökonomische Faktoren argumentieren – an, dass Humankapitalressourcen eine zentrale Rolle für den

Bildungserfolg und die direkte Akkulturation von Zuwanderern haben. Gleichzeitig argumentieren sie, dass für sozial schwache Familien, je nach sozialen Gegebenheiten, verschiedene Wege der intergenerationalen Akkulturation bestehen und dass das soziale Umfeld und die Familienstruktur fehlende sozio-ökonomische Ressourcen kompensieren kann (für einen Überblick siehe z. B. Portes & Fernández-Kelly, 2008). Daraus lässt sich aus theoretischer Sicht ableiten, dass die Beziehung zwischen sozio-ökonomischem Status und Bildungserfolg weniger deterministisch ist, als von sozio-ökonomischen Theorien postuliert bzw. dass sozio-ökonomische Faktoren durch weitere Faktoren moderiert werden. Diese Annahmen lassen sich gut mit bereits weiter oben beschriebenen theoretischen Überlegungen verbinden, die darauf hinweisen, dass sozio-ökonomische Ressourcen in Zuwandererfamilien in unterschiedlichem Grad von Entwertungsprozessen betroffen sind bzw. dass sozio-ökonomische Modelle an die besonderen Bedingungen im Migrationsprozess adaptiert werden müssen (z. B. Esser, 2006b; Kristen & Granato, 2004).

Für den US-amerikanischen Raum liegen vielfältige Ergebnisse vor, welche die Hypothesen der *Segmented Assimilation Theory* unterstützen. Viele dieser Analysen beziehen sich auf Daten der *Children of Immigrants' Longitudinal Study (CILS)*, die mehrere längsschnittlich strukturierte Surveyerhebungen zwischen 1996 und 2002 umfasst. Im Rückgriff auf diese Daten zeigen Portes, Fernandez-Kelly und Haller (2005), dass ein Großteil der Zuwanderergruppen über die Generationen deutliche Aufstiegstendenzen zeigen, die sich unter anderem in zunehmendem Bildungserfolg zeigen. Die Autoren weisen jedoch auch darauf hin, dass für einen nicht zu vernachlässigenden Teil der Zuwandererpopulation Muster zu beobachten sind, die auf stagnierende Assimilation und die sogenannte *Downward Assimilation* hinweisen. Diese Muster der *Downward Assimilation* sind in verschiedenen Dimensionen, wie beispielsweise Schulabbrüchen oder Verurteilungen wegen Rechtsverstößen, zu beobachten. Weiterhin weisen Portes und Kollegen darauf hin, dass diese Muster nicht in allen Zuwanderergruppen gleichermaßen vorzufinden sind, sondern dass einzelne Gruppen, wie beispielsweise Zuwanderer aus Nicaragua und Haiti, deutlich stärker benachteiligt sind als beispielsweise Zuwanderer aus Kuba. Da in diesen Familien die Risikofaktoren für eine *Downward Assimilation* (z. B. niedriger sozio-ökonomischer Status, hohe Quote Alleinerziehender) besonders stark vertreten sind, werten sie dies als Hinweis auf segmentierte Assimilationsprozesse.

Hinweise auf den Pfad, der einen sozialen Aufstieg bei gleichzeitiger starker Verortung in der binnenethnischen Gemeinschaft annimmt, sind vor allem in qualitativen Studien zu finden. Für den US Kontext konnten Gibson (1988) für Migranten aus der Punjab-Region sowie Caplan, Choy und Whitmore (1991) für südostasiatische Flüchtlinge zeigen, dass die Kinder dieser Zuwanderergruppen relativ hohen

Bildungserfolg trotz des besonders niedrigen sozio-ökonomischen Status der Eltern aufweisen. Beide Publikationen suggerieren, dass dieser soziale Aufstieg vermutlich deshalb möglich war, weil die Zuwandererkinder nur geringe Akkulturationstendenzen an das ebenfalls stark benachteiligte soziale Umfeld ohne Zuwanderungshintergrund zeigten. Diese Fokussierung auf den Bildungserfolg bei gleichzeitiger sozialer Orientierung an der eigenen ethnischen Gruppe entspricht dem oben beschriebenen Muster der *Selective Acculturation*.

2.2 Neo-Assimilation Theory

Die in den USA entwickelte und auch dort vornehmlich getestete *Segmented Assimilation Theory* ist allerdings nicht unumstritten. Kritikerinnen und Kritiker bezweifeln in erster Linie die Existenz unterschiedlicher Pfade der Assimilation und Integration. Sie vermuten, dass die Annahmen der klassischen Assimilationstheorie, die eine vollständige Angleichung aller Zuwanderergruppen im Laufe mehrerer Generationen postuliert, mit wenigen Einschränkungen zutreffen sollte (*Straight-Line Assimilation*) (z. B. Alba & Nee, 2003). So wird die Existenz alternativer Pfade von Vertreterinnen und Vertretern der klassischen Assimilationstheorie in der Regel nicht grundsätzlich abgelehnt, es wird jedoch argumentiert, dass diese eher die Ausnahme als die Regel bilden bzw. eher kurzfristige Anomalien statt persistenter Muster darstellen. Zudem üben die Autorinnen und Autoren Kritik an der angenommenen Schutzfunktion der starken binnenethnischen Verortung (z. B. Alba & Nee, 2003; Alba, 2008; Alba et al., 2011). In der Sichtweise der Vertreterinnen und Vertreter der klassischen Assimilationstheorie stellt eine starke Verortung in der binnenethnischen Gemeinschaft, insbesondere die limitierte Übernahme der Verkehrssprache, ein Risikofaktor für den Bildungserfolg von Zuwanderern dar.

Vertreterinnen und Vertreter der *Straight-Line Assimilation Theory* kritisieren die Interpretationen der vorliegenden Daten durch Vertreter der *Segmented Assimilation Theory* als verfrüht und pessimistisch (Alba et al., 2011). In ihren eigenen Analysen gehen sie davon aus, dass die Muster der *Straight-Line Assimilation* für gegenwärtige Zuwanderergruppen noch in ähnlicher Weise gelten wie für europäische Zuwanderergruppen im frühen 20. Jahrhundert (z. B. Perlmann & Waldinger, 1997). In ihren Modifikationen der klassischen Assimilationstheorien (z. B. Gordon, 1964; Park, 1950) erkennen Vertreterinnen und Vertreter der sogenannten *Neo-Assimilation Theory* (Alba, 2008) zwar sehr wohl an, dass Zuwandererfamilien mit einem niedrigen sozialen Status sich auch in der zweiten Generation oft noch schwierigen sozio-ökonomischen Bedingungen ausgesetzt sehen, dies sei jedoch nicht gleichzusetzen mit dem angeblich prävalenten Muster der *Downward Assimilation* (Alba et al., 2011).

Sie sehen in der *Segmented Assimilation Theory* eine pessimistische Deutung der gegenwärtigen Assimilationsprozesse, die jedoch keine generellen Muster einzelner Zuwanderergruppen beschreiben.

In einer umfassenden Re-Analyse der US-amerikanischen Zensus Daten finden Vertreterinnen und Vertreter der *Straight-Line Assimilation Theory* beispielsweise deutliche soziale Aufstiegsbewegungen für mexikanische Zuwanderer (z. B. Waldinger & Feliciano, 2004). Wenngleich in der zweiten Generation noch deutliche Benachteiligungen im Vergleich zur anglo-amerikanischen Bevölkerung ohne Zuwanderungshintergrund vorliegen, so gehen die Autorinnen und Autoren trotzdem davon aus, dass sich diese Unterschiede über die Generationen weiter verringern werden. Hierbei verweisen sie, ähnlich wie Perlmann und Waldinger (1997), auf verschiedene Zuwanderergruppen aus Europa am Ende des 19. Jahrhunderts und des frühen 20. Jahrhunderts, deren Aussichten auf sozialen Aufstieg denen von heutigen benachteiligten Gruppen nicht unähnlich scheinen und die über die Generationen trotzdem vollständig in der US-amerikanischen Gesellschaft aufgegangen sind (siehe auch Waters, Tran, Kasinitz & Mollenkopf, 2010).

Trotz verschiedener Forschungsarbeiten ist nach wie vor nicht geklärt, ob tatsächlich Unterschiede in den Assimilationsmustern einzelner Zuwanderergruppen vorliegen. Mit Blick auf die deutsche Zuwanderungsforschung kann zudem angemerkt werden, dass die *Segmented Assimilation Theory* vornehmlich für den US-amerikanischen Kontext entwickelt wurde und der Transfer auf den deutschen bzw. europäischen Kontext unsicher ist. Die Studie 1 in Kapitel A-1 im Anhang dieser Arbeit (Sege-ritz et al., 2010) versucht einerseits einen Beitrag zur Überprüfung der theoretischen Annahmen der *Segmented Assimilation Theory* allgemein zu leisten. Andererseits hat die Untersuchung jedoch auch das Ziel die Assimilationsmuster für deutsche Zuwanderergruppen im Speziellen zu untersuchen und damit einen Beitrag zum besseren Verständnis der Situation von Zuwanderern in Deutschland zu leisten. Hierbei ist von besonderem Interesse, ob für verschiedene ethnische Gruppen langfristig möglicherweise unterschiedliche Eingliederungsmuster vorliegen, da insbesondere für türkischstämmige Zuwanderer mehrfach die Frage aufgeworfen wurde, ob möglicherweise eine dauerhafte ethnische Segmentation bzw. Unterschichtung zu beobachten sei (z. B. Esser, 1990, 2001, 2006a, 2008).

3 Diskussion und Ausblick

In diesem Kapitel werden zunächst die Ergebnisse der drei Studien im Anhang (siehe Kapitel A-1, A-2 und A-3) zusammengefasst und es wird diskutiert, inwiefern sie einen Beitrag zum gegenwärtigen Forschungsstand hinsichtlich der Assimilationsmuster von Zuwanderern, dem differenziellen Bildungserfolg von Jungen und Mädchen mit Zuwanderungshintergrund sowie der Messinvarianz von psychologischen Konstrukten zwischen Zuwanderergruppen leisten. Daran anschließend werden jeweils die Grenzen der vorliegenden Studien aufgezeigt und diskutiert. Da die einzelnen Forschungsarbeiten bereits eine umfassende Diskussion der Ergebnisse sowie der Limitationen enthalten, werden die folgenden Ausführungen relativ kurz gehalten. Der Schwerpunkt des Kapitels soll hingegen die zusammenfassende Diskussion von zukünftigen Forschungsarbeiten bilden. Anschließend an die vorliegenden Studien werden Forschungsfragen aufgezeigt, die einen Beitrag zum besseren Verständnis der Herausforderungen von Zuwanderern im Assimilations- und Eingliederungsprozess leisten können.

3.1 Diskussion der Ergebnisse und der Limitationen der vorliegenden Studien

3.1.1 Assimilationsmuster von Zuwanderern (Studie 1)

Die Studie *Muster des schulischen Erfolgs von jugendlichen Migranten in Deutschland: Evidenz für segmentierte Assimilation?* (Segeritz et al., 2010) (Kapitel A-1) untersuchte, ob tatsächlich unterschiedliche Pfade der strukturellen Eingliederung für einzelne Zuwanderergruppen – wie in der *Segmented Assimilation Theory* angenommen – vorliegen. Die Ergebnisse deuteten darauf hin, dass für türkischstämmige Familien möglicherweise Muster der *Downward Assimilation* vorlagen, während die Muster von Familien aus Polen und der ehemaligen UdSSR eher der sogenannten *Straight-Line Assimilation* entsprachen. Es zeigte sich, dass Zuwanderer aus der ehemaligen UdSSR und Polen in der zweiten Generation, bei gleichzeitiger Kontrolle wichtiger Hintergrundmerkmale, sich weder in den mathematischen Kompetenzen noch in den Mustern der Bildungsbeteiligung von Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund unterschieden. Für türkischstämmige Zuwanderer lagen jedoch immer

noch deutliche Disparitäten vor. Zwar zeigte sich auch für die türkischstämmigen Schülerinnen und Schüler eine Verbesserung zwischen den Generationen, diese verlief jedoch auf relativ niedrigem Niveau. Assimilation wurde in dieser Untersuchung über den Bildungserfolg in Mathematik und die Bildungsbeteiligung der Schülerinnen und Schüler gemessen. Hierbei handelt es sich um Indikatoren der *strukturellen Assimilation*, die nach Esser (2001) von besonderer gesellschaftlicher Relevanz sind, um eine dauerhafte soziale Unterschichtung der Gesellschaft zu verhindern.

Ein weiteres wichtiges Ergebnis in Kapitel A-1 resultierte aus der besonders ausdifferenzierten Betrachtung des Generationenstatus. Im Gegensatz zu vielen anderen Untersuchungen wurden Jugendliche, die zwar im Ausland geboren wurden, die jedoch bereits vor dem Schuleintritt nach Deutschland zugewandert waren, als eigenständige Gruppe betrachtet (1,5. Generation). Für diese Schülerinnen und Schüler zeigte sich, dass sie sich sowohl von der ersten als auch der zweiten Generation unterschieden und möglicherweise eine wichtige Rolle für das Verständnis des Bildungserfolgs von Zuwanderern sowie deren Assimilation einnehmen. Durch die erst kürzlich erfolgte Zuwanderung ähnelten die Familien dieser Jugendlichen in ihrer sozio-ökonomischen Ressourcenausstattung Familien der ersten Generation. Ein anderes Bild zeigte sich jedoch bei der Betrachtung des Bildungserfolgs. Hier wiesen insbesondere Schülerinnen und Schüler der 1,5. Generation aus Polen und der ehemaligen UdSSR deutlich mehr Gemeinsamkeiten mit Jugendlichen der zweiten Generation auf. Daraus kann gefolgert werden, dass weniger die Geburt im Aufnahmeland, sondern vielmehr der frühe Eintritt ins Bildungswesen des Aufnahmelandes von besonderer Bedeutung für den Bildungserfolg zu sein scheint. Im Umkehrschluss kann auch gefolgert werden, dass der Quereinstieg ins Bildungswesen vermutlich mit besonderen Herausforderungen behaftet ist, denen Zuwandererinnen und Zuwanderer, zumindest unter den gegenwärtigen Struktur- und Organisationsmerkmalen des Bildungswesens, nur bedingt gewachsen sind.

Die Differenzierung nach der ersten, 1,5. und zweiten Generation kann auch erste Anhaltspunkte für eine vorläufige Einschätzung zukünftiger Trends in der Angleichung der Muster des Bildungserfolgs über die Generationen aufzeigen. Wie zu erwarten, waren für die untersuchten Gruppen insbesondere zwischen der ersten und 1,5. Generation deutliche Verbesserungen zu beobachten. So verringerten sich die Disparitäten in den Mathematikleistungen für türkischstämmige Zuwanderer um etwa eine halbe Standardabweichung von -169 Punkte auf -119 Punkte. Für polnischstämmige Schülerinnen und Schüler konnte etwa eine Halbierung der Disparitäten von -41 Punkte auf -21 Punkte beobachtet werden. Zwischen der 1,5. und der zweiten Generation fielen die Veränderungen jedoch deutlich niedriger aus. Dieses Muster wirft die Frage auf, ob mit längerer Aufenthaltsdauer die Geschwindigkeit der Assi-

milation abnimmt. Für die türkischstämmige Zuwanderergruppe, die in der zweiten Generation immer noch deutliche Benachteiligungen aufwies, wäre dies ein Hinweis darauf, dass selbst bei einer Fortsetzung des gegenwärtigen Trends die vollständige Assimilation noch viele Generationen entfernt liegt.

An dieser Stelle muss jedoch insbesondere auf zwei Limitationen aufmerksam gemacht werden, die gleichzeitig auch auf wichtige zukünftige Forschungsfelder hinweisen. Die Analysen in Studie 1 beruhen auf Daten der nationalen PISA 2003 Erweiterungsstichprobe. Hierbei handelt es sich um einen Datensatz, der aufgrund eines *Oversamplings* von 15-Jährigen mit Migrationshintergrund differenzierte Analysen von Zuwanderergruppen erlaubt, jedoch auf einer Querschnittserhebung basiert. Veränderungen können daher nicht längsschnittlich innerhalb von Familien zwischen verschiedenen Generationen verglichen werden, sondern es werden verschiedene Zuwandererkohorten, die sich unterschiedlich lange in Deutschland aufhalten, betrachtet. Insofern kann die vorliegende Analyse lediglich erste Hinweise auf mögliche Assimilationstendenzen verschiedener Zuwanderungsgruppen liefern, da sich möglicherweise die Assimilationstendenzen, aber auch weitere Faktoren, wie beispielsweise der Grund für die Migration, zwischen den Kohorten, unterscheiden. Abschließende kausale Schlussfolgerungen können demnach nicht gezogen werden.

Eine weitere Einschränkung stellt die Analyse von lediglich der ersten, 1,5. und zweiten Generation dar. Um Assimilationstendenzen von Zuwanderergruppen zu beschreiben, kommt der Einbeziehung der dritten und höheren Generationen eine wichtige Bedeutung zu. Insbesondere für Zuwanderergruppen, die in der zweiten Generation mögliche Muster der *Downward Assimilation* aufweisen, können Ergebnisse höherer Generationen Aufschluss darüber liefern, ob es sich dabei um temporäre Abweichungen handelt oder ob ein konsistenter Trend von der ersten zur dritten oder vierten Generation vorliegt (vgl. Alba et al., 2011; Haller, Portes & Lynch, 2011).

3.1.2 Differenzielle Muster des Bildungserfolgs von Jungen und Mädchen in Zuwandererfamilien (Studie 2)

Studie 2 in Anhang A-2 basiert auf theoretischen Überlegungen zum Zusammenhang zwischen kulturellen Faktoren und dem Bildungserfolg von Zuwanderern. Die Analyse schließt dabei an Überlegungen an, dass das Wert- und Normsystem von Heranwachsenden in ihrer sozialen Umgebung ausgebildet wird (siehe z. B. Markus & Kitayama, 1994) und unter anderem für unterschiedliche Ausprägungen der Geschlechtsrollenorientierung verantwortlich sein könnte. Die Geschlechtsrollenorientierungen wiederum, so wird angenommen, könnten den Bildungserfolg von Jungen und Mädchen in einzelnen Zuwanderergruppen differenziell beeinflussen.

Anschließend an diese Überlegungen untersucht die Studie *Muster des schulischen Erfolgs von Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund* (Segeritz et al., 2010) für Familien mit und ohne Migrationshintergrund, ob tatsächlich differenzielle geschlechtsspezifische Muster des Bildungserfolgs sowie des bildungsrelevanten Verhaltens zwischen verschiedenen ethnischen Gruppen vorliegen. Die auf den PISA 2003-E Daten basierenden Analysen konnten die differenziellen geschlechtsspezifischen Muster teilweise bestätigen. Demnach schienen insbesondere männliche Zuwanderer mit einem türkischen Hintergrund die stärksten Benachteiligungen aufzuweisen. Es zeigte sich, dass die Geschlechtsunterschiede zugunsten der Mädchen sowohl bei der elterlichen Hausaufgabenunterstützung als auch hinsichtlich der Einstellung zur Schule stärker ausgeprägt waren als bei Schülerinnen und Schülern ohne Zuwanderungshintergrund. Weiterhin waren die geschlechtsspezifischen Vorteile der türkischstämmigen Schülerinnen in der Lesekompetenz zumindest in der Tendenz stärker ausgeprägt. Für die Jugendlichen aus der ehemaligen UdSSR und Polen waren die geschlechtsspezifischen Unterschiede deutlich geringer ausgeprägt. Lediglich in den Bildungsaspirationen zeigten sich statistisch signifikante Interaktionseffekte zugunsten der Schülerinnen aus der ehemaligen UdSSR. Zudem wiesen polnischstämmige Schülerinnen tendenziell vorteilhaftere Muster der Bildungsbeteiligung auf.

In Mediationsanalysen wurde zusätzlich geprüft, ob die gefundenen Effekte über den sozio-ökonomischen Status oder die Verwendung der Herkunftssprache erklärt werden können. Mit der Kontrolle des sozio-ökonomischen Status sollte untersucht werden, ob es sich bei den gefundenen Effekten möglicherweise um sozio-ökonomische anstatt ethnisch-kulturelle Faktoren handelt. Dies schließt an Forschungsarbeiten an, die vermuten, dass traditionellere Geschlechtsrollenorientierungen insbesondere in sozial benachteiligten Familien stärker ausgeprägt sind (siehe z. B. Entwisle et al., 2007). Die Herkunftssprache wurde dabei als *Proxy-Variable* für die Assimilation der Familie verwendet. Hier wurde in der Analyse argumentiert, dass mit der sprachlichen Assimilation gleichzeitig eine Angleichung der kulturellen Wert- und Normhaltungen bzw. der Geschlechtsrollenorientierungen einhergehen sollte. Die Mediationsanalysen konnten jedoch keine Hinweise darauf finden, dass die geschlechtsspezifischen Muster über den im Mittel niedrigeren sozio-ökonomischen Status von Zuwandererfamilien oder einer stärkeren Orientierung an der Herkunftskultur erklärt werden könnten.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Studie 2 erste Ergebnisse liefern konnte, die darauf hindeuten, dass sich geschlechtsspezifische Muster zwischen bestimmten Zuwandererfamilien und Familien ohne Zuwanderungshintergrund unterscheiden und insbesondere in türkischstämmigen Familien stärker ausgeprägt sind. Demnach scheinen insbesondere für türkischstämmige Jungen im Eingliederungsprozess besondere Herausforderungen zu bestehen. In den Mediationsanalysen konnten

jedoch keine Hinweise für die Hypothese gefunden werden, dass diese Muster über eine geringere Assimilation bzw. eine stärkere Orientierung an der Herkunftskultur vermittelt sind. Ebenfalls lagen keine Indizien vor, dass diese Effekte auf den oftmals niedrigeren sozio-ökonomischen Status in Zuwandererfamilien zurückgeführt werden können.

Studie 2 wies jedoch auch mehrere Limitationen auf, die unter anderem der vorliegenden Datenlage geschuldet waren und bei der Interpretation der Ergebnisse zu beachten sind. Insbesondere die Ergebnisse der Mediationsanalysen können allenfalls als vorläufig gelten. Der Einbezug der Zuhause gesprochenen Sprache ist vermutlich nur eine grobe Annäherung an die tatsächliche Assimilationsorientierung von Zuwandererfamilien. Gleichzeitig kann auch die Assimilationsorientierung nur bedingt Hinweise auf traditionellere Geschlechtsrollenorientierungen und die Lebenswelt von Mädchen und Jungen mit Zuwanderungshintergrund liefern. Die Abwesenheit von signifikanten Mediationseffekten könnte einerseits tatsächlich ein Hinweis darauf sein, dass weder die soziale Lage der Familie noch Akkulturations- und Werthaltungen für die beobachteten differenziellen geschlechtsspezifischen Muster verantwortlich sind. Andererseits könnte die Abwesenheit statistisch signifikanter Zusammenhänge auch auf ein in Sekundäranalysen weit verbreitetes Phänomen verweisen. Aufgrund fehlender oder nur grob approximierter Variablen sind oftmals Parameterverzerrungen bzw. Über- und Unterschätzung empirischer Zusammenhänge zu beobachten (siehe z. B. Krasker & Pratt, 1986; Greene, 2003).

Zudem war es aufgrund der zur Verfügung stehenden Variablen nicht möglich, weitere theorierelevante Faktoren in den Analysen zu untersuchen. So wird in der Literatur zu geschlechtsspezifischen Mustern des Bildungserfolgs von Zuwanderern darauf verwiesen, dass männliche Zuwanderer möglicherweise in stärkerem Maße von Diskriminierungsprozessen betroffen sind und sich dies auf die schulischen Leistungen auswirken könnte. Bedauerlicherweise war es aufgrund der begrenzten *statistischen Power*, die der komplexen Datenstruktur der PISA-Untersuchung geschuldet ist, auch nicht möglich, die Muster des differenziellen geschlechtsspezifischen Bildungserfolgs getrennt für die erste und zweite Generation zu untersuchen. Diese Analyse hätte zusätzliche Einblicke liefern können, ob tatsächlich, der Position der klassischen Assimilationstheorie folgend, eine Angleichung geschlechtsspezifischer Muster über die Generationen zu beobachten ist.

3.1.3 Vergleichende Messung psychologischer Konstrukte in ethnisch-kulturellen Gruppen (Studie 3)

Die Studie “*Do They Feel the Same Way About Math?*” (Segeritz & Pant, 2013) beschäftigte sich sowohl mit der methodisch als auch theoretisch relevanten Frage zur Vergleichbarkeit von Motivationsskalen über Zuwanderergruppen. Aus verschiedenen Forschungsrichtungen wird argumentiert, dass motivationale Faktoren eine bedeutende Rolle für die Erklärung des differenziellen Bildungserfolgs von Zuwanderern einnehmen (z. B. Portes & Rumbaut, 2001b; Stanat & Christensen, 2006; Stanat et al., 2010) und dass bestimmte Zuwanderergruppen besonders hoch motiviert sind (*Immigrant Optimism*) (z. B. Kao & Tienda, 1995; Caplan et al., 1991; Schneider & Lee, 1990; Warikoo & Carter, 2009). Gleichzeitig wurde in verschiedenen theoretischen Ansätzen der Kulturpsychologie, Psychometrie und Kulturanthropologie darauf hingewiesen, dass psychologische Konstrukte möglicherweise nicht vergleichend über kulturelle Gruppen erfasst werden können (z. B. Berry et al., 1992; Van de Vijver & Tanzer, 2004) bzw. dass vor der Durchführung von empirischen Vergleichen grundsätzlich sichergestellt werden muss, dass die eingesetzten Instrumente für die untersuchten Gruppen messinvariant sind (z. B. Byrne, 2008; Van de Vijver & Leung, 2011; Wicherts & Dolan, 2010).

In der empirischen Analyse in Studie 3 wurde untersucht, ob das *Students’ Approaches to Learning (SAL)* Instrument (siehe z. B. Marsh, Trautwein, Lüdtke, Köller & Baumert, 2006) zwischen deutschstämmigen und türkischstämmigen Jugendlichen sowie Jugendlichen, die selbst oder deren Familien aus der ehemaligen UdSSR zugewandert sind, messinvariant ist. Es zeigte sich, dass die schwächste Form der Messinvarianz (*Configural Invariance*) über alle drei Gruppen vorlag. Das bedeutet, dass die Faktorstruktur vergleichbar war und dass die neun psychologischen Konstrukte des SAL-Instruments eine ähnliche Bedeutung in den untersuchten Gruppen hatten. Drei *Items* mussten jedoch aus dem Instrument ausgeschlossen werden und sollten nicht für die Skalenberechnungen benutzt werden. In einem nächsten Schritt konnte auch die metrische Invarianz etabliert werden. Demnach können die Messeinheiten aller Skalen zwischen den Gruppen verglichen werden, da eine Veränderung um eine Messeinheit dieselbe inhaltliche Bedeutung für die getesteten 15-Jährigen hat – unabhängig von ihrer ethnischen Gruppenzugehörigkeit.

Für die skalare Invarianz zeigte sich jedoch ein anderes Bild. Für türkischstämmige Zuwanderer können die absoluten Skalenwerte für sechs der neun Skalen nicht valide mit den anderen Gruppen verglichen werden. Ebenso zeigte sich für Zuwanderer aus der ehemaligen UdSSR, dass keine skalare Invarianz für drei der neun Skalen

vorlag. Diese Messprobleme schienen für türkischstämmige Zuwanderer besonders stark ausgeprägt zu sein.

Eine genauere Inspektion der Ergebnisse der sogenannten *Multigroup Confirmatory Factor Analysis* wies darauf hin, dass türkischstämmige Zuwanderer im Vergleich zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund, bei vergleichbaren Werten auf den latenten Variablen, korrespondierende Items positiver beantworteten. Insofern schienen beispielsweise die Ergebnisse der Skalen für Selbstwirksamkeit in Mathematik und intrinsische Motivation die tatsächliche Ausprägung für türkischstämmige Zuwanderer zu überschätzen. Letzteres könnte ein Anhaltspunkt darauf sein, dass die oft beobachteten Muster der besonders hohen Motivationen von Zuwanderern zumindest teilweise auf optimistischere Antworttendenzen als auf tatsächlichen *Immigrant Optimism* zurückgeführt werden können.

Studie 3 machte deutlich, wie wichtig es innerhalb der Zuwanderungsforschung ist, eingesetzte psychologische Skalen auf ihre Vergleichbarkeit über Gruppen zu überprüfen. Dies gilt nicht nur für motivationale Instrumente, sondern auch für Leistungstests und andere psychologische Konstrukte (siehe Van de Vijver & Leung, 2011; Van de Vijver & Tanzer, 2004). Nur so kann sichergestellt werden, dass beobachtete Unterschiede auf tatsächlichen Unterschieden in den Konstrukten und nicht auf Verzerrungen der Messungen beruhen. Gleichzeitig wies die Studie darauf hin, dass die beobachtete Skaleninvarianz ein bedeutendes Ergebnis für die kulturpsychologische Forschung und die *Immigrant Optimism* Hypothese darstellt. Einerseits wurden Hinweise geliefert, dass für türkischstämmige Zuwanderer teilweise eine Überschätzung der bildungsbezogenen Motivation vorlag und die oftmals berichteten hohen motivationalen Einstellungen vermutlich nicht der tatsächlichen Motivation entsprechen. Andererseits schien es, dass die beobachteten hohen Motivationen für Zuwanderer aus der ehemaligen UdSSR (z. B. Stanat et al., 2010) tatsächlich der *Immigrant Optimism* Hypothese folgen und daher eine besondere Ressource im Bildungs- und Eingliederungsprozess darstellen könnten.

Ähnlich wie schon für Studie 2 angemerkt, stellt die undifferenzierte Untersuchung der Jugendlichen der ersten und zweiten Generation eine bedeutende Einschränkung dar, aufgrund derer es nicht möglich ist, abzuschätzen, ob die fehlende Messinvarianz über die Generationen abnimmt bzw. ob sich die Muster im Generationenverlauf zwischen ethnischen Gruppen unterscheiden.

Daneben wiesen die Analysen auch noch methodische Einschränkungen auf, die in zukünftigen Forschungsarbeiten adressiert werden sollten. So wurde in den Analysen *Post-Hoc* Anpassungen vorgenommen, die dem konfirmatorischen Anspruch der Analyse widersprechen. Die gleichzeitig durchgeführte *Split-Half Validation* schützt

zwar zu einem gewissen Grad vor empirischem *Overfitting*, trotzdem wäre es wünschenswert die gefundenen Ergebnisse in einer unabhängigen Datenerhebung zu replizieren. Zusätzlich ist zu fragen, inwiefern die gefundenen Ergebnisse generalisiert werden können. Eine wichtige Dimension stellt hier einerseits die Generalisierbarkeit zu anderen Instrumenten dar, welche dieselben Konstrukte messen. Andererseits sollte in zukünftigen Studien auch überprüft werden, ob die hier gefundenen Ergebnisse auf unterschiedliche Altersgruppen übertragen werden können und ob für weitere ethnische Gruppen vollständige Messinvarianz vorliegt.

3.2 Implikationen für zukünftige Forschung

3.2.1 Kultur, Geschlecht und Bildungserfolg

Der Grad der strukturellen Assimilation von Zuwanderern, ihre *Platzierung* im Bildungswesen und auf dem Arbeitsmarkt, ist vermutlich mit Faktoren verknüpft, die direkt auf den Migrationshintergrund bzw. Erfahrungen im Migrationsprozess zurückzuführen sind. Diese sogenannten *Ethnic Penalties* (Kalter, Granato & Kristen, 2011, S. 260), die migrationsbezogenen Disparitäten, welche unabhängig von der nominalen Ressourcenausstattung wirken, können möglicherweise unter anderem auf unterschiedliche kulturelle Wert- und Normhaltungen, wie beispielsweise unterschiedliche Geschlechtsrollenorientierungen, zurückgeführt werden (siehe Kapitel 1.3).

Die Studie 2 in Kapitel A-2 hat dabei erste Hinweise darauf geliefert, dass geschlechtsspezifische Disparitäten sich zwischen ethnischen Gruppen unterscheiden, dass möglicherweise kulturelle Faktoren einen Einfluss auf geschlechtsspezifisch differenzielle Muster des Bildungserfolgs haben und dass Jungen einzelner ethnischer Gruppen möglicherweise besonders benachteiligt sind. Dies wirft verschiedene Fragen auf, die in zukünftigen Arbeiten diskutiert und weiterführend untersucht werden sollen. Beispielsweise ist es von besonderem Interesse, ob Jungen in einzelnen Zuwanderergruppen besonderen Herausforderungen im Bildungs- und Eingliederungsprozess begegnen und ob sich die Eingliederungs- und Assimilationsprozesse nicht nur in Abhängigkeit des ethnischen Hintergrunds, sondern auch bezüglich des Geschlechts unterscheiden.

Da die Hypothesenüberprüfung mit groben Proxy-Variablen in der Studie zu geschlechtsspezifischen Mustern des Bildungserfolgs keine Hinweise darauf finden konnte, worin diese potenziellen besonderen Herausforderungen von Jungen in einzelnen Zuwanderergruppen bestehen, soll in zukünftigen Studien dieser Zusammenhang differenzierter untersucht werden. Insbesondere wäre es von großer Bedeutung die Geschlechtsrollenorientierung direkt zu erfassen. Hierbei könnte dann getestet werden,

ob die angenommenen traditionelleren Orientierungen in einem Zusammenhang mit den differenziellen Mustern des Bildungserfolgs stehen. Darüber hinaus sollte untersucht werden, auf welche Weise und an welchen Stellen die Geschlechtsrollenorientierungen sich auf den Bildungserfolg auswirken. Anschließend an Vermutungen in Studie 2 könnten einerseits primäre Effekte, vermittelt über die Einstellungen zur Schule und die bildungsbezogene Motivation, für Leistungsdisparitäten verantwortlich sein. Das heißt mögliche, für die Bildungsprozesse vorteilhaftere Einstellungen von Mädchen, könnten die geschlechtsspezifischen Unterschiede im Bildungserfolg erklären. Darüber hinaus könnten auch sekundäre Effekte aufgrund von differenziellen Bildungsentscheidungen für Jungen und Mädchen mit Migrationshintergrund an den Gelenkstellen des Bildungswesens vorliegen.

Neben den traditionelleren Geschlechtsrollenorientierungen verweisen verschiedene Forschungsarbeiten noch auf weitere Faktoren, die den besonders niedrigen Bildungserfolg bzw. die besonderen Herausforderungen in den Bildungsprozessen von Jungen mit Zuwanderungshintergrund erklären könnten. So führen beispielsweise verschiedene Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler an, dass Jungen aus Minderheiten in stärkerem Maße für deviantes Verhalten bestraft werden und dies könnte sich negativ auf den Bildungserfolg auswirken (siehe z. B. Tanner, 2009; Caton, 2012). An anderer Stelle wird auf mögliche Interaktionseffekte der Kongruenz von Geschlecht und ethnischen Hintergrund zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern verwiesen (z. B. Dee, 2005). So findet Dee (2005) beispielsweise, dass Schülerinnen und Schüler insbesondere dann als unaufmerksam wahrgenommen werden, wenn sie sich in ihrem ethnischen Hintergrund und Geschlecht von den Lehrkräften unterscheiden. Da Lehrkräfte überwiegend weiblich sind und mehrheitlich keinen Zuwanderungshintergrund aufweisen (siehe z. B. Statistisches Bundesamt, 2012; Georgi, Ackermann & Karakas, 2011, S. 17), könnten Jungen mit Zuwanderungshintergrund in doppeltem Maße benachteiligt sein. Hier ist jedoch anzumerken, dass für die Gesamtpopulation der Jungen und Mädchen in Deutschland nur bedingt empirische Hinweise vorliegen, die darauf hindeuten, dass sich das Geschlecht der Lehrkräfte auf den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern auswirkt (z. B. Helbig, 2010). So findet Helbig (2010) auf der Grundlage der Berliner ELEMENT Daten lediglich schwache positive Einflüsse des Frauenanteils im Lehrerkollegium auf den Kompetenzerwerb von Mädchen und keinen Einfluss auf den Kompetenzerwerb von Jungen. Insofern kann zumindest für die Gesamtpopulation der Jungen vermutet werden, dass sich das Fehlen männlicher Rollenvorbilder nicht negativ auf die Kompetenzentwicklung auswirkt.

Zudem geht in der Studie von Helbig (2010) mit einem höheren Frauenanteil im Lehrerkollegium, unter Kontrolle der Mathematikkompetenzen, ein geringer negati-

ver Effekt auf die Mathematiknoten aus. Weiterhin zeigt sich, dass sich die Chancen auf eine Gymnasialempfehlung für Jungen mit ansteigendem Frauenanteil an einer Schule verringern, selbst wenn für die Kompetenzen kontrolliert wird (Helbig, 2010). Der letztgenannte Effekt verschwindet jedoch bei gleichzeitiger Kontrolle der Noten.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass in der Studie von Helbig (2010) und auch in Untersuchungen anderer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern (z. B. Schöps, Walter, Zimmer & Prenzel, 2003) eher geringe oder keine differenziellen Einflüsse vom Frauenanteil im Lehrerkollegium auf den Bildungserfolg von Jungen und Mädchen in der Gesamtpopulation ausgehen. Zudem ist nach wie vor offen, auf welche Weise die teilweise gefundenen Effekte vermittelt werden. Hannover und Kessels (2011) merken jedoch an, dass geschlechtsspezifisch differenzielle Effekte in einzelnen Subgruppen stärker ausgeprägt sein könnten. Da dazu bislang jedoch nur wenige empirische Untersuchungen vorliegen, sollten Subgruppen, wie beispielsweise Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungshintergrund, in zukünftigen Arbeiten besondere Aufmerksamkeit erhalten (siehe auch Buchmann, DiPrete & McDaniel, 2008). Hannover und Kessels (2011) geben dabei auch zu bedenken, dass in Zuwanderergruppen unterschiedliche “subgruppenspezifische Normen” vorliegen könnten, die sich auf das geschlechtsspezifische Bildungsverhalten und darüber vermittelt auf den Bildungserfolg auswirken könnten.

Insbesondere qualitative Studien scheinen besonders geeignet zu sein, die soziale Umwelt und Bildungsprozesse von jungen Männern mit Zuwanderungshintergrund zu beschreiben und zu überprüfen, ob sich die Lebenswelten und Erfahrungen von Jungen mit Migrationshintergrund tatsächlich bedeutsam von der Lebenswelt ihrer weiblichen *Peers* unterscheiden. Zusätzlich sollten diese Studien herausarbeiten, auf welche Weise Geschlecht bzw. Geschlechtsidentität über bildungsbezogenes Verhalten oder bildungsbezogene Motivation relevant für den Bildungserfolg von Jungen und Mädchen mit Migrationshintergrund werden können. Die zukünftige Forschung zu geschlechtsspezifisch differenziellem Bildungserfolg sollte dabei auch die umfangreichere Forschung zu Erklärungsfaktoren des unterschiedlichen Bildungserfolgs von Jungen und Mädchen in der Gesamtpopulation heranziehen (siehe z. B. Hannover & Kessels, 2011).

Darüber hinaus können gegenwärtig durchgeführte Interventionsstudien, die versuchen die Bildungsbenachteiligung von Jungen mit Minoritätsstatus zu reduzieren, wichtige Anregungen für zukünftige Forschungsarbeiten der Zuwanderungsforschung liefern. Beispielsweise wird in New York City momentan eine auf vier Jahre angelegte Intervention an 40 *High Schools* durchgeführt, welche darauf abzielt, den Bildungserfolg von jungen Männern mit lateinamerikanischem und afro-amerikanischem Hintergrund zu fördern (Villavicencio, Bhattacharya & Guidry, 2013; Klevan, Villavicencio

& Wulach, 2013). Die sogenannte *Expanded Success Initiative (ESI)* argumentiert, dass unter anderem die Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern gegenüber afro-amerikanischen und lateinamerikanischen Jungen von großer Bedeutung sind, um männliche Minoritätsjugendliche hinsichtlich ihres Bildungserfolgs zu unterstützen. Zusätzlich wird darauf verwiesen, dass die Fähigkeit mit Misserfolg und Herausforderungen umzugehen eine besonders wichtige Rolle speziell für erfolgreiche Bildungsprozesse der männlichen Jugendlichen einnimmt. Das ESI-Programm fokussiert deshalb insbesondere auf *Cultural Relevant Pedagogy* in der Lehrerbildung sowie sogenannte *Life-Skills Trainings* für männliche Jugendliche. Ersteres soll insbesondere dazu beitragen Lehrkräfte für die besonderen Herausforderungen von afroamerikanischen und lateinamerikanischen männlichen Jugendlichen zu sensibilisieren, Letzteres soll nicht-kognitive Merkmale wie beispielsweise die “Entschlossenheit” (*Grit*) und “Widerstandsfähigkeit” (*Resilience*) in den Schülern fördern. Erste empirische Ergebnisse hinsichtlich der Wirksamkeit dieser Interventionen sind Anfang 2014 zu erwarten (Segeritz, Kemple & Alter, in Vorb.).

3.2.2 Assimilationsmuster von Zuwanderern

Differenzierung der assimilationstheoretischen Forschung nach Subgruppen

Die Studie 1 dieser Arbeit hat gezeigt, dass die differenzielle Erfassung des Generationenstatus sowie des ethnischen Hintergrunds sowohl für die Überprüfung assimilationstheoretischer Annahmen als auch zur Beschreibung der Bildungssituation unterschiedlicher Zuwanderergruppen von großer Bedeutung ist. Gleichzeitig wurde jedoch deutlich, dass bislang viele Bereiche zu differenziellen Assimilationsmustern unerforscht sind bzw. dass gegenwärtig vorliegende Befunde allenfalls als vorläufig zu werten sind. Anschließend an die assimilationstheoretische Forschungsperspektive und die Vermutung, dass sich die Herausforderungen verschiedener Zuwanderergenerationen deutlich unterscheiden könnten, sollte die Forschung zu Eingliederungsprozessen über die Generationen und den Lebenslauf deutlich erweitert werden. So sollten, basierend auf theoriegeleiteten Überlegungen, in zukünftigen Untersuchungen weitere Subgruppen hinsichtlich ihrer Assimilationsmuster untersucht werden. Anschließend an die Vermutungen, dass sich die Assimilationsmuster von Jungen und Mädchen im Eingliederungsprozess möglicherweise unterscheiden, sollten die Muster des geschlechtsspezifischen Bildungserfolgs aus assimilationstheoretischer Perspektive untersucht werden (siehe auch Qin, 2006). So wäre bezüglich der Muster des differenziellen geschlechtsspezifischen Bildungserfolgs, laut der *Straight-Line Assimilation* Theorie, anzunehmen, dass sowohl die angenommenen traditionelleren Geschlechterrollenorientierungen als auch die differenziellen Muster des geschlechtsspezifischen

Bildungserfolgs über die Generationen bzw. im Laufe des Eingliederungsprozesses verschwinden. Es wird jedoch auch an verschiedenen Stellen davon berichtet, dass insbesondere junge Männer in stärkerem Maße Diskriminierungsprozessen ausgesetzt sind (siehe oben) und geschlechtsspezifisch differenziellen Herausforderungen begegnen. Dies könnte sich sowohl auf den Bildungserfolg, die Orientierung an der Aufnahmegesellschaft sowie die Assimilationsmuster männlicher Zuwanderer auswirken (siehe dazu u.a. Idema & Phalet, 2007; Nauck, 2004; Portes et al., 2005; Gibson, 2001). Eine differenzielle Erhebung und Analyse des Generationenstatus getrennt nach Geschlecht könnte daher die in dieser Arbeit gefundenen Ergebnisse dahin gehend erweitern, ob möglicherweise die in Studie 1 und in Kapitel 2 beschriebenen problematischen Assimilationsmustern in besonderer Weise für männliche Zuwanderer gefunden werden können. Dies würde sich auch an Ergebnisse von Idema und Phalet (2007) anschließen, die Hinweise auf unterschiedliche Assimilationsmuster zwischen männlichen und weiblichen Zuwanderern gefunden haben. In ihren Arbeiten hat sich gezeigt, dass Töchter in türkischstämmigen Familien in der zweiten Generation deutlich egalitäre Geschlechterrollenorientierungen im Vergleich zu ihren Müttern aufweisen. Türkischstämmige Jungen der zweiten Generation weisen hingegen ein ähnlich konservatives Geschlechterrollenverständnis wie ihre Väter auf.

In ähnlicher Weise wäre es auch für die Analyse der Messinvarianz psychologischer Instrumente von Zuwandererpopulationen wünschenswert, diese Analysen getrennt nach Generationenstatus durchzuführen. Auch hier wäre laut der klassischen Assimilationstheorie anzunehmen, dass fehlende Messinvarianz insbesondere ein Problem in der ersten Generation sein sollte, das mit höherem Generationenstatus und der Angleichung von Zuwanderern und Nichtzuwanderern abnimmt. Zudem könnte anschließend an die *Immigrant Optimism* Theorie und die Arbeit von Stanat, Segeritz und Christensen (2010) weiter erforscht werden, ob tatsächlich Assimilationsmuster hinsichtlich motivationaler Orientierungen vorliegen bzw. in welchem Maße hohe Motivationswerte auf der Messebene erklärt werden können.

In der Studie 1 wurde jedoch auch angesprochen, dass in verschiedenen Untersuchungen und Studien deutliche Unterschiede dahin gehend vorliegen, wie nach Generationen unterschieden wird (siehe dazu auch Segeritz & Stanat, 2009). Diese beobachtete Variabilität in der Generationenklassifizierung ist zumindest teilweise darauf zurückzuführen, dass noch erheblicher Forschungsbedarf dahin gehend besteht, welche Aspekte des Generationenstatus, der Aufenthaltsdauer oder der sprachlichen Assimilation sich auf die Eingliederungsprozesse im Bildungswesen und auf den Bildungserfolg auswirken. Hierbei soll in der zukünftigen Theorieentwicklung die Unterscheidung von Geburtskohorten und Zuwanderergenerationen besonders in den Blick genommen werden (siehe dazu auch Kalter et al., 2011; Waters & Jiménez,

2005; Heath & Li, 2008). Die Zuwanderergeneration, die Klassifizierung nach dem Geburtsland der einzelnen Familienmitglieder oder das Alter zum Zeitpunkt der Migration, hat dabei in der Assimilationsforschung bislang die größte Aufmerksamkeit erhalten, während Geburtenkohorten, das heißt, in welchen Zeitraum Zuwanderer geboren sind, bislang größtenteils implizit thematisiert wurde. Geburtenkohorten sind jedoch mit wichtigen Faktoren der Aufnahmesituation korreliert, von denen angenommen werden kann, dass sie die Assimilation und Eingliederung beeinflussen (siehe auch Siminovskaia, 2008).

Hier kann einerseits auf Aspekte der Aufnahmegesellschaft hingewiesen werden. So ist zu sehen, dass die Strukturierung des Bildungswesens, die Fördermaßnahmen, die Zuwanderer nutzen können sowie die gesellschaftliche Einstellung gegenüber Zuwanderern sich über die Jahrzehnte verändert haben. Beispielsweise haben sich die Eingliederungsprozesse für türkischstämmige Kinder der zweiten Generation über die letzten Jahrzehnte vermutlich deutlich gewandelt. Einerseits hat sich sowohl die Bildungspolitik als auch der gesellschaftliche Diskurs bezüglich Zuwanderern deutlich geändert (Krüger-Potratz, 2005). Andererseits hat sich die Aufnahmesituation türkischstämmiger Zuwanderer über die Jahrzehnte dahin gehend verändert, dass sich eine binnenethnische Infrastruktur mit türkischen Elternvereinen, Hausaufgabenunterstützungsangeboten und bilingualen Betreuungsangeboten herausgebildet hat. Diese Angebote können möglicherweise in deutlich stärkerem Maße zielgerichtete Unterstützungsmaßnahmen bereithalten und bei den Eingliederungsprozessen hilfreich sein.

Gleichzeitig ist die Fokussierung auf Geburtenkohorten aus theoretischer Sicht deshalb relevant, da sich die Zuwanderer aus bestimmten Regionen über die Jahrzehnte deutlich verändert haben und aus assimilationstheoretischer Sicht kann argumentiert werden, dass sich damit auch die zu erwartenden Assimilationsmuster ändern können. Hier wäre beispielsweise zu vermuten, dass türkische Zuwanderer, die aus ökonomischen Gründen zugewandert sind und nach dem Anwerbestopp ihre Familien nachgeholt haben, sich von türkischen Asylbewerbern kurdischen Hintergrunds unterscheiden, die vor allem aufgrund der politischen Konflikte in den 1980er und 1990er Jahren nach Deutschland gewandert sind. In ähnlicher Weise kann vermutet werden, dass Unterschiede in den Assimilationsmustern- und Bedingungen von jugoslawischen Arbeitsmigranten, die zum Großteil in den 1960er und 1970er Jahren zugewandert sind und Bürgerkriegsflüchtlingen der Jugoslawienkriege vorliegen. Mehrere Arbeiten zur Eingliederung und Assimilation von Zuwanderern weisen darauf hin, dass sich die Herausforderungen und Ressourcen von Zuwanderern, die als Flüchtlinge zuwandern deutlich von Zuwanderern unterscheiden, die aus anderen Gründen ihr Heimatland verlassen (siehe z. B. McBrien, 2005).

Längsschnittliche Erfassung der Veränderungen über Zeit und Generationen

Die eben beschriebenen Veränderungen der Zuwandererpopulationen über die Zeit ist eines der zentralen Probleme der Assimilationsforschung. Hierbei stehen die Fragen im Raum, ob die verschiedenen Zuwanderergenerationen valide miteinander verglichen werden können und inwiefern die Veränderungen über die Generationen tatsächlich als Assimilationsmuster bestimmter Zuwanderergruppen interpretiert werden können. Alternativ könnten die jeweils gefundenen Unterschiede auch auf Kohortenunterschiede zurückgeführt werden. Zukünftige Forschungsarbeiten könnten diesen Bedenken zumindest teilweise begegnen, wenn verstärkt auch längsschnittliche, intra-individuelle Veränderungen sowie generationale Veränderungen innerhalb von Familien beobachtet würden.

Trotz des verhältnismäßig hohen Kosten- und Arbeitsaufwands sind vermehrt Forschungsprojekte zu beobachten, die längsschnittliche Daten erheben und insofern erlauben Entwicklungsprozesse von Zuwanderern im Lebenslauf zu dokumentieren und diese in ihrer Komplexität zu analysieren (siehe z. B. Kristen, Edele, Kalter, Kogan, Schulz, Stanat & Will, 2011). So werden im Rahmen der *National Educational Panel Study (NEPS)* Zuwanderer in den verschiedenen untersuchten Kohorten längsschnittlich begleitet. Da neben Leistungs- und Sprachtests unter anderem auch die Ressourcenausstattung des Umfeldes und sehr detaillierte Aspekte des Migrationsstatus erhoben werden (z. B. Identifikation der dritten Zuwanderergeneration), ist es vermutlich möglich, intrapersonale Veränderungen auf unterschiedlichen Dimensionen zu beschreiben und gleichzeitig die Bildungs- und Integrationsprozesse höchst differenziert zu analysieren.

In ähnlicher Weise könnten auch Untersuchungen Aufschluss über Assimilationsmuster liefern, die verschiedene Dimensionen der Assimilation innerhalb von Familien über mehrere Generationen untersuchen. Da hierbei explizit der Grad der Assimilation der verschiedenen Generationen erfasst wird, können die oben beschriebenen Kohorteneffekte kontrolliert werden. Zusätzlich können, falls sowohl männliche als auch weibliche Kinder in der Familie leben, ähnlich wie bei Idema und Phalet (2007), differenzielle geschlechtsspezifische Muster der Assimilation untersucht werden.

Erfassung der 3+ Generationen

In zukünftigen Studien zur Erforschung möglicher *Downward Assimilation* Tendenzen für türkischstämmige (und andere) Zuwanderer sollte die dritte Generation in die Analysen mit einbezogen werden (Segeritz & Stanat, 2009). Aufgrund der Zuwanderungsströme seit den 1950er Jahren sollte eine wachsende Zahl an Kinder im

deutschen Bildungswesen sein, deren Großeltern zugewandert sind, die aber selbst, ebenso wie ihre Eltern, bereits in Deutschland geboren sind. Für diese Forschungsfragen muss jedoch angemerkt werden, dass insbesondere für die Erfassung der dritten und höherer Generationen kaum theoretische und empirische Arbeiten vorliegen, die Hinweise darauf geben, wie der Generationsstatus erfasst werden soll. Daran schließt sich auch eine weitere Frage der bildungsbezogenen Assimilationsforschung an. So sollte in zukünftigen Arbeiten auch diskutiert werden, wie weit der Migrationsstatus zurückverfolgt werden sollte bzw. wann der Zuwanderungshintergrund an Bedeutung verliert. Dies ist offensichtlicherweise in erster Linie eine semantische Frage bzw. eine Frage, welche die disziplinäre Verortung betrifft. Sollten tatsächlich Muster der *Downward Assimilation* bzw. Muster einer dauerhaften ethnischen Unterschichtung vorliegen, so würden die Nachfahren von einzelnen Zuwanderergruppen noch lange Zeit Unterschiede auf Aggregatsebene zu Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund aufweisen. Dies würde die Frage aufwerfen, ob die Untersuchung von Disparitätsmustern autochthoner Minderheiten noch in der Zuwanderungsforschung verortet ist. Möglicherweise könnte auch ein neues Forschungsfeld entstehen, das sich mit der strukturellen Sozialintegration und dem Bildungserfolg von bereits seit vielen Jahrzehnten ansässigen Minderheiten beschäftigt. Ähnlich wie in Ogbus kulturökologischen Theorien zur Platzierung von sogenannten *Nonimmigrant Minorities* sollte dann erforscht werden, welche Faktoren auf der Systemebene und Gruppenebene für die persistenten Muster der Benachteiligung verantwortlich sind (Ogbu & Simons, 1998).

Literaturverzeichnis

- Abrahams, F. F. & Sommerkorn, I. N. (1976). Arbeitswelt, Familienstruktur und Sozialisation. In K. Hurrelmann (Hrsg.), *Sozialisation und Lebenslauf* (S. 70–89). Reinbek: Rowohlt.
- Alba, R., Silberman, R., Abdel-Hady, D., Brinbaum, Y., & Lutz, A. (2013). How similar educational inequalities are constructed in two different systems, France and the United States: Why they lead to disparate labor market outcomes. In R. Alba & J. Holdaway (Hrsg.), *The children of immigrants at school: A comparative look at integration in the United States and Western Europe* (S. 160–203). New York, NY: NYU Press.
- Alba, R., Sloan, J., & Sperling, J. (2011). The integration imperative: The children of low-status immigrants in the schools of wealthy societies. *Annual Review of Sociology*, 37(1), 395–415.
- Alba, R. D. (2008). Why we still need a theory of mainstream assimilation. In F. Kalter (Hrsg.), *Migration und Integration: Sonderheft 48 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (S. 37–56). Wiesbaden: VS Verlag.
- Alba, R. D., Handl, J., & Müller, W. (1994). Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46(2), 209–237.
- Alba, R. D., Kasinitz, P., & Waters, M. C. (2011). The kids are (mostly) alright: Second-generation assimilation: Comments on Haller, Portes and Lynch. *Social Forces*, 89(3), 763–774.
- Alba, R. D. & Nee, V. (2003). *Remaking the mainstream: Assimilation and contemporary immigration*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Altschul, I., Oyserman, D., & Bybee, D. (2006). Racial-ethnic identity in mid-adolescence: Content and change as predictors of academic achievement. *Child development*, 77(5), 1155–1169.
- Altschul, I., Oyserman, D., & Bybee, D. (2008). Racial-ethnic self-schemas and segmented assimilation: Identity and the academic achievement of Hispanic youth. *Social Psychology Quarterly*, 71(3), 302–320.

- Arends-Tóth, J. & Van de Vijver, F. J. R. (2009). Cultural differences in family, marital, and gender-role values among immigrants and majority members in the Netherlands. *International Journal of Psychology*, 44(3), 161–169.
- Bacher, J. (2004). Geschlecht, Schicht und Bildungspartizipation. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 4, 71–96.
- Barr, R. & Dreeben, R. (1983). *How school works*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Baumert, J., Blum, W., & Neubrand, M. (2004). Drawing the lessons from PISA 2000: Long-term research implications. In D. Lenzen, J. Baumert, R. Watermann, & U. Trautwein (Hrsg.), *PISA und die Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Forschung (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft Band 3)* (S. 143–158). Wiesbaden: VS Verlag.
- Baumert, J., Maaz, K., Stanat, P., & Watermann, R. (2009). Schulkomposition oder Institution - was zählt? Schulstrukturen und die Entstehung schulformspezifischer Entwicklungsverläufe. *Die Deutsche Schule*, 101(1), 33–46.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 323–410). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat, & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit* (S. 95–188). Wiesbaden: VS Verlag.
- Baumert, J., Watermann, R., & Schümer, G. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs: Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(1), 46–71.
- Becker, G. S. (1971). *The economics of discrimination* (2. Aufl.). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Becker, G. S. (1993). *Human capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education* (3. Aufl.). Chicago & London: University of Chicago Press.
- Becker, M., Stanat, P., Baumert, J., & Lehmann, R. (2008). Lernen ohne Schule. Differenzielle Entwicklung der Leseleistung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund während der Sommerferien. In F. Kalter (Hrsg.), *Migration und*

- Integration: Sonderheft 48 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (S. 252–276). Wiesbaden: VS Verlag.
- Becker, R. (2007). Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengerechtigkeit. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (2. Aufl.) (S. 161–189). Wiesbaden: VS Verlag.
- Becker, R. & Beck, M. (2012). Herkunftseffekte oder statistische Diskriminierung von Migrantenkindern in der Primarstufe? In *Soziologische Bildungsforschung: Sonderheft 52 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (S. 137–163). Wiesbaden: Springer.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control*. Boston, MA: Routledge.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). *Immigrant youth in cultural transition: Acculturation, identity, and adaptation across national contexts*. Mahwah, NJ: LEA.
- Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H., & Dasen, P. R. (1992). *Cross-cultural psychology: Research and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H., & Dasen, P. R. (2002). *Cross-cultural psychology: Research and applications* (2. Aufl.). New York, NY: Cambridge University Press.
- Berry, J. W. & Sam, D. L. (1997). Acculturation and adaptation. In J. W. Berry (Hrsg.), *Handbook of cross-cultural psychology* (S. 291–326). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Blom, S. & Severiens, S. (2008). Engagement in self-regulated deep learning of successful immigrant and non-immigrant students in inner city schools. *European Journal of Psychology of Education*, 23(1), 41–58.
- Bochner, S. (1994). Cross-cultural differences in the self concept: A test of Hofstede's individualism/collectivism distinction. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 25(2), 273–283.
- Boekaerts, M. (2003). How do students from different cultures motivate themselves for academic learning. In F. Salili (Hrsg.), *Teaching, learning, and motivation in a multicultural context* (S. 19–31). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Borjas, G. J. (1999). The economic analysis of immigration. In O. Ashenfelter & D. Card (Hrsg.), *Handbook of Labor Economics* (S. 1697–1760). Amsterdam: Elsevier.

- Bos, W., Voss, A., Lankes, E.-M., Schwippert, K., Thiel, O., & Valtin, R. (2004). Schullaufbahneempfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin, & G. Walther (Hrsg.), *IGLU: Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich* (S. 191–228). Münster: Waxmann.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity and social inequality*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Göttingen: Schwartz & Co.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Hrsg.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (S. 241–258). Westport, CT: Greenwood Press.
- Breen, R. & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275–305.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Towards an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513–531.
- Brubaker, R. (2001). The Return of assimilation? Changing perspectives on immigration and its sequels in France, Germany, and the United States. *Ethnic and Racial Studies*, 24(4), 531–548.
- Büchel, F. & Wagner, G. G. (1996). Soziale Differenzen der Bildungschancen in Westdeutschland: Unter besonderer Berücksichtigung von Zuwandererkindern. In W. Zapf, J. Schupp, & R. Habich (Hrsg.), *Lebenslagen im Wandel: Sozialberichterstattung im Längsschnitt* (S. 80–96). Frankfurt a. M.: Campus.
- Buchmann, C., DiPrete, T. A., & McDaniel, A. (2008). Gender inequalities in education. *Annual Review of Sociology*, 34, 319–337.
- Byrne, B. M. (2008). Testing for multigroup equivalence of a measuring instrument: A walk through the process. *Psicothema*, 20(4), 872–882.
- Caldwell, C. H., Kohn-Wood, L. P., Schmeelk-Cone, K. H., Chavous, T. M., & Zimmerman, M. A. (2004). Racial discrimination and racial identity as risk or protective factors for violent behaviors in African American young adults. *American Journal of Community Psychology*, 33(1/2), 91–105.
- Caplan, N. S., Choy, M. H., & Whitmore, J. K. (1991). *Children of the boat people: A study of educational success*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

- Carhill, A., Suárez-Orozco, C., & Páez, M. (2008). Explaining English language proficiency among adolescent immigrant students. *American Educational Research Journal*, 45(4), 1155–1179.
- Castles, S. & Miller, M. (2003). *The age of migration: International population movements in the modern world*. New York: Guilford.
- Caton, M. T. (2012). Black male perspectives on their educational experiences in high school. *Urban Education*, 47(6), 1055–1085.
- Charles, C. Z. (2003). The dynamics of racial residential segregation. *Annual Review of Sociology*, 29, 167–207.
- Chiswick, B. R., Lee, Y. L., & Miller, P. W. (2003). Immigrant's language skills: The immigrant experience in a longitudinal survey. *Annales d'Economie et de Statistique*, 71-72, 97–139.
- Chiswick, B. R. & Miller, P. W. (1995). The endogeneity between language and earnings: international analyses. *Journal of Labor Economics*, 13, 246–288.
- Chiu, M. M. & Chow, B. W. Y. (2010). Culture, motivation, and reading achievement: High school students in 41 countries. *Learning and Individual Differences*, 20(6), 579–592.
- Crul, M. (2000). Breaking the circle of disadvantage: Social mobility of second-generation Moroccans and Turks in the Netherlands. In H. Vermeulen & J. Perlmann (Hrsg.), *Immigrants, schooling and social mobility: Does culture make a difference?* (S. 225–251). London: Macmillan.
- Dahrendorf, R. (1965). *Bildung ist Bürgerrecht: Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Hamburg: Nannen.
- Dee, T. S. (2005). A teacher like me: Does race, ethnicity, or gender matter? *AEA Papers and Proceedings*, 95(2), 158–165.
- Diefenbach, H. (2004). Ethnische Segmentation im deutschen Schulsystem: Eine Zustandsbeschreibung und einige Erklärungen für den Zustand. In FIAB (Hrsg.), *Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur* (S. 225–255). Recklinghausen: FIAB.
- Diehm, I. & Radtke, F.-O. (1999). *Erziehung und Migration: Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ditton, H. (1992). *Ungleichheit und Mobilität durch Bildung: Theorie und empirische Untersuchung über sozialräumliche Aspekte von Bildungsentscheidungen*. Weinheim: Juventa.

- Ditton, H. (Hrsg.). (2007). *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem: Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung an Grundschulen*. Münster: Waxmann.
- Ditton, H. & Aulinger, J. (2011). Schuleffekte und institutionelle Diskriminierung: Eine kritische Auseinandersetzung mit Mythen und Legenden in der Schulforschung. In R. Becker (Hrsg.), *Integration durch Bildung* (S. 96–119). Wiesbaden: VS Verlag.
- Döbert, H., Klieme, E., & Sroka, W. (2004). *Conditions of school performance in seven countries*. Münster: Waxmann.
- Edele, A., Stanat, P., Radmann, S., & Segeritz, M. (2013). Kulturelle Identität und Lesekompetenz von Jugendlichen aus eingewanderten Familien. In N. Jude & E. Klieme (Hrsg.), *PISA 2009: Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung. 59. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik* (S. 84–110). Weinheim: Beltz Juventa.
- Ehmke, T. & Jude, N. (2010). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider, & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 231–254). Münster: Waxmann.
- England, P. (1992). *Comparable worth: Theories and evidence*. New York: Aldine DeGruyter.
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L., & Olson, L. S. (2007). Early schooling: The handicap of being poor and male. *Sociology of Education*, 80(2), 114–138.
- Esser, H. (1990). Nur eine Frage der Zeit? Zur Frage der Eingliederung von Migranten im Generationen-Zyklus und zu einer Möglichkeit, Unterschiede hierin zu erklären. In H. Esser & J. Friedrichs (Hrsg.), *Generation und Identität: Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie* (S. 73–100). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Esser, H. (1999). *Soziologie: Spezielle Grundlagen. Situationslogik und Handeln*. Frankfurt a. Main: Campus.
- Esser, H. (2001). *Integration und ethnische Schichtung*. Mannheim: MZES.
- Esser, H. (2003). *Does the new immigration require a new theory of intergenerational integration?* Mannheim: MZES.
- Esser, H. (2006a). *Migration, Sprache und Integration*. Berlin: WZB.
- Esser, H. (2006b). *Sprache und Integration: Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt a. M.: Campus.

- Esser, H. (2008). Assimilation, ethnische Schichtung oder selektive Akkulturation? Neuere Theorien der Eingliederung von Migranten und das Modell der intergenerationalen Integration. In F. Kalter (Hrsg.), *Migration und Integration: Sonderheft 48 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (S. 81–107). Wiesbaden: VS Verlag.
- Farkas, G. (2003). Racial Disparities and Discrimination in Education: What We Know, How Do We Know It, and What Do We Need To Know?. *Teachers College Record*, 105(6), 1119–46.
- Feagin, J. R. & Feagin, C. B. (1986). *Discrimination American style: Institutional racism and sexism* (2. Aufl.). Malabar, FL: Krieger Publishing.
- Feliciano, C. (2006). Beyond the family: The influence of premigration group status on the educational expectations of immigrants' children. *Sociology of Education*, 79(4), 281–303.
- Feliciano, C. & Rumbaut, R. G. (2005). Gendered paths: Educational and occupational expectations and outcomes among adult children of immigrants. *Ethnic and Racial Studies*, 28(6), 1087–1118.
- Ferguson, R. F. (1998). Teachers' perceptions and expectations and the black-white test score gap. In C. Jencks & M. Phillips (Hrsg.), *The black-white test score gap* (S. 273–317). Washington, D.C.: Brookings Institution.
- Fordham, S. & Ogbu, J. U. (1986). Black students' school success: Coping with the 'Burden of Acting White'. *The Urban Review*, 18(3), 176–206.
- Friedberg, R. M. (2000). You can't take it with you? Immigrant assimilation and the portability of human capital. *Journal of Labor Economics*, 18(2), 221–251.
- Friedrich, L. (2008). *Wohnen und innerstädtische Segregation von Migranten in Deutschland*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Gans, H. J. (1992). Second-generation decline: Scenarios for the economic and ethnic futures of the post-1965 American immigrants. *Ethnic and Racial Studies*, 15(2), 173–192.
- Ganzeboom, H. B. G., de Graaf, P. M., Treiman, D. J., & de Leeuw, J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, 21(1), 1–56.
- Georgi, V. B., Ackermann, L., & Karakas, N. (2011). *Vielfalt im Lehrerzimmer*. Münster: Waxmann.

- Gibson, M. A. (1988). *Accommodation without assimilation: Sikh immigrants in an American high school*. Ithaka: Cornell University Press.
- Gibson, M. A. (2001). Immigrant adaptation and patterns of acculturation. *Human Development*, 44, 19–23.
- Gogolin, I. (2002). Linguistic and cultural diversity in Europe: A challenge for educational research and practice. *European Educational Research Journal*, 1(1), 123–138.
- Gomolla, M. (2005). Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem. In R. Leiprecht & A. Kerber (Hrsg.), *Schule in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 97–109). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.
- Gordon, M. M. (1964). *Assimilation in American Life: The role of race, religion, and national origins*. New York: Oxford University Press.
- Graham, S. & Hudley, C. (2005). Race and ethnicity in the study of motivation and competence. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Hrsg.), *Handbook of competence and motivation* (S. 392–413). New York, NY: Guilford.
- Greene, W. H. (2003). *Econometric analysis* (5. Aufl.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Gresch, C. & Becker, M. (2010). Sozial- und leistungsbedingte Disparitäten im Übergangsverhalten bei türkischstämmigen Kindern und Kindern aus (Spät-)Aussiedlerfamilien. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch, & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (S. 107–122). Berlin: BMBF.
- Grzymala-Moszczyńska, H. (1993). Poland. In L. L. Adler (Hrsg.), *International handbook of gender roles*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Haller, W., Portes, A., & Lynch, S. M. (2011). On the dangers of rosy lenses: Reply to Alba, Kasinitz and Waters. *Social Forces*, 89(3), 775–782.
- Hannover, B. & Kessels, U. (2011). Sind Jungen die neuen Bildungsverlierer? Empirische Evidenz für Geschlechterdisparitäten zuungunsten von Jungen und Erklärungsansätze. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 25(2), 89 – 103.

- Hannover, B., Morf, C. C., Neuhaus, J., Rau, M., Wolfgramm, C., & Zander-Musić, L. (2013). How immigrant adolescents' self-views in school and family context relate to academic success in Germany. *Journal of Applied Social Psychology, 43*(1), 175–189.
- Hansson, A. & Gustafsson, J.-E. (2011). Measurement Invariance of Socioeconomic Status Across Migrational Background. *Scandinavian Journal of Educational Research, 148*–166.
- Häußermann, H. & Siebel, W. (2001). *Sozial Integration und ethnische Schichtung: Zusammenhänge zwischen räumlicher und sozialer Integration*. Berlin & Oldenburg.
- Heath, A. F. & Cheung, S. Y. (Hrsg.). (2007). *Unequal chances: Ethnic minorities in western labour markets*. Oxford: Oxford University Press.
- Heath, A. F. & Li, Y. (2008). Period, life-cycle and generational effects on ethnic minority success in the British labour market. In F. Kalter (Hrsg.), *Migration und Integration: Sonderheft 48 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (S. 277–306). Wiesbaden: VS Verlag.
- Heath, A. F., Rothon, C., & Kilpi, E. (2008). The second generation in Western Europe: Education, unemployment, and occupational attainment. *Annual Review of Sociology, 34*, 211–226.
- Helbig, M. (2010). Sind Lehrerinnen für den geringeren Schulerfolg von Jungen verantwortlich? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 62*(1), 93–111.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations* (2. Aufl.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Horenczyk, G. (2010). Language and identity in the school adjustment of immigrant students in Israel. *Zeitschrift für Pädagogik, (55. Beiheft)*, 44–58.
- Hui, C. H. & Triandis, H. C. (1989). Effects of culture and response format on extreme response styles. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 20*, 296–309.
- Hunger, U. & Tränhardt, D. (2001). Vom 'katholischen Arbeitermädchen vom Lande' zum 'italienischen Gastarbeiterjungen aus dem Bayrischen Wald'. In K. J. Bade (Hrsg.), *Integration und Illegalität in Deutschland* (S. 51–61). Bad Iburg: IMIS.
- Idema, H. & Phaet, K. (2007). Transmission of gender-role values in Turkish-German migrant families: The role of gender, intergenerational and intercultural relations. *Zeitschrift für Familienforschung, 19*(1), 71–105.

- Inglehart, R. & Baker, W. E. (2000). Modernization, cultural change, and the persistence of traditional values. *American Sociological Review*, 65(1), 19–51.
- Inglehart, R. & Norris, P. (2003). *Rising tide: Gender equality and cultural change around the world*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B., & Michelson, S. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York, NY: Basic Books.
- Johnson, M. K., Crosnoe, R., & Elder, G. H. J. (2001). Students' attachment and academic engagement: The role of race and ethnicity. *Sociology of Education*, 74(4), 318–340.
- Kalter, F. (2003). *Chancen, Fouls und Abseitsfallen: Migranten im deutschen Ligenfußball*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Kalter, F., Granato, N., & Kristen, C. (2011). Die strukturelle Assimilation der zweiten Migrantengeneration in Deutschland: Eine Zerlegung gegenwärtiger Trends. In R. Becker (Hrsg.), *Integration durch Bildung* (S. 257–289). Wiesbaden: VS Verlag.
- Kao, G. (2002). Ethnic differences in parents' educational aspirations. *Research in Sociology of Education*, 13, 85–104.
- Kao, G. & Tienda, M. (1995). Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth. *Social Science Quarterly*, 76(1), 1–19.
- Kao, G. & Tienda, M. (1998). Educational aspirations of minority youth. *American Journal of Education*, 106(3), 349–384.
- Klevan, S., Villavicencio, A., & Wulach, S. (2013). *No Title*. New York, NY: Research Alliance For New York City Schools.
- Köhler, H. (1992). *Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der BRD: Zur Stabilität und Wandel der Ungleichheit von Bildungschancen*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Kohlmann, A. (2000). Entscheidungsmacht und Aufgabenallokation in Migrantenfamilien. In Sachverständigenkommission 6. Familienbericht (Hrsg.), *Familien ausländischer Herkunft in Deutschland: Empirische Beiträge zur Familienentwicklung und Akkulturation* (S. 273–302). Opladen: Leske + Budrich.
- Köller, O. & Baumert, J. (2001). Leistungsgruppierung in der Sekundarstufe 1. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 15(2), 99–110.

- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006). Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration.
- Kornmann, R. (2006). Die Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Schieflagen im Bildungssystem* (2. Aufl.) (S. 71–85). Opladen: Leske + Budrich.
- Korte, E. (1990). Die Rückkehrorientierung im Eingliederungsprozess der Migrantenfamilien. In H. Esser & J. Friedrichs (Hrsg.), *Generation und Identität: Theoretische und Empirische Beiträge zur Migrationssoziologie* (S. 207–260). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Krasker, W. S. & Pratt, J. W. (1986). Bounding the effects of proxy variables on regression coefficients. *Econometrica: Journal of the Econometric Society*, 54(3), 641–655.
- Kristen, C. (1999). *Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit: Ein Überblick über den Forschungsstand*. Mannheim: MZES.
- Kristen, C. (2002). Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 54(3), 534–552.
- Kristen, C. (2005). *School choice and ethnic school segregation: Primary school selection in Germany*. Münster: Waxmann.
- Kristen, C. (2006a). *Ethnische Diskriminierung im deutschen Schulsystem? Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse*. Berlin: WZB.
- Kristen, C. (2006b). Ethnische Diskriminierung in der Grundschule? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 58(1), 79–97.
- Kristen, C. (2008a). Primary school choice and ethnic school segregation in German elementary schools. *European Sociological Review*, 24(4), 495–510.
- Kristen, C. (2008b). Schulische Leistungen von Kindern in türkischen Familien am Ende der Grundschulzeit: Befunde aus der IGLU-Studie. In *Migration und Integration: Sonderheft 48 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (S. 230–251).
- Kristen, C., Edele, A., Kalter, F., Kogan, I., Schulz, B., Stanat, P., & Will, G. (2011). The education of migrants and their children across the life course. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, 121–137.

- Kristen, C. & Granato, N. (2004). Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien. In K. J. Bade & M. Bommes (Hrsg.), *Migration, Integration, Bildung: Grundfragen und Problembereiche* (S. 123–142). Osnabrück: IMIS.
- Kristen, C. & Granato, N. (2007). Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien. In BMBF (Hrsg.), *Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik* (S. 25–42). Bonn & Berlin: BMBF.
- Krüger-Potratz, M. (2005). Migration als Herausforderung für Bildungspolitik. In *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch* (S. 56–82). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Lee, S. (2001). More than 'model minorities' or 'delinquents': A look at Hmong American high school students. *Harvard Educational Review*, 71(3), 505–529.
- Leenen, W. R., Grosch, H., & Kreidt, U. (1990). Bildungsverständnis, Platzierungsverhalten und Generationenkonflikt in türkischen Migrantenfamilien: Ergebnisse qualitativer Interviews mit 'bildungserfolgreichen' Migranten der zweiten Generation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36(5), 753–771.
- Leggewie, C. (2000). Integration und Segregation. In K. J. Bade & R. Münz (Hrsg.), *Migrationsreport 2000. Fakten - Analysen - Perspektiven* (S. 85–107). Frankfurt a. M.: Campus.
- Lehmann, R. H. & Peek, R. (1997). *Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Jahrgangsstufe an Hamburger Schulen: Bericht über die Untersuchung im September 1996*. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule.
- Lenhardt, G. (1999). Ethnische Quotierung und Gerechtigkeit im Bildungssystem. In D. Kiesel, A. Messerschmidt, & A. Scherr (Hrsg.), *Die Erfindung der Fremdheit: Zur Kontroverse um Gleichheit und Differenz im Sozialstaat* (S. 89–100). Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Little, T. D. (1997). Mean and covariance structures (MACS) analyses of cross-cultural data: Practical and theoretical issues. *Multivariate Behavioral Research*, 32(1), 53–76.
- Löfgren, O. (1981). On the anatomy of culture. *Ethnologia Europaea*, 12(1), 26–46.
- Maaz, K., Baumert, J., Gresch, C., & McElvany, N. (Hrsg.). (2010). *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*. Berlin: BMBF.

- Maaz, K. & Nagy, G. (2009). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft*, 153–182.
- Markus, H. R. & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224–253.
- Markus, H. R. & Kitayama, S. (1994). The cultural shaping of emotion: A conceptual framework. In H. R. Markus & S. Kitayama (Hrsg.), *Emotion and culture* (S. 339–351). Washington, DC: American Psychological Association.
- Markus, H. R. & Kitayama, S. (2010). Cultures and selves: A cycle of mutual constitution. *Perspectives on Psychological Science*, 5(4), 420–430.
- Marsh, H. W., Hau, K.-T., Artelt, C., Baumert, J., & Peschar, J. L. (2006). OECD's brief self-report measure of educational psychology's most useful affective constructs: Cross-cultural, psychometric comparisons across 25 countries. *International Journal of Testing*, 6(4), 311–360.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2006). Integration of multidimensional self-concept and core personality constructs: Construct validation and relations to well-being and achievement. *Journal of Personality*, 74(2), 403–456.
- Massey, D. S., Arango, J., Hugo, G., Kouaouci, A., Pellegrino, A., & Taylor, J. E. (1998). *Worlds in motion: Understanding international migration at the end of the millennium*. Oxford: Clarendon Press.
- Matsumoto, D. & Juang, L. (2012). Culture and Gender. In D. Matsumoto & L. Juang (Hrsg.), *Culture and Psychology* (5. Aufl.) (S. 153–178). Belmont, CA: Wadsworth.
- McBrien, J. L. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the United States: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 329–364.
- Meredith, W. (1993). Measurement invariance, factor analysis and factorial invariance. *Psychometrika*, 58(4), 525–543.
- Mickelson, R. A. (1989). Why does Jane read and write so well? The anomaly of women's achievement. *Sociology of Education*, 62(1), 47–63.

- Mickelson, R. A. (1990). The attitude-achievement paradox among black adolescents. *Sociology of Education*, 63(1), 44–61.
- Müller, A. G. & Stanat, P. (2006). Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Analysen zur Situation von Jugendlichen aus der ehemaligen Sowjetunion und der Türkei. In J. Baumert, P. Stanat, & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit* (S. 221–256). Wiesbaden: VS Verlag.
- Münz, R. & Ulrich, R. (2000). Die ethnische und demographische Struktur von Ausländern und Zuwanderern in Deutschland. In R. Alba, P. Schmidt, & M. Wasmer (Hrsg.), *Deutsche und Ausländer: Freunde, Fremde oder Feinde? Empirische Befunde und theoretische Erklärungen* (S. 11–54). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Nauck, B. (2004). Familienbeziehungen und Sozialintegration von Migranten. In K. J. Bade & M. Bommers (Hrsg.), *Migration, Integration, Bildung: Grundfragen und Problembereiche* (S. 83–104). Osnabrück: IMIS.
- Nauck, B., Diefenbach, H., & Petri, K. (1998). Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen: Zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44(5), 701–722.
- O'Connor, C. (2001). Making sense of the complexity of social identity in relation to achievement: A sociological challenge in the new millennium. *Sociology of Education*, 74, 159–168.
- Ogbu, J. U. (1978). *Minority education and caste: The American system in cross-cultural perspective*. New York, NY: Academic Press.
- Ogbu, J. U. & Simons, H. D. (1998). Voluntary and involuntary minorities: A cultural-ecological theory of school performance with some implications for education. *Anthropology & Education Quarterly*, 29(2), 155–188.
- Olsen, L. (1997). *Made in America: Immigrant students in our public schools*. New York: The New Press.
- Orfield, G. & Lee, C. D. (2006). *Racial transformation and the changing nature of segregation*. Cambridge, MA: Civil Rights Project at Harvard University.
- Oyserman, D., Coon, H. M., & Kemmelmeier, M. (2002). Rethinking individualism and collectivism: Evaluation of theoretical assumptions and meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 128(1), 3–72.

- Oyserman, D., Kimmelmeier, M., Fryberg, S., Brosh, H., & Hart-Johnson, T. (2003). Racial - ethnic self - schemas. *Social Psychology Quarterly*, 66(4), 333–347.
- Park, R. E. (1950). *Race and culture*. Glencou, IL: Free Press.
- Perlmann, J. & Waldinger, R. (1997). Second generation decline? Children of immigrants, past and present: A reconsideration. *International Migration Review*, 31(4), 893–922.
- Pfeiffer, C., Delzer, I., Enzmann, D., & Wetzels, P. (1998). *Ausgrenzung, Gewalt und Kriminalität im Leben junger Menschen: Kinder und Jugendliche als Opfer und Täter*. Hannover: DVJJ.
- Portes, A. & Fernández-Kelly, P. (2008). No Margin for error: Educational and occupational achievement among disadvantaged children of immigrants. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 620(1), 12–36.
- Portes, A., Fernández-Kelly, P., & Haller, W. (2005). Segmented assimilation on the ground: The new second generation in early adulthood. *Ethnic and Racial Studies*, 28(6), 1000–1040.
- Portes, A., Fernández-Kelly, P., & Haller, W. (2009). The Adaptation of the immigrant second generation in America: A theoretical overview and recent evidence. *Journal of Ethnic & Migration Studies*, 35(7), 1077–1104.
- Portes, A. & MacLeod, D. (1996). Educational progress of children of immigrants: The roles of class, ethnicity, and school context. *Sociology of Education*, 69(4), 255–275.
- Portes, A. & Rumbaut, R. G. (1996). *Immigrant America: A portrait*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Portes, A. & Rumbaut, R. G. (2001a). *Ethnicities: Children of immigrants in America*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Portes, A. & Rumbaut, R. G. (2001b). *Legacies: The story of the immigrant second generation*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Prieur, A. (2002). Gender remix: On gender constructions among children of immigrants in Norway. *Ethnicities*, 2(1), 53–77.
- Qin, D. B. (2006). The role of gender in immigrant children's educational adaption. *Current Issues in Comparative Education*, 9(1), 8–19.

- Qin-Hilliard, D. B. (2003). Gendered expectations and gendered experiences: Immigrant students' adaptation in school. *New Directions in Youth Development*, 100, 91–109.
- Raju, N. S., Laffitte, L. J., & Byrne, B. M. (2002). Measurement equivalence: A comparison of methods based on confirmatory factor analysis and item response theory. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 517–529.
- Riphahn, R. T. & Serfling, O. (2002). Neue Evidenz zum Schulerfolg von Zuwanderern der zweiten Generation in Deutschland. *Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung*, 71(2), 230–248.
- Rodríguez, T. D. (2003). School social context effects on gender differences in academic achievement among second-generation latinos. *Journal of Hispanic Higher Education*, 2(1), 30–45.
- Rosenbaum, E. & Rochford, J. A. (2008). Generational patterns of academic performance: The variable effects of attitudes and social capital. *Social Science Research*, 37(1), 350–372.
- Rumbaut, R. G. (2004). Ages, life stages, and generational cohorts: Decomposing the immigrant first and second generations in the United States. *International Migration Review*, 38(3), 1160–1205.
- Sacher, W. (2004). *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen: Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe*, volume 4. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sachverständigenkommission 11. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.). (2002). *Elfter Kinder und Jugendbericht: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Salili, F. & Hoosain, R. (Hrsg.). (2003). *Teaching, learning, and motivation in a multicultural context*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Sarroub, L. K. (2001). The sojourner experience of Yemeni American high school students: An ethnographic portrait. *Harvard educational review*, 71(3), 390–415.
- Sauer, M. (2010). *Teilhabe und Orientierungen türkischstämmiger Migrantinnen und Migranten in Nordrhein-Westfalen*. Essen: Stiftung Zentrum für Türkeistudien.
- Schiffauer, W. (1991). *Die Migranten aus Subay: Türken in Deutschland: Eine Ethnographie*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Schimpl-Neimanns, B. (2000). Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52(4), 637–669.
- Schneider, B. & Lee, Y. (1990). A model for academic success: The school and home environment of East Asian students. *Anthropology & Education Quarterly*, 21(4), 358–377.
- Schnepf, S. V. (2007). Immigrants' educational disadvantage: An examination across ten countries and three surveys. *Journal of Population Economics*, 20, 527–545.
- Schoellman, T. (2012). Education quality and development accounting. *Review of Economic Studies*, 79(1), 388–417.
- Schofield, J. W. (2006). *Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg: Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie*. Berlin: WZB.
- Schönwälder, K. & Söhn, J. (2007). *Siedlungsstrukturen von Migrantengruppen in Deutschland: Schwerpunkte der Ansiedlung und innerstädtische Konzentrationen*. Berlin: WZB.
- Schönwälder, K. & Söhn, J. (2009). Immigrant settlement structures in Germany: General patterns and urban levels of concentration of major groups. *Urban Studies*, 46(7), 1439–1460.
- Schöps, K., Walter, O., Zimmer, K., & Prenzel, M. (2003). *Disparitäten zwischen Jungen und Mädchen in der mathematischen Kompetenz*. Münster: Waxmann.
- Schümer, G. (2004). Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In G. Schümer, K.-J. Tillmann, & M. Weiß(Hrsg.), *Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen* (S. 73–114). Wiesbaden: VS Verlag.
- Segeritz, M. (2007). *Türkischstämmige Jugendliche in deutschen Schulen: Eine Analyse der nationalen PISA-2000 Daten (unveröff. Diplomarbeit)*. Freie Universität Berlin.
- Segeritz, M. & Pant, H. A. (2013). Do they feel the same way about math?: Testing measurement invariance of the PISA 'Students' Approaches to Learning' instrument across immigrant groups within Germany. *Educational and Psychological Measurement*, 73(4), 601–630.
- Segeritz, M. & Stanat, P. (2009). *Expertise: Die Erfassung des Generationenstatus von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Schulstudien und in der Bildungsberichtserstattung (unveröffentl. Studie)*. FU Berlin.

- Segeritz, M., Stanat, P., & Walter, O. (2010). Muster des schulischen Erfolgs von Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund. In C. Allemann-Ghionda, P. Stanat, K. Göbel, & C. Röhner (Hrsg.), *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg* (55. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik) (S. 165–184). Weinheim: Beltz.
- Segeritz, M., Walter, O., & Stanat, P. (2010). Muster des schulischen Erfolgs von jugendlichen Migranten in Deutschland: Evidenz für segmentierte Assimilation? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62(1), 113–138.
- Segeritz, M. D., Kemple, J., & Alter, M. (in Vorb.). *Boosting performance of Black and Latino young men: Expanded Success Initiative year one impact report*. New York, NY: Research Alliance For New York City Schools.
- Seibert, W. (2012). *Geschichte der Zuwanderung nach Deutschland nach 1950*. Bundeszentrale für politische Bildung.
- Shavit, Y. & Blossfeld, H.-P. (1993). *Persistent inequality: Changing education stratification in thirteen countries*. Boulder, CO: Westview.
- Siminovskaia, O. (2008). *Bildungs- und Berufserfolge junger Migranten: Kohortenvergleich der zweiten Gastarbeitergeneration*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Skrobanek, J. (2007). Wahrgenommene Diskriminierung und (Re)Ethisierung bei Jugendlichen mit türkischen Migrationshintergrund und jungen Aussiedlern. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 27(3), 265–284.
- Smith, R. C. (2009). Gender, ethnicity, and race in school and work outcomes of second-generation Mexican Americans. In M. M. Suárez-Orozco & M. M. Páez (Hrsg.), *Latinos remaking America* (S. 110–125). Berkeley, CA: University of California Press.
- Stanat, P. (2006a). Disparitäten im schulischen Erfolg: Analysen zur Rolle des Migrationshintergrunds. *Unterrichtswissenschaft*, 34(2), 98–124.
- Stanat, P. (2006b). Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In J. Baumert, P. Stanat, & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit* (S. 189–220). Wiesbaden: VS Verlag.
- Stanat, P. (2008). Heranwachsende mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungswesen. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer, & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick* (S. 691–705). Hamburg: Rowohlt.

- Stanat, P. (2009). Kultureller Hintergrund und Schulleistungen: Ein nicht zu bestimmender Zusammenhang? In W. Melzer & R. Tippelt (Hrsg.), *Kulturen der Bildung, Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)* (S. 53–70). Opladen: Barbara Budrich.
- Stanat, P. & Christensen, G. S. (2006). *Where immigrant students succeed: A comparative review of performances and engagement in PISA 2003*. Paris: OECD.
- Stanat, P., Rauch, D., & Segeritz, M. (2010). Kapitel 7.1: Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, & W. Schneider (Hrsg.), *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 200–230). Münster: Waxmann.
- Stanat, P. & Schneider, W. (2004). Schwache Leser unter 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in Deutschland: Beschreibung einer Risikogruppe. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider, & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 243–273). Wiesbaden: VS Verlag.
- Stanat, P., Schwippert, K., & Gröhlich, C. (2010). Der Einfluss des Migrantenanteils in Schulklassen auf den Kompetenzerwerb: Längsschnittliche Überprüfung eines umstrittenen Effekts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(55. Beiheft), 147–164.
- Stanat, P., Segeritz, M., & Christensen, G. S. (2010). Schulbezogene Motivation und Aspiration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In W. Bos, E. Klieme, & O. Köller (Hrsg.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung. Festschrift für Jürgen Baumert* (S. 31–57). Münster: Waxmann.
- Stanton-Salazar, R. D. (2001). *Manufacturing hope and despair: The school and kin support networks of U.S.-Mexican youth*. New York: Teachers College Press.
- Statistisches Bundesamt (2012). *Bildung: Lehrkräfte an allgemein bildenden Schulen nach Beschäftigungsumfang und Geschlecht*. (http://www.statistikportal.de/Statistik-Portal/de_jb04_jahrtab24sch.asp).
- Stein, J. A., Lee, J. W., & Jones, P. (2006). Assessing cross-cultural differences through use of multiple-group invariance analyses. *Journal of Personality Assessment*, 87(3), 249–258.
- Steinbach, A. & Nauck, B. (2004). Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital in Migrantenfamilien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7(1), 20–32.
- Strohmeier, K. P. (2006). *Segregation in den Städten*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.

- Suárez-Orozco, C. & Qin, D. B. (2006). Gendered perspectives in psychology: Immigrant origin youth. *International Migration Review*, 40(1), 165–198.
- Suárez-Orozco, C. & Qin-Hilliard, D. B. (2004). Immigrant boys' experiences in U.S. schools. In N. Way & J. Y. Chu (Hrsg.), *Adolescent boys: Exploring diverse cultures of boyhood*. (S. 295–316). New York, NY: NYU Press.
- Suárez-Orozco, C., Rhodes, J., & Milburn, M. (2009). Unraveling the immigrant paradox: Academic engagement and disengagement among recently arrived immigrant youth. *Youth & Society*, 41(2), 151–185.
- Takooshian, H., Kalayjian, A. S., & Melkonian, E. (1993). The Soviet Union and post-Soviet era. In L. L. Adler (Hrsg.), *International handbook of gender roles*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Tanner, J. (2009). Making schools safer? The unintended consequences of good intentions. *Education Canada*, 49(3), 12–15.
- Thrupp, M. (1999). *Schools making a difference: Let's be realistic! School mix, school effectiveness and the social limits of reform*. Buckingham: Open University Press.
- Trumbull, E. & Rothstein-Fisch, C. (2011). The intersection of culture and achievement motivation. *School Community Journal*, 21(2), 25–53.
- Van de Vijver, F. J. R. (2011). Capturing bias in structural equation modeling. In E. Davidov, P. Schmidt, & J. Billiet (Hrsg.), *Cross-cultural analysis: Methods and applications* (S. 3–34). New York, NY: Routledge.
- Van de Vijver, F. J. R., Hofer, J., & Chasiotis, A. (2010). Methodology. In M. H. Bornstein (Hrsg.), *Handbook of cultural developmental science* (S. 21–37). New York, NY: Psychology Press; US.
- Van de Vijver, F. J. R. & Leung, K. (2011). Equivalence and bias: A review of concepts, models, and data analytic procedures. In D. Matsumoto & F. J. van de Vijver (Hrsg.), *Cross-cultural research methods in psychology* (S. 17–45). New York, NY: Cambridge University Press.
- Van de Vijver, F. J. R. & Tanzer, N. K. (2004). Bias and equivalence in cross-cultural assessment: An overview. *European Review of Applied Psychology/Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 54(2), 119–135.
- Van De Werfhorst, H. G. & Van Tubergen, F. (2007). Ethnicity, schooling, and merit in the Netherlands. *Ethnicities*, 7(3), 416–444.

- Vandenberg, R. J. & Lance, C. E. (2000). A review and synthesis of the measurement invariance literature: Suggestions, practices, and recommendations for organizational research. *Organizational Research Methods*, 3(1), 4–70.
- Vermeulen, H. (2000). The role of culture in explanations of social mobility. In H. Vermeulen & J. Perlmann (Hrsg.), *Immigrants, schooling and social mobility: does culture make a difference?* (S. 1–21). London: Macmillan.
- Vermeulen, H. (2010). Segmented assimilation and cross-national comparative research on the integration of immigrants and their children. *Ethnic and Racial Studies*, 33(7), 1214–1230.
- Vermeulen, H. & Perlmann, J. (2000). *Immigrants, schooling and social mobility: Does culture make a difference?* London: Macmillan.
- Vermeulen, H. & Slijper, B. (2002). Multiculturalism and culturalism. A social scientific critique of the political philosophy of multiculturalism. In A. Devic (Hrsg.), *Nationalism, Regional Culturalism and Democracy* (S. 7–41). Bonn: ZEI.
- Villavicencio, A., Bhattacharya, D., & Guidry, B. (2013). *Moving the needle: Exploring key levers to boost college readiness among Black and Latino males in NYC*. New York, NY: Research Alliance For New York City Schools.
- Waldinger, R. & Feliciano, C. (2004). Will the new second generation experience 'downward assimilation'? Segmented assimilation re-assessed. *Ethnic and Racial Studies*, 27(3), 376–402.
- Walker, C. M. (2011). What's the DIF? Why differential item functioning analyses are an important part of instrument development and validation. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(4), 364–376.
- Walter, O. & Stanat, P. (2008). Die Bedeutung des Migrantenanteils in Schulen für die Lesekompetenz: Differenzierte Analysen der erweiterten Migrantenstichprobe von PISA 2003. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(1), 84–105.
- Warikoo, N. & Carter, P. (2009). Cultural explanations for racial and ethnic stratification in academic achievement: A call for a new and improved theory. *Review of Educational Research*, 79(1), 366–394.
- Wästlund, E., Norlander, T., & Archer, T. (2001). Exploring cross-cultural differences in self-concept: A meta-analysis of the Self-Description Questionnaire-1. *Cross-Cultural Research*, 35(3).

- Waters, M. C. & Jiménez, T. R. (2005). Assessing immigrant assimilation: New empirical and theoretical challenges. *Annual Review of Sociology*, 31(1), 105–125.
- Waters, M. C., Tran, V. C., Kasinitz, P., & Mollenkopf, J. H. (2010). Segmented assimilation revisited: Types of acculturation and socioeconomic mobility in young adulthood. *Ethnic and Racial Studies*, 33(7), 1168–1193.
- Wicherts, J. M. & Dolan, C. V. (2010). Measurement invariance in confirmatory factor analysis: An illustration using IQ test performance of minorities. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 29(3), 39–47.
- Wissink, I. B., Dekovic, M., & Meijer, A. M. (2009). Adolescent friendship relations and developmental outcomes: Ethnic and gender differences. *The Journal of Early Adolescence*, 29(3), 405–425.
- Wong, C. A., Eccles, J. S., & Sameroff, A. (2003). The influence of ethnic discrimination and ethnic identification on African American adolescents' school and socioemotional adjustment. *Journal of personality*, 71(6), 1197–232.
- Zhou, M. (1997). Segmented assimilation: Issues, controversies, and recent research on the new second generation. *International Migration Review*, 31(4), 975–1008.
- Zhou, M. & Bankston, C. L. (1998). *Growing up American: How Vietnamese Children adapt to life in the United States*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Zhou, M. & Bankston, C. L. (2001). Family pressure and the educational experience of the daughters of Vietnamese refugees. *International Migration*, 39(4), 133–151.
- Zumbo, B. D. (2007). Three generations of DIF analyses: Considering where It has been, where it is now, and where it is going. *Language Assessment Quarterly*, 4(2), 223–233.

Anhang (Studien 1-3)

A-1 (Studie 1): Muster des schulischen Erfolgs von jugendlichen Migranten in Deutschland: Evidenz für segmentierte Assimilation?

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

<http://dx.doi.org/10.1007/s11577-010-0094-1>

A-2 (Studie 2): Muster des schulischen Erfolgs von Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund

Segeritz, M., Stanat, P., & Walter, O. (2010). Muster des schulischen Erfolgs von Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund. In C. Allemann-Ghionda, P. Stanat, K. Göbel, & C. Röhner (Hrsg.), *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg* (55. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik) (S. 165–184). Weinheim: Beltz.

<http://www.pedocs.de/volltexte/2012/6950>

A-3 (Studie 3): Do They Feel the Same Way About Math? : Testing Measurement Invariance of the PISA “Students’ Approaches to Learning” Instrument Across Immigrant Groups Within Germany

Segeritz, M. & Pant, H. A. (2013). Do they feel the same way about math?: Testing measurement invariance of the PISA 'Students' Approaches to Learning' instrument across immigrant groups within Germany. *Educational and Psychological Measurement*, 73 (4), 601–630.

<http://dx.doi.org/10.1177/0013164413481802>