



Doppelt benachteiligt?

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen
Bildungssystem

Eine Expertise im Auftrag der Stiftung Mercator

Mai 2016

EXPERTISE



Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|----|
| Zusammenfassung | 3 |
| 1 Einleitung | 5 |
| 2 Die doppelte Benachteiligung: Einflüsse auf Kompetenzerwerb und Bildungsentscheidungen | 7 |
| 2.1 Soziale Herkunft: Familien können in die Bildung ihrer Kinder unterschiedlich viel investieren .. | 9 |
| 2.2 Migrationshintergrund: Durch Migration verändern sich die Ressourcen von Familien | 11 |
| 3 Wie hängen Migrationshintergrund und soziale Herkunft mit dem Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen zusammen? | 13 |
| 3.1 Doppelte Benachteiligung im Elementarbereich | 15 |
| 3.1.1 Nutzung von Bildungs- und Betreuungsangeboten im Elementarbereich | 15 |
| 3.1.2 Kompetenzunterschiede vor der Einschulung | 17 |
| 3.2 Doppelte Benachteiligung in der Grundschule | 19 |
| 3.2.1 Kompetenzunterschiede in der Primarstufe | 19 |
| 3.2.2 Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe | 21 |
| 3.3 Doppelte Benachteiligung in der Sekundarstufe | 23 |
| 3.3.1 Kompetenzunterschiede in der Mittelstufe und der gymnasialen Oberstufe | 24 |
| 3.3.2 Schulabschlüsse und Wechsel der Schullaufbahn nach der Sekundarstufe I | 27 |
| 3.4 Fazit: Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind im deutschen Bildungssystem doppelt benachteiligt | 28 |
| 3.5 Ansätze zur Erklärung der Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund | 30 |
| 3.5.1 Lernort Familie: Unterschiede in Lerngelegenheiten, Bildungsorientierung und Wissen .. | 30 |
| 3.5.2 Lernort Kita und Schule: Ausgleich und Verstärkung von Bildungsungleichheiten | 31 |
| 4 Handlungsansätze | 33 |
| 5 Literatur | 36 |
| 6 Anhang | 48 |
| 6.1 Kurzdarstellung der berücksichtigten Studien | 48 |
| 6.2 Übersicht über die Ergebnisse der berücksichtigten Publikationen | 52 |
| Abbildungsverzeichnis | 70 |
| Tabellenverzeichnis | 70 |



Zusammenfassung

Ein Drittel der Kinder und Jugendlichen in Deutschland hat einen Migrationshintergrund. Diese Kinder und Jugendlichen haben durchschnittlich schlechtere Bildungschancen als Gleichaltrige: Sie besuchen seltener eine Kita, wechseln von der Grundschule seltener zum Gymnasium und zeigen über die gesamte Schullaufbahn schlechtere Leistungen im Lesen, in Mathematik und den Naturwissenschaften. Der SVR-Forschungsbereich hat die Ergebnisse von 53 Studien systematisch ausgewertet und kommt zu folgendem Schluss: Die geringeren Bildungschancen dieser Kinder und Jugendlichen lassen sich zu einem großen Teil durch die soziale Herkunft erklären, also den Bildungsabschluss der Eltern oder ihren gesellschaftlichen Status. **Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien sind also über ihre gesamte Bildungskarriere hinweg doppelt benachteiligt: durch ihren Migrationshintergrund, aber vor allem durch ihre soziale Herkunft.**

Diese Benachteiligung hat Auswirkungen auf die spätere gesellschaftliche Teilhabe z. B. auf dem Arbeitsmarkt. Um Handlungsstrategien zur Förderung von mehr Bildungschancen entwickeln zu können, ist es wichtig zu wissen, wie Benachteiligung entsteht. Dabei ist zu berücksichtigen, dass es unter Zuwanderern mehr Menschen aus armutsgefährdeten Familien und mit geringer Schulbildung gibt als in der Mehrheitsbevölkerung. Betrachtet man nur den Migrationshintergrund, ist nicht eindeutig zu klären, ob geringerer Bildungserfolg wirklich auf die Zuwanderungsgeschichte zurückzuführen ist oder auf die soziale Herkunft. Damit klar bleibt, wo angesetzt werden muss, arbeitet diese Expertise den Forschungsstand zur doppelten Benachteiligung dieser Kinder im Bildungssystem im Auftrag der Stiftung Mercator kompakt auf.

Hierzu wurden **quantitative Studien ermittelt**, die sich mit der Bildungsbeteiligung von Zuwanderern im Elementarbereich, in der Primar- und in der Sekundarstufe befassen. Nach acht methodischen Kriterien wurden 53 Publikationen ausgewählt. Sie alle untersuchen die Frage, inwieweit Bildungsunterschiede eher durch einen Migrationshintergrund zu erklären sind oder durch die soziale Herkunft. Die qualitative Auswertung zeigt: In allen Studien finden sich Belege dafür, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund über ihre gesamte Bildungskarriere bis zum Schulabschluss doppelt benachteiligt sind.

- **Kompetenzunterschiede** zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund sind überwiegend mit sozialer Herkunft zu erklären und zu kleinen Teilen mit einem Migrationshintergrund. Der Einfluss der sozialen Herkunft nimmt in der Sekundarstufe I noch zu. Betrachtet man die



soziale Herkunft genauer, zeigt sich, dass Kompetenzunterschiede vor allem mit der Bildung der Eltern zusammenhängen und weniger mit dem sozioökonomischen Status.

- **Unterschiede in den Bildungsentscheidungen hängen** sowohl mit dem Migrationshintergrund als auch mit der sozialen Herkunft zusammen. Eltern mit Migrationshintergrund, mit geringem Einkommen und geringer Bildung schicken ihr Kind seltener in eine Kita. Für die Wahl der weiterführenden Schule ist dagegen die soziale Herkunft wichtiger als der Migrationshintergrund.

Allerdings haben **Kinder aus Zuwandererfamilien teilweise auch bessere Chancen**: Bei vergleichbarer sozialer Herkunft, gleichen Kompetenzen und Bewertungen durch die Lehrer besuchen sie mit höherer Wahrscheinlichkeit ein Gymnasium als ihre Mitschüler ohne Migrationshintergrund.

Die Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im Bildungssystem entsteht schon früh in der Familie. Kinder finden im Elternhaus unterschiedliche Lerngelegenheiten. Wenn sie in ihrer Familie eine andere Sprache als Deutsch sprechen, haben sie beim Eintritt in Kita häufig schlechtere Deutschkenntnisse als Gleichaltrige. In Übergangssituationen, z. B. bei der Wahl der weiterführenden Schule, hängt die Entscheidung auch davon ab, welchen Bildungsabschluss Eltern für ihr Kind anstreben. **Kompetenzunterschiede verstärken sich im Bildungsverlauf**, wenn sie nicht frühzeitig in Kita und Schule ausgeglichen werden. Das gilt besonders für die Fähigkeit im Umgang mit der deutschen Sprache. Im Schulalter sind Kompetenzunterschiede vor allem auf strukturelle Merkmale des Lernumfelds zurückzuführen, z. B. auf die Zusammensetzung der Schülerschaft und die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schulform. Eine Rolle spielt zudem, dass Schüler mit Migrationshintergrund von Lehrkräften zum Teil anders behandelt werden.

Aus den Ergebnissen der Forschung lassen sich **Ansätze für bildungspolitisches und -praktisches Handeln wie auch für die zukünftige Forschung** ableiten.

- Um Bildungsnachteile von zugewanderten Kindern und Jugendlichen abzubauen, müssen deren Kompetenzen gefördert werden. Solche Maßnahmen sollten früh im Lebenslauf beginnen und sie sollten über alle Bildungsetappen hinweg fortgeführt und aufeinander abgestimmt werden. Das gilt insbesondere für die Sprachförderung. Ein weiterer Fokus sollte auf den Bildungsübergängen liegen. Eine Voraussetzung für die Förderung sind geeignete Lehr- und Lernbedingungen, die an Kitas und Schulen geschaffen und weiterentwickelt werden müssen.
- Zukünftige Forschung sollte die Wirksamkeit von Fördermaßnahmen überprüfen. Zudem sollte die Bildungsteilhabe von Neuzuwanderern in den Fokus von Studien gerückt werden. Darüber hinaus muss eingehender erforscht werden, wie sich Teilhabe im Bildungssystem entwickelt.



1 Einleitung¹

Ein Drittel aller Kinder und Jugendlichen in Deutschland hat einen Migrationshintergrund (33,7 % bei den 0- bis 15-Jährigen; Statistisches Bundesamt 2015: 82). Diese Kinder und Jugendlichen haben geringere Chancen auf Beteiligung am und Erfolg im Bildungsbereich als die Mehrheitsbevölkerung. So nutzen ihre Eltern seltener frühkindliche Bildungs- und Betreuungsangebote (Eckhardt/Riedel 2012; Schmiade/Spieß 2010), sie besuchen seltener ein Gymnasium (Gresch/Baumert/Maaz 2010) und schließen die Schule seltener mit dem Abitur ab als ihre Mitschüler² ohne Zuwanderungshintergrund (Statistisches Bundesamt 2016). Zudem liegen ihre Kompetenzen im Lesen, in Mathematik und in den Naturwissenschaften sowohl in der Grundschule als auch in der weiterführenden Schule unter dem Durchschnitt (Gebhardt et al. 2013; Schwippert/Wendt/Tarelli 2012; Tarelli/Schwippert/Stubbe 2012).

Eine Bildungsbenachteiligung im Kindesalter beeinflusst langfristig auch die gesellschaftliche Teilhabe im Erwachsenenalter: Menschen mit einem niedrigen Bildungsabschluss sind häufiger arbeitslos (Statistisches Bundesamt 2015a) oder üben gering entlohnte Tätigkeiten aus (Statistisches Bundesamt 2015a: 23). Dadurch sind sie und ihre Familien insgesamt stärker belastet z. B. durch finanzielle Unsicherheit oder eine schlechte Wohnlage. Zudem sind sie anfälliger für körperliche und psychische Erkrankungen (Bradley/Corwyn 2002; Lampert et al. 2013; Lynch et al. 1997). Betroffene Eltern können ihre Kinder auf deren Bildungsweg weniger gut unterstützen; dadurch wird soziale Ungleichheit auf die nächste Generation übertragen. Schließlich sind bildungsbenachteiligte Kinder und Jugendliche als Erwachsene häufig auf Transferleistungen angewiesen und zahlen im Durchschnitt weniger Steuern als Erwerbstätige mit besser entlohnten Tätigkeiten, was aus volkswirtschaftlicher Sicht nachteilig ist (Piopiunik/Wößmann 2010).

Die Stiftung Mercator setzt sich dafür ein, dass alle Kinder und Jugendlichen den gleichen Zugang zu Bildung erhalten. Eines ihrer zentralen Handlungsfelder ist, die Chancen gesellschaftlicher Teilhabe von jungen Menschen mit Migrationshintergrund zu verbessern. Konkret sollen u. a. Handlungskonzepte entwickelt werden, die herkunftsbedingte Unterschiede in den Schul- und Hochschulabschlüssen von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund bis zum Jahr 2025 um 70 Prozent reduzieren (Stiftung Mercator 2014). Dazu müssen zunächst methodische Fragen geklärt werden. So ist bei der Betrachtung der Bildungserfolge von Kindern und Jugend-

¹ Der SVR-Forschungsbereich dankt Anastasia Bamesberger, Francisco Flores-Enriquez und Mouna Maaroufi für ihre Unterstützung im Rahmen des Projekts.

² Wenn bei Personenbezeichnungen die männliche Form verwendet wird, schließt sie stets alle Geschlechter ein.



lichen mit Migrationshintergrund zu berücksichtigen, dass bei den Zuwanderern der Anteil der Personen aus armutsgefährdeten Familien oder mit geringer Schulbildung höher ist als bei der Mehrheitsbevölkerung (Statistisches Bundesamt 2015). Das bedeutet, dass sich die Faktoren Migrationshintergrund und soziale Herkunft stark überlappen. Deswegen ist nicht eindeutig ableitbar, ob ein geringerer Bildungserfolg in der Zuwanderungsbevölkerung wirklich auf den Migrationshintergrund zurückzuführen ist oder eher auf die soziale Herkunft. Damit ist auch unklar, bei welcher Zielgruppe bei Interventionen angesetzt werden soll.

Diese Expertise soll einen kompakten Überblick über den Forschungsstand zur doppelten Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im Bildungssystem geben:

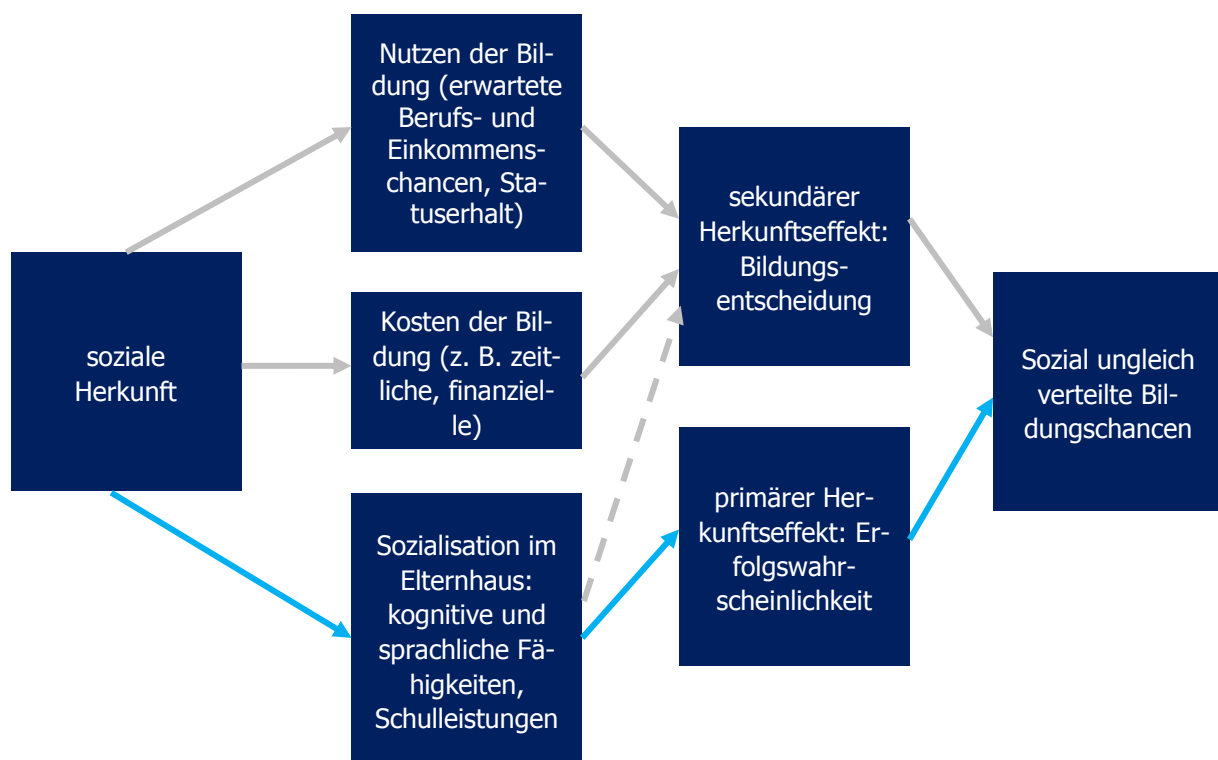
- Erstens wird für die einzelnen Bildungsetappen aufgeschlüsselt, inwieweit zugewanderte Kinder und Jugendliche durch ihren Migrationshintergrund und/oder durch ihre soziale Herkunft benachteiligt sind. Auf den Migrationshintergrund werden Nachteile im Bildungssystem dann zurückgeführt, wenn die Kinder und Jugendlichen in standardisierten Leistungstests schlechter abschneiden und Bildungsübergänge weniger gut bewältigen als Gleichaltrige derselben sozialen Herkunft, die keinen Migrationshintergrund haben.
- Zweitens wird aufgearbeitet, wie die soziale Herkunft in den Studien gemessen wird. Denn anders als der Migrationshintergrund wird soziale Herkunft in den Studien uneinheitlich erfasst, z. B. über den Bildungshintergrund der Eltern oder über das Einkommen der Familie. Es wird geprüft, wie aussagekräftig die jeweiligen Faktoren eine Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund vorhersagen können.

Die Expertise ist folgendermaßen aufgebaut: Zunächst wird theoretisch dargestellt, in welcher Weise ethnische und soziale Herkunft die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen beeinflussen (s. Kap. 2). Kapitel 3 fasst die Ergebnisse quantitativer Studien, die diese Zusammenhänge im deutschen Bildungssystem empirisch untersuchen, für die Bildungsetappen Elementarbereich, Grundschule und Sekundarstufe systematisch zusammen. Am Ende des Kapitels werden in einer Übersicht zentrale empirische Befunde aufgeführt, die den Zusammenhang von ethnischer bzw. sozialer Herkunft und Bildungsbenachteiligung erklären. Abschließend werden in Kapitel 4 Handlungsansätze diskutiert, die sich aus den Ergebnissen der Expertise ableiten lassen.

2 Die doppelte Benachteiligung: Einflüsse auf Kompetenzerwerb und Bildungsentscheidungen

Eine Benachteiligung im Bildungssystem durch Migrationshintergrund und/oder soziale Herkunft entsteht früh im Lebenslauf. Sie verstärkt sich während der Schulzeit durch das Zusammenwirken mehrerer Faktoren, beispielsweise der Entwicklung von Kompetenzen in der Familie, im Bildungssystem oder durch Kosten-Nutzen-Abwägungen bei Bildungsentscheidungen. Mit diesen Faktoren befasst sich die Theorie der primären und sekundären Effekte der sozialen Herkunft (Boudon 1974: 29–30; Abb. 1). Sie ist derzeit eines der einflussreichsten strukturell-individualistischen Modelle zur Erklärung sozialer Ungleichheit (vgl. Becker 2009: 105).

Abb. 1 Modell zur Erklärung der Entstehung von sozial ungleichverteilten Bildungschancen



Lesehilfe: Das Modell zeigt die Entstehung ungleicher Bildungschancen durch primäre Herkunftseffekte (blaue Pfeile) und sekundäre Herkunftseffekte (graue Pfeile).

Quelle: Boudon 1974; nach Becker 2009; eigene Darstellung

- **Primäre Herkunftseffekte:** Kinder werden zu Hause unterschiedlich stark zum Lernen angeregt und dabei in unterschiedlichem Ausmaß und ungleich gut unterstützt. So lesen weniger



gebildete Eltern ihren jüngeren Kindern seltener vor (Biedinger 2009) und motivieren sie im Schulalter nicht so häufig zu lernen (McElvany/Becker/Lüdtke 2009). Unterschiedliche Lerngelegenheiten im Elternhaus und die familiäre Sozialisation beeinflussen nicht nur die Lernausgangsbedingungen beim Schuleintritt, sondern auch, wie sich Kompetenzen über die Bildungskarriere entwickeln (Haag/Böhme/Stanat 2012; Schwippert et al. 2006).

- **Sekundäre Herkunftseffekte:** Bildungsentscheidungen in Familien hängen stark von der sozialen und ethnischen Herkunft ab (Ditton/Krüskens/Schauenberg 2005). Bei der Wahl einer bestimmten Schule oder beim Übergang von der Grundschule in eine weiterführende Schule wägen Eltern – und auch die älteren Kinder – die Kosten und den Nutzen der verschiedenen Bildungswege gegeneinander ab. Dabei ist nicht nur wichtig, wie gut das Kind in der Schule ist und welche Erwartungen die Eltern an Bildung und den späteren Berufsstatus ihrer Kinder haben. Eine Rolle spielt auch, wie viel sie in die Bildung ihrer Kinder investieren wollen und können (z. B. einen längeren Schulweg, Gebühren für Nachhilfe, Unterstützung bei den Hausaufgaben). Ausschlaggebend für die Entscheidung kann schließlich auch sein, ob die Eltern selbst einer Schulkultur eher fern- oder nahestehen. So werden Bildungsübergänge zu Gelenkstellen, an denen sich Bildungsungleichheit verstärken kann.

Bildungsunterschiede hängen jedoch nicht nur von der Sozialisation in der Herkunftsfamilie ab. Sie verstärken oder vermindern sich in weiteren Lernkontexten wie der Schule, die das Kind im Laufe der Zeit durchläuft. Die Rolle des Bildungssystems wird in der Theorie von Boudon vernachlässigt (vgl. Becker 2009: 109). Seine Bedeutung für die Integrationsfähigkeit wird jedoch deutlich, wenn man herkunftsbedingte Bildungsungleichheiten international vergleicht: In Deutschland ist die ethnische und soziale Herkunft der Schüler für ihren Bildungserfolg sehr viel wichtiger als in den meisten anderen OECD-Staaten (vgl. OECD 2013: 78).

Die Bildungsinstitutionen beeinflussen primäre und sekundäre Herkunftseffekte auf folgende Weise: Erstens können Kita und Schule die Wirkungen der sozialen Herkunft auf den Kompetenzerwerb ausgleichen (Veränderung primärer Herkunftseffekte). Wenn beispielsweise in der Kita frühzeitig Deutschkenntnisse gefördert werden, bringt ein Kind bei Schulbeginn bessere Lernausgangsbedingungen mit (Biedinger/Becker 2010). Es kann dem Unterricht besser folgen und erbringt im Fachunterricht bessere Leistungen. Wenn das Kind hingegen nicht seinem Bedarf entsprechend gefördert wird, kann sich herkunftsbedingte Benachteiligung weiter verstärken. Zweitens hängt es von der Durchlässigkeit des Schulsystems ab, inwieweit Familien eine Bildungsentscheidung langfristig revidieren können, z. B. ob ein Schüler, der nach der Grund-



schule zur Realschule wechselt, trotzdem später das Abitur machen kann (Veränderung sekundärer Herkunftseffekte).

2.1 Soziale Herkunft: Familien können in die Bildung ihrer Kinder unterschiedlich viel investieren

Ein zentrales Element, um den Zusammenhang zwischen Herkunft und Bildungserfolg zu erklären, sind die Mittel, über die Familien verfügen und die sie in die Bildung ihrer Kinder investieren können. Im Folgenden werden drei zentrale strukturelle Ressourcen skizziert: finanzielle Ausstattung, Bildung und der Zugang zu sozialen Unterstützungsnetzwerken (Bourdieu 1983; Coleman 1988).³

- **Ökonomische Ressourcen:** Finanziell bessergestellte Eltern können mehr Geld aufwenden, um Lernmaterialien, wie einen Computer, anzuschaffen und ihren Kindern eine anregende Lernumwelt zur Verfügung zu stellen, beispielsweise in Form von Reisen, Musikunterricht oder zusätzlicher Nachhilfe. Einige Bildungsstudien erfassen die finanzielle Ausstattung der Familie über das Nettoeinkommen des Haushalts. Die meisten messen sie jedoch als Teilaspekt des sozioökonomischen Status (s. unten).
- **Kulturelle Ressourcen:** Auch Bildungserfahrungen und -abschlüsse sowie der kulturelle Besitz (z. B. Bücher) im Elternhaus beeinflussen die Bildungslaufbahn der nächsten Generation. Eltern, die selbst eine höhere Bildung erworben haben, wissen mehr darüber, wie Bildungsinstitutionen funktionieren, und haben weniger Scheu vor dem Gymnasium und der Universität. Dadurch können sie strategisch geschickte Bildungsentscheidungen für ihre Kinder treffen und sich leichter über eine fehlende Gymnasialempfehlung hinwegsetzen. Zudem kann ihnen ein Hochschulabschluss mehr Autorität verleihen, etwa in Gesprächen mit Lehrern.
- **Soziale Ressourcen:** Über soziale Kontakte können sich Familien Hilfe holen, wenn die eigenen Bildungs- und finanziellen Ressourcen nicht ausreichen (Roth/Salikutluk/Kogan 2010). Eltern mit wenig Bildungserfahrung können andere Eltern um Rat fragen, wenn sie über die Schullaufbahn ihres Kindes entscheiden müssen. Allerdings zeigt sich in der Realität, dass weniger gebildete Familien meist auch weniger Kontakt zu Personen mit hoher Bildung und beruflichem Prestige haben (Fuhse 2008). Somit können sie auf entsprechende soziale Ressourcen nicht zurückgreifen. Die meisten Studien bilden die sozialen Ressourcen einer Familie ausschließlich über den sozioökonomischen Status ab, nur wenige (z. B. Roth/Salikutluk/Kogan

³ Auf psychologische Ressourcen wie z. B. Optimismus oder eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung (Hobfoll 2002) wird in dieser Expertise nicht eingegangen.



2010) fragen direkt nach sozialen Ressourcen im Sinne schwacher oder starker Beziehungen (vgl. Granovetter 1983).

Diese drei Arten von Ressourcen hängen eng miteinander zusammen und bedingen sich gegenseitig. Eltern mit hoher Bildung haben häufig eine gute berufliche Stellung und damit auch mehr finanzielle Mittel und Kontakte zu Personen, die sie bei Bildungs- oder rechtlichen Fragen hinzuziehen können. Die Ressourcenausstattung der Familie, die mit der sozialen Herkunft verbunden ist, trägt dazu bei, dass Kinder im Elternhaus ungleiche Entwicklungsbedingungen vorfinden und in unterschiedlichem Maße gefördert werden.

Die Studien, auf die sich diese Expertise stützt, verwenden zumeist standardisierte Indizes, um die soziale Herkunft zu erfassen. Die Bildungsressourcen einer Familie werden üblicherweise auf zwei Wegen gemessen: einerseits über die formalen Bildungserfahrungen der Eltern nach den Klassifikationsschemata ISCED und CASMIN (s. u.), andererseits über die kulturellen Besitztümer der Familie.

- **ISCED:** Die *International Standard Classification of Education* wurde von der UNESCO für die amtliche Statistik entwickelt, um Bildungssysteme international miteinander vergleichen zu können. Sie wird jedoch immer häufiger zur Einordnung von Bildungsabschlüssen genutzt. Das Klassifikationssystem wurde mehrfach modifiziert. Die aktuelle Version, ISCED 2011, besteht aus acht hierarchisch geordneten Stufen, die mit der frühkindlichen Bildung (Stufe 0) beginnen und bis zur Promotion reichen (Stufe 8; UNESCO 2012). Das ISCED-System eignet sich dafür, ausländische Bildungsabschlüsse mit den deutschen Abschlüssen zu vergleichen.⁴
- **CASMIN:** Die CASMIN-Bildungsklassifikation (*Comparative Analysis of Social Mobility in Industrial Nations*; Brauns/Scherer/Steinmann 2003; König/Lüttinger/Müller 1988) wurde dazu entwickelt, Bildungsabschlüsse in der Forschung international zu vergleichen. Sie besteht aus drei hierarchisch geordneten Bildungsniveaus mit jeweils drei oder vier Untergruppen. Anders als bei der ISCED wird beim CASMIN-Index auch auf derselben Stufe zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Abschlüssen unterschieden, z. B. innerhalb der Stufe 2, Sekundarbildung, zwischen (Fach-) Hochschulreife ohne und mit beruflichem Abschluss (CASMIN 2c-gen vs. 2c-voc). Ein Nachteil von CASMIN ist, dass die Klassifikation seit 2003 nicht mehr aktualisiert wurde. Veränderungen in den Bildungssystemen sind also möglicherweise nicht ausreichend berücksichtigt (vgl. Schneider 2015: 30–31).

⁴ Die Stärken und Schwächen von ISCED für den internationalen Vergleich von Schulabschlüssen diskutiert Bohlinger (2012).



Um Bildungsressourcen in Form von kulturellen Besitztümern zu erfassen, fragen die meisten Studien nach der Zahl der Bücher im Haushalt. Für die PISA-Studie hat die OECD eine mehrdimensionale Skala mit 14 Items gebildet, den **HOMEPOS** (*Index of Home Possessions*, OECD 2005: 283–284). Dieser erhebt nicht nur Zahl und Art der Bücher, sondern auch lern- und computerbezogene Besitztümer, wie einen eigenen Schreibtisch oder einen Internetanschluss im Haushalt.

Neben dem Bildungshintergrund der Eltern wird meist auch der sozioökonomische Status (SES) der Familie erhoben. Dazu werden die Berufe nach dem dafür notwendigen Bildungsabschluss und dem zu erzielenden Einkommen hierarchisch angeordnet und bilden so einen Indikator für die Position einer Person in der Gesellschaft. Zur Messung des SES werden üblicherweise die folgenden zwei Indizes verwendet:

- **ISEI:** Der *International Socio-Economic Index of Occupational Status* (Ganzeboom et al. 1992; Ganzeboom/Treiman 1996) wird wohl am häufigsten genutzt, um den sozioökonomischen Status zu erfassen, u. a. in den Schulleistungsstudien IGLU, TIMSS und PISA. Er ordnet Berufe nach der dafür benötigten Bildung und dem zu erwartenden Einkommen hierarchisch an. Die Werte auf der kontinuierlichen Skala liegen zwischen 16 (z. B. Reinigungskräfte) und 90 (Richter).
- **EGP:** Das EGP-Klassifikationsschema (Erikson/Goldthorpe 2002) bildet kategoriale Berufsklassen anhand des Beschäftigungsstatus und der Stellung im Beruf. Die elf Klassen lassen sich zu den drei Obergruppen beschäftigte Arbeitnehmer, Selbstständige und Arbeitgeber zusammenfassen.

Beide Indizes sind international vergleichbar; dadurch können auch die Tätigkeiten von Zuwanderern im Ausland eingeordnet werden. Sie haben jedoch einen Nachteil: Personen, die zum Zeitpunkt der Erhebung nicht erwerbstätig sind, können nicht oder nur eingeschränkt zugeordnet werden (Schimpl-Neimanns 2004: 157).

2.2 Migrationshintergrund: Durch Migration verändern sich die Ressourcen von Familien

Durch Migration gehen strukturelle Ressourcen verloren: Erstens haben Zuwanderer meist ein im Verhältnis zur Mehrheitsbevölkerung geringeres Einkommen, etwa wenn Bildungsabschlüsse nicht anerkannt werden und sie deswegen eine niedriger entlohnte Arbeit annehmen müssen. Zweitens können Eltern ihre eigenen Bildungserfahrungen häufig nicht übertragen, weil Schul-



system und Lehrpläne anders gestaltet sind, oder sie können nicht genug Deutsch, um ihren Kindern bei den Hausaufgaben zu helfen. Schließlich können Familien nicht auf dieselben sozialen Netzwerke zurückgreifen wie Eltern ohne Migrationshintergrund. Ihre Familie und Freunde sind meist im Herkunftsland verblieben, und neue soziale Beziehungen, die beim Lernen und bei Bildungsentscheidungen helfen können, müssen erst aufgebaut werden.

Der Zuwandererstatus wurde lange Zeit an der Staatsangehörigkeit festgemacht. So unterschieden Studien wie der Mikrozensus oder das Sozio-ökonomische Panel einfach zwischen Personen mit deutscher und jenen mit ausländischer Staatsbürgerschaft. Zu Beginn der 2000er Jahre fand in der Zuwanderungspolitik ein Paradigmenwechsel statt, der 2005 zum Aufenthaltsgesetz führte. In diesem Zusammenhang wurde anerkannt, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist. Seitdem berücksichtigt auch die Statistik anstelle der Staatsbürgerschaft zunehmend den Migrationshintergrund (Preiß 2013: 19). Als Unterscheidungskriterium dient nun das Geburtsland und nicht mehr die Staatsangehörigkeit. Besonders deutlich wird dieser Wandel in der Änderung des Mikrozensusgesetzes von 2005. Das Statistische Bundesamt erhebt nun im Mikrozensus neben der Staatsangehörigkeit auch Indikatoren zur Feststellung des Migrationshintergrunds, wie z. B. die ehemalige Staatsangehörigkeit und das Jahr der Einbürgerung (§ 4 MZG 2005). Die meisten der in dieser Expertise zitierten Studien richten sich nach der Definition des Statistischen Bundesamtes und zählen zu den Menschen mit Migrationshintergrund „alle Ausländer und eingebürgerte[n] ehemalige[n] Ausländer, alle nach 1949 als Deutsche auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderte[n] sowie alle in Deutschland als Deutsche Geborene[n] mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ (Statistisches Bundesamt 2014a: 4). Damit wird ein Migrationshintergrund ab der dritten Generation nicht mehr ausgewiesen.⁵

Um die Heterogenität innerhalb der Bevölkerung mit Migrationshintergrund angemessen abbilden zu können, werden in der bildungswissenschaftlichen Forschung weitere Unterscheidungen getroffen. Neben der Einteilung nach Herkunftsländern oder -regionen werden Kriterien gesucht, mit denen ein Akkulturationsprozess abgebildet werden kann. Damit ist gemeint, dass sich bei Zuwanderern die Einstellungen, Verhaltensweisen und auch Kompetenzen zunehmend verändern und sie z. B. besser Deutsch sprechen, je länger sie im Einwanderungsland leben und mit Menschen der Mehrheitsbevölkerung Kontakt haben (Berry 1997; Ward 2001). Deshalb

⁵ Inzwischen wird auch der Begriff Migrationshintergrund als stigmatisierend und negativ konnotiert kritisiert (NdM 2014: 6). Es wurden auch neue Begriffe vorgeschlagen, z. B. „Menschen aus Einwandererfamilien“. Diese sind jedoch bislang nicht in die Statistik und die quantitative Forschung eingegangen. Deshalb wird hier weiterhin Migrationshintergrund verwendet.



berücksichtigen viele Studien die Aufenthaltsdauer oder unterscheiden grober zwischen erster und zweiter Zuwanderergeneration (Gresch/Kristen 2011): Zur ersten Generation gehören diejenigen, die selbst nach Deutschland gekommen sind; mit zweiter Generation werden Menschen bezeichnet, die in Deutschland geboren wurden, aber mindestens einen zugewanderten Elternteil haben. Einige der Studien, die im nächsten Kapitel beschrieben werden, berücksichtigen in der Analyse außerdem, ob das Kind vor der Einschulung zugewandert ist oder danach (z. B. Müller/Stanat 2006). Dies kann Hinweise darauf geben, wie viel Erfahrung das Kind mit dem deutschen Bildungssystem hat. Schließlich erfassen immer mehr Studien anstelle des Migrationshintergrunds, oder zusätzlich dazu, die sprachlichen Kompetenzen der Kinder oder die Familiensprache (z. B. Schwippert/Wendt/Tarelli 2012). Das soll dem Umstand Rechnung tragen, dass im Zusammenhang mit Kompetenzen und Bildungsbenachteiligung weniger der Migrationsstatus selbst eine Rolle spielt, als eine auf die Migration zurückzuführende geringere Sprachkompetenz der Kinder und ihrer Eltern (Dubowy et al. 2011).

3 Wie hängen Migrationshintergrund und soziale Herkunft mit dem Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen zusammen?

Woher kommt nun die Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund? In diesem Kapitel wird systematisch untersucht, inwieweit der geringere Bildungserfolg dieser Kinder und Jugendlichen auf den Migrationshintergrund zurückzuführen ist oder ob er mehr mit sozialer Benachteiligung zu tun hat. Hierzu wurden jeweils für die Bildungsetappen Elementarstufe (s. Kap. 3.1), Primarstufe (s. Kap. 3.2) und Sekundarstufe (s. Kap. 3.3) Studien ausgewählt, die untersuchen, wie Kompetenzen und Übergangentscheidungen mit sozialer und ethnischer Herkunft zusammenhängen.⁶ Das methodische Vorgehen der Recherche ist in Info-Box 1 dargestellt. Die Tabellen 2 bis 8 im Anhang zeigen als Übersichten die Ergebnisse der Publikationen.

Für diese Expertise wurden 53 Studien berücksichtigt. Sie alle behandeln die Frage, welcher Faktor Bildungsunterschiede besser erklärt: der Migrationshintergrund oder aber die soziale

⁶ Zur Interpretation der Wichtigkeit der beiden Erklärungsfaktoren werden neben dem standardisierten Regressionskoeffizienten Beta nach Möglichkeit auch Veränderungen im Multiplen Korrelationskoeffizienten R^2 zwischen Modellen in der hierarchischen Regressionsanalyse herangezogen. Beta gibt darüber Auskunft, wie stark die Ausprägung der abhängigen Variablen bei Veränderungen eines einzelnen Prädiktors zu- oder abnimmt, unabhängig des Einflusses weiterer Prädiktoren im Modell. Das R^2 beschreibt zunächst die Varianzaufklärung des Gesamtmodells. Verändert sich das R^2 zwischen Modellen, ist dies ein Hinweis auf den Beitrag zur Varianzaufklärung der im späteren Modell eingefügten Variablen. Da Migrationshintergrund und soziale Herkunft statistisch nicht unabhängig voneinander sind, unterliegen beide Kennwerte bei der Interpretation von Wichtigkeit gewissen Einschränkungen (vgl. Nathans/Oswald/Nimon 2012). Gemeinsam interpretiert können sie jedoch zu einer besseren Schätzung beitragen.



Herkunft. Allerdings gehen nur drei dieser Studien tatsächlich der Frage nach, inwiefern Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund tatsächlich im Sinne eines Interaktionseffekts doppelt benachteiligt sind. Wie weit zugewanderte Kinder und Jugendliche, die gleichzeitig sozial benachteiligt sind, geringere Bildungserfolge aufweisen als Gleichaltrige, die nur einen Migrationshintergrund haben oder nur sozial benachteiligt sind, kann in der Expertise nicht beantwortet werden.

Info-Box 1: Methodisches Vorgehen

Die in dieser Expertise berücksichtigten Studien wurden in drei Schritten ausgewählt.

1) Literaturrecherche: Nach den Studien wurde in einschlägigen Datenbanken (Psyndex, Psychinfo, FIS Datenbank Pädagogik) in Deutsch und Englisch mit verschiedenen Stichworten gesucht, die für einen Migrationshintergrund stehen (z. B. ethnische Disparitäten, Migrationshintergrund, ethnische Benachteiligung) auch in Kombination mit Begriffen, die auf Kompetenzen oder Übergänge hinweisen (z. B. mathematische Kompetenz, Gymnasium, Inanspruchnahme Kita). Zudem wurden Studien berücksichtigt, auf die in anderen Publikationen hingewiesen wurde (Schneeball-Prinzip).⁷

2) Auswahl der Studien: Folgende Kriterien waren bei der endgültigen Auswahl der Publikationen handlungsleitend:

- **Zeitraum:** Die Erhebung in der Studie hat a) ab dem Jahr 2000 b) in Deutschland stattgefunden.
- **Analysemethode:** Die Studie nutzt c) ein quantitatives Analyseverfahren, z. B. eine Regressionsanalyse, und dokumentiert die Ergebnisse nachvollziehbar, z. B. durch eine tabellarische Auflistung der Regressionsgewichte. d) Sie berücksichtigt innerhalb derselben Analyse Informationen zum Migrationshintergrund und zur sozialen Herkunft als Prädiktoren.
- **Stichprobe:** e) Die Studie bezieht Kinder mit und ohne Migrationshintergrund ein. Dabei wurde f) explizit der Migrationshintergrund als Kategorie erhoben, nicht die ausländische Staatsbürgerschaft. g) Die Fallzahl beträgt mindestens 100 Teilnehmer.
- **Kompetenzmessung:** h) Zur Erklärung von Unterschieden in Kompetenzen nutzt die Studie standardisierte Kompetenztests.

3) Auswahl der Ergebnisse: In vielen Studien werden die Ergebnisse mehrerer Regressionsmodelle präsentiert, in denen die Prädiktoren schrittweise einbezogen wurden, um die jeweilige abhängige Variable zu erklären, z. B. zuerst Migrationshintergrund, danach zusätzlich die elterliche Bildung. Bei der Auswahl der Ergebnisse innerhalb einer Publikation wurde grundsätzlich das Modell bevorzugt, das ausschließlich den Migrationshintergrund und die soziale Herkunft zur Vorhersage nutzt. Falls bereits im ersten Modell mehr Prädiktoren in die Analyse einbezogen wurden, wurde das Modell ausgewählt, das keine oder nur wenige Prozessvariablen, wie beispielsweise das elterliche Lernverhalten, einbezieht. Zusätzliche Prädiktoren sind in den Übersichtstabellen dokumentiert.

⁷ Trotz der Bemühungen um eine umfassende Literaturrecherche hat diese Übersicht keinen Anspruch auf Vollständigkeit aller Ergebnisse zur Fragestellung im Sinne einer systematischen Review (vgl. Green 2005: 270). Beispielweise wurden nicht publizierte Abschlussarbeiten nicht berücksichtigt.



3.1 Doppelte Benachteiligung im Elementarbereich

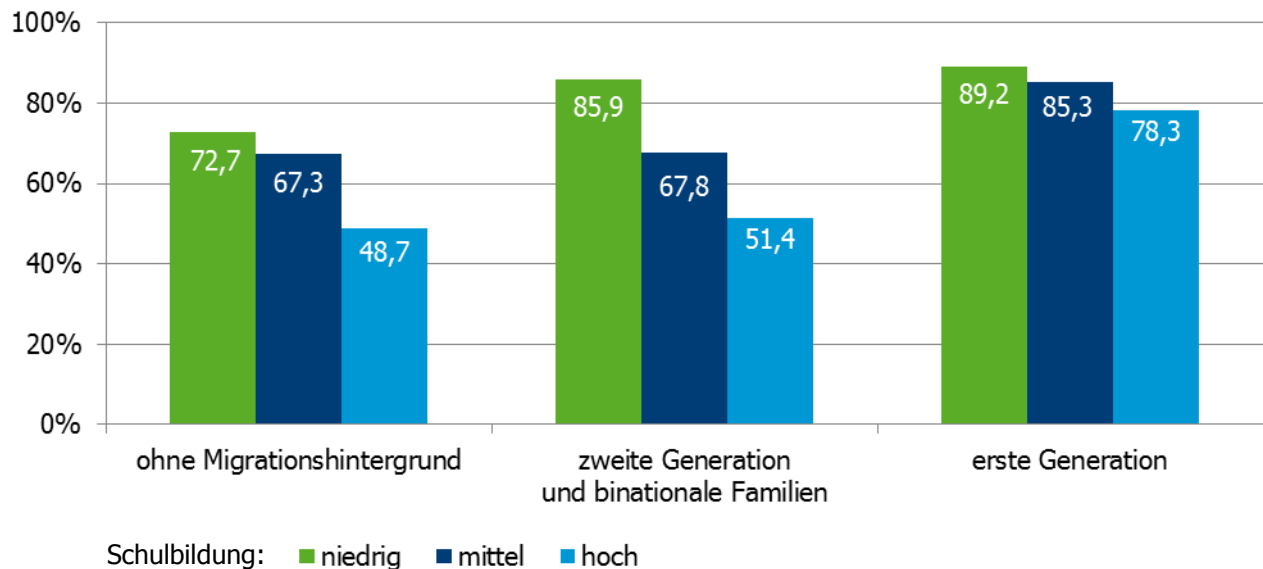
Für noch nicht schulpflichtige Kinder wurden Unterschiede in der Bildungsbeteiligung in zwei Bereichen betrachtet: Erstens wurde vergleichend untersucht, inwieweit Familien mit und ohne Migrationshintergrund Bildungs- und Betreuungsangebote im Elementarbereich in Anspruch nehmen. Zweitens wurde der Frage nachgegangen, wie sich die Fähigkeiten von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund unterscheiden.

3.1.1 Nutzung von Bildungs- und Betreuungsangeboten im Elementarbereich

Ob das Kind in einer Kindertageseinrichtung oder in der Kindertagespflege betreut wird, können Eltern, anders als beim Schulbesuch, selbst entscheiden. Eltern haben ein Recht auf einen Betreuungsplatz ab dem ersten Lebensjahr ihres Kindes; bis 2013 galt dies erst ab dem dritten Lebensjahr.

Beim **Besuch einer Kindertageseinrichtung** gibt es große Unterschiede. Kinder mit Migrationshintergrund besuchen seltener eine Kindertageseinrichtung als Kinder der Mehrheitsbevölkerung. Besonders eklatant ist der Unterschied bei der Krippenbetreuung: 38 Prozent der Kinder ohne Migrationshintergrund doch nur 22 Prozent der Kinder mit Migrationshintergrund wurden im Jahr 2013 in einer Einrichtung für unter 3-Jährige betreut. In der Gruppe der 3- bis 6-Jährigen nehmen inzwischen fast alle Eltern das Angebot der Kindertagesbetreuung in Anspruch: 90 Prozent der Kinder mit Migrationshintergrund und 97 Prozent der Kinder ohne Migrationshintergrund besuchen in diesem Alter eine Kita. Damit hat sich die Lücke bei den älteren Vorschulkindern nahezu geschlossen – 2009 lag der Abstand zwischen den beiden Gruppen noch bei 12 Prozentpunkten (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: Tab. C3-4A).

Die Nutzung des Betreuungsangebots hängt jedoch nicht allein mit dem Migrationshintergrund zusammen, sondern auch mit der sozialen Herkunft (Tab. 2 im Anhang). Dies wird in einer Auswertung der AID:A-Studie zu Angaben von Eltern ein- und zweijähriger Kinder deutlich (SVR-Forschungsbereich 2013a; Abb. 2). Während die meisten Eltern der ersten Zuwanderergeneration unabhängig vom Bildungshintergrund ihr Kind zu Hause betreuen, hängt dies bei Eltern der zweiten Zuwanderergeneration ähnlich wie bei Eltern ohne Migrationshintergrund stark von ihrer Bildung ab. Von den höher gebildeten Eltern mit Migrationshintergrund schickt rund die Hälfte ihr Kind mit ein oder zwei Jahren in eine Krippe, das sind ähnlich viele wie bei den höher gebildeten Eltern ohne Migrationshintergrund. Bei Eltern, die keinen Schulabschluss oder nur einen Hauptschulabschluss haben, ist der Anteil deutlich geringer.

Abb. 2 Familiäre Betreuung von 1- und 2-Jährigen nach Migrationshintergrund und Schulbildung der Eltern im Jahr 2009

Quelle: AID:A, DJI 2012; SVR-Forschungsbereich 2013a

Der doppelte Effekt von sozialer Herkunft und Migrationshintergrund beim Zugang zur Kindertagesbetreuung ist für Kinder vor dem dritten Lebensjahr ebenso wie für drei- bis sechsjährige Kinder statistisch belegt: Erstens lassen Eltern mit Migrationshintergrund ihr Kind seltener außer Haus betreuen; dies gilt auch, wenn man den sozialen Hintergrund der Familie in der Analyse berücksichtigt (Eckhardt/Riedel 2012; Fuchs-Rechlin 2008; Fuchs-Rechlin/Bergmann 2014; van Santen/Prein 2013; SVR-Forschungsbereich 2013a). Zweitens zeigt sich ein Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft der Familien und ihrer Inanspruchnahme der aushäusigen Betreuung: Studienübergreifend gilt, Eltern mit höherer Bildung und mit einem höheren Einkommen lassen ihr Kind eher in einer Krippe betreuen als weniger gebildete Eltern. Dies gilt unabhängig von einem Migrationshintergrund (z. B. Eckhardt/Riedel 2012; Fuchs-Rechlin 2008; van Santen/Prein 2013; SVR-Forschungsbereich 2013a).⁸ Bei Kindern, die jünger als ein Jahr sind, findet sich zwischen Familieneinkommen und Kitabesuch allerdings kein Zusammenhang (Geier/Riedel 2009). Aufgrund der Elterngeldregelung beanspruchen die meisten Familien in diesem Zeitraum Elternzeit. Deswegen erklärt bei dieser Altersgruppe nur die Erwerbstätigkeit der Mutter den Besuch einer Kita.

⁸ Geier und Riedel (2009) finden in ihrer Auswertung der DJI-Surveydaten 2007 keinen statistisch bedeutsamen Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und einer Inanspruchnahme der Kindertagesbetreuung, und nur für die Dreijährigen einen Zusammenhang zwischen der mütterlichen Bildung und der Inanspruchnahme. Dies ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass die Autoren in derselben Analyse die elterliche Einstellung zur Kindertagesbetreuung als Prozessfaktoren berücksichtigt haben, die die Nutzung solcher Angebote besser erklären als strukturelle Hintergrundvariablen wie Migrationshintergrund oder Bildung.



Ob Eltern mit Migrationshintergrund und sozial benachteiligte Familien das Angebot der Krippenbetreuung häufiger wahrnehmen, seit sie Anspruch auf einen Betreuungsplatz ab dem ersten Lebensjahr des Kindes haben, ist unklar. Soweit bekannt, wurde diese Frage bisher nicht anhand von Stichproben untersucht, die nach der Gesetzesänderung am 1. August 2013 erhoben wurden.

Neben dem formalen Lernort Kita nehmen Eltern für ihre Kinder auch **informelle Bildungs- und Fördergelegenheiten** wahr, etwa Babyschwimmen, Eltern-Kind-Gruppen oder musikalische Frühförderung. Die Wissenschaft geht davon aus, dass solche Angebote die weitere Entwicklung des Kindes positiv beeinflussen. Familienpolitisch wurde vor der Einführung des Betreuungsgeldes überlegt, statt einer finanziellen Leistung Gutscheine für informelle Bildungsangebote auszugeben (vgl. Mühler/Spieß 2009: 30). Studien, die sich mit solchen informellen Fördergelegenheiten befassen, kommen fast alle zu dem Ergebnis, dass ihre Inanspruchnahme sowohl mit dem Migrationshintergrund als auch mit dem sozialen Hintergrund der Familien zusammenhängt: Eltern mit Migrationshintergrund, Eltern mit einem geringen Einkommen und Eltern mit geringen kulturellen Ressourcen (niedriger Bildungsabschluss, wenig Kulturgüter) nutzen informelle Bildungsangebote im Elementarbereich seltener als andere Eltern. Dies gilt für Kinder unter drei Jahren ebenso wie für Kinder von drei Jahren bis zum Schuleintritt (de Moll/Betz 2014; Mühler/Spieß 2009; Schmiade/Spieß 2010). Anders ist es, wenn solche Kurse (z. B. Schwimmunterricht für Vorschulkinder) als Zusatzangebot über die Kita organisiert werden. In dem Fall ist ihre Nutzung unabhängig von Migrations- und Bildungshintergrund (de Moll/Betz 2014).

3.1.2 Kompetenzunterschiede vor der Einschulung

Kinder zeigen bereits vor dem Schuleintritt sog. kognitive Vorläuferfähigkeiten, die für den späteren Erwerb mathematischer und naturwissenschaftlicher Kompetenzen oder den Schriftspracherwerb in der Schule sehr wichtig sind. Hierzu gehört beispielsweise, wie gut ein Kind schon im Vorschulalter die Zahlen kennt oder Mengen einschätzen kann, und wie umfangreich sein Wortschatz ist (vgl. Niklas/Schneider 2010: 124–125).

Allerdings gibt es bisher kaum Studien, die Daten zu kognitiven Fähigkeiten im Elementarbereich bundesweit oder gar international vergleichend und standardisiert erhoben haben, wie es z. B. IGLU oder PISA im Schulkontext tun.⁹ Entsprechend finden sich nur wenige und regional

⁹ Die Ergebnisse der bundesweiten NUBBEK-Studie (Tietze et al. 2013) wurden hier nicht berücksichtigt, denn neben den Faktoren, die für diese Expertise von Interesse sind, fließen in die Analysen so viele weitere Struktur- und Prozessvariablen ein, dass es nicht möglich erscheint, den Erklärungswert von Migrationshintergrund und sozialer Herkunft für die Kompetenzen zu beurteilen. Im Nationalen Bildungspanel wurden erstmals bundesweit Kompetenzen im



begrenzte Studien dazu, wie weit sich Vorschulkinder mit und ohne Migrationshintergrund und Kinder unterschiedlicher sozialer Herkunft in ihren Kompetenzen unterscheiden (s. Tab. 3 im Anhang).¹⁰

Im Hinblick auf **mathematische Vorläuferfähigkeiten** verweisen die einbezogenen Studien vor allem auf einen Zusammenhang mit dem sozialen Hintergrund: Kinder aus Familien mit einem höheren sozioökonomischen Status und Kinder aus Familien mit einem höheren kulturellen Kapital (Bildungsabschluss der Eltern, kulturelle Güter) haben höhere Kompetenzwerte (Becker/Schmidt 2013; Niklas/Schneider 2010; Thiel 2012). Auch bei den **vorschulischen Sprachkompetenzen** zeigt sich übereinstimmend, dass Kinder aus sozial benachteiligten Elternhäusern in standardisierten Sprachtests schlechter abschneiden. Dabei ist anhand der Ergebnisse nicht eindeutig zu klären, ob der Einfluss der sozialen Herkunft eher auf den sozioökonomischen Hintergrund zurückzuführen ist (Niklas/Schneider 2010; Thiel 2012) oder eher auf die Bildung der Eltern (Ebert et al. 2013). Nur eine Untersuchung berücksichtigt beide Erklärungsfaktoren, nämlich eine Auswertung der Studie ESKOM-VG, in der sechsjährige Kinder türkischer Herkunft und Kinder ohne Migrationshintergrund aus Baden-Württemberg getestet wurden (Becker/Schmidt 2013). Danach erklären sowohl ein höherer sozioökonomischer Status als auch ein höherer Bildungsabschluss der Mütter unabhängig voneinander und zusätzlich zum Migrationshintergrund höhere Leistungen im Rechnen und bessere Sprachkompetenz im Deutschen. Ein Zusammenhang zum Migrationshintergrund ergibt sich nur bei den sprachlichen Kompetenzen, nicht bei den mathematischen Fähigkeiten.

Eine doppelte Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund besteht auch im Bereich der **allgemeinen kognitiven Fähigkeiten**, die den späteren Schulerfolg gut erklären (Gamsjäger/Sauer 1996). Zwei Studien stellen diese Fähigkeiten ins Zentrum: eine Auswertung der Osnaabrücker Schuleingangsuntersuchung (Becker/Biedinger 2006) und eine Analyse der ESKOM-Daten (Biedinger 2009). Sie stellen übereinstimmend zweierlei fest: Kinder mit Migrationshintergrund haben unabhängig von der sozialen Herkunft niedrigere Testwerte als Kinder der Mehrheitsbevölkerung, und die kognitiven Kompetenzen der Kinder sind umso höher, je gebildeter ihre Eltern sind. In der ESKOM-Studie wurde zudem das Haushaltseinkommen berücksichtigt; hier wurde ebenfalls ein positiver Zusammenhang mit den kognitiven Kompetenzen der Kinder festgestellt.

Elementarbereich erhoben. Publikationen, die die Fragestellung dieser Expertise behandeln, stehen jedoch noch aus (Blossfeld/Robbach/von Maurice 2011; Relikowski/Schneider/Linberg 2015).

¹⁰ Alle hier betrachteten Studien untersuchen die Kompetenzen von Kindern ab drei Jahren bis zur Einschulung. Studien zu jüngeren Kindern, die den Auswahlkriterien entsprechen, sind nicht bekannt.



3.2 Doppelte Benachteiligung in der Grundschule

Im Folgenden werden zum einen Ergebnisse zu Kompetenzunterschieden zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund dargestellt. Zum anderen werden Studien betrachtet, die Entscheidungen über einen Wechsel in eine weiterführende Schule in den Blick nehmen.

3.2.1 Kompetenzunterschiede in der Primarstufe

Schüler mit Migrationshintergrund zeigen im Lesen, in Mathematik und in den Naturwissenschaften geringere Kompetenzen als Gleichaltrige ohne Migrationshintergrund.¹¹ Die Differenzen zwischen den Testleistungen sind in Deutschland weit größer als im OECD- oder im EU-Durchschnitt, werden Schüler miteinander danach verglichen, ob sie Deutsch als Familiensprache nutzen oder nicht (Schwippert/Wendt/Tarelli 2012: 195; Tarelli/Schwippert/Stubbe 2012: 250–251).

Inwieweit die festgestellten Leistungsunterschiede zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund auf die soziale Herkunft zurückgeführt werden können, lässt sich anhand der Ergebnisse der bundesweit repräsentativen Studien IGLU und TIMSS und des IQB-Ländervergleichs beantworten (Haag/Böhme/Stanat 2012; Schwippert/Wendt/Tarelli 2012; Tarelli/Schwippert/Stubbe 2012), in denen Viertklässler untersucht wurden (s. Tab. 4 im Anhang). Studien- und kohortenübergreifend zeigt sich, dass Kinder mit Migrationshintergrund doppelt benachteiligt sind: Schlechtere Leistungen im Lesen, in Mathematik und den Naturwissenschaften zeigen nicht nur Schüler, deren Eltern aus dem Ausland zugewandert sind, unabhängig ihres sozialen Hintergrundes. Auch Schüler, deren Eltern einen niedrigen Bildungsabschluss aufweisen und wenige Bücher besitzen, und Schüler aus Familien mit einem geringen sozioökonomischen Status weisen geringere Kompetenzwerte auf als ihre Mitschüler. Soziale Herkunft und Migrationshintergrund sind also beides statistisch bedeutsame Faktoren, die Kompetenzunterschiede in der Grundschule erklären.

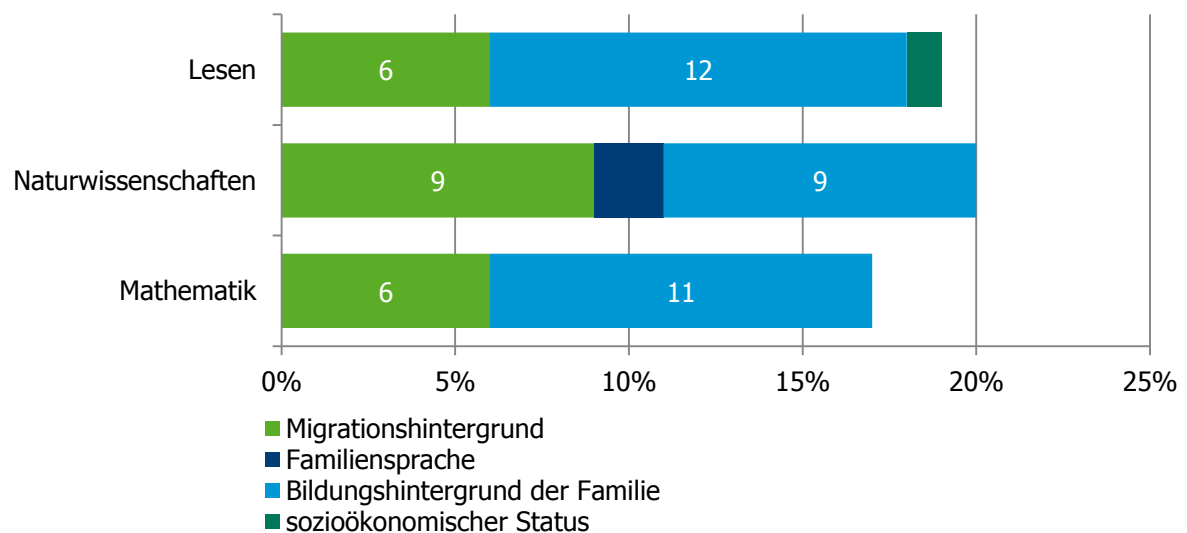
Um zu klären, welcher der beiden Faktoren für die beobachteten Kompetenzunterschiede eine größere Rolle spielt, können neben den Regressionsgewichten die Varianzanteile betrachtet werden (s. Abb. 3). Betrachtet man zunächst nur den Migrationshintergrund, erklärt dieser je nach Kompetenzbereich zwischen 6 und 9 Prozent der Unterschiede. Allerdings sind hier die Varianzanteile der sozialen Herkunft enthalten. Wird in einem späteren Schritt der Bildungshinter-

¹¹ Die Differenzen zwischen den Testleistungen betragen in Mathematik 32 Prozentpunkte, in den Naturwissenschaften 48 Prozentpunkte und im Lesen 32 Prozentpunkte (Schwippert/Wendt/Tarelli 2012: 195; Tarelli/Schwippert/Stubbe 2012: 250–251).



grund der Eltern berücksichtigt, wird der erklärende Effekt des Migrationshintergrundes geringer.¹² Der Bildungshintergrund erklärt zusätzlich zwischen 9 und 12 Prozent der Unterschiede. Die Familiensprache und der sozioökonomische Status sind statistisch bedeutsame Erklärungsfaktoren, tragen jedoch kaum zur Varianzaufklärung auf. Ihr Erklärungswert ist also eher gering. Kompetenzunterschiede in der vierten Jahrgangsstufe lassen sich zwar auch mit dem Migrationshintergrund, jedoch überwiegend mit dem Bildungshintergrund der Eltern erklären.

Abb. 3 Kompetenzunterschiede zwischen Viertklässlern mit und ohne Migrationshintergrund: Anteile von Migrationshintergrund und sozialer Herkunft an der Erklärung der Gesamtvarianz



Lesehilfe: Anteile unter 3 Prozent sind nicht ausgewiesen. Dargestellt sind Veränderungen im R^2 zwischen Modellen innerhalb der hierarchischen Regressionsanalyse. Modell I enthält nur den Migrationshintergrund als Prädiktor, hier sind also noch die Varianzanteile weiterer Erklärungsfaktoren enthalten. Modell II enthält zusätzlich die Familiensprache, Modell III zusätzlich den Bildungshintergrund der Familie und Modell IV zusätzlich den sozioökonomischen Status. Z. B. klärt der Bildungshintergrund der Familie zusätzlich zum Migrationshintergrund 12 Prozent der Unterschiede in der Lesekompetenz auf. Die Familiensprache leistet dagegen keinen zusätzlichen Erklärungsbeitrag zum Migrationshintergrund.

Quelle: Schwippert/Wendt/Tarelli 2012; Tarelli/Schwippert/Stubbe 2012

Bei Studien, die sich auf bestimmte Regionen oder ethnische Gruppen beschränken, sind die Ergebnisse weniger eindeutig (Becker/Beck 2012; Ditton/Krüsken 2006; Dollmann 2010; Mehlinger 2013).¹³ Sie bestätigen aber den Trend, dass der Bildungshintergrund der Eltern Kompetenzunterschiede in der Grundschule besser erklärt als der Migrationshintergrund.

¹² Ein einseitiger Migrationshintergrund trägt nach Berücksichtigung des Bildungshintergrundes der Eltern sogar gar nicht mehr zur Erklärung von Unterschieden im Lesen und in den Naturwissenschaften bei.

¹³ Allerdings wird die doppelte Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund in der Lese- und teilweise auch in der Rechtschreibleistung auch in diesen Studien bestätigt, ebenso wie der zusätzliche eigene Erklärungswert von



3.2.2 Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe

In fast allen Bundesländern müssen Eltern im vierten Schuljahr des Kindes¹⁴ entscheiden, auf welchen Schulzweig ihr Kind nach der Grundschule wechseln soll. Grundlage für die Entscheidung sind Empfehlungen der Lehrer; diese haben in den Ländern einen unterschiedlichen Grad an Verbindlichkeit (KMK 2015). Dabei zeigt sich, dass zugewanderte Eltern bei diesem Übergang anders entscheiden als Eltern der Mehrheitsbevölkerung: Kinder mit Migrationshintergrund wechseln nach der Primarstufe seltener auf das Gymnasium und stattdessen häufiger auf eine niedriger qualifizierende Schulform (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014; Tab. 1). Allerdings besuchen Kinder mit Migrationshintergrund, die aus Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status kommen, sogar häufiger das Gymnasium und seltener die Hauptschule als Kinder ohne Migrationshintergrund mit gleicher sozialer Herkunft.

Tab. 1 Verteilung der Schüler in der Jahrgangsstufe 5 (2011) auf die Schularten nach sozioökonomischem Status und Migrationshintergrund

| sozio- ökonomischer Status (ISEI) | insgesamt Anzahl | davon nach Schulart in % | | | | |
|---|---------------------|-----------------------------|------------|--------------|-----------|--------|
| | | Hauptschule | Realschule | Gesamtschule | Gymnasium | andere |
| ohne Migrationshintergrund | | | | | | |
| niedrig | 594 | 38,2 | 22,5 | 13,9 | 16,6 | 8,8 |
| mittel | 1.656 | 16,8 | 24,0 | 13,0 | 38,8 | 7,5 |
| hoch | 912 | 6,3 | 13,6 | 10,8 | 64,3 | 5 |
| zusammen | 3.246 | 18,4 | 20,6 | 12,6 | 41,1 | 7,2 |
| mit Migrationshintergrund | | | | | | |
| niedrig | 285 | 29,3 | 21,1 | 11,3 | 27,8 | 10,6 |
| mittel | 268 | 23,5 | 22,3 | 5,4 | 39,2 | 9,6 |
| hoch | 133 | 11,7 | 12,5 | 10,2 | 60,9 | 4,6 |
| zusammen | 728 | 25,0 | 20,9 | 8,9 | 36,2 | 9,1 |

Anmerkungen: In die Kategorie andere Schularten fallen Schüler, die die sechsjährige Primarstufe in Berlin, eine Orientierungsstufe oder eine Förderschule besuchen. Die Gesamtzahl (zusammen) ist größer als die Summe der Fallzahlen für die HISEI-Quartile, da die Gesamtzahl auch Schülerinnen und Schüler ohne Angabe zum HISEI beinhaltet.

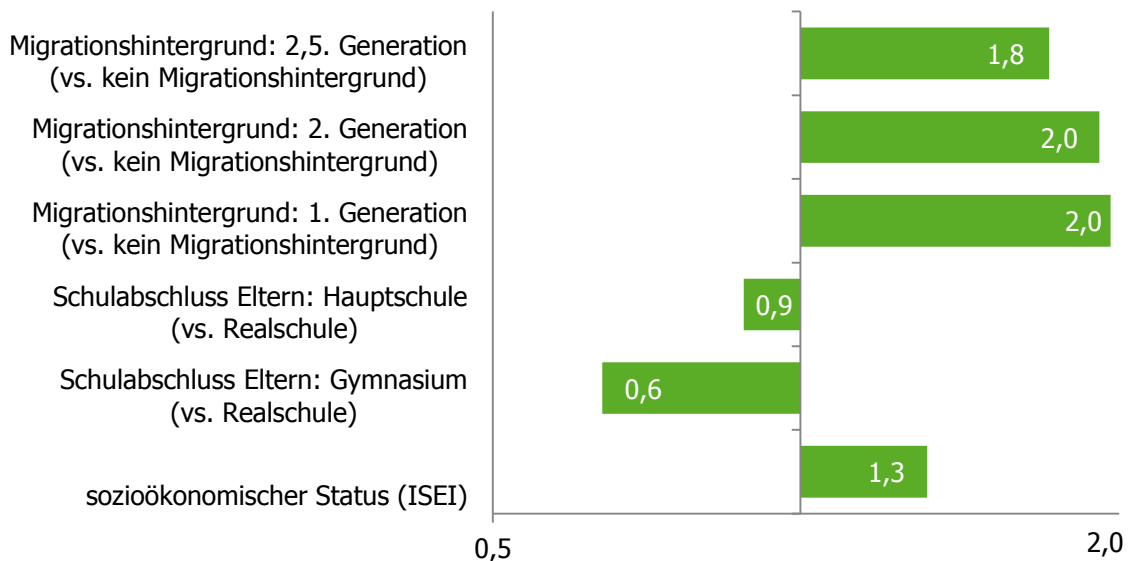
Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014/Nationales Bildungspanel, Startkohorte 3, 2010, Welle 1, doi:10.5157/NEPS:SC3:2.0.0; Startkohorte 4, 2010, Welle 1, doi:10.5157/NEPS:SC4:1.1.0; eigene Darstellung

sozioökonomischem Status und elterlichen Bildungsressourcen (Becker/Beck 2012; Ditton/Krüsken 2006; Dollmann 2010; Mehringer 2013). Dollmann (2010), der eine Stichprobe aus Köln mit Drittklässlern türkischer Herkunft und solchen ohne Migrationshintergrund untersucht hat, stellt jedoch fest, dass der Migrationshintergrund keine Rolle mehr spielt, wenn die soziale Herkunft in die Analyse einbezogen wird. Zu diesem Ergebnis kommt auch Mehringer (2013) bei Erstklässlern in Süddeutschland. Es ist nicht eindeutig zu bestimmen, inwieweit die Abweichungen zwischen den Studien auf Unterschiede in der Stichprobe oder auf die verwendeten Analysestrategien zurückzuführen sind oder auf zusätzliche Erklärungsfaktoren, die in die Analyse eingeflossen sind.

¹⁴ In Berlin erfolgt der Übergang i. d. R. nach der sechsten Klasse.

Die in diese Expertise einbezogenen Studien bestätigen den Befund, dass Kinder höherer sozialer Herkunft – unabhängig vom Migrationshintergrund – eher ein Gymnasium besuchen (s. Tab. 5 im Anhang).

Abb. 4 Bestimmungsfaktoren für die elterliche Entscheidung, das Kind zum Gymnasium zu schicken (logistische Regression)



Lesehilfe: Abgebildet sind die logistischen Regressionskoeffizienten (Odds Ratio-Koeffizienten). Mit * gekennzeichnete Zusammenhänge sind statistisch abgesichert ($p < 0,05$). Die Werte können als Wahrscheinlichkeiten interpretiert werden. Werte, die größer als 1 sind, entsprechen einem positiven Zusammenhang, Werte unter 1 einem negativen. Die dargestellten Zusammenhänge sind für die Leistungen des Schülers im Deutsch- und Mathematiktest, seine Noten und die Übergangsempfehlung kontrolliert.

Quelle: TIMSS-Übergangsstudie (Gresch 2012: 176); eigene Darstellung

Allerdings finden mehrere Studien Hinweise dahingehend, dass der Effekt des Migrationshintergrunds sich sogar umkehrt oder zumindest verschwindet, wenn man den sozialen Hintergrund stabil hält (z. B. Becker/Beck 2012; Kristen/Dollmann 2010; Relikowski/Schneider/Blossfeld 2010): Bei gleicher sozialer Herkunft besuchen Kinder mit Migrationshintergrund sogar eher ein Gymnasium als Kinder ohne Migrationshintergrund. Das verdeutlicht die Auswertung der bundesweiten TIMSS-Übergangsstudie (Gresch 2012; Abb. 4).

Wenn zur Erklärung der Übergangentscheidung ausschließlich der Migrationshintergrund herangezogen wird, ist es bei Schülern der zweiten Zuwanderergeneration im Vergleich zu Schülern ohne Migrationshintergrund wahrscheinlicher, dass sie nicht zum Gymnasium wechseln. Der alleinige Beitrag des Migrationshintergrundes zur Varianzaufklärung liegt bei nur 1 Prozent. Wird in den Analysen zusätzlich die soziale Herkunft als erklärender Faktor berücksichtigt, zeigt



sich dieser Unterschied zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund nicht mehr. Dann hängt es ausschließlich von der Bildung der Eltern und dem sozioökonomischen Status ab, ob ein Kind nach der Grundschule das Gymnasium besucht. Unter Kontrolle des Migrationshintergrundes erklärt die soziale Herkunft zusätzliche 13 Prozent der Unterschiede in der Übergangentscheidung.

In einem dritten Analyseschritt wurden die Ergebnisse der Schüler in standardisierten Tests und die Einschätzung ihrer Leistungen durch die Lehrer (Schulnoten, Gymnasialempfehlung) in die Analyse einbezogen (Abb. 4 bildet nur die Effekte von Migrationshintergrund und sozialer Herkunft ab). Hier zeigt sich sogar ein positiver Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und Übergangentscheidung: Schüler mit Migrationshintergrund, die eine genauso hohe Deutsch- und Mathematikkompetenz haben wie Schüler ohne Migrationshintergrund und denen eine vergleichbare Fähigkeit durch den Lehrer attestiert wird, schlagen mit höherer Wahrscheinlichkeit eine gymnasiale Laufbahn ein als Schüler ohne Migrationshintergrund mit gleicher sozialer Herkunft und mit gleichen Kompetenzen und Empfehlungen.

Somit hat die soziale Herkunft beim Übergang zur weiterführenden Schule eine weitaus größere erklärende Funktion als der Migrationshintergrund. Allerdings kommen die Studien zu unterschiedlichen Ergebnissen bei der Beantwortung der Frage, ob die elterliche Bildung (Kristen/Dollmann 2010; Relikowski/Schneider/Blossfeld 2010), der sozioökonomische Status (z. B. Ditton 2007; Schulze/Wolter/Unger 2009) oder aber beide Indikatoren zusammen (Becker/Beck 2012; Gresch/Baumert/Maaz 2010; Segeritz/Stanat/Walter 2010) die Übergangentscheidung aussagekräftig erklären können.

In einer Untersuchung (Relikowski/Schneider/Blossfeld 2010) wurde zusätzlich die Wechselwirkung von Migrationshintergrund und sozioökonomischem Status herangezogen, um die Übergangentscheidung erklären zu können. Die Ergebnisse verweisen auf einen bedeutsamen Effekt der Interaktion: Ein hoher sozioökonomischer Status begünstigt einen Übergang auf das Gymnasium nur bei Kindern ohne Migrationshintergrund, nicht aber bei Kindern mit Migrationshintergrund.

3.3 Doppelte Benachteiligung in der Sekundarstufe

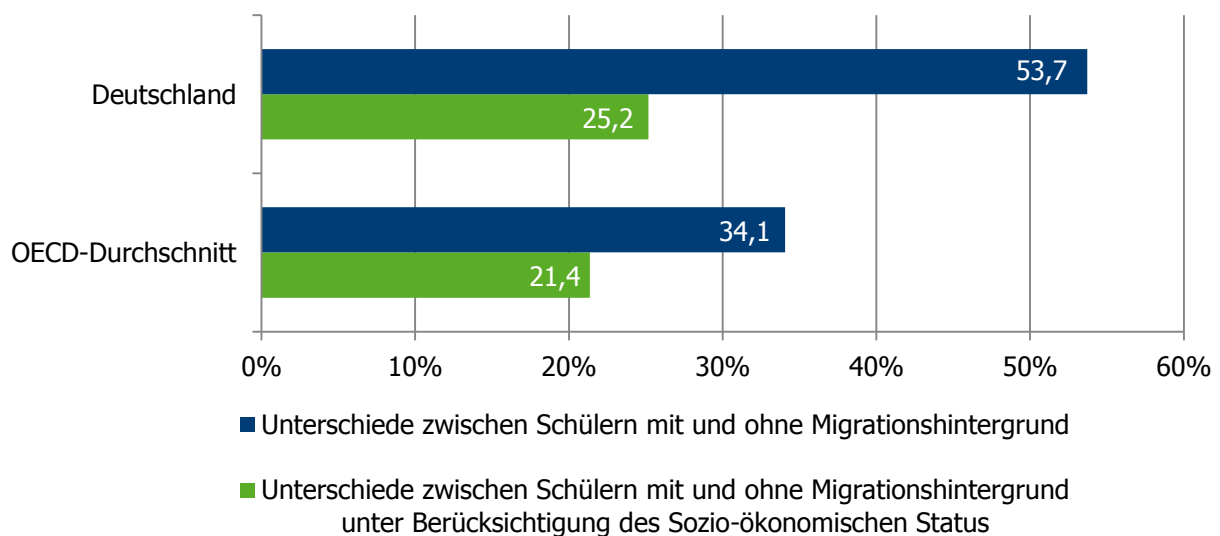
Um Bildungsbenachteiligung in den Sekundarstufen I und II zu untersuchen, werden in den folgenden Abschnitten folgende Aspekte jeweils vergleichend für Jugendliche mit und ohne Migra-

tionshintergrund betrachtet: Kompetenzen, Schulabschlüsse und der Übergang in die gymnasiale Oberstufe.

3.3.1 Kompetenzunterschiede in der Mittelstufe und der gymnasialen Oberstufe

Auch in der **Sekundarstufe I** zeigen Schüler mit Migrationshintergrund geringere Kompetenzen als ihre Mitschüler aus der Mehrheitsbevölkerung. In der PISA-Studie beispielsweise liegen ihre Leistungen in Mathematik fast 54 Prozentpunkte hinter denen der Gleichaltrigen (OECD 2013: 73). Bei den sprachlichen Kompetenzen ergibt der IQB-Ländervergleich sogar einen Abstand von bis zu 74 Prozentpunkten (Haag/Böhme/Stanat 2012). Im Vergleich zur vierten Jahrgangsstufe (Kap. 3.2.1) geht die Schere zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund in der älteren Jahrgangskohorte (neunte Jahrgangsstufe) somit sogar weiter auseinander.¹⁵

Abb. 5 Leistungsunterschiede (Differenzpunkte) zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund in Deutschland und im OECD-Durchschnitt



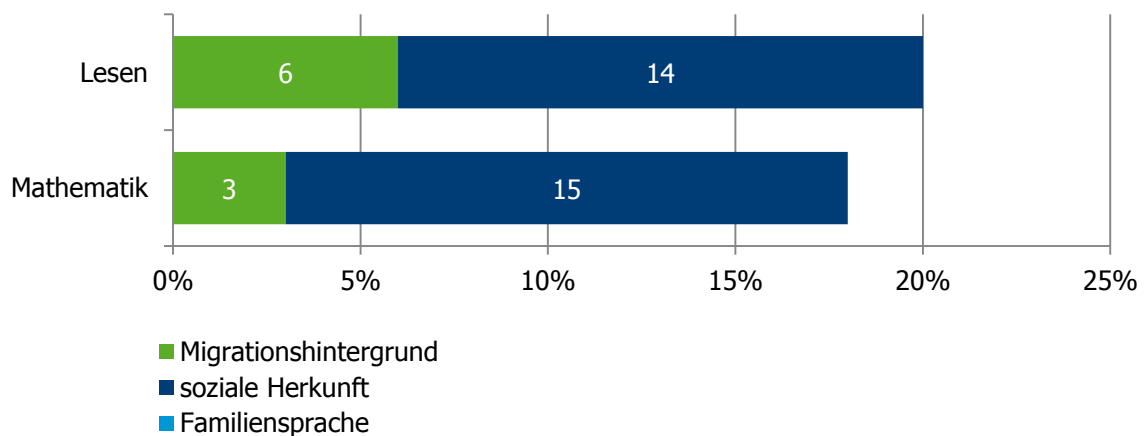
Quelle: OECD 2013: 73, eigene Darstellung

Im internationalen Vergleich zeigt sich, dass sich die Differenzen in den Leistungen in Deutschland zu großen Teilen auf die soziale Herkunft zurückführen lassen – anders als etwa in Portugal oder Estland, wo der Migrationshintergrund eine größere Bedeutung hat (OECD 2013: 73; Abb. 5). Weitere bundesweite und internationale Leistungsuntersuchungen – PISA 2000, 2003, 2006 und 2012, die Studie DESI sowie der IQB-Ländervergleich – bestätigen, dass sich die Leis-

¹⁵ Allerdings ist bei dem Vergleich zu berücksichtigen, dass in IGLU und TIMSS die Familiensprache als Unterscheidungskriterium verwendet wurde, nicht der Migrationshintergrund (Schwippert/Wendt/Tarelli 2012: 195; Tarelli/Schwippert/Stubbe 2012: 250–251).

tungsunterschiede durch die Faktoren Migrationshintergrund und soziale Herkunft statistisch bedeutsam erklären lassen (u. a. Gebhardt et al. 2013; Göbel/Rauch/Vieluf 2011; Pöhlmann/Haag/Stanat 2013; Walter 2008): Neuntklässler, die einen Migrationshintergrund haben, die aus Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status stammen oder deren Eltern einen niedrigen Bildungsabschluss haben und nur wenig Kulturgüter besitzen, schneiden bei Leistungstests in Mathematik, den Naturwissenschaften und im Lesen, bzw. zu Sprachkompetenzen in Deutsch, schlechter ab als ihre Mitschüler (s. Tab. 6 im Anhang).

Abb. 6 Kompetenzunterschiede zwischen Neuntklässlern mit und ohne Migrationshintergrund: Anteile von Migrationshintergrund und sozialer Herkunft an der Erklärung der Gesamtvarianz



Lesehilfe: Anteile unter 3 Prozent sind nicht ausgewiesen. Dargestellt sind Veränderungen im R^2 zwischen Modellen innerhalb der hierarchischen Regressionsanalyse. Modell I enthält nur den Migrationshintergrund als Prädiktor, hier sind also noch die Varianzanteile weiterer Erklärungsfaktoren enthalten. Modell II enthält zusätzlich den Bildungshintergrund der Familie und den ISEI und Modell III zusätzlich die Familiensprache. Z. B. klärt die soziale Herkunft zusätzlich zum Migrationshintergrund 14 Prozent der Unterschiede in der Lesekompetenz auf. Die Familiensprache leistet dagegen keinen zusätzlichen Erklärungsbeitrag zu Migrationshintergrund und sozialer Herkunft.

Quelle: Stanat/Rauch/Segeritz 2010; Gebhardt et al. 2013; eigene Darstellung

Der Erklärungsbeitrag der beiden Faktoren ist jedoch sehr ungleich, wie Auswertungen von PISA 2009 (Lesekompetenzen; Stanat/Rauch/Segeritz 2010) und PISA 2012 (Mathematikkompetenzen; Gebhardt et al. 2013) zeigen (Abb. 6): Wenn nur der Migrationshintergrund zur Erklärung von Kompetenzen berücksichtigt wird, erweist er sich als statistisch bedeutsamer Faktor, der alleine allerdings nur zwischen 3 und 6 Prozent der Unterschiede aufklärt. Hier sind die Varianzanteile der mit dem Migrationshintergrund stark zusammenhängenden sozialen Herkunft noch enthalten. Die in einem zweiten Analyseschritt berücksichtigte soziale Herkunft erklärt zusätzlich zum Migrationshintergrund dagegen sogar 14 bzw. 15 Prozent der Kompetenzunter-



schiede im Lesen und in Mathematik und damit den größte Anteil der Kompetenzunterschiede in den beiden Fächern in der neunten Jahrgangsstufe. In Konkurrenz zur sozialen Herkunft verringert sich der Erklärungswert des Migrationshintergrundes. Ein einseitiger Migrationshintergrund verliert als erklärender Faktor sogar vollständig an statistischer Bedeutung.

Ein ganz anderes Bild ergibt sich bei Fremdsprachenkenntnissen: Wie die bundesweite DESI-Studie zeigt, schneiden Jugendliche, die mehrsprachig aufgewachsen sind, im Englischtest besser ab als Jugendliche, die nur mit einer Sprache aufgewachsen sind. Außerdem sind die Englischkenntnisse besser, wenn die Jugendlichen aus Familien mit einem höheren sozioökonomischen Status kommen. Der Bildungshintergrund der Familie wurde in dieser Studie allerdings nicht beachtet (Göbel/Rauch/Vieluf 2011; Hesse/Göbel/Hartig 2008).

Im Rahmen der ICILS-Studie wurden 2013 erstmals auch computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Achtklässlern untersucht und international verglichen. Die Ergebnisse zeigen, dass herkunftsbezogene Leistungsunterschiede zwischen Schülern an Gymnasien und an niedriger qualifizierenden Sekundarschulen unterschiedlich sind (Eickelmann et al. 2014).¹⁶ An Gymnasien hängt das Ausmaß der o. g. Kompetenzen nur vom Migrationshintergrund der Schüler ab, nicht vom sozialen Kontext: Achtklässler, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden, haben hier geringere Kompetenzen. Bei den anderen Schulformen zeigt sich der gegenteilige Effekt: Unabhängig von einem Migrationshintergrund steigen computer- und informationsbezogene Fähigkeiten mit höherem Bildungsabschluss der Eltern und mit mehr kulturellen Besitztümern in der Familie. Der sozioökonomische Status der Familie hat keinen zusätzlichen Erklärungswert.

Mit Kompetenzunterschieden in der **gymnasialen Oberstufe** beschäftigen sich drei Publikationen, die Daten der Studie LAU auswerten (Jonkmann/Köller/Trautwein 2006; Nagy et al. 2007; Neumann/Nagy 2007). Diese Studie stellt auch in der Sekundarstufe II Leistungsunterschiede in Mathematik, Englisch und den Naturwissenschaften fest. Die Unterschiede können danach sowohl auf den Migrationshintergrund als auch auf die soziale Herkunft zurückgeführt werden: Schüler mit Migrationshintergrund haben geringere Kompetenzen in Mathematik. Das gilt zum Teil auch für Englischkompetenzen und für Kompetenzen in den Naturwissenschaften. Deutlich geringer sind die Kompetenzen hier aber nur bei Schülern mit zwei zugewanderten Elternteilen. Die Leistungen in Mathematik und Englisch nehmen mit höherem sozioökonomischem Status

¹⁶ Die anderen genannten Studien legen keine nach Schulform getrennten Analysen vor. Somit kann nicht ermittelt werden, ob der Unterschied zwischen den Schulformen auch für die Erklärung anderer Kompetenzen eine Rolle spielt.



der Familie und mit mehr Bildungsressourcen (höherer Bildungsabschluss der Eltern, mehr Buchbesitz) zu. Die Ausprägung naturwissenschaftlicher Kompetenzen hängt in der Oberstufe nur zum Teil mit dem Migrationshintergrund zusammen. Die soziale Herkunft hat unter Einbezug weiterer Variablen dagegen keinen Erklärungswert. Dies ist aber vermutlich darauf zurückzuführen, dass die Analyse auch die kulturelle Praxis in der Familie als prozessualen Erklärungsfaktor einbezieht, also die Form der Lerngelegenheiten, die Eltern ihren Kindern anbieten (s. Tab. 7 im Anhang).

3.3.2 Schulabschlüsse und Wechsel der Schullaufbahn nach der Sekundarstufe I

Schüler mit Migrationshintergrund verlassen die Schule seltener mit dem Abitur und häufiger mit einem Real- oder Hauptschulabschluss als ihre Mitschüler ohne Migrationshintergrund. Im Jahr 2013 etwa haben nur 32,3 Prozent der Schüler mit Migrationshintergrund die Hochschulreife erlangt (vs. 43,9 %) und 24,5 Prozent den Hauptschulabschluss (vs. 13,7 %; Statistisches Bundesamt 2016). Rund 5 Prozent der Jugendlichen mit Migrationshintergrund verließen die Schule, ohne einen allgemeinbildenden Abschluss (vs. 2,7 %; Statistisches Bundesamt 2014b); damit ist dieser Anteil immer noch fast doppelt so hoch wie bei den Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund, obwohl er in den vergangenen Jahren stetig gesunken ist. Besonders prägnant ist dies an Förderschulen, die überproportional häufig von Kindern aus Zuwanderungsfamilien besucht werden und wo einige Bildungsgänge generell nicht zu einem Abschluss führen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: D7-2A).

Bislang gibt es für Deutschland nur vereinzelte Studien, die zur Erklärung von Schullaufbahnwechseln nach der Mittelstufe und von Schulabschlüssen ethnische und soziale Unterschiede in den Blick nehmen. Studien zu Schulabbruch bzw. vorzeitigem Schulabgang von Jugendlichen mit Migrationshintergrund liegen für Deutschland derzeit nicht vor.¹⁷

Studien zum Schulabschluss zeigen einen engen Zusammenhang mit der elterlichen Bildung: Sind Eltern höher gebildet, machen ihre Kinder mit höherer Wahrscheinlichkeit das Abitur und mit besonders geringer Wahrscheinlichkeit einen Hauptschulabschluss als Gleichaltrige, deren Eltern einen niedrigeren Bildungsabschluss haben. Auch der sozioökonomische Status hängt statistisch mit der Art des Schulabschlusses zusammen, wenn auch weniger stark (Luthra

¹⁷ In der US-amerikanischen Forschung hat das Thema *school dropout* einen deutlich höheren Stellenwert als in Deutschland (Hillenbrand/Ricking 2011: 153). Wie eine Metaanalyse zeigt, hängt Schulabbruch dort vor allem mit dem sozialen Hintergrund zusammen, nicht aber mit dem ethnischen Hintergrund (Hammond et al. 2007). Vor allem scheint er aber eine Folge davon zu sein, dass mehrere Aspekte zusammenkommen, die als Risikofaktoren gelten. Dazu gehören u. a. zerrüttete Familienverhältnisse, risikobehaftetes Sozialverhalten und deviante Peergruppen, schlechte Schulleistungen, häufige Klassenwiederholungen und frühe Elternschaft.



2010). Zudem zeigt sich, dass Realschüler, deren Eltern das Abitur gemacht haben, unabhängig von einem Migrationshintergrund nach der mittleren Reife eher zu einer gymnasialen Oberstufe wechseln (Trautwein et al. 2011). Der Migrationshintergrund spielt bei der Erklärung der Art des Schulabschlusses eine untergeordnete Rolle. Es ergeben sich vor allem Hinweise auf Unterschiede zwischen Herkunftsgruppen, nicht aber für die Gruppe der Zuwanderer insgesamt (s. Tab. 8 im Anhang).

3.4 Fazit: Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind im deutschen Bildungssystem doppelt benachteiligt

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund haben geringere Bildungschancen als Gleichaltrige. Sie besuchen seltener eine Kita, wechseln nach der Grundschule seltener auf ein Gymnasium und zeigen bei Kompetenzmessungen bereits im Elementarbereich und über die gesamte Schullaufbahn hinweg schlechtere Leistungen. Die qualitative Auswertung der Ergebnisse von 53 Studien zeigt, dass die Unterschiede in den Fachkompetenzen und bei Bildungsentscheidungen überwiegend, wenn auch nicht vollständig, mit der sozialen Herkunft erklärt werden können: Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien sind über ihre gesamte Bildungskarriere hinweg bis zum Schulabschluss durch ihren Migrationshintergrund, aber vor allem durch ihre soziale Herkunft benachteiligt (vgl. Kristen et al. 2014).

Kompetenzunterschiede:

- Der Migrationshintergrund ist ein wichtiger Erklärungsfaktor für Kompetenzunterschiede in Mathematik, Naturwissenschaften und sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen im Schulalter.
- Allerdings erweist sich die soziale Herkunft in der vierten und neunten Jahrgangsstufe als der bessere Erklärungsfaktor, der einen größeren Anteil an Leistungsunterschieden in Mathematik und im Lesen aufklärt als der Migrationshintergrund. Vergleicht man diese beiden Jahrgangskohorten miteinander, wird der Beitrag der sozialen Herkunft zur Erklärung von Leistungsunterschieden von der vierten zur neunten Jahrgangsstufe sogar größer. Leistungsunterschiede, die sich auf die soziale Herkunft der Schüler zurückführen lassen, werden insbesondere durch Bildungsressourcen der Familie erklärt. Der sozioökonomische Hintergrund spielt dagegen nur eine geringe Rolle.
- Jugendliche mit Migrationshintergrund sind aber nicht in allen Bereichen im Nachteil: Beim Fremdsprachenerwerb zeigen mehrsprachig aufgewachsene Neuntklässler bessere Leistungen



als ihre einsprachig aufgewachsenen Mitschüler. Bei den Schülern, die eine gymnasiale Oberstufe besuchen, ist dieser Vorteil allerdings nicht mehr nachzuweisen.

- Im Elementarbereich zeigen Kinder mit Migrationshintergrund nur im Gebrauch der deutschen Sprache schlechtere Kompetenzen. Mathematische Vorläuferfähigkeiten sind vom Migrationshintergrund unabhängig. Dies ist möglicherweise dadurch zu erklären, dass ihr Erwerb im Vorschulalter weniger davon abhängt, wie gut ein Kind Deutsch spricht (vgl. Becker/Schmidt 2013: 69).

Unterschiede bei Bildungsentscheidungen:

- Inwieweit Bildungsangebote im Elementarbereich genutzt werden, hängt gleichermaßen vom Migrationshintergrund wie von der sozialen Herkunft ab: Eltern mit Migrationshintergrund, mit geringem Einkommen und mit niedriger Bildung schicken ihr Kind seltener in eine Krippe oder Kita. Sie nutzen auch weniger informelle Bildungsangebote wie Eltern-Kind-Gruppen oder musikalische Früherziehung. Werden solche Angebote aber von der Kita organisiert und sind dadurch leichter zugänglich, nehmen diese Eltern sie ebenfalls in Anspruch. Bildungsangebote im Vorschulalter werden also gerade von den Familien wenig genutzt, deren Kinder zu Hause weniger Lerngelegenheiten vorfinden und somit Bildungsangebote umso dringender benötigen. Ob die Inanspruchnahme zum größeren Teil mit dem Migrationshintergrund oder aber mit der sozialen Herkunft zu erklären ist, kann im Rahmen dieser Expertise nicht beantwortet werden.
- Dass weniger Schüler mit Migrationshintergrund von der Grundschule zum Gymnasium wechseln, lässt sich überwiegend durch die soziale Herkunft erklären. Nicht eindeutig zu klären ist dagegen, ob der Einfluss der sozialen Herkunft auf die Entscheidung zum Schulformwechsel eher auf den sozioökonomischen Status der Familie zurückzuführen ist oder eher auf den Bildungshintergrund der Eltern. Hier kommen die Studien zu unterschiedlichen Ergebnissen.
- Der Migrationshintergrund kann die Übergangsentscheidung nur zu einem geringen Teil erklären. Berücksichtigt man zusätzlich zum Migrationshintergrund die soziale Herkunft, die Kompetenzen der Schüler und deren Bewertung durch Lehrkräfte, gehen Schüler mit Migrationshintergrund sogar häufiger zum Gymnasium als Gleichaltrige ohne Migrationshintergrund.
- Welchen Schulabschluss die Schüler letztendlich erwerben, hängt dagegen fast ausschließlich von ihrer sozialen Herkunft ab.



3.5 Ansätze zur Erklärung der Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Eine herkunftsbedingte Benachteiligung zeigt ihre Wirkung bereits früh im Leben und verstärkt sich im Laufe der Bildungskarriere, da primäre und sekundäre Herkunftseffekte zusammenwirken (s. Kap. 2.). Im Folgenden werden zentrale empirische Ergebnisse als Übersicht dargestellt, die den Zusammenhang zwischen Bildungschancen und Migrationshintergrund bzw. sozialer Herkunft erklären. Dabei wird einerseits auf die Rolle der Familie eingegangen, andererseits auf die der Bildungsinstitutionen.¹⁸

3.5.1 Lernort Familie: Unterschiede in Lerngelegenheiten, Bildungsorientierung und Wissen

Kinder finden in ihrem Elternhaus **unterschiedliche Möglichkeiten an Lerngelegenheiten** vor. Weniger gebildete Eltern lesen ihren kleinen Kindern seltener vor und motivieren sie weniger häufig zum Lernen, ihren älteren Kindern können sie weniger gut bei den Hausaufgaben helfen (Fan/Chen 2001; McElvany/Becker/Lüdtke 2009; Shumow/Miller 2001). Durch die familiäre Sozialisation entwickeln die Kinder unterschiedliche Lernmotivationen und Kompetenzen, was ihre Leistungen in der Schule beeinflusst (Walper/Grgic 2013; Wild/Wild 1997). Kinder sind weniger motiviert zu lernen und zeigen schlechtere Leistungen, wenn die Eltern schulischem Lernen und den Hausaufgaben keinen großen Wert beimessen (Ehmke 2009; Walper/Thönnissen/Alt 2015). Wird in der Familie eine andere Sprache als Deutsch gesprochen, fehlen den Kindern häufig Gelegenheiten, um Deutsch zu erlernen. Beim Eintritt in die Kita haben sie dann erhebliche Defizite in der deutschen Sprache (Dubowy et al. 2008), was teilweise noch in der Grundschule zu beobachten ist (Haag/Böhme/Stanat 2012; Schwippert et al. 2006). Schließlich scheitern Kinder, die in der Familie weniger gefördert werden, durch ihre schlechteren Schulleistungen an den Übergängen innerhalb des Schulsystems. Da man ihnen höhere Bildungswege nicht zutraut, besuchen sie häufiger eine niedriger qualifizierende Schule und gehen nicht zum Gymnasium (Ditton/Krüsken/Schauenberg 2005; Gresch 2012).

Zudem haben Eltern unterschiedliche **Wünsche und Vorstellungen in Bezug auf die künftige Bildung** ihrer Kinder (Gresch 2012: 75). Eltern mit einem höheren sozioökonomischen Status und höheren Bildungsabschlüssen wünschen sich auch für ihre Kinder einen größeren Bildungserfolg (Paulus/Blossfeld 2007; Schuchart/Maaz 2007). Eltern mit Migrationshintergrund haben besonders ausgeprägte Bildungsaspirationen (Gresch 2012: 158). Unterschiede zwischen Eltern mit

¹⁸ Für eine ausführliche Darstellung und Diskussion von Erklärungsansätzen sei auf das Übersichtswerk von Diehl, Hunkler und Kristen (2016) verwiesen.



und ohne Migrationshintergrund zeigen sich vor allem bei denen mit niedriger Bildung, nicht bei den höher Gebildeten (Spera/Wentzel/Matto 2009). Wünsche und Vorstellungen spielen für Bildungsentscheidungen eine große Rolle. Die hohen Erwartungen von Zuwanderern führen dazu, dass ihre Kinder bei vergleichbaren Leistungen nach der Grundschule häufiger zum Gymnasium wechseln als Gleichaltrige ohne Migrationshintergrund (Gresch 2012: 180).

3.5.2 Lernort Kita und Schule: Ausgleich und Verstärkung von Bildungsungleichheiten

Kita und Schule können Kompetenzunterschiede zwischen den Kindern ausgleichen, aber auch weiter verstärken. Im Folgenden werden zentrale Befunde zur Rolle der Bildungsinstitutionen dargestellt.

Kompensation von primären Herkunftseffekten in Kita und Schule: Die Förderung in einer Kindertageseinrichtung kann fehlende Lernmöglichkeiten in der Familie zumindest teilweise ausgleichen. Dies gilt besonders für Kinder aus Zuwandererfamilien: Kinder mit Migrationshintergrund, die eine Kita besucht haben, zeigen in den Einschulungsuntersuchungen bessere Sprachfähigkeiten und haben seltener einen Sprachförderbedarf als jene, die größtenteils zu Hause betreut wurden (Biedinger/Becker 2010). Zudem wird ihnen häufiger Schulreife bescheinigt und sie besuchen später häufiger ein Gymnasium (Biedinger/Becker/Rohling 2008; Spieß/Büchel/Wagner 2003). Dabei beeinflusst Betreuung außer Haus den Kompetenzerwerb der Kinder besonders positiv, wenn sie frühzeitig beginnt (Niklas et al. 2011; Büchner/Spieß 2007). Für die Sprachförderung in der Grundschule ermitteln Studien einen ähnlichen Effekt: Wenn Schüler zu Beginn ihrer Bildungskarriere geringere sprachliche Kompetenzen aufweisen als ihre Mitschüler, können sie den Rückstand durch gezielte Sprachförderung aufholen. So gleichen sich die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler im Laufe der Grundschulzeit immer weiter an (Mehringer 2013; Baumert/Nagy/Lehmann 2012).

In der Schule können sich unterschiedliche Lernausgangslagen allerdings auch verstärken. Leistungsunterschiede in Mathematik zum Beispiel nehmen über die Grundschulzeit sogar weiter zu (Baumert/Nagy/Lehmann 2012). Kompetenzunterschiede vergrößern sich allerdings insbesondere in der Sekundarstufe (s. Kap. 3.3.1). Hier zeigt sich ein klarer Zusammenhang zwischen Schulform und Schulleistung: Der Besuch eines Gymnasiums fördert die Leistung am stärksten, der Besuch einer Hauptschule am wenigsten (vgl. Schallock 2016: 323). Die Unterschiede sind nicht nur auf die verschiedenen Curricula zurückzuführen, sondern auch auf die Lernmilieus, die an Schulen der verschiedenen Schulformen existieren.



Segregierte Schulen: Lernbedingungen hängen von der Zusammensetzung der Schülerschaft ab. Segregierte Schulen sind insofern ein Sonderfall, weil die Schülerschaft dort vergleichsweise homogen ist. Schüler mit Migrationshintergrund besuchen überproportional häufig eine Schule, an der der überwiegende Teil der Schülerschaft einen Migrationshintergrund hat (SVR-Forschungsbereich 2013b: 8). Viele Eltern gehen davon aus, dass die Schüler schlechtere Schulleistungen erzielen, wenn in der Klasse viele Kinder mit Migrationshintergrund lernen. Deshalb bevorzugen sie Schulen, in denen es weniger Schüler aus Zuwandererfamilien gibt (Kristen 2008). Tatsächlich spielen für die Schulleistungen eher die individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler und bildungsbezogene Normen eine Rolle, die vom sozialen Hintergrund abhängen. Dass Schüler in Deutschland in ethnisch segregierten Schulen bzw. Klassen schlechter lernen, liegt also weniger am Migrationshintergrund, sondern daran, dass viele der Schüler aus sozial stark benachteiligten Familien kommen (Dumont et al. 2013). Entsprechend homogen zusammengesetzte Klassen bieten faktisch ein weniger anregendes Lernumfeld.

Schüler werden durch unterschiedliche Leistungserwartungen benachteiligt. Die geringeren Bildungserfolge von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund werden häufig mit Diskriminierung durch die Lehrer erklärt, z. B. beim Übergang auf eine weiterführende Schule nach der Primarstufe (z. B. Bildungsklick.de 2016). Werden die Lehrerempfehlungen jedoch näher betrachtet, die beim Übergang eine Rolle spielen, bestätigt sich eine solche Diskriminierung nicht (Kristen 2006; Schneider 2011; Tiedemann/Billmann-Mahecha 2007). Tatsächlich stützen Lehrer ihre Empfehlungen sogar stärker auf die konkreten Leistungen und Noten der Schüler als Eltern, die eher ihre eigenen Vorstellungen und Wünsche in den Vordergrund stellen (Ditton/Krüsken/Schauenberg 2005). Eine Diskriminierung konnte allerdings im Vorfeld des Übergangs nachgewiesen werden, also bei der Notenvergabe (Lüdemann/Schwerdt 2013; Sprietsma 2013), und im Unterricht selbst: Lehrer behandeln Schüler mit Migrationshintergrund und niedriger sozialer Herkunft anders als ihre Mitschüler, indem sie z. B. ungleich schwere Fragen stellen oder unterschiedlich loben. Eine Erklärung für Ungleichbehandlung sind stereotype Annahmen darüber, was Schüler unterschiedlicher Herkunft können. Solche Erwartungen (*stereotype threats*) haben nachweislich Einfluss auf die tatsächliche Schülerleistung (Appel/Weber/Kronberger 2015; Steele/Aronson 1995; Désert/Préaux/Jund 2009).



4 Handlungsansätze

Dass zugewanderte Kinder und Jugendliche doppelt benachteiligt sind, nämlich durch den Migrationshintergrund und durch ihre soziale Herkunft, haben viele Studien hinreichend belegt. Die Bildungspolitik muss deshalb versuchen, die Bildungschancen dieser Kinder und Jugendlichen zu verbessern. Ansatzpunkte dafür lassen sich aus den Studien ableiten, die sich mit Unterschieden im Bildungssystem befasst haben (s. Kap. 3.5). An folgenden Stellen im Lebenslauf kann Politik sinnvoll ansetzen:

1. **Frühe Förderung ausbauen.** Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass Bildungsbenachteiligung lange vor der Grundschule beginnt: Sie wurzelt in fehlender Förderung in der Familie (s. Kap. 3.1). Darum sollte ein früher Zugang zu frühkindlichen Förderangeboten, vor allem der Kita, gewährleistet werden. Dafür ist es zum einen wichtig, sozial benachteiligte Familien und Familien mit Migrationshintergrund aktiv über die bestehenden Möglichkeiten zu informieren. Zum anderen sollten Hürden identifiziert und abgebaut werden, die den Zugang erschweren. Wichtig sind außerdem Sprachfördermaßnahmen in und außerhalb der Kindertageseinrichtung, denn gerade Deutschkenntnisse haben für den Bildungserfolg zentrale Bedeutung. Schließlich sollten Familien dabei unterstützt werden, ihre Kinder zu Hause zu fördern. Das könnte z. B. im Rahmen der Zusammenarbeit mit den Eltern in der Kita geschehen.
2. **An den Übergängen beraten.** An Bildungsübergängen, wie beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe, wird über die weitere Bildungskarriere des Kindes entschieden. Hier kann sich Bildungsbenachteiligung verstärken. Eltern benötigen ausreichende Information und Begleitung, um eine angemessene Entscheidung treffen zu können. Dabei sollten insbesondere Eltern unterstützt werden, die sich mit dem deutschen Bildungssystem nicht gut auskennen oder die sich und ihren Kindern bestimmte Bildungswege nicht zutrauen.
3. **Am Lernort Schule ansetzen.** Die Leistungsschere zwischen Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunft öffnet sich im Laufe der Schulkarriere immer weiter. Deshalb müssen Schüler mit unterschiedlichen Lernausgangsbedingungen entsprechend ihren Bedürfnissen gezielt gefördert werden. Unter anderem sollte binnendifferenzierter Unterricht ausgebaut werden. Sinnvoll ist weiterhin, entsprechende Förderangebote über die gesamte Bildungskette durchgehend anzubieten und aufeinander abzustimmen, z. B. Sprachunterricht. Dazu sollten bei den Lehrern, den Bildungsinstitutionen und Schulverwaltungen bestimmte Voraussetzungen sichergestellt werden:



- Lehrkräfte und pädagogisches Fachpersonal sollten in Aus- und Fortbildung auf eine ethnisch und sozial diverse Schülerschaft vorbereitet werden.
 - Schulen sollten geeignete strukturelle Maßnahmen zur Förderung aller Schüler ergreifen. Zu diesen gehört, dass sie ihre Alleinstellungsmerkmale stärken, die Unterrichtsqualität verbessern und eine Willkommenskultur entwickeln. Zudem sollten sie enger mit außerschulischen Akteuren – vor allem der Jugendhilfe – zusammenarbeiten, um Schlüsselkompetenzen der Schüler ganzheitlich zu fördern.
 - Es sollte weiter darüber diskutiert werden, wie das Schulsystem strukturell so gestaltet werden kann, dass Effekte frühzeitiger Selektionen und ungünstiger Bildungsentscheidungen reduziert werden. Hierzu gehört auch die Gestaltung von Übergängen zwischen Bildungsphasen, insbesondere die Frage, wie die Prognosen von Lehrerempfehlungen beim Übergang valider werden können (Ditton 2010: 259). Zu erwägen ist auch, das mehrgliedrige Schulsystem aufzulösen oder die Verteilung der Verteilung auf verschiedene Schulformen auf einen späteren Zeitpunkt zu verschieben. Außerdem sollte die Durchlässigkeit des Schulsystems gefördert werden, damit Bildungsentscheidungen in der Sekundarstufe später noch korrigiert werden können (Schuchart/Maaz 2007; vgl. Müller-Benedict 2007).
4. **An Stärken ansetzen.** Wie die Auswertungen zeigen, haben Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund gegenüber ihren Mitschülern ohne Migrationshintergrund in mancher Hinsicht sogar Vorteile. Beispielsweise haben ihre Eltern höhere Bildungsaspirationen, die sich bei Übergangsentscheidungen positiv auswirken (Gresch 2012). Außerdem fällt es mehrsprachigen Schülern leichter, eine Fremdsprache zu erlernen (Hesse/Göbel/Hartig 2008). Solche familiären Ressourcen sollten identifiziert und bei der Entwicklung von Maßnahmen genutzt werden.

Aus den Ergebnissen der Expertise lassen sich darüber hinaus folgende Desiderate für die zukünftige Forschung ableiten:

1. **Handlungsansätze evaluieren:** Die Umsetzung dieser und weiterer Handlungsansätze sollte kontinuierlich evaluiert werden, um zu überprüfen, welche Strategien wirksam sind. Beispielsweise wurde die Wirksamkeit von Maßnahmen der Zweitsprachenförderung bislang kaum untersucht; bisher evaluierte Fördermaßnahmen haben sich außerdem als wenig effektiv erwiesen (Stanat/Edele 2015: 224). Zudem kann aus der Ermittlung eines bestimmten



Bedarfs nicht notwendigerweise geschlossen werden, dass eine Intervention, mit der Ungleichheit aufgehoben werden soll, wirksam ist (vgl. Müller-Benedict 2007). Beispielsweise ist fraglich, ob zum Ende der Grundschulzeit tatsächlich der Schwerpunkt darauf liegen sollte, primäre Herkunftseffekte durch eine Unterstützung der Herkunftsfamilie abzubauen. Möglicherweise ist es zu dem Zeitpunkt effektiver, sekundäre Herkunftseffekte abzubauen, also den Übergang adäquat zu begleiten. Schließlich lassen sich manche Handlungsansätze in der Realität schwer umsetzen. Man kann z. B. Eltern nicht zwingen, ihr Kind in die ihnen zugewiesene Grundschule in ihrem Stadtbezirk zu schicken, um eine soziale und ethnische Segregation an Schulen zu reduzieren (SVR-Forschungsbereich 2013c). Nötig sind also Studien, die Interventionen auf ihre Eignung prüfen, ihre Wirkung evaluieren und die Wirkmechanismen untersuchen.

2. **Bildungsteilhabe von Neuzuwanderern untersuchen:** Von den in dieser Expertise berücksichtigten Studien hat keine gezielt die Neuzuwanderer im Bildungssystem untersucht. Seit einigen Jahren wandern wieder mehr Menschen nach Deutschland ein, und bei den neu Zugewanderten ist der Anteil der Minderjährigen überproportional hoch (SVR-Forschungsbereich 2015). Es ist wichtig, genauer zu wissen, wie diese Gruppe erfolgreich ins Bildungssystem integriert werden kann. Das gilt besonders für geflüchtete Kinder und Jugendliche, die teilweise über Jahre hinweg oder überhaupt noch nicht in einer Schule unterrichtet wurden.
3. **Entwicklung von Bildungsungleichheit gezielt untersuchen.** Bisher wurde kaum untersucht, wie sich die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund über einen längeren Zeitraum verändern (z. B. Mehringer 2013; Baumert/Nagy/Lehmann 2012). Ein besseres Verständnis, wie Bildungsungleichheiten entstehen, ist nötig, um daraus Handlungsmöglichkeiten ableiten zu können. Wünschenswert sind darum mehr Analysen anhand von Längsschnittstudien wie dem Nationalen Bildungspanel. Sie sollten über einen längeren Zeitraum nachzeichnen, wie sich Kompetenzen im Zusammenspiel von Individuum, Familie, Bildungsinstitutionen und weiteren Kontexten entwickeln.



5 Literatur

Die mit * gekennzeichneten Quellen wurden in der Analyse berücksichtigt.

Appel, Markus/Weber, Silvana/Kronberger, Nicole 2015: The Influence of Stereotype Threat on Immigrants: Review and Meta-Analysis, in: *Frontiers in Psychology*, 6, 1–15.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) 2014: Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen, Bielefeld.

* *Baumert, Jürgen/Carstensen, Claus H./Siegle, Thilo* 2005: Wirtschaftliche, soziale und kulturelle Lebensverhältnisse und regionale Disparitäten des Kompetenzerwerbs, in: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): Pisa 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche?, Münster, 323–365.

Baumert, Jürgen/Maaz, Kai 2006: Das theoretische und methodische Konzept von PISA zur Erfassung sozialer und kultureller Ressourcen der Herkunftsfamilie: Internationale und nationale Rahmenkonzeption, in: Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Watermann, Rainer (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit, Wiesbaden, 11–29.

Baumert, Jürgen/Nagy, Gabriel/Lehmann, Rainer 2012: Cumulative Advantages and the Emergence of Social and Ethnic Inequality: Matthew Effects in Reading and Mathematics Development within Elementary Schools?, in: *Child Development*, 83: 4, 1347–1367.

* *Baumert, Jürgen/Watermann, Rainer/Schümer, Gundel* 2003: Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6: 1, 46–71.

* *Becker, Birgit/Biedinger, Nicole* 2006: Ethnische Bildungsungleichheit zu Schulbeginn, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 58: 4, 660–684.

* *Becker, Birgit/Schmidt, Franziska* 2013: Ungleiche Startvoraussetzungen zu Beginn der Schullaufbahn? Unterschiede in den mathematischen und sprachlichen Fähigkeiten von sechsjährigen Kindern nach Geschlecht und Migrationshintergrund, in: Hadjar, Andreas/Hupka-Brunner, Sandra (Hrsg.): *Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg*, Weinheim, 52–76.

* *Becker, Michael/Stanat, Petra/Baumert, Jürgen/Lehmann, Rainer* 2008: Lernen ohne Schule: Differenzielle Entwicklung der Leseleistungen von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund während der Sommerferien, in: Kalter, Frank (Hrsg.): *Migration und Integration*, Wiesbaden, 252–276.

Becker, Michael/Gresch, Cornelia/Baumert, Jürgen/Watermann, Rainer/Schnitger, Dennis/Maaz, Kai 2010: Durchführung, Daten und Methoden, in: Maaz, Kai/Baumert, Jürgen/Gresch, Cornelia/McElvany, Nele (Hrsg.): *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*, Berlin, 107–123.

Becker, Rolf 2009: Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten, in: Becker, Rolf (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*, Wiesbaden, 85–129.



* *Becker, Rolf/Beck, Michael* 2012: Herkunftseffekte oder statistische Diskriminierung von Migrantenkindern in der Primarstufe?, in: Becker, Rolf/Solga, Heike (Hrsg.): Soziologische Bildungsforschung, Wiesbaden, 137–163.

Berry, John W. 1997: Immigration, Acculturation, and Adaptation, in: Applied Psychology, 46: 1, 5–34.

* *Biedinger, Nicole* 2009: Der Einfluss von elterlichen Investitionen auf die Entwicklung deutscher und türkischer Kinder, in: Berliner Journal für Soziologie, 19: 2, 268–294.

Biedinger, Nicole/Becker, Birgit 2010: Frühe ethnische Bildungsungleichheit: Der Einfluss des Kindergartenbesuchs auf die deutsche Sprachfähigkeit und die allgemeine Entwicklung, in: Becker, Birgit/Reimer, David (Hrsg.): Vom Kindergarten bis zur Hochschule, Wiesbaden, 49–79.

Biedinger, Nicole/Becker, Birgit/Rohling, Inge 2008: Early Ethnic Educational Inequality: The Influence of Duration of Preschool Attendance and Social Composition, in: European Sociological Review, 24: 2, 243–256.

Bildungsklick.de 2016: Rassistische Diskriminierung ist eine Alltagserfahrung für viele Schülerinnen und Schüler. Onlineartikel o. D. (<https://bildungsklick.de/schule/meldung/rassistische-diskriminierung-ist-eine-alltagserfahrung-fuer-viele-schuelerinnen-und-schueler>, 11.04.2016)

Blossfeld, Hans-Peter/Roßbach, Hans-Günther/von Maurice, Jutta 2011: Education as a Lifelong Process – The German National Educational Panel Study (NEPS), Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 14.

Bohlinger, Sandra 2012: Internationale Standardklassifikation im Bildungswesen, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 4, 16–19.

Bos, Wilfried/Tarelli, Irmela/Bremerich-Vos, Albert/Schwippert, Knut 2012: IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster.

Bos, Wilfried/Wendt, Heike/Köller, Olaf/Selter, Christoph 2012: TIMSS 2011. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster.

Boudon, Raymond 1974: Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society, New York.

Bourdieu, Pierre 1983: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital, in: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten, Göttingen, 183–198.

Bradley, Robert H./Corwyn, Robert F. 2002: Socioeconomic Status and Child Development, in: Annual Review of Psychology, 53: 1, 371–399.

Brauns, Hildegard/Scherer, Stefani/Steinmann, Susanne 2003: The CASMIN Educational Classification in International Comparative Research, in: Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen H. P./Wolf, Christof (Hrsg.): Advances in Cross-National Comparison. A European Working Book for Demographic and Socio-Economic Variables, New York, 221–244.

Büchner, Charlotte/Spieß, Katharina 2007: Die Dauer vorschulischer Betreuungs- und Bildungserfahrungen Ergebnisse auf der Basis von Paneldaten, DIW-Diskussionspapiere, Berlin.



Coleman, James S. 1988: Social Capital in the Creation of Human Capital, in: *American Journal of Sociology*, 94, 95–120.

* *de Moll, Frederick/Betz, Tanja* 2014: Inequality in Pre-School Education and Care in Germany: An Analysis by Social Class and Immigrant Status, in: *International Studies in Sociology of Education*, 24: 3, 237–271.

Désert, Michel/Préaux, Marie/Jund, Robin 2009: So Young and Already Victims of Stereotype Threat: Socio-Economic Status and Performance of 6 to 9 Years Old Children on Raven's Progressive Matrices, in: *European Journal of Psychology of Education*, 24: 2, 207–218.

DESI-Konsortium 2006: Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch Englisch Schülerleistungen International (DESI), Frankfurt am Main.

Diehl, Claudia/Hunkler, Christian/Kristen, Cornelia 2016: Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten, Wiesbaden.

* *Ditton, Hartmut* 2007: Schulübertritte, Geschlecht und soziale Herkunft, in: *Ditton, Hartmut (Hrsg.): Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung an Grundschulen*, Münster, 63–87.

Ditton, Hartmut 2010: Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit, in: *Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, Wiesbaden, 247–275.

Ditton, Hartmut/Krüskens, Jan/Schauenberg, Magdalena 2005: Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8: 2, 285–304.

* *Ditton, Hartmut/Krüskens, Jan* 2006: Sozialer Kontext und schulische Leistungen. Zur Bildungsrelevanz segregierter Armut, in: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 26: 2, 135–157.

DJI – Deutsches Jugendinstitut 2012: Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten (AID:A) – Haupterhebung 2009. (<http://surveys.dji.de>, 24. 2.2014)

DJI – Deutsches Jugendinstitut 2016: AID:A I Vorlaufstudie: Jugendsurvey. (www.dji.de/index.php?id=38494, 18.5.2016)

* *Dollmann, Jörg* 2010: Türkischstämmige Kinder am ersten Bildungsübergang. Primäre und sekundäre Herkunftseffekte, Wiesbaden.

Dubowy, Minja/Duzy, Dagmar/Pröscholdt, Marie V./Schneider, Wolfgang/Souvignier, Elmar/Gold, Andreas 2011: Was macht den „Migrationshintergrund“ bei Vorschulkindern aus? Ein Vergleich alternativer Klassifikationskriterien und ihr Zusammenhang mit deutschen Sprachkompetenzen, in: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 33: 3, 355–376.

Dubowy, Minja/Ebert, Susanne/von Maurice, Jutta/Weinert, Sabine 2008: Sprachlich-kognitive Kompetenzen beim Eintritt in den Kindergarten: Ein Vergleich von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund, in: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40: 3, 124–134.



Dumont, Hanna/Neumann, Marko/Maaz, Kai/Trautwein, Ulrich 2013: Die Zusammensetzung der Schülerschaft als Einflussfaktor für Schulleistungen. Internationale und nationale Befunde, in: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 3, 163–183.

* *Ebert, Susanne/Lockl, Kathrin/Weinert, Sabine/Anders, Yvonne/Kluczniok, Katharina/Rosbach, Hans-Günther* 2013: Internal and External Influences on Vocabulary Development in Preschool Children, in: *School Effectiveness and School Improvement*, 24: 2, 138–154.

* *Eckhardt, Andrea G./Riedel, Birgit* 2012: Familialer Habitus und Inanspruchnahme außerfamiliärer Bildungs-, Betreuungs- und Freizeitangebote bei unter dreijährigen Kindern, in: *Frühe Bildung*, 1: 4, 210–219.

Ehmke, Timo 2009: Welche Bedeutung haben lernförderliche Prozesse und naturwissenschaftsbezogene Einstellungen im Elternhaus für die Erklärung sozialer Disparitäten in der naturwissenschaftlichen Kompetenz?, in: *Prenzel, Manfred/Baumert, Jürgen (Hrsg.): Vertiefende Analysen zu PISA 2006*, Wiesbaden, 129–148.

* *Eickelmann, Birgit/Schaumburg, Heike/Senkbeil, Martin/Schwippert, Knut/Vennemann, Mario* 2014: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, in: *Bos, Wilfried/Eickelmann, Birgit/Gerick, Julia/Goldhammer, Frank/Schaumburg, Heike/Schwippert, Knut/Senkbeil, Martin/Schulz-Zander, Renate/Wendt, Heike (Hrsg.): ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*, Münster, 297–327.

Erikson, Robert/Goldthorpe, John H. 2002: Intergenerational Inequality: A Sociological Perspective, in: *Journal of Economic Perspectives*, 16: 3, 31–44.

Fan, Xitao/Chen, Michael 2001: Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis, in: *Educational Psychology Review*, 13: 1, 1–22.

* *Fuchs, Kirsten* 2006: Wer besucht eine Kindertageseinrichtung, wer nicht?, in: *Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Zahlenspiegel 2005. Kindertagesbetreuung im Spiegel der Statistik*, München, 93–109.

* *Fuchs-Rechlin, Kirsten* 2008: *Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Zahlenspiegel 2007. Kindertagesbetreuung im Spiegel der Statistik*, München, 203–217.

* *Fuchs-Rechlin, Kirsten/Bergmann, Christian* 2014: Der Abbau von Bildungsbenachteiligung durch Kindertagesbetreuung für unter 3-Jährige – zwischen Wunsch und Wirklichkeit, in: *Maaz, Kai/Neumann, Marko/Baumert, Jürgen (Hrsg.): Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter*, Wiesbaden, 95–118.

Fuhse, Jan 2008: Netzwerke und soziale Ungleichheit, in: *Stegbauer, Christian (Hrsg.): Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie*, Wiesbaden, 79–90.

Gamsjäger, Erich/Sauer, Joachim 1996: Determinanten der Grundschulleistung und ihr prognostischer Wert für den Sekundarschulerfolg, in: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 43: 3, 182–204.

Ganzeboom, Harry B. G./de Graaf, Paul M./Treiman, Donald J. 1992: A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status, in: *Social Science Research*, 21: 1, 1–56.



Ganzeboom, Harry B. G./Treiman, Donald J. 1996: Internationally Comparable Measures of Occupational Status for the 1988 International Standard Classification of Occupations, in: *Social Science Research*, 25: 3, 201–239.

* *Gebhardt, Markus/Rauch, Dominique/Mang, Julia/Sälzer, Christine/Stanat, Petra* 2013: Mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund, in: *Prenzel, Manfred/Sälzer, Christine/Klieme, Eckhard/Köller, Olaf* (Hrsg.): *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*, Münster, 275–308.

* *Geier, Boris/Riedel, Birgit* 2009: Ungleichheiten der Inanspruchnahme öffentlicher frühpädagogischer Angebote. Einflussfaktoren und Restriktionen elterlicher Betreuungsentscheidungen, in: *Roßbach, Hans-Günther/Blossfeld, Hans-Peter* (Hrsg.): *Frühpädagogische Förderung in Institutionen*, Wiesbaden, 11–28.

* *Göbel, Kerstin/Rauch, Dominique/Vieluf, Svenja* 2011: Leistungsbedingungen und Leistungsergebnisse von Schülerinnen und Schülern türkischer, russischer und polnischer Herkunftssprachen, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 16: 2, 50–65.

Granovetter, Mark 1983: The Strength of Weak Ties: A Network Theory Revisited, in: *Sociological Theory*, 1: 1, 201–233.

Green, Sally 2005: Systematic Reviews and Meta-Analysis, in: *Singapore Medical Journal*, 46: 6, 270.

* *Gresch, Cornelia* 2012: Der Übergang in die Sekundarstufe I. Leistungsbeurteilung, Bildungsaspiration und rechtlicher Kontext bei Kindern mit Migrationshintergrund, Wiesbaden.

Gresch, Cornelia/Baumert, Jürgen/Maaz, Kai 2010: Empfehlungsstatus, Übergangsempfehlung und der Wechsel in die Sekundarstufe I: Bildungsentscheidungen und soziale Ungleichheit, in: *Maaz, Kai/Baumert, Jürgen/Gresch, Cornelia/McElvany, Nele* (Hrsg.): *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*, Berlin, 201–228.

* *Gresch, Cornelia/Becker, Michael* 2010: Sozial- und leistungsbedingte Disparitäten im Übergangsverhalten bei türkischstämmigen Kindern und Kindern aus (Spät-)Aussiedlerfamilien, in: *Maaz, Kai/Baumert, Jürgen/Gresch, Cornelia/McElvany, Nele* (Hrsg.): *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*, Berlin, 181–200.

Gresch, Cornelia/Kristen, Cornelia 2011: Staatsbürgerschaft oder Migrationshintergrund? Ein Vergleich unterschiedlicher Operationalisierungsweisen am Beispiel der Bildungsbeteiligung, in: *Zeitschrift für Soziologie*, 40: 3, 208–227.

* *Haag, Nicole/Böhme, Katrin/Stanat, Petra* 2012: Zuwanderungsbezogene Disparitäten, in: *Stanat, Petra/Pant, Hans A./Böhme, Katrin/Richter, Dirk* (Hrsg.): *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011*, Münster, 209–236.

Hammond, Cathy/Linton, Dan/Smink, Jay/Drew, Sam 2007: Dropout Risk Factors and Exemplary Programs: A Technical Report. National Dropout Prevention Center/Network (NDPC/N), Clemson.



* *Hesse, Hermann-Günter/Göbel, Kerstin/Hartig, Johannes* 2008: Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache, in: DESI-Konsortium (Hrsg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie, Weinheim, 208–230.

Hillenbrand, Clemens/Ricking, Heinrich 2011: Schulabbruch: Ursachen – Entwicklung – Prävention. Ergebnisse US-amerikanischer und deutscher Forschungen, in: Zeitschrift für Pädagogik, 57: 2, 153–172.

Hobfoll, Stevan E. 2002: Social and Psychological Resources and Adaptation, in: Review of General Psychology, 6: 4, 307–324.

* *Jonkmann, Kathrin/Köller, Olaf/Trautwein, Ulrich* 2007: Englischleistungen am Ende der Sekundarstufe II, in: Trautwein, Ulrich/Köller, Olaf/Lehmann, Rainer/Lüdtke, Oliver (Hrsg.): Schulleistungen von Abiturienten. Regionale, schulformbezogene und soziale Disparitäten, Münster, 121–151.

KMK – Kultusministerkonferenz 2015: Übergang von der Grundschule in Schulen des Sekundarbereichs I und Förderung, Beobachtung und Orientierung in den Jahrgangsstufen 5 und 6 (sog. Orientierungsstufe), Berlin/Bonn.

KMK – Kultusministerkonferenz 2016: Internationale Schulleistungsvergleiche. (www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsmonitoring/internationale-schulleistungsvergleiche.html, 11.04.2016)

König, Wolfgang/Lüttinger, Paul/Müller, Walter 1988: A Comparative Analysis of the Development and Structure of Educational Systems: Methodological Foundations and the Construction of a Comparative Educational Scale, Mannheim.

Kristen, Cornelia 2006: Ethnische Diskriminierung in der Grundschule?, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 58: 1, 79–97.

Kristen, Cornelia 2008: Primary School Choice and Ethnic School Segregation in German Elementary Schools, in: European Sociological Review, 24: 4, 495–510.

* *Kristen, Cornelia/Dollmann, Jörg* 2010: Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang, in: Becker, Birgit/Reimer, David (Hrsg.): Vom Kindergarten bis zur Hochschule, Wiesbaden, 117–144.

Kristen, Cornelia/Seuring, Julian/Baur, Hanna-Rieke/König, Richard 2014: Migrationsbezogene Unterschiede in verschiedenen Bildungsetappen. Entwicklungen seit 2000. Unveröffentlichte Expertise für die Stiftung Mercator, Bamberg.

Krüskens, Jan 2007: Design und Stichprobe der Untersuchung, in: Ditton, Hartmut (Hrsg.): Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung an Grundschulen, Münster, 25–39.

Lampert, Thomas/Kroll, Lars Eric/von der Lippe, Elena/Müters, Stephan/Stolzenberg, Heribert 2013: Sozioökonomischer Status und Gesundheit, in: Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz, 56: 5, 814–821.

Lehmann, Rainer/Nikolova, Roumiana 2005: ELEMENT. Befunde aus dem zweiten Erhebungszeitpunkt der ELEMENT-Untersuchung Schuljahr 2003/2004, Berlin.



Lüdemann, Elke/Schwerdt, Guido 2013: Migration Background and Educational Tracking, in: *Journal of Population Economics*, 26: 2, 455–481.

* *Luthra, Renee R.* 2010: Assimilation in a New Context: Educational Attainment of the Immigrant Second Generation in Germany, Colchester.

Lynch, John W./Kaplan, George A./Shema, Sarah J. 1997: Cumulative Impact of Sustained Economic Hardship on Physical, Cognitive, Psychological, and Social Functioning, in: *New England Journal of Medicine*, 337: 26, 1889–1895.

McElvany, Nele/Becker, Michael/Lüdtke, Oliver 2009: Die Bedeutung familiärer Merkmale für Lesekompetenz, Wortschatz, Lesemotivation und Leseverhalten, in: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 41: 3, 121–131.

* *Mehring, Volker* 2013: Weichenstellungen in der Grundschule: Sozial-Integration von Kindern mit Migrationshintergrund, Münster.

* *Mühler, Grit/Spieß, C. Katharina* 2009: Informelle Förderangebote – Eine empirische Analyse ihrer Nutzung in der frühen Kindheit, in: *Frühpädagogische Förderung in Institutionen*, 11, 29–46.

* *Müller, Andrea G./Stanat, Petra* 2006: Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Analysen zur Situation von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei, in: Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Watermann, Rainer (Hrsg.): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*, Wiesbaden, 221–255.

Müller-Benedict, Volker 2007: Wodurch kann die soziale Ungleichheit des Schulerfolgs am stärksten verringert werden?, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 59: 4, 615–639.

* *Nagy, Gabriel/Neumann, Marko/Becker, Michael/Watermann, Rainer/Köller, Olaf/Lüdtke, Oliver/Trautwein, Ulrich* 2007: Mathematikleistungen am Ende der Sekundarstufe II, in: Trautwein, Ulrich/Köller, Olaf/Lehmann, Rainer/Lüdtke, Oliver (Hrsg.): *Schulleistungen von Abiturienten. Regionale, schulformbezogene und soziale Disparitäten*, Münster, 71–112.

Nathans, Laura L./Oswald, Frederick L./Nimon, Kim 2012: Interpreting multiple linear regression: A guidebook of variable importance, in: *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 17: 9, 1-19.

NdM – Neue deutsche Medienmacher 2014: Glossar der Neuen deutschen Medienmacher. Formulierungshilfen für die Berichterstattung im Einwanderungsland, Berlin.

* *Neumann, Marko/Nagy, Gabriel* 2007: Naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Sekundarstufe II, in: Trautwein, Ulrich/Köller, Olaf/Lehmann, Rainer/Lüdtke, Oliver (Hrsg.): *Schulleistungen von Abiturienten. Regionale, schulformbezogene und soziale Disparitäten*, Münster, 143–159.

* *Niklas, Frank/Schmiedeler, Sandra/Pröstler, Nina/Schneider, Wolfgang* 2011: Die Bedeutung des Migrationshintergrunds, des Kindergartenbesuchs sowie der Zusammensetzung der Kindergartengruppe für sprachliche Leistungen von Vorschulkindern, in: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25: 2, 115–130.



* *Niklas, Frank/Schneider, Wolfgang* 2010: Der Zusammenhang von familiärer Lernumwelt mit schulrelevanten Kompetenzen im Vorschulalter, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 30: 2, 149–165.

OECD – Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung 2005: PISA 2003. Technical Report. Paris.

OECD – Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung 2013: PISA 2012 Results: Excellence through Equity. Giving Every Student the Chance to Succeed (Volume II), Paris.

Paulus, Wiebke/Blossfeld, Hans-Peter 2007: Schichtspezifische Präferenzen oder sozioökonomisches Entscheidungskalkül? Zur Rolle elterlicher Bildungsaspirationen im Entscheidungsprozess beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe, in: Zeitschrift für Pädagogik, 53: 4, 491–508.

Piopiunik, Marc/Wößmann, Ludger 2010: Volkswirtschaftliche Folgekosten unzureichender Bildung: Eine makroökonomische Projektion, in: Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Bildungsverlierer, Wiesbaden, 463–473.

* *Pöhlmann, Claudia/Haag, Nicole/Stanat, Petra* 2013: Zuwanderungsbezogene Disparitäten, in: Pant, Hans A./Stanat, Petra/Schroeders, Ulrich/Roppelt, Alexander/Siegle, Thilo/Pöhlmann, Claudia (Hrsg.): IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I, Münster, 297–329.

Preiß, Christine 2013: Bildung, Betreuung und Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft. Hintergründe und bildungspolitische Ansätze. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), München.

* *Relikowski, Ilona/Schneider, Thorsten/Blossfeld, Hans-Peter* 2010: Primäre und sekundäre Herkunftseffekte beim Übergang in das gegliederte Schulsystem: Welche Rolle spielen soziale Klasse und Bildungsstatus in Familien mit Migrationshintergrund?, in: Beckers, Tilo (Hrsg.): Komparative empirische Sozialforschung, Wiesbaden, 143–167.

Relikowski, Ilona/Schneider, Thorsten/Linberg, Tobias 2015: Rezeptive Wortschatz- und Grammatikkompetenzen von Fünfjährigen mit und ohne Migrationshintergrund, in: Frühe Bildung, 4, 135–143.

Richter, Dirk/Engelbert, Maria/ Böhme, Katrin/ Haag, Nicole/ Hannighofer, Jasmin/Reimers, Heino/ Roppelt, Alexander/ Weirich, Sebastian/ Pant, Hans Anand/Stanat, Petra 2012: Anlage und Durchführung des Ländervergleichs, in: Stanat, Petra/Pant, Hans A./Böhme, Katrin/Richter, Dirk (Hrsg.): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011, Münster, 85–102

Roth, Tobias/Salikutluk, Zerrin/Kogan, Irena 2010: Auf die „richtigen“ Kontakte kommt es an! Soziale Ressourcen und die Bildungsaspirationen der Mütter von Haupt-, Real- und Gesamtschülern in Deutschland, in: Becker, Birgit/Reimer, David (Hrsg.): Vom Kindergarten bis zur Hochschule, Wiesbaden, 179–212.

Sälzer, Christine/Prenzel, Manfred 2012: PISA 2012 – eine Einführung in die aktuelle Studie, in: Prenzel, Manfred/Sälzer, Christine/Klieme, Eckhard/Köller, Olaf (Hrsg.): PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland, Münster, 11–45.



Schallock, Tobias 2016: Tracking. Konsequenzen der Leistungsgruppierung von Schülerinnen und Schülern für die Leistungsentwicklung, in: Diehl, Claudia/Hunkler, Christian/Kristen, Cornelia (Hrsg.): *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Mechanismen, Befunde, Debatten*, Wiesbaden, 287–330.

Schimpl-Neimanns, Bernhard 2004: Zur Umsetzung des Internationalen Sozioökonomischen Index des beruflichen Status (ISEI), in: *ZUMA-Nachrichten*, 54: 28, 154–70.

* *Schmiade, Nicole/Spieß, C. Katharina* 2010: Einkommen und Bildung beeinflussen die Nutzung frühkindlicher Angebote außer Haus, in: *DIW Wochenbericht*, 45, 15–21.

Schneider, Silke L. 2015: Die Konzeptualisierung, Erhebung und Kodierung von Bildung in nationalen und internationalen Umfragen, Mannheim.

Schneider, Thorsten 2011: Die Bedeutung der sozialen Herkunft und des Migrationshintergrundes für Lehrerurteile am Beispiel der Grundschulempfehlung, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14: 3, 371–396.

Schuchart, Claudia/Maaz, Kai 2007: Bildungsverhalten in institutionellen Kontexten: Schulbesuch und elterliche Bildungsaspiration am Ende der Sekundarstufe I, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 59: 4, 640–666.

* *Schulze, Alexander/Wolter, Felix/Unger, Rainer* 2009: Bildungschancen von Grundschulern. Die Bedeutung des Klassen- und Schulkontextes am Übergang auf die Sekundarstufe I, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 61: 3, 411–435.

* *Schümer, Gundel* 2004: Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen, in: Schümer, Gundel/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (Hrsg.): *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen*, Wiesbaden, 73–114.

Schwippert, Knut/Hornberg, Sabine/Freiberg, Martin/Stubbe, Tobias C. 2006: Lesekompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich, in: Bos, Wilfried/Hornberg, Sabine/Arnold, Karl-Heinz/Faust, Gabriele/Fried, Lilian/Lankes, Eva-Maria/Schwippert, Knut/Valtin, Renate (Hrsg.): *IGLU 2006: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*, Münster, 249–269.

* *Schwippert, Knut/Wendt, Heike/Tarelli, Irmela* 2012: Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, in: Bos, Wilfried/Tarelli, Irmela/Bremerich-Vos, Albert/Schwippert, Knut (Hrsg.): *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*, Münster, 191–208.

* *Segeritz, Michael/Stanat, Petra/Walter, Oliver* 2010: Muster des schulischen Erfolgs von Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund, in: Allemann-Ghionda, Cristina/Stanat, Petra/Göbel, Kerstin/Röhner, Charlotte (Hrsg.): *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg*, Weinheim, 165–186.

* *Segeritz, Michael/Walter, Oliver/Stanat, Petra* 2010: Muster des schulischen Erfolgs von jugendlichen Migranten in Deutschland: Evidenz für segmentierte Assimilation?, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62: 1, 113–138.

Shumow, Lee/Miller, Jon D. 2001: Parents' At-Home and At-School Academic Involvement with Young Adolescents, in: *The Journal of Early Adolescence*, 21: 1, 68–91.



Siegle, Thilo/ Schroeders, Ulrich/Roppelt, Alexander 2013: Anlage und Durchführung des Ländervergleichs, in: Pant, Hans A./Stanat, Petra/Schroeders, Ulrich/Roppelt, Alexander/Siegle, Thilo/Pöhlmann, Claudia (Hrsg.): IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I, Münster, 101–122.

Söhn, Janina 2008: Bildungsunterschiede zwischen Migrantengruppen in Deutschland: Schulabschlüsse von Aussiedlern und anderen Migranten der ersten Generation im Vergleich, in: Berliner Journal für Soziologie, 18: 3, 401–431.

Spera, Christopher/Wentzel, Kathryn R./Matto, Holly C. 2009: Parental Aspirations for Their Children's Educational Attainment: Relations to Ethnicity, Parental Education, Children's Academic Performance, and Parental Perceptions of School Climate, in: Journal of Youth and Adolescence, 38: 8, 1140–1152.

Spieß, C. Katharina/Büchel, Felix/Wagner, Gert G. 2003: Children's School Placement in Germany: Does Kindergarten Attendance Matter?, in: Early Childhood Research Quarterly, 18: 2, 255–270.

Sprietsma, Maresa 2013: Discrimination in Grading: Experimental Evidence from Primary School Teachers, in: Empirical Economics, 45: 1, 523–538.

* *Stanat, Petra* 2006: Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft, in: Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Watermann, Rainer (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit, Wiesbaden, 189–219.

* *Stanat, Petra/Rauch, Dominique/Segeiritz, Michael* 2010: Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, in: Klieme, Eckhard/Artelt, Cordula/Hartig, Johannes/Jude, Nina/Köller, Olaf/Prenzel, Manfred/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt, Münster, 200–230.

* *Stanat, Petra/Schwippert, Knut/Gröhlich, Carola* 2010: Der Einfluss des Migrantenanteils in Schulklassen auf den Kompetenzerwerb. Längsschnittliche Überprüfung eines umstrittenen Effekts, in: Allemann-Ghionda, Cristina/Stanat, Petra/Göbel, Kerstin/Röhner, Charlotte (Hrsg.): Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg, Weinheim, 147–164.

Stanat, Petra/Edele, Aileen 2015: Zuwanderung und soziale Ungleichheit, in: Reinders, Heinz/Ditton, Hartmut/Gräsel, Cornelia/Gniewosz, Burkhard (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung, Wiesbaden, 215–228.

Statistisches Bundesamt 2014a: Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2013. Fachserie 1 Reihe 2.2, Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt 2014b: Anteil der Bevölkerung ohne Schulabschluss/ohne berufsqualifizierenden Abschluss, nach Alter 2013. Tabelle vom Statistischen Bundesamt zur Verfügung gestellt.

Statistisches Bundesamt 2015a: Bevölkerung und Erwerbspersonen nach beruflichem oder Hochschulabschluss und Altersgruppen in Deutschland (2000–2014): Sonderauswertung (Datenlizenz Deutschland Namensnennung 2.0), Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt 2015b: Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Beruf, Ausbildung und Arbeitsbedingungen der Erwerbstätigen in Deutschland 2014, Wiesbaden.



Statistisches Bundesamt 2015c: Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2014. Fachserie 1 Reihe 2.2, Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt 2016: Sonderauswertung zum Anteil der Schulabgänger mit und ohne Migrationshintergrund, die ein Abitur erwerben (2004–2013), Wiesbaden.

Steele, Claude M./Aronson, Joshua 1995: Stereotype Threat and the Intellectual Test Performance of African Americans, in: *Journal of Personality and Social Psychology*, 69: 5, 797–811.

Stiftung Mercator 2014: Mercator 2020 – Perspektiven öffnen, Chancen ermöglichen. Die Strategie der Stiftung Mercator, Essen.

* *SVR-Forschungsbereich* 2013a: Hürdenlauf zur Kita. Warum Eltern mit Migrationshintergrund ihr Kind seltener in die frühkindliche Tagesbetreuung schicken, Berlin.

SVR-Forschungsbereich 2013b: Segregation an deutschen Schulen. Ausmaß, Folgen und Handlungsempfehlungen für bessere Bildungschancen, Berlin.

SVR-Forschungsbereich 2013c: Segregation an Grundschulen: Der Einfluss der elterlichen Schulwahl, Berlin.

SVR-Forschungsbereich 2015: Junge Flüchtlinge. Aufgaben und Potenziale für das Aufnahme-land, Berlin.

* *Tarelli, Irmela/Schwippert, Knut/Stubbe, Tobias C.* 2012: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, in: Bos, Wilfried/Wendt, Heike/Köller, Olaf/Selter, Christoph (Hrsg.): TIMSS 2011. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster, 247–268.

* *Thiel, Oliver* 2012: Socio-Economic Diversity and Mathematical Competences, in: *European Early Childhood Education Research Journal*, 20: 1, 61–81.

Tiedemann, Joachim/Billmann-Mahecha, Elfriede 2007: Zum Einfluss von Migration und Schulklassenzugehörigkeit auf die Übergangsempfehlung für die Sekundarstufe I, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10: 1, 108–120.

Tietze, Wolfgang/Becker-Stoll, Fabienne/Bensel, Joachim/Eckhardt, Andrea G./Haug-Schnabel, Gabriele/Kalicki, Bernhard/Keller, Heidi/Leyendecker, Birgit 2013: Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK), Weimar.

* *Trautwein, Ulrich/Nagy, Gabriel/Maaz, Kai* 2011: Soziale Disparitäten und die Öffnung des Sekundarschulsystems, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14: 3, 445–463.

* *Tuppat, Julia/Becker, Birgit* 2014: Sind türkischstämmige Kinder beim Schulstart im Nachteil?, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66: 2, 219–241.

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization 2012: International Standard Classification of Education (ISCED) 2011, Paris.

* *van Santen, Eric/Prein, Gerald* 2013: Effekte der Angebotsdichte sozialstaatlicher Leistungen auf die soziale Selektivität der Inanspruchnahme – Empirische Hinweise an den Beispielen Kinderbetreuung und Jugendzentren, in: *Zeitschrift für Sozialreform*, 59: 1, 85–110.



von Maurice, Jutta/Artelt, Cordula/Blossfeld, Hans-Peter/Faust, Gabriele/Roßbach, Hans-Günther/Weinert, Sabine 2007: Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Formation von Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter: Überblick über die Erhebungen in den Längsschnitten BiKS-3-8 und BiKS-8-12 in den ersten beiden Projektjahren, Bamberg.

Walper, Sabine/Grgic, Mariana 2013: Verhaltens- und Kompetenzentwicklung im Kontext der Familie, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16: 3, 503–531.

Walper, Sabine/Thönnissen, Carolin/Alt, Philipp 2015: Einflüsse von akademischer Sozialisation und der Verbundenheit mit den Eltern auf die schulischen Leistungen von Kindern und Jugendlichen, in: Zeitschrift für Familienforschung, 27: 2, 152–172.

* *Walter, Oliver* 2008: Herkunftsassoziierte Disparitäten im Lesen, der Mathematik und den Naturwissenschaften: ein Vergleich zwischen PISA 2000, PISA 2003 und PISA 2006, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 10, 149–168.

Ward, Colleen 2001: The A, B, Cs of Acculturation, in: The Handbook of Culture and Psychology, 411–445.

Wild, Elke/Wild, Klaus-Peter 1997: Familiäre Sozialisation und schulische Lernmotivation, in: Zeitschrift für Pädagogik, 43: 1, 55–77.

* *Zöller, Isabelle/Roos, Jeanette/Schöler, Hermann* 2006: Einfluss soziokultureller Faktoren auf den Schriftspracherwerb im Grundschulalter, in: Schröder-Lenzen, Aji (Hrsg.): Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang, Wiesbaden, 45–65.



6 Anhang

6.1 Kurzdarstellung der berücksichtigten Studien

Im Folgenden werden kurz die Forschungsprojekte beschrieben, deren Ergebnisse in dieser Expertise dargestellt wurden. Dabei liegt der Schwerpunkt auf der Stichprobe. In der alphabetischen Auflistung sind die Studien, soweit vorhanden, nach ihren Kurznamen eingeordnet.

- **Bildungsentscheidungen in Migrantenfamilien:** Das Projekt untersucht das Übergangsverhalten von Kindern türkischer Herkunft im Vergleich zu Schülern ohne Migrationshintergrund. Hierzu wurden 2005 und 2006 in einer Längsschnittuntersuchung 3.671 Drittklässler aus zwei Jahrgangskohorten in Köln bis zum Ende der vierten Jahrgangsstufe untersucht. In der dritten Klasse wurden sie zudem in Deutsch und Mathematik getestet (Dollmann 2010: 67–69).
- **Schulreifes Kind:** In dieser wissenschaftlichen Begleitstudie zu den Einschulungsuntersuchungen in Baden-Württemberg aus dem Jahr 2008 wurde der Entwicklungsstand von insgesamt 794 Vorschulkindern erfasst (Niklas et al. 2011).
- **AID:A 2009:** Der Survey „Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten“ untersucht die Lebenslagen von Menschen unterschiedlichen Alters in alltäglichen Entwicklungs- und Handlungskontexten. Die Stichprobe der ersten Befragung von 2009 beinhaltet auch 4.958 Eltern von Kindern unter sechs Jahren. Diese wurden unter anderem dazu befragt, inwiefern sie die Kindertagesbetreuung in Anspruch nehmen (Deutsches Jugendinstitut 2012).
- **Begleitstudie Orientierungsarbeiten 2004 in Berlin:** An Berliner Grundschulen werden alle Zweitklässler in regelmäßigen Abständen auf ihre Deutschkompetenzen getestet. Im Jahr 2004 wurden diese Orientierungsarbeiten mit einer Begleitstudie kombiniert, für die zusätzlich 1.651 Eltern befragt wurden (Ditton/Krüsken 2006).
- **BiKS:** In der Längsschnittstudie „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter“ werden seit 2005 Bildungsprozesse vom Elementarbereich bis zur Sekundarstufe I untersucht. Das Projekt gliedert sich in zwei Teilstudien: BiKS 3–8 begleitet seit 2005 Kinder vom Eintritt in die Kita bis zum Übergang in die Grundschule. BiKS 8–12 untersucht seit 2006 den Übergang nach der Grundschule. Insgesamt wurden 547 Kinder in BiKS 3–8 und 2.395 Kinder in BiKS 8–12 in Bayern und Hessen getestet (von Maurice et al. 2007).



- **DESI:** Mit der Längsschnittstudie „Deutsch Englisch Schülerleistungen International“ wurden Neuntklässler zu Beginn und am Ende des Schuljahres 2003/2004 auf ihre Kompetenzen in Deutsch und Englisch getestet und befragt (DESI-Konsortium 2006).
- **DJI-Jugendsurvey:** Das Vorläufer-Projekt der AID:A-Studie befragte seit 1989 Jugendliche und junge Erwachsene zu ihren Lebensverhältnissen und Einstellungen. Die Befragung ist repräsentativ. An der dritten und letzten Erhebungswelle im Jahr 2003 nahmen insgesamt 9.000 Personen im Alter von 12 bis 29 Jahren teil (DJI 2016).
- **ELEMENT:** In dieser Längsschnittstudie wurden zwischen 2003 und 2005 mehr als 3.600 Schüler in Berlin von der vierten bis zur sechsten Klasse wissenschaftlich begleitet. Dabei wurden u. a. ihre Leistungen in Deutsch und Mathematik getestet (Becker/Beck 2012; Lehmann/Nikolova 2005).
- **ESKOM-VG: In der Längsschnittstudie** „Erwerb von sprachlichen und kulturellen Kompetenzen von Migrantenkindern in der Vorschulzeit“ wurden Kinder türkischer Herkunft und deutsche Kinder in Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz im Alter von drei bis vier Jahren bis zu ihrem Übergang in die Grundschule begleitet (Becker/Schmidt 2013).
- **EVES:** Die Längsschnittstudie „Evaluation eines Vorschultrainings zur Prävention von Schriftspracherwerbsproblemen sowie Verlauf und Entwicklung des Schriftspracherwerbs in der Grundschule“ begleitete in Heidelberg insgesamt 1.520 Erstklässler aus den Einschulungskohorten 2001 und 2002 über ihre Grundschulzeit. In jedem Schuljahr wurden die Lese- und Rechtschreibfähigkeiten der Schüler getestet (Zöller/Roos/Schöler 2006).
- **ICILS 2013:** Die „International Computer and Information Literacy Study“ wurde erstmals 2013 durchgeführt. Bundesweit nahmen daran 2.225 Schüler der achten Jahrgangsstufe teil. Getestet wurden ihre computer- und informationsbezogenen Leistungen als fächerübergreifende Schlüsselkompetenz (Eickelmann et al. 2014).
- **IGLU:** Die „Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung“ erfasst bundesweit und im internationalen Vergleich die Fähigkeiten von Viertklässlern im Lesen. Zusätzlich befragt sie Schüler, deren Eltern und Schulen. Die Untersuchung findet seit 2001 alle fünf Jahre statt. An der letzten Erhebung im Jahr 2011 haben 4.000 Schüler teilgenommen (Bos et al. 2012).
- **IQB-Ländervergleich:** Das Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen testet die Kompetenzen von Schülern im Ländervergleich. In der Primarstufe wird die Erhebung seit 2011 al-



le fünf Jahre durchgeführt, in der Sekundarstufe I seit 2008/2009 alle drei Jahre. Die Schülerschaft der Stichprobe soll für die Länder möglichst repräsentativ sein. Im Jahr 2011 wurden 27.081 Viertklässler getestet (Richter et al. 2012), im Jahr 2012 44.584 Neuntklässler (Siegle/Schroeders/Roppelt 2013).

- **KESS:** In der Hamburger Schulleistungsstudie „Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern“ wurden sämtliche Viertklässler in Hamburg erfasst. Im Jahr 2003 wurden 14.110 Schüler getestet, die rund zwei Jahre später zu Beginn der siebten Klasse ein weiteres Mal untersucht wurden (Stanat/Schwippert/Gröhlich 2010).
- **KOALA-S:** An der Längsschnittstudie „Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem“ nahmen 620 Drittklässler teil, die ein Jahr später erneut getestet wurden. Untersucht wurden der Kompetenzerwerb in der Grundschule und der Übertritt in die Sekundarstufe I (Krüsken 2007).
- **LAU-11:** Die Studie „Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 11“ ist Teil einer Längsschnittstudie, deren erster Teil eine Vollerhebung der Hamburger fünften Klassen war. 2002/2003 dokumentierte sie die jeweils erreichten Lernstände, die Lernentwicklungen und die schulbezogenen Einstellungen von insgesamt 6.411 Schülern beim Eintritt in die Jahrgangsstufe 11 der gymnasialen Oberstufe.
- **Mikrozensus 2005/2006:** Im Mikrozensus wird jährlich rund 1 Prozent der Bevölkerung in Deutschland befragt (Statistisches Bundesamt 2015c: 6). Dabei werden Strukturmerkmale wie Wohnsituation, Bildungs- und Erwerbsbeteiligung erfasst.
- **Osnabrücker Schuleingangsuntersuchung:** In den Jahren 2000 bis 2005 wurden 8.601 Kinder auf ihre Schulfähigkeit getestet, u. a. im Bereich der kognitiven Fähigkeiten. Die Eltern füllten zusätzlich einen Fragebogen aus (Becker/Biedinger 2006).
- **PISA und PISA-E:** Die internationale Schulleistungsuntersuchung „Programme for International Student Assessment“ wird seit 2000 jeweils im Abstand von drei Jahren durchgeführt. Sie vergleicht die Kompetenzen von fünfzehnjährigen Jugendlichen in den Staaten der OECD. In Deutschland nehmen daran rund 5.000 Schüler teil (Sälzer/Prenzel 2012). In den Jahren 2000, 2003 und 2006 wurde dazu in Deutschland zusätzlich eine erweiterte Stichprobe gezogen, die für die Bundesländer repräsentativ ist (PISA-E). Ab 2009 wurde der Ländervergleich vom IQB durchgeführt (KMK 2016).



- **SOEP 2000–2007:** Das Sozio-ökonomische Panel ist eine Längsschnittstudie, die seit 1984 läuft. Sie untersucht u. a. Erwerbs- und Familienbiografien, Gesundheit und Zufriedenheit. Die Stichprobe für das Jahr 2006 umfasste mehr als 20.000 Personen. Die Teilnehmer wurden auch zur Betreuungssituation der im Haushalt lebenden Kinder befragt (Mühler/Spieß 2009).
- **SOKKE:** In der Längsschnittstudie „Sozialisation und Akkulturation in Erfahrungsräumen von Kindern mit Migrationshintergrund – Schule und Familie“ wurden ab dem Schuljahr 2003/2004 435 Schüler mit und ohne Migrationshintergrund im süddeutschen Raum von der ersten Klasse über ihre gesamte Grundschulzeit hinweg längsschnittlich begleitet (Mehring 2013).
- **TIMSS:** Die Untersuchung „Trends in International Mathematics and Science Study“ testet die mathematischen und naturwissenschaftlichen Fähigkeiten von Viertklässlern bundesweit und international nach einem ähnlichen Schema wie IGLU. Sie findet alle vier Jahre statt, in Deutschland erstmals 2007. Am letzten Test im Jahr 2011 nahmen 3.995 Schüler teil (Bos et al. 2012).
- **TIMSS-Übergangsstudie:** TIMSS 2007 wurde ergänzt durch die Längsschnittstudie „Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten“. Bundesweit wurden 5.183 Schüler, Lehrer und Eltern nach dem Übergang befragt und zwar zu drei Zeitpunkten im Verlauf des vierten Schuljahrs sowie ein Jahr später. Die Studie stützt sich auf die Stichprobe von TIMSS 2007, die durch eine zusätzliche Migrantenstichprobe ergänzt wurde (Becker et al. 2010).
- **TOSCA-10:** In der Längsschnittstudie „Transformation des Sekundarschulsystems und akademische Karrieren“ wurden 2.590 Zehntklässler aus Realschulen und Gymnasien in Baden-Württemberg zum Ende des Schuljahrs 2006/2007 befragt. Zwei Jahre später wurde im Rahmen einer weiteren Erhebung geprüft, welche Realschüler in die gymnasiale Oberstufe gewechselt sind (Trautwein et al. 2011).
- **Wiesbadener Grundschulstudie:** Im Jahr 2007 wurden sämtliche Viertklässler in Wiesbaden, ihre Eltern und Lehrer befragt. Ihre Angaben zur Übergangsempfehlung und zum von ihnen bevorzugten Schultyp wurden ein Jahr später damit abgeglichen, auf welche Art Schule die betreffenden Schüler tatsächlich gewechselt waren. Insgesamt nahmen an der Studie 2.056 Schüler teil (Schulze/Wolter/Unger 2009).



6.2 Übersicht über die Ergebnisse der berücksichtigten Publikationen

Tab. 2 Ergebnisse zur Erklärung der Inanspruchnahme frühkindlicher Bildungsangebote und Vorläuferfähigkeiten im Elementarbereich

| abhängige Variable | Datensatz | Literaturquelle | Zusammenhang der abhängigen Variablen mit: | | | unter Kontrolle von |
|--|----------------------|---|---|---------------------------------|---|--|
| | | | Migrationshintergrund (MH) | sozioökonomischem Status (SES) | elterlicher Bildung | |
| Einschulung: Rückstellung | ESKOM-V | Tuppat/Becker 2014: 232 | höher für Kinder mit türkischem MH | – | seltener bei höherer Bildung | Geschlecht, Alter |
| Inanspruchnahme Kita (3- bis 6-jährige Kinder) | DJI-Surveydaten 2007 | Geier/Riedel 2009: 22 (Tab. 5) | kein Effekt des MH | häufiger bei höherem Einkommen | häufiger bei höherer Bildung | Erwerbsstatus, Lebensform, Einstellungen zur Kita, Zahl der Kinder |
| | Mikrozensus 2002 | Fuchs 2006: 105 (Tab. 27) | seltener für Kinder mit Drittstaatsangehörigkeit | kein Zusammenhang mit Einkommen | häufiger bei höherer Bildung | Alter, Lebensform, Erwerbsstatus, regionale Indikatoren |
| | SOEP 2006 | Fuchs-Rechlin 2008: 209 (Tab. 8.5) | seltener für Kinder mit MH | seltener bei höherem Einkommen | häufiger bei höherer Bildung der Mutter | Alter, Lebensform, Erwerbsstatus, Region |
| Inanspruchnahme Krippe (0- bis 2-jährige Kinder) | AID:A 2009 | Eckhardt/Riedel 2012: 216 (Tab. 3); Fuchs-Rechlin/ Bergmann 2014: 107 (Tab. 2, Mod. 1a); van Santen/Prein 2013: 99 (Tab. 3, Mod. 1); SVR-Forschungsbereich 2013a: 21 (Tab. 2, Mod. 1) | seltener für Kinder mit MH, seltener bei nichtdeutscher Familiensprache | häufiger bei höherem SES (EGP) | häufiger bei höherer Bildung | Alter, Lebensform, Erwerbsstatus, Betreuungsquote, regionale Indikatoren, Zahl der Kinder, Großeltern am Wohnort, Alter, Betreuungsquote |



Tab. 2 (Fortsetzung) Ergebnisse zur Erklärung der Inanspruchnahme frühkindlicher Bildungsangebote und Vorläuferfähigkeiten im Elementarbereich

| abhängige Variable | Datensatz | Literaturquelle | Zusammenhang der abhängigen Variablen mit: | | | unter Kontrolle von |
|--|--------------------------|--|--|--|---|---|
| | | | Migrationshintergrund (MH) | sozio-ökonomischem Status (SES) | elterlicher Bildung | |
| Inanspruchnahme Krippe (0- bis 2-jährige Kinder) | DJI-Surveydaten 2007 | Geier/Riedel 2009: 22 (Tab. 5) | kein Zusammenhang mit MH | für Kinder ab dem zweiten Lebensjahr: häufiger bei höherem Einkommen | kein Zusammenhang mit Bildung | Erwerbsstatus, Lebensform, Einstellungen zur Kita, Zahl der Kinder |
| | Mikrozensus 2002 | Fuchs 2006: 105 (Tab. 27) | kein Zusammenhang mit Staatsangehörigkeit | häufiger bei höherem Einkommen | kein Zusammenhang mit Bildung | Alter, Lebensform, Erwerbsstatus, regionale Indikatoren |
| | SOEP 2006 | Fuchs-Rechlin 2008: 209 (Tab. 8.5) | seltener für Kinder mit MH | häufiger bei höherem Einkommen, geringer bei Sozialhilfebezug | häufiger bei höherer Bildung der Mutter | Alter, Lebensform, Erwerbsstatus, Region |
| Inanspruchnahme nonformaler Bildungsangebote (0- bis 2-jährige Kinder) | AID:A 2009 | Eckhardt/Riedel 2012: 216 (Tab. 3) | seltener bei nicht-deutscher Familiensprache | – | häufiger bei höherer Bildung | Alter, Lebensform, Erwerbsstatus, Betreuungsquote |
| | SOEP 2006/SOEP 2006/2008 | Mühler/Spieß 2009 (Tab. 3); Schmiade/Spieß 2010: 19 (Tab. 3) | seltener für Kinder mit MH | häufiger bei höherem Einkommen | häufiger bei höherer Bildung der Mutter, häufiger bei größerem Buchbesitz | Geschlecht, Alter von Kind und Mutter, Betreuung, Erwerbstätigkeit, Freizeitaktivitäten, Familienstand, Zahl der Kinder, regionale Faktoren |

Tab. 2 (Fortsetzung) Ergebnisse zur Erklärung der Inanspruchnahme frühkindlicher Bildungsangebote und Vorläuferfähigkeiten im Elementarbereich

| abhängige Variable | Datensatz | Literaturquelle | Zusammenhang der abhängigen Variablen mit: | | | unter Kontrolle von |
|--|-----------------------------|--|--|---------------------------------|---|---|
| | | | Migrationshintergrund (MH) | sozio-ökonomischem Status (SES) | elterlicher Bildung | |
| Inanspruchnahme nonformaler Bildungsangebote (3- bis 5-jährige Kinder) | SOEP 2006 SOEP 2006/2008 | Mühler/Spieß 2009 (Tab. 3); Schmiade/Spieß 2010: 19 (Tab. 3) | inkonsistente Ergebnisse | häufiger bei höherem Einkommen | häufiger bei höherer Bildung der Mutter, inkonsistente Ergebnisse für den Zusammenhang mit Buchbesitz | Geschlecht, Alter von Kind und Mutter, Betreuung, Erwerbstätigkeit, Freizeitaktivitäten, Familienstand, Zahl der Kinder, regionale Faktoren |
| | AID:A 2009 | de Moll/Betz 2014: 261 (Tab. 8, Mod. 1) | seltener für Kinder mit MH | – | häufiger bei höherer Bildung (CASMIN) | – |
| Inanspruchnahme zusätzlicher nonformaler Bildungsangebote in der Kita | AID:A 2009 | de Moll/Betz 2014: 260 (Tab. 7, Mod. 1) | kein Zusammenhang mit MH | – | kein Zusammenhang mit Bildung (CASMIN) | – |

Tab. 3 Ergebnisse zur Erklärung kognitiver Kompetenzen im Elementarbereich

| abhängige Variable | Datensatz | Literaturquelle | Zusammenhang der abhängigen Variablen mit: | | | unter Kontrolle von |
|---|-------------------------------------|---|--|---|--|--|
| | | | Migrationshintergrund (MH) | sozio-ökonomischem Status (SES) | elterlicher Bildung | |
| kognitive Entwicklung | ESKOM-V | Biedinger 2009: 283 (Tab. 2, Mod. 2) | geringer für Kinder mit türkischem MH | größer bei höherem Einkommen | größer bei höherer Bildung | Geschlecht, chronische Erkrankung, Erwerbssituation |
| | Osnabrücker Schulinganguntersuchung | Becker/Biedinger 2006: 673 (Tab. 2, Mod. 2) | geringer für Kinder mit MH | – | größer bei höherer Bildung | Alter, Geschlecht, Erhebungsjahr, Zahl der Kinder, Lebensform, Erwerbsstatus |
| Mathematikkompetenz | ESKOM-VG | Becker/Schmidt 2013: 65 (Tab. 2, Mod. 2) | kein Zusammenhang mit MH | größer in Familien mit hohem SES (Berufsprestige) | größer bei höherer Bildung, größer bei mehr kulturellen Besitztümern | Geschlecht, Alter des Kindes, Zahl der Kinder, Dauer des Schulbesuchs des Kindes |
| | k. A. | Thiel 2012: 77 (Tab. 8, Mod. 1) | geringer für Kinder mit MH | größer in Familien mit hohem SES (EGP) | – | Stellung des Kindes in der Geburtsreihenfolge, sprachliche Behinderung, Arbeitslosigkeit |
| | Projekt „Schulreifes Kind“ | Niklas/Schneider 2010: 159 (Tab. 4) | kein Zusammenhang mit MH | größer in Familien mit hohem SES (Mannheimer Sozialindex) | – | IQ, familiäre Lernumwelt, Alter |
| schriftsprachliche Vorläuferfähigkeiten | Projekt „Schulreifes Kind“ | Niklas et al. 2011: 122–124 (Tab. 3–5, Mod. 3); Niklas/Schneider 2010: 159 (Tab. 4) | inkonsistenter Effekt für MH | größer in Familien mit hohem SES (ISEI; Mannheimer Sozialindex) | – | Kindergartenbesuch, kognitive Grundfähigkeiten, IQ, familiäre Lernumwelt, Alter |



Tab. 3 (Fortsetzung) Ergebnisse zur Erklärung kognitiver Kompetenzen im Elementarbereich

| abhängige Variable | Datensatz | Literaturquelle | Zusammenhang der abhängigen Variablen mit: | | | unter Kontrolle von |
|--------------------|----------------------------|---|--|--|--|---|
| | | | Migrationshintergrund (MH) | sozio-ökonomischem Status (SES) | elterlicher Bildung | |
| Sprachkompetenz | ESKOM-VG | Becker/Schmidt 2013: 67 (Tab. 3, Mod. 3b) | geringer für Kinder mit MH | höher in Familien mit hohem SES (Berufsprestige) | größer bei höherer Bildung, größer bei mehr kulturellen Besitztümern | Geschlecht, Alter des Kindes, Zahl der Kinder, Dauer des Schulbesuchs |
| | Projekt „Schulreifes Kind“ | Niklas et al. 2011: 121 (Tab. 2, Mod. 3); Niklas/Schneider 2010: 159 (Tab. 4) | geringer für Kinder mit MH | höher in Familien mit hohem SES (ISEI); kein Zusammenhang mit Mannheimer Sozialindex | – | Kindergartenbesuch, kognitive Grundfähigkeiten, Alter |
| | BIKS 3–10 | Ebert et al. 2013 | geringer für Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache | kein Zusammenhang mit SES (ISEI) | größer bei höherer Bildung | kognitive Grundfertigkeiten, Geschlecht, Dauer des Kitabesuchs, Qualität der Kita |

Tab. 4 Ergebnisse zur Erklärung von Kompetenzen in der Primarstufe

| abhängige Variable | Datensatz | Literaturquelle | Zusammenhang der abhängigen Variablen mit: | | | unter Kontrolle von |
|---------------------|---|--|---|---|--|--|
| | | | Migrationshintergrund (MH) | sozio-ökonomischem Status (SES) | elterlicher Bildung | |
| Mathematikkompetenz | IQB-Ländervergleich | Haag/Böhme/ Statnat 2012: 230 (Tab. 9.7, Mod. 3) | inkonsistente Ergebnisse zum MH, geringer für Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache | größer in Familien mit hohem SES (ISEI) | größer bei höherer Bildung | – |
| | „Bildungsentscheidungen in Migrantenfamilien“ | Dollmann 2010: 98–99 (Tab. 3.12, Mod. 2) | kein Zusammenhang mit MH | größer in Familien mit hohem SES | größer bei höherer Bildung, größer bei größerem Buchbesitz | Zahl der Kinder, Abschluss in Türkei erworben, Alter und Geschlecht des Kindes |
| | DFG-Projekt SOKKE | Mehring 2013: 235 (Tab. 62, Mod. 9) | kein Zusammenhang mit MH | größer in Familien mit hohem SES (ISEI) | größer bei größerem Buchbesitz | kognitive Kompetenzen, Geschlecht des Kindes |
| | TIMSS 2007 | Tarelli/Schwippert/Stubb 2012: 263 (Tab. 8.4) | geringer für Kinder mit MH, inkonsistente Ergebnisse zur Familiensprache | größer in Familien mit hohem SES (ISEI) | größer bei höherer Bildung, größer bei größerem Buchbesitz | – |
| | TIMSS 2011 | Tarelli/Schwippert/Stubb 2012: 263 (Tab. 8.4) | geringer für Kinder mit MH, geringer für Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache | größer in Familien mit hohem SES (ISEI) | größer bei höherer Bildung, größer bei größerem Buchbesitz | – |

Tab. 4 (Fortsetzung) Ergebnisse zur Erklärung von Kompetenzen in der Primarstufe

| abhängige Variable | Datensatz | Literaturquelle | Zusammenhang der abhängigen Variablen mit: | | | unter Kontrolle von |
|----------------------------------|------------|---|--|---|--|---|
| | | | Migrationshintergrund (MH) | sozio-ökonomischem Status (SES) | elterlicher Bildung | |
| naturwissenschaftliche Kompetenz | TIMSS 2007 | Tarelli/Schwippert/Stubb e 2012: 263 (Tab. 8.4) | geringer für Kinder mit MH, inkonsistente Ergebnisse zur Familiensprache | größer in Familien mit hohem SES (ISEI) | größer bei höherer Bildung, größer bei größerem Buchbesitz | – |
| | TIMSS 2011 | Tarelli/Schwippert/Stubb e 2012: 263 (Tab. 8.4) | geringer für Kinder mit MH, geringer für Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache | größer in Familien mit hohem SES (ISEI) | größer bei höherer Bildung, größer bei größerem Buchbesitz | – |
| Lesekompetenz | SOKKE | Mehringner 2013: 231 (Tab. 60, Mod. 9) | geringer für Kinder mit türkischem MH | größer in Familien mit hohem SES (ISEI) | größer bei größerem Buchbesitz | kognitive Kompetenzen, Geschlecht |
| | EVES | Zöller/Roos/Schöler 2006: 55 (Tab. 2) | geringer für Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache | – | größer bei höherer Bildung | Interaktion Bildung und Familiensprache, Einschulungsalter, Geschlecht des Kindes |
| | IGLU 2001 | Schwippert/Wendt/Tarelli 2012: 203 (Tab. 7.2) | geringer für Kinder mit MH, geringer für Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache | größer in Familien mit hohem SES (ISEI) | größer bei höherer Bildung, größer bei größerem Buchbesitz | – |

Tab. 4 (Fortsetzung) Ergebnisse zur Erklärung von Kompetenzen in der Primarstufe

| abhängige Variable | Datensatz | Literaturquelle | Zusammenhang der abhängigen Variablen mit: | | | unter Kontrolle von |
|--------------------|---|---|---|--|--|--|
| | | | Migrationshintergrund (MH) | sozio-ökonomischem Status (SES) | elterlicher Bildung | |
| Lesekompetenz | IGLU 2006 | Schwip-pert/Wendt/Tarelli 2012: 203 (Tab. 7.2) | geringer für Kinder mit MH | größer in Familien mit hohem SES (ISEI) | größer bei höherer Bildung, größer bei größerem Buchbesitz | – |
| | IGLU 2011 | Schwip-pert/Wendt/Tarelli 2012: 203 (Tab. 7.2) | geringer für Kinder mit MH, geringer für Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache | größer in Familien mit hohem SES (ISEI) | größer bei höherer Bildung, größer bei größerem Buchbesitz | – |
| | IQB-Ländervergleich | Haag/Böhme/ Stanat 2012: 228–229 (Tab. 9.5, Mod. 3; Tab. 9.6, Mod. 3) | geringer für Kinder mit MH (Eltern der ersten Generation), inkonsistente Ergebnisse zur Familiensprache | größer in Familien mit hohem SES (ISEI) | größer bei höherer Bildung | – |
| | „Bildungsentscheidungen in Migrantenfamilien“ | Dollmann 2010: 94–95 (Tab. 3.10, Mod. 2) | geringer für Kinder mit MH | größer in Familien mit hohem SES, größer bei höherem Einkommen | größer bei höherer Bildung, größer bei größerem Buchbesitz | Anzahl der Kinder, Abschluss in Türkei erworben, Alter und Geschlecht des Kindes |
| | Begleitstudie Orientierungsarbeiten Berlin | Ditton/Krüsken 2006: 142 (Tab. 3) | geringer für Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache | größer in Familien mit hohem SES (EGP) | größer bei höherer Bildung, größer bei größerem Buchbesitz | |

Tab. 4 (Fortsetzung) Ergebnisse zur Erklärung von Kompetenzen in der Primarstufe

| abhängige Variable | Datensatz | Literaturquelle | Zusammenhang der abhängigen Variablen mit: | | | unter Kontrolle von |
|--|---|---|---|--|--|--|
| | | | Migrationshintergrund (MH) | sozio-ökonomischem Status (SES) | elterlicher Bildung | |
| Veränderung der Leseleistung über die Sommerferien | ELEMENT 2002/2003 | Becker et al. 2008; Becker 2009: 267 (Tab. 2, Mod. 6) | geringer für Kinder mit MH, kein Zusammenhang mit Familiensprache | kein Zusammenhang mit SES (ISEI) | größer bei höherer Bildung (CASMIN) | Interaktion MH * ISEI; Leseverständnis in der 5. Klasse, kognitive Grundfertigkeiten, Geschlecht des Kindes und diverse Unterrichtsvariablen |
| Rechtschreibkompetenz | EVES | Zöller/Roos/Schöler 2006: 57 (Tab. 3) | geringer für Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache | – | größer bei höherer Bildung | Interaktion Bildung und Familiensprache, Einschulungsalter, Geschlecht des Kindes |
| | SOKKE | Mehringer 2013: 233 (Tab. 61, Mod. 9) | geringer für Kinder mit türkischem MH | größer in Familien mit hohem SES (ISEI) | kein Zusammenhang mit Buchbesitz | kognitive Kompetenzen, Geschlecht des Kindes |
| | „Bildungsentscheidungen in Migrantenfamilien“ | Dollmann 2010: 96–97 (Tab. 3.11, Mod. 2) | kein Zusammenhang mit MH | größer in Familien mit hohem SES, größer bei höherem Einkommen | größer bei höherer Bildung, größer bei größerem Buchbesitz | Zahl der Kinder, Abschluss in Türkei erworben, Alter und Geschlecht des Kindes |



Tab. 5 Ergebnisse zur Erklärung des Übergangs von der Grundschule in die Sekundarstufe I

| abhängige Variable | Datensatz | Literaturquelle | Zusammenhang der abhängigen Variablen mit: | | | unter Kontrolle von |
|------------------------------------|---|--|---|--|------------------------------|---|
| | | | Migrationshintergrund (MH) | sozio-ökonomischem Status (SES) | elterlicher Bildung | |
| Bildungsübergang auf das Gymnasium | BiKS 8–12 | Relikowski et al. 2010: 161 (Tab. 4, Mod. 3) | häufiger für Kinder mit MH | kein Zusammenhang mit SES (EGP) | häufiger bei höherer Bildung | Schulnoten |
| | TIMSS-Übergangsstudie | Gresch 2012: 176 (Tab. 11.2, Mod. 2); Gresch/Becker 2010: 193 (Tab. 3, Mod. 2) | kein Zusammenhang mit Migrationshintergrund | häufiger in Familien mit hohem SES (ISEI) | häufiger bei höherer Bildung | – |
| | Wiesbadener Grundschulstudie | Schulze/Wolter/Unger 2009: 427 (Tab. 5, Mod. 1) | häufiger für Kinder mit MH | häufiger in Familien mit hohem SES (Index aus Einkommen und Bildung) | – | Geschlecht, Migrantenanteil und Sozialstruktur der Klasse |
| | KOALA-S | Ditton 2007: 81 (Tab. 3.3, Mod. 2) | kein Zusammenhang mit nicht-deutscher Familiensprache | häufiger in Familien mit hohem SES (EGP-Status) | häufiger bei höherer Bildung | Schulnoten, Geschlecht |
| | ELEMENT 2002/2003 | Becker/Beck 2012: 152 (Tab. 2) | häufiger für Kinder mit türkischem MH | häufiger in Familien mit hohem SES (ISEI) | häufiger bei höherer Bildung | Geschlecht, Schulleistung und Bildungsempfehlung |
| | „Bildungsentscheidungen in Migrantenfamilien“ | Kristen/Dollmann 2010: 142 (Tab. 5) | häufiger für Kinder mit MH | kein Zusammenhang mit SES | häufiger bei höherer Bildung | Testleistungen, Schulnoten, Alter, Geschlecht, Kohorte |

Tab. 5 (Fortsetzung) Ergebnisse zur Erklärung des Übergangs von der Grundschule in die Sekundarstufe I

| abhängige Variable | Datensatz | Literaturquelle | Zusammenhang der abhängigen Variablen mit: | | | unter Kontrolle von |
|------------------------------------|-----------|--|--|---|--|---------------------|
| | | | Migrationshintergrund (MH) | sozio-ökonomischem Status (SES) | elterlicher Bildung | |
| Bildungsübergang auf das Gymnasium | PISA 2003 | Segeritz/Stanat/Walter 2010: 180 (Tab. 5a, Mod. 3); Segeritz/Walter/Stanat 2010: 130 (Tab. 4, Mod. 3) | inkonsistente Ergebnisse zum MH, kein Zusammenhang mit der Familiensprache | häufiger in Familien mit hohem SES (ISEI) | häufiger bei höherer Bildung, häufiger bei mehr kulturellen Besitztümern | teilw. Geschlecht |

Tab. 6 Ergebnisse zur Erklärung von Kompetenzen in der Sekundarstufe I

| abhängige Variable | Datensatz | Publikation | Zusammenhang der abhängigen Variablen mit: | | | unter Kontrolle folgender Variablen |
|---------------------|---------------------|--|---|---|--|--|
| | | | Migrationshintergrund (MH) | sozio-ökonomischem Status (SES) | elterlicher Bildung | |
| Mathematikkompetenz | IQB-Ländervergleich | Pöhlmann/Haag/-Stanat 2013: 322 (Tab. 9.4, Mod. 3) | geringer für Kinder mit MH in den meisten Herkunftsguppen, inkonsistente Ergebnisse für die Familiensprache | größer in Familien mit hohem SES (ISEI) | größer bei höherer Bildung | – |
| | PISA 2000 | Walter 2008: 161 (Tab. 7) | teilw. geringer für Kinder mit MH, geringer für Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache | größer in Familien mit hohem SES (ISEI) | größer bei höherer Bildung, größer bei mehr Kulturgütern | – |
| | PISA 2003 | Baumert/Carstensen/Siegle 2005: 342 (Tab. 12.7); Gebhardt et al. 2013: 300 (Tab. 9.12); Sege-ritz/Walter/Stanat: 132 (Tab. 5, Mod. 3); Walter 2008: 161 (Tab. 7) | teilw. geringer für Kinder mit MH, geringer für Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache | größer in Familien mit hohem SES (ISEI) | größer bei höherer Bildung, größer bei mehr Kulturgütern | bei Baumert/ Carstensen/Siegle 2005: Geschlecht des Kindes, Familienstand, Erwerbsstatus |



Tab. 6 (Fortsetzung) Ergebnisse zur Erklärung von Kompetenzen in der Sekundarstufe I

| abhängige Variable | Datensatz | Publikation | Zusammenhang der abhängigen Variablen mit: | | | unter Kontrolle folgender Variablen |
|----------------------------------|---------------------|---|---|---|--|-------------------------------------|
| | | | Migrationshintergrund (MH) | sozio-ökonomischem Status (SES) | elterlicher Bildung | |
| Mathematikkompetenz | PISA 2006 | Walter 2008: 161 (Tab. 7) | teilw. geringer für Kinder mit MH, geringer für Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache | größer in Familien mit hohem SES (ISEI) | größer bei höherer Bildung, größer bei mehr Kulturgütern | – |
| | PISA 2012 | Gebhardt et al. 2013: 300 (Tab. 9.12) | geringer für Kinder mit MH, kein Zusammenhang mit der Familiensprache | größer in Familien mit hohem SES (ISEI) | größer bei höherer Bildung, größer bei mehr Kulturgütern | – |
| naturwissenschaftliche Kompetenz | IQB-Ländervergleich | Pöhlmann/Haag/Stanat 2013: 323–324 (Tab. 9.5–9.7, Mod. 3) | inkonsistente Ergebnisse zum MH, geringer für Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache | größer in Familien mit hohem SES (ISEI) | größer bei höherer Bildung | – |
| | PISA 2000 | Walter 2008: 161 (Tab. 7) | teilw. geringer für Kinder mit MH, geringer für Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache | größer in Familien mit hohem SES (ISEI) | größer bei höherer Bildung, größer bei mehr Kulturgütern | – |
| | PISA 2003 | Walter 2008: 161 (Tab. 7) | teilw. geringer für Kinder mit MH, geringer für Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache | größer in Familien mit hohem SES (ISEI) | größer bei höherer Bildung, größer bei mehr Kulturgütern | – |

Tab. 6 (Fortsetzung) Ergebnisse zur Erklärung von Kompetenzen in der Sekundarstufe I

| abhängige Variable | Datensatz | Publikation | Zusammenhang der abhängigen Variablen mit: | | | unter Kontrolle folgender Variablen |
|---|-------------------------|--|---|---|--|---|
| | | | Migrationshintergrund (MH) | sozio-ökonomischem Status (SES) | elterlicher Bildung | |
| naturwissenschaftliche Kompetenz | PISA 2006 | Walter 2008: 161 (Tab. 7) | geringer für Kinder mit MH, geringer für Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache | größer in Familien mit hohem SES (ISEI) | größer bei höherer Bildung, größer bei mehr Kulturgütern | – |
| computer- und informationsbezogenen Kompetenzen | ICILS 2013 | Eickelmann et al. 2014: 319–321 (Tab. 10.5, Mod. 5; Tab. 10.6, Mod. 5) | nur an Gymnasien: geringer für Kinder mit MH, kein Zusammenhang mit der Familiensprache | kein Zusammenhang mit dem SES (ISEI) | nur für Kinder an nichtgymnasialen Schulformen: größer bei höherer Bildung, größer bei mehr Kulturgütern | – |
| Deutschkompetenz | DESI-Studie (2003/2004) | Göbel/Rauch/Vieluf 2011: 60 (Tab. 3, Mod. 2); Hesse/Göbel/Hartig 2008: 226 (Tab. 20.6, Mod. 1) | geringer für Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache und für Kinder, die mehrsprachig aufgewachsen sind | größer in Familien mit hohem SES (ISEI) | – | kognitive Grundfertigkeiten, Geschlecht, Schultyp |
| Englischkompetenz | DESI-Studie (2003/2004) | Göbel/Rauch/Vieluf 2011: 61 (Tab. 4, Mod. 2); Hesse/Göbel/Hartig 2008: 227 (Tab. 20.7, Mod. 1) | höher für Kinder, die mehrsprachig aufgewachsen sind | größer in Familien mit hohem SES (ISEI) | – | kognitive Grundfertigkeiten, Geschlecht, Schultyp |

Tab. 6 (Fortsetzung) Ergebnisse zur Erklärung von Kompetenzen in der Sekundarstufe I

| abhängige Variable | Datensatz | Publikation | Zusammenhang der abhängigen Variablen mit: | | | unter Kontrolle folgender Variablen |
|--------------------|-----------------|---|---|---|--|--|
| | | | Migrationshintergrund (MH) | sozio-ökonomischem Status (SES) | elterlicher Bildung | |
| Lesekompetenz | KESS (2. Welle) | Stanat/Schwippert/Gröhlch 2010: 157 (Tab. 1, Mod. 1a) | geringer für Kinder mit MH, geringer für Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache | größer in Familien mit hohem SES (ISEI) | größer bei höherer Bildung, größer bei mehr Kulturgütern | Ausgangsleistungen im Lesen, Wohlstandsinvestitionen, kulturelle Aktivitäten |
| | PISA 2000 | Müller/Stanat 2006: 240 (Tab. 6.6, Mod. 4); Stanat 2006: 204 (Tab. 5.2, Mod. 1); Stanat/Rauch/ Segeritz 2010: 220 (Tab. 7.1.11, Mod. 3); Walter 2008: 161 (Tab. 7); Schümer 2004: 86–90 (Tab. 2.2, Mod. A; Tab. 3.4, Mod. A); Baumert/Watermann/Schümer 2003: 66, Tab. 2, Mod. 1) | inkonsistente Ergebnisse für den MH; größer, wenn Kind früh zugewandert ist, geringer für Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache | größer in Familien mit hohem SES (ISEI) | größer bei höherer Bildung, größer bei mehr Kulturgütern | teilw. kognitive Grundfähigkeiten, Schultyp, Zahl der Kinder, Wohlstandsinvestitionen, kulturelle Ressourcen und Aktivitäten, kommunikative Praxis |

Tab. 6 (Fortsetzung) Ergebnisse zur Erklärung von Kompetenzen in der Sekundarstufe I

| abhängige Variable | Datensatz | Publikation | Zusammenhang der abhängigen Variablen mit: | | | unter Kontrolle folgender Variablen |
|--------------------|-----------|---|--|---|--|--|
| | | | Migrationshintergrund (MH) | sozio-ökonomischem Status (SES) | elterlicher Bildung | |
| Lesekompetenz | PISA 2003 | Segeritz/Stanat/Walter 2010: 220 (Tab. 7.1.11, Mod. 3); Walter 2008: 161 (Tab. 7) | geringer für Kinder mit MH, geringer für Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache | größer in Familien mit hohem SES (ISEI) | größer bei höherer Bildung, größer bei mehr Kulturgütern | teilw. Geschlecht des Kindes, Schultyp |
| | PISA 2006 | Walter 2008: 161 (Tab. 7) | geringer für Kinder mit MH, geringer für Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache | größer in Familien mit hohem SES (ISEI) | größer bei höherer Bildung, größer bei mehr Kulturgütern | – |
| | PISA 2009 | Stanat/Rauch/ Segeritz 2010: 220 (Tab. 7.1.11, Mod. 3) | geringer für Kinder mit MH, geringer für Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache | größer in Familien mit hohem SES (ISEI) | größer bei höherer Bildung, größer bei mehr Kulturgütern | – |



Tab. 7 Ergebnisse zur Erklärung von Kompetenzen in der Sekundarstufe II

| abhängige Variable | Datensatz | Publikation | Zusammenhang der abhängigen Variablen mit: | | | unter Kontrolle folgender Variablen: |
|----------------------------------|-----------|---|--|---|---|---|
| | | | Migrationshintergrund (MH) | sozio-ökonomischem Status (SES) | elterlicher Bildung | |
| Mathematikkompetenz | LAU | Nagy et al. 2007: 100 (Tab. 4.15, Mod. 2) | geringer für Jugendliche mit MH | größer in Familien mit hohem SES (ISEI) | größer bei höherer Bildung, größer bei mehr Kulturgütern | Richtung der gymnasialen Oberstufe, Kursniveau, Geschlecht, kognitive Grundfähigkeiten, kulturelle Praxis |
| naturwissenschaftliche Kompetenz | LAU | Neumann/Nagy 2007 | geringer für Jugendliche mit beidseitigem MH | kein Zusammenhang mit SES (ISEI) | größer bei mehr Kulturgütern, kein Zusammenhang mit der elterlichen Bildung | Richtung der gymnasialen Oberstufe, Kursniveau, Geschlecht, kognitive Grundfähigkeiten, kulturelle Praxis |
| Englischkompetenz | LAU | Jonkmann et al. 2007 | geringer für Jugendliche mit beidseitigem MH | größer in Familien mit hohem SES (ISEI) | größer bei höherer Bildung, größer bei mehr Kulturgütern | Richtung der gymnasialen Oberstufe, Kursniveau, Geschlecht, kognitive Grundfähigkeiten, kulturelle Praxis |



Tab. 8 Ergebnisse zur Erklärung von Schulabschluss und dem Übergang in die gymnasiale Oberstufe

| abhängige Variable | Datensatz | Publikation | Zusammenhang der abhängigen Variablen mit: | | | unter Kontrolle folgender Variablen: |
|--|-----------------------|---|--|---|------------------------------|--|
| | | | Migrationshintergrund (MH) | sozio-ökonomischem Status (SES) | elterlicher Bildung | |
| Schulabschluss: Abitur vs. Realschule | Mikrozensus 2005/2006 | Luthra 2010: 32 (Tab. 3, Mod. 5) | inkonsistente Effekte für MH | häufiger in Familien mit hohem SES, kein Zusammenhang mit Einkommen | häufiger bei höherer Bildung | Anzahl der Kinder, Geschlecht und Alter des Kindes, Bundesland |
| Schulabschluss: Hauptschule vs. Realschule | Mikrozensus 2005/2006 | Luthra 2010: 31 (Tab. 3, Mod. 5) | inkonsistente Effekte für MH | seltener in Familien mit hohem SES und seltener bei hohem Einkommen | seltener bei höherer Bildung | Anzahl der Kinder, Geschlecht und Alter des Kindes, Bundesland |
| Übertritt von Realschülern in gymnasiale Oberstufe | TOSCA-10 | Trautwein et al. 2011: 457 (Tab. 3, Mod. 1) | kein Zusammenhang mit dem MH | kein Zusammenhang mit dem SES (ISEI) | häufiger bei höherer Bildung | Geschlecht des Kindes |



Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1 Modell zur Erklärung der Entstehung von sozialer Ungleichheit bei Bildungschancen
- Abb. 2 Familiäre Betreuung von Ein- und Zweijährigen nach Migrationshintergrund und Schulbildung der Eltern im Jahr 2009
- Abb. 3 Kompetenzunterschiede zwischen Viertklässlern mit und ohne Migrationshintergrund: Anteile von Migrationshintergrund und sozialer Herkunft an der Erklärung der Gesamtvarianz
- Abb. 4 Bestimmungsfaktoren für die elterliche Entscheidung, das Kind zum Gymnasium zu schicken (logistische Regression)
- Abb. 5 Leistungsunterschiede (Differenzpunkte) zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund in Deutschland und im OECD-Durchschnitt
- Abb. 6 Kompetenzunterschiede zwischen Neuntklässlern mit und ohne Migrationshintergrund: Anteile von Migrationshintergrund und sozialer Herkunft an der Erklärung der Gesamtvarianz

Tabellenverzeichnis

- Tab. 1 Verteilung der Schüler in der Jahrgangsstufe 5 (2011) auf die Schularten nach sozioökonomischem Status und Migrationshintergrund
- Tab. 2 Ergebnisse zur Erklärung der Inanspruchnahme frühkindlicher Bildungsangebote und Vorläuferfähigkeiten im Elementarbereich
- Tab. 3 Ergebnisse zur Erklärung kognitiver Kompetenzen im Elementarbereich
- Tab. 4 Ergebnisse zur Erklärung von Kompetenzen in der Primarstufe
- Tab. 5 Ergebnisse zur Erklärung des Übergangs von der Grundschule in die Sekundarstufe I
- Tab. 6 Ergebnisse zur Erklärung von Kompetenzen in der Sekundarstufe I
- Tab. 7 Ergebnisse zur Erklärung von Kompetenzen in der Sekundarstufe II
- Tab. 8 Ergebnisse zur Erklärung von Schulabschluss und dem Übergang in die gymnasiale Oberstufe



Impressum:

2., korr. Fassung

Herausgeber:

Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) GmbH
Neue Promenade 6
10178 Berlin
Tel.: 030/288 86 59-0
Fax: 030/288 86 59-11
info@svr-migration.de
www.svr-migration.de

Verantwortlich:

Dr. Cornelia Schu

© SVR GmbH, Berlin 2016



Die Autorin:

Dr. Mohini Lokhande

Wissenschaftliche Mitarbeiterin des SVR-Forschungsbereichs

Mitarbeit

Thimo Nieselt

Wissenschaftliche Projektassistenz im SVR-Forschungsbereich

Über den Forschungsbereich beim Sachverständigenrat

Der Forschungsbereich beim Sachverständigenrat führt eigenständige, anwendungsorientierte Forschungsprojekte zu den Themenbereichen Integration und Migration durch. Die projektbasierten Studien widmen sich neu aufkommenden Entwicklungen und Fragestellungen. Ein Schwerpunkt der Forschungsvorhaben liegt auf dem Themenfeld Bildung. Der SVR-Forschungsbereich ergänzt die Arbeit des Sachverständigenrats. Die Grundfinanzierung wird von der Stiftung Mercator getragen.

Der Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration geht auf eine Initiative der Stiftung Mercator und der VolkswagenStiftung zurück. Ihr gehören weitere fünf Stiftungen an: Bertelsmann Stiftung, Freudenberg Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und Vodafone Stiftung Deutschland. Der Sachverständigenrat ist ein unabhängiges und gemeinnütziges Beobachtungs-, Bewertungs- und Beratungsgremium, das zu integrations- und migrationspolitischen Themen Stellung bezieht und handlungsorientierte Politikberatung anbietet.

Weitere Informationen unter: www.svr-migration.de/Forschungsbereich