

Janna Teltemann

UNGLEICHHEIT ALS SYSTEM?

Der Schulerfolg von Migranten im internationalen Vergleich

Staatlichkeit im Wandel

campus

Ungleichheit als System?

Staatlichkeit im Wandel

Herausgegeben von Philipp Genschel, Stephan Leibfried, Karin Gottschall und Frank Nullmeier für den Sonderforschungsbereich »Staatlichkeit im Wandel« der Deutschen Forschungsgemeinschaft in Bremen.



Band 26

Janna Teltemann, Dr. rer. pol., hat Soziologie an der Universität Bremen studiert und war dort von 2007 bis 2014 als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für empirische und angewandte Soziologie (EMPAS) und am Sonderforschungsbereich »Staatlichkeit im Wandel« beschäftigt. Seit 2015 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Forschungszentrum Ungleichheit und Sozialpolitik (SOCIUM) an der Universität Bremen.

Janna Teltemann

Ungleichheit als System?

Der Schulerfolg von Migranten
im internationalen Vergleich

Campus Verlag
Frankfurt/New York

© Campus Verlag GmbH

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-593-50492-6 Print

ISBN 978-3-593-43267-0 E-Book (PDF)

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

Copyright © 2015 Campus Verlag GmbH, Frankfurt am Main

Umschlaggestaltung: Campus Verlag GmbH, Frankfurt am Main

Druck und Bindung: CPI buchbücher.de, Birkach

Gedruckt auf Papier aus zertifizierten Rohstoffen (FSC/PEFC).

Printed in Germany

www.campus.de

© Campus Verlag GmbH

Inhalt

Dank.....	9
1 Einleitung.....	11
2 Der Bildungserfolg von Migranten – Empirische Befunde	21
2.1 Einfache Ländervergleiche	23
2.2 Ländergruppenvergleiche	30
2.3 Institutionenanalysen	36
2.4 Zusammenfassung.....	44
3 Theoretische Grundlagen	47
3.1 Das Modell der soziologischen Erklärung	48
3.1.1 Die Logik der Situation	48
3.1.2 Die objektive Definition der Situation: Soziale Produktionsfunktionen	50
3.1.3 Die subjektive Definition der Situation: Frame – Selektion	52
3.1.4 Die Logik der Selektion.....	54
3.1.5 Die Logik der Aggregation	56
3.2 Theorien zur Erklärung des Integrationsprozesses von Zuwanderern	57
3.2.1 Die klassische Assimilationstheorie: Robert E. Park und die Chicago School	59
3.2.2 Ronald Taft – Assimilation als »attitude change«	64
3.2.3 Die »zweite Generation« der Eingliederungstheorien.....	67
3.2.4 Neuere Ansätze	73
3.2.5 Das Modell der intergenerationalen Integration.....	79

3.2.6 Zusammenfassung	82
3.3 Theorien zur Erklärung von Bildungserwerb und Bildungsentscheidungen	84
3.3.1 Handlungstheoretische Erklärungen von Bildungsungleichheit.....	86
3.3.2 Der Einfluss des Kontextes auf Bildungsungleichheit.....	106
3.3.3 Ethnische Bildungsungleichheit: Erklärungsansätze	110
3.4 Zusammenfassung: Die Erklärung ethnischer Bildungsungleichheit	115
4 Der Einfluss von Bildungssystem, Wohlfahrtsstaat und Einwanderungsregime auf ethnische Bildungsungleichheit	125
4.1 Bildungssysteme.....	125
4.1.1 Stratifizierung.....	132
4.1.2 Standardisierung.....	134
4.1.3 Ressourcen.....	139
4.1.4 Empirische Befunde und Hypothesen.....	141
4.2 Wohlfahrtsstaat.....	149
4.2.1 Sozialpolitik und wohlfahrtsstaatliche Arrangements im internationalen Vergleich	150
4.2.2 Wohlfahrtsstaaten und Zuwanderung.....	156
4.2.3 Wohlfahrtsstaaten und Integration von Zuwanderern	159
4.2.4 Empirische Befunde und Hypothesen.....	167
4.3 Integrationsregime.....	174
4.3.1 Zum Zusammenhang von politischen Regulationen und Integrationsverläufen.....	181
4.3.2 Empirische Befunde und Hypothesen.....	186
4.4 Zusammenfassung.....	195
5 Daten und Methode.....	197
5.1 Operationalisierung	197
5.1.1 Abhängige Variablen	197
5.1.2 Kontrollvariablen.....	201
5.1.3 Unabhängige Variablen	202

5.2 Datenstruktur und Analyseverfahren.....	231
5.2.1 Das lineare hierarchische Mehrebenenmodell für kontinuierliche abhängige Variablen	232
5.2.2 Die Modellschätzung.....	236
5.2.3 Analysen mit PISA-Kompetenzmaßen.....	237
5.2.4 Aussagekraft der Daten und Methode	241
6 Empirische Analysen.....	245
6.1 Bildungssystem.....	252
6.1.1 Multivariate Analysen	253
6.1.2 Exkurs: Effekte institutioneller Veränderungen	285
6.1.3 Zusammenfassung und Diskussion.....	288
6.2 Wohlfahrtsstaat.....	292
6.2.1 Multivariate Analysen	293
6.2.2 Zusammenfassung	306
6.3 Integrationsregime.....	308
6.3.1 Multivariate Analysen	309
6.3.2 Zusammenfassung	324
7 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	329
Abbildungen und Tabellen.....	343
Literatur	349
Anhang.....	381

Dank

Dieses Buch beschäftigt sich mit dem Einfluss von Kontexten auf Bildungsentscheidungen und ist zugleich das Ergebnis einer solchen Bildungsentscheidung. Dass es jetzt in dieser Form vorliegt, hat auch eine Menge mit dem Kontext, in dem es in den letzten acht Jahren entstanden ist, zu tun. Dazu gehören vor allem Personen, die mir das Schreiben auf verschiedene Weise ermöglicht oder erleichtert haben.

An erster Stelle ist Michael Windzio zu nennen, auf dessen Idee dieses Buch zurückgeht, und ohne den es – nicht nur deshalb – nicht hätte entstehen können. Besonders dankbar bin ich ihm für seinen Enthusiasmus, gerade weil er zeitweilig meine eigene Begeisterung überstieg. Johannes Huinink hat bereits den Weg für dieses Vorhaben entscheidend geebnet und ich bin sehr froh, dass er auch an der Fertigstellung beteiligt war.

Stefanie Kley und Reinhard Schunck gebührt besonderer Dank für ihr Verständnis, ihren Rat und ihre Ermutigung, vor allem aber für die gemeinsam verbrachte Zeit ohne den Gedanken an die jeweiligen Projekte. Dass ich dieses Buch zum allergrößten Teil an meinem angestammten Büro-Arbeitsplatz geschrieben habe, liegt auch an meinen Kolleginnen und Kollegen im EMPAS und im Sonderforschungsbereich 597 an der Universität Bremen. Sina Loewe und Robert Hellpap bin ich für ihre Back-, Korrektur- und Stata-Künste sehr dankbar. Monika Sniegs danke ich für die großartige Hilfe bei der Formatierung.

Rieke Marquarding, Julia Bartelt, Christian Waigand, Dörte Dinger und Anne Irro danke ich für ihre unerschütterliche und herzliche Freundschaft, ohne die ich mir die letzten zehn Jahre nicht hätte vorstellen mögen. Meiner ganzen großen Familie danke ich vor allem dafür, dass sie mir das Gefühl gegeben hat, dass es keine Rolle spielt, ob dieses Buch fertig wird oder nicht. Bei meinem Vater möchte ich mich für die, in Zukunft hoffentlich wieder häufigere, Zeit auf dem Wasser bedanken. Meiner Mutter und meinem anderen Vater gilt besonderer Dank für die immer so wert-

volle Zeit am Wasser. Meiner Schwester Edna bin ich nicht nur dafür dankbar, dass sie mich zu einer entscheidenden Zeit an einen ganz anderen Ort geholt hat und mir damit Vieles ermöglicht hat.

Wie so oft ist auch hier der letzte Dank ein Besonderer. Christian, *You Got the Love*.

Janna Teltemann
Bremen, Juni 2015

1 Einleitung

Migration, die räumliche Wanderung von Personen, kann als konstituierender Bestandteil der Menschheitsgeschichte betrachtet werden. Die residentiellen Bewegungen von Menschen sind zudem ein entscheidender Faktor für sozialen Wandel. Migration ermöglicht im erfolgreichen Fall die Verbreitung vor allem solcher gesellschaftlicher Institutionen, die ökonomische Produktivität, soziale Ordnung und Gleichheit fördern. Aus soziologischer Sicht ist zunächst festzustellen, dass Menschen wandern, um ihre *Lebenschancen* zu verbessern. Wenngleich Ziele und Motivationen variieren, kann angenommen werden, dass Menschen Reichtum Armut vorziehen, lieber in Sicherheit als in Angst und Gefahr leben, Gesundheit und Gleichheit anstreben und Krankheit, Elend und Ungleichheit vermeiden möchten. In dem Maße, wie Migranten die Institutionen und Werte ihrer reichen, sichereren und egalitäreren Aufnahmeländern adaptieren; an ihre Nachkommen weitergeben und durch transnationale Migration in ihre Herkunftsländer einbringen, kann sich tatsächlich ein sozialer Wandel im oben dargestellten Sinne vollziehen.

Mit der sich intensivierenden Internationalisierung im 20. Jahrhundert, bis dahin ungeahnten Entwicklungen in den Bereichen der Mobilität und Telekommunikation und einer neuen politischen Weltordnung seit den 1990er Jahren haben internationale Wanderungsbewegungen zu Beginn des 21. Jahrhunderts sowohl quantitativ als auch qualitativ eine neue Dimension erreicht. Zwischen 1990 und 2010 ist die weltweite Zahl an Migranten Schätzungen zufolge um mehr als 40 Prozent gestiegen.¹ In diesem Zuge hat sich die politische, wirtschaftliche, soziale – und damit auch sozialwissenschaftliche – Bedeutung von Migration verändert. Ein großer Teil der Migranten wandert in die wirtschaftlich starken Staaten der OECD. Diese Länder stehen durch die neue oder anhaltende Zuwanderung vor teils

¹ United Nations International Migration 2009: http://www.un.org/esa/population/publications/2009Migration_Chart/ittmig_wallchart09.pdf (31.5.2015)

beträchtlichen demographischen und sozialen Herausforderungen, da die Systemintegration (Lockwood 1964) durch Zuwanderung aus dem Gleichgewicht zu geraten droht.

Der Kern der Systemintegration ist die individuelle Sozialintegration *aller* Gesellschaftsmitglieder, dabei kann zwischen der kulturellen, der sozialen, der emotionalen und der strukturellen Dimension unterschieden werden (Esser 2006: 27). Für *Zuwanderer* umfasst die individuelle Sozialintegration idealtypischerweise den Erwerb kultureller Fertigkeiten des Aufnahmelandes (z.B. der Sprache), die Übernahme sozialer Beziehungen zu Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft, die Inklusion in die funktionalen Teilsysteme und schließlich die Übernahme einer neuen kulturellen Identifikation.

Viele nicht-einwanderungserfahrene europäische Länder stehen gegenwärtig in Hinblick auf die Integration von Zuwanderern vor zunehmenden sozialen Problemen, da sie sich als traditionell homogene Gesellschaften häufig durch ein ethnisch-kulturell geprägtes Verständnis von Nationalität und Volkstum auszeichnen. Ihre Bildungs- und Sozialsysteme sind nur begrenzt auf die Inklusion von »Outsidern« eingerichtet. In der Folge kann die strukturelle Sozialintegration der Zuwanderer misslingen, womit auch die Integration in den anderen Dimensionen eingeschränkt ist und schließlich die Gefahr von Unterschichtung und ethnischen Konflikten droht. Die Frage nach den Bedingungen der erfolgreichen Sozialintegration von Zuwanderern steht entsprechend in vielen Aufnahmelandern nicht nur weit oben auf der politischen Agenda, sondern ist auch Gegenstand einer wachsenden Fülle sozialwissenschaftlicher Forschungsarbeiten. Die Notwendigkeit der strukturellen Integration von Zuwanderern wird noch deutlicher, wenn neben den individuellen und sozialen Folgen auch ökonomische Auswirkungen mangelnder Integration betrachtet werden. Viele klassische ökonomische Positionen nehmen an, dass zwischen dem Bildungsniveau der Bevölkerung und langfristigem wirtschaftlichem Wachstum ein kausaler Zusammenhang besteht (Barro 1991; Barro 2001; Hanushek/Kimko 2000; Hanushek/Wößmann 2007; Mankiw et al. 1992). In Hinblick auf den sich in vielen industrialisierten Ländern vollziehenden demographischen Wandel und die sich verstärkende globale Konkurrenz gerät die Nicht-Nutzung des Humankapitals von Zuwanderern zu einem Standortnachteil. Dieser Wettbewerbsnachteil wird durch fehlende Steuereinnahmen und Transferkosten zum Ausgleich der Arbeitslosigkeit von Zuwanderern noch verstärkt. Eine weitere Folge kann eine Erosion der gesellschaftlichen

Solidarität und »Umverteilungstoleranz« (Mau/Burkhardt 2009a: 196) sein, die die Zustimmung zu redistributiven Sozialpolitiken – die eigentlich die strukturelle Integration von Individuen befördern sollen – untergraben kann. Auf Seiten der Zuwanderer stellen die subjektiv wahrgenommenen Möglichkeiten für sozialen Aufstieg und Teilhabe in der Aufnahmegesellschaft entscheidende Anreize dar, um durch Investitionen in gesellschaftlich relevante Güter (wie zum Beispiel der Sprache des Aufnahmelandes) die eigene Sozialintegration zu befördern. Die Institutionenstruktur der Aufnahmeländer und die Opportunitäten und Restriktionen, die sich aus ihr ergeben, stellen den Rahmen dar, auf dessen Grundlage Zuwanderer sich für oder gegen integrative Handlungen entscheiden. Zu diesen Rahmenbedingungen gehören das Bildungssystem und der Arbeitsmarkt, die Verfügbarkeit sozial- und integrationspolitischer Maßnahmen aber auch die Haltungen und Einstellungen der Aufnahmelandgesellschaft gegenüber Zuwanderung und Integration.

Seit Beginn der soziologischen Migrations- und Integrationsforschung im Chicago des frühen 20. Jahrhunderts wird die Integration von Zuwanderern als mehrgenerationaler Prozess verstanden. Entscheidend sind nicht nur die Erfahrungen und Handlungen der ersten Generation, der »Ankommer«, sondern vor allem die ihrer Kinder. Die zweite Generation ist es, die den Kulturkonflikt zwischen Herkunfts- und Aufnahmeland austrägt. Die klassischen Assimilationstheorien (u.a. Park 1950) gehen davon aus, dass die erste Generation lediglich die notwendigsten Handlungsweisen der Aufnahmegesellschaft übernimmt, darüber hinaus jedoch zur Abschottung tendiert, um den Kulturschock der Migration abzupuffern. Die zweite Generation hat hingegen oft eine duale Orientierung in kultureller, normativer und kognitiver Hinsicht. Diese Marginalität macht sie vulnerabel – je nachdem, wie unterstützend die institutionellen und sozialen Rahmenbedingungen wirken, kann sie Desorientierung oder eine positive Mobilisierung erzeugen (Esser 1990: 74). Für die zweite Generation wird die Inklusion in die Bildungssysteme der Aufnahmeländer und der individuelle Erfolg, den sie in diesen erreichen, als der entscheidende Schlüssel zur erfolgreichen Sozialintegration angesehen (Levels/Dronkers 2008; Marks 2005). Doch trotz der hohen politischen und sozialwissenschaftlichen Relevanz der Bildungsintegration von Zuwanderern angesichts einer wachsenden Schülerschaft mit Migrationshintergrund in den westlichen Industrieländern wurden jugendliche Migranten und ihre Adaptions- und Integrationserfahrungen bis weit in 1990er Jahre hinein weitgehend vernachlässigt.

sigt. Stattdessen wurde vor allem die Arbeitsmarktbeteiligung der ersten Generation als Indikator für den Grad der Integration von Zuwanderern untersucht. Dabei wurde in empirischen Studien überwiegend davon ausgegangen, dass, neben individuellen sozioökonomischen und kulturellen Ressourcen, vor allem die Migrationsbiographie der Einwanderer die Möglichkeiten ihrer Partizipation und Interaktion im Aufnahmeland bedingt. Entsprechend überwogen Einzelfallstudien, die sich auf die Situation von Migranten eines Aufnahmelandes oder auf eine bestimmte Herkunftsguppe in mehreren Ländern bezogen. Einige solcher Studien haben auch die Bildungsbeteiligung junger Migranten im Aufnahmeland untersucht. Die Ergebnisse lassen sich mit Cornelia Kristen (1999: 5) auf einen gemeinsamen Nenner bringen: »Ethnische Benachteiligungen sind zum festen Bestandteil der Bildungssysteme moderner Gesellschaften geworden«.

Die frühen Fallstudien haben als Erklärungsfaktoren für die Leistungsunterschiede zwischen Migranten und Einheimischen überwiegend sozio-kulturelle Merkmale der Familie oder der Herkunftskultur ausgemacht (Alba et al. 1994; Kao et al. 1996; Portes/MacLeod 1996). Als wichtige Determinanten des Bildungserfolgs von Migranten wurden unter Bezug auf die klassischen Assimilationstheorien die Kompetenz in der Aufnahmelandsprache und die Dauer des Aufenthalts im Aufnahmeland identifiziert. Durch das Augenmerk auf Erklärungsfaktoren auf der Individual-ebene wurden jedoch Anreize oder Hindernisse, die sich aus der Sozialstruktur und den Institutionen der Aufnahmeländer ergeben, vernachlässigt. Mit Blick auf die Arbeitsmarktintegration von Zuwanderern erster Generation ist die Bedeutung von Kontextfaktoren in den letzten Jahren verstärkt diskutiert und auch empirisch untersucht worden (Kloosterman 2000; Kloosterman/Rath 2001; Schunck/Windzio 2009). Dabei wurde der Einfluss von Aufnahmeländern auf Integration mit Blick auf vier Bereiche diskutiert: bestehende ethnische Beziehungen innerhalb der Aufnahmegesellschaft, institutionelle Unterschiede von Arbeitsmärkten, Wohlfahrtsstaats- und Integrationspolitiken sowie die sich verändernden politischen und sozialen Grenzziehungen durch neue Governanceformen und Transnationalisierung (Reitz 2002).

Gleichzeitig wurde mit dem Aufkommen internationaler Schulleistungstests (wie z.B. der OECD PISA-Studie) die international vergleichende Analyse der Bildungsbeteiligung junger Zuwanderer verstärkt in den Blick genommen. Die Ergebnisse der Schulleistungstests haben gezeigt, dass sich die Leistungsunterschiede zwischen Migranten und Ein-

heimischen deutlich zwischen verschiedenen Aufnahmeländern unterscheiden und dass sich die Unterschiede nicht mit den bekannten individuellen Einflussfaktoren des sozioökonomischen Status und der Migrationsbiographie erklären lassen. Entsprechend ist auch in dieser Integrationsdimension verstärkt die Bedeutung von institutionellen Rahmenbedingungen in den Aufnahmeländern diskutiert worden. Der Großteil der bislang vorliegenden Arbeiten konnte jedoch häufig nicht lediglich Hypothesen über den Einfluss bestimmter institutioneller oder struktureller Faktoren entwickeln. Diese Schwäche liegt in erster Linie in den Untersuchungsdesigns begründet. So wurden in empirischen Analysen typischerweise die Aufnahmeländer als unabhängige Dummy-Variablen in Regressionsmodelle aufgenommen, oder die Länder wurden idealtypischen Ländergruppen oder Regimen (zB. traditionelle Einwanderungsländer oder kolonialen Einwanderungsländern) zugeordnet, um Unterschiede zwischen Ländergruppen mit ähnlichen Merkmalen zu untersuchen. Abgesehen von der häufig nicht eindeutigen Einordnung der zu vergleichenden Länder können auf diese Weise keine Aussagen über den Einfluss spezifischer Merkmale getroffen werden (Przeworski/Teune 1970). Eine weitere Schwäche liegt aber auch in der fehlenden integrierten Theorie, welche Erklärungen von Prozessen des Bildungserwerbs mit den bisherigen Theorien zur Integration und Annahmen über den Einfluss von institutionellen Rahmenbedingungen auf die Entstehung ethnischer Bildungsungleichheit² verbinden würde. Angesichts der wachsenden Bedeutung der strukturellen Integration von Zuwanderern für eine Reihe von Aufnahmeländern, ist diese methodische und theoretische Vernachlässigung überraschend. Denn wenn die Prozesse der Sozialintegration von Zuwanderern tatsächlich *erklärt* werden sollen, müssen die institutionellen und sozialen Merkmale der Aufnahmeländer in die Analyse einbezogen werden (Esser 1980: 59, 2006: 37). Die Analyse des Einflusses des Aufnahmekontextes ist nicht nur deshalb nötig, da die Nicht-Beachtung der strukturellen Einbettung nur unter Konstanthaltung desselben vertretbar ist. Bereits die klassischen Studien zur Integration von Migranten haben darauf hingewiesen, dass es nicht ausreicht, auf die individuellen Veränderungen und Anpassungen der

2 Der Begriff »ethnische Bildungsungleichheit« wird hier verwendet um Ungleichheiten in den Bildungsleistungen zwischen Menschen mit Migrationshintergrund und Menschen ohne Migrationshintergrund zu bezeichnen. In diesem Sinne kann der Gebrauch des Begriffs »ethnisch« irreführend sein, wird aber dennoch aus Gründen der Lesbarkeit verwendet.

Zuwanderer beim Prozess der Eingliederung zu schauen. Vielmehr ist der Verlauf der Adaptionsprozesse nicht nachvollziehbar «without a full analysis of the absorbing society, the demands it makes on the immigrant, and the possibilities it offers him» (Eisenstadt 1954: 11). Der Einfluss des Aufnahmekontexts auf die individuellen Integrationsprozesse von Migranten kann nur vollständig analysiert werden, wenn die als relevant erachteten, unterschiedlichen Merkmale von Ländern operationalisiert und in Zusammenhang mit variierenden Integrationsergebnissen gestellt werden. Für die Bildungsbeteiligung von Zuwanderern im Vergleich zu einheimischen Schülern wurde dies bislang kaum versucht. Dieser Mangel ist unter anderem forschungspraktisch begründet, da, um die Zufälligkeit gemessener Zusammenhänge ausschließen zu können, eine bestimmte Zahl von Aufnahmeländern und Varianz in den betrachteten Merkmalen erforderlich ist. Häufig fehlen Datensätze, die eine Messung der Merkmale einer ausreichenden Anzahl von Aufnahmeländern ermöglichen würden. Eine Folge dieser Situation ist, dass wiederholt ähnliche Ländergruppen untersucht werden (häufig EU oder OECD) und dabei die Erfahrungen anderer, neuer Aufnahmeländer systematisch vernachlässigt werden. Die zu prüfenden Theorien sollten sich jedoch auch an den zu beobachtenden Erfahrungen dieser neuen Aufnahmeländer messen lassen.

Vor diesem Hintergrund soll in diesem Buch untersucht werden, in welcher Weise institutionelle und sozialstrukturelle Merkmale von Aufnahmeländern den Bildungserwerb junger Migranten und damit ihre strukturelle Assimilation – und in der Folge auch die Systemintegration der Aufnahmeländer – beeinflussen. Ziel ist es, die im internationalen Vergleich variierenden Integrationsergebnisse, gemessen über Leistungsunterschiede zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund, durch Unterschiede in der Institutionenstruktur der Aufnahmeländer zu erklären. Um zu einer solchen empirischen Erklärung zu gelangen, muss jedoch zunächst theoretisch erklärt werden, wie sich der Bildungserwerb von Zuwanderern vollzieht, und inwiefern welche Institutionen der Aufnahmeländer diesen Prozess strukturieren. Somit besteht ein weiteres Ziel dieses Buchs, einen Beitrag zu einer integrierten erklärenden Theorie ethnischer Bildungsungleichheit zu leisten.

Im zweiten Kapitel werden theoretische Ansätze und empirische Befunde vorheriger vergleichender Untersuchungen des Bildungserfolgs von Zuwanderern dargestellt, um die hier verfolgte Fragestellung zu präzisieren. Die bisherigen Studien kommen überwiegend zu dem Ergebnis, dass

Aufnahmelandinstitutionen wie Einwanderungs- und Integrationspolitiken offensichtlich eine Rolle für den Bildungserwerb von Zuwanderern spielen. Hinsichtlich ihres Beitrags zur Theorieentwicklung zeichnen sich die meisten der Arbeiten durch einen eher empirischen Zugang aus, der vor allem auf das Überprüfen der Ergebnisse früherer Studien abzielt, jedoch eine theoretische Explikation der den Effekten und Zusammenhängen zugrunde liegenden Mechanismen vernachlässigt. Ausgehend von diesem Befund folgt im ersten Teil des dritten Kapitels eine Darstellung der erkenntnistheoretischen Grundlagen einer soziologischen Erklärung von Integration, Bildungserwerb und ethnischer Bildungsungleichheit. Hartmut Essers Modell der soziologischen Erklärung (Esser 1999b) dient dabei als Heuristik, um eine Systematisierung und Integration bestehender, jedoch bislang unverbundener Annahmen zu ermöglichen.

Der individuelle Bildungserfolg von Zuwanderern wird als ein Indikator ihrer Sozialintegration verstanden, deshalb erfordert eine Theorie ethnischer Bildungsungleichheit eine Verbindung von Theorien des Bildungserwerbs mit Theorien zum Verlauf der Integration von Zuwanderern. Hierfür wird im zweiten Teil des dritten Kapitels ein Überblick über Theorien zur Erklärung der Integration von Zuwanderern gegeben. Der Schwerpunkt liegt dabei auf dem Einfluss von Merkmalen des Kontextes, in welchem sich die Integration vollzieht. Mit Essers synthetisierendem Modell der intergenerationalen Integration (Esser 2008) lässt sich der Eingliederungsprozess als Ergebnis von Investitionsentscheidungen der Zuwanderer verstehen. Dabei können diese Investitionen entweder in den Aufnahmekontext und dessen Erfolgsbedingungen oder in den Herkunftskontext erfolgen. Der Bildungserfolg junger Zuwanderer kann somit als Investition in den Aufnahmekontext verstanden werden. Da eine erfolgreiche Bildungsinvestition jedoch von komplexen Bedingungen abhängt, werden im Abschnitt 3.3 allgemeine Theorien des Bildungserwerbs und der Entstehung von sozialen und ethnischen Bildungsungleichheiten zusammengefasst. Auf dieser Grundlage wird schließlich in Abschnitt 3.4 eine integrierte Theorie skizziert, die ethnische Bildungsungleichheit als Ergebnis zweier Faktoren, nämlich zwischen Einheimischen und Migranten variierenden *Leistungen* und zwischen Einheimischen und Migranten variierenden *Bildungsentscheidungen* konzipiert. Den Theorien zum Integrationsverlauf und zum Bildungserwerb folgend sind allem drei Institutionenkomplexe für die ethnische Bildungsungleichheit eine Rolle spielen: das Bildungssystem, das Wohlfahrts- und sozialpolitische Regime und das

System der Regulation von Einwanderung und formaler Integration. Diese zentralen Institutionen von Aufnahmeländern unterscheiden sich aufgrund unterschiedlicher historischer Erfahrungen und sich daraus ergebender Pfadabhängigkeiten und sind zugleich in ihren Ausprägungen nicht unabhängig voneinander. Die Institutionen des Bildungssystems, das System sozialer Sicherung und die Einwanderungs- und Eingliederungsbestimmungen wirken immer als Opportunitäten oder Restriktionen, welche die subjektiv wahrgenommen Kosten und Nutzen assimilativer Handlungen von Migranten strukturieren (Crul/Schneider 2010; Soysal 1994: 5). In welcher Weise sie dies tun, wird in Kapitel 4 dargestellt. Dabei werden jeweils zunächst die Entstehungsbedingungen und Merkmale von Bildungssystemen (Abschnitt 4.1), von Wohlfahrtsstaaten (4.2) und Einwanderungs- und Integrationsregimen (4.3) dargestellt. Daran anschließend folgen auf Basis des Modells der soziologischen Erklärung, der Annahmen des Modells der intergenerationalen Integration und weiterer theoretischer Vorarbeiten Überlegungen zum Zusammenhang des jeweiligen Institutionenkomplexes mit den individuellen Integrationsverläufen von Zuwanderern. Nach einem Überblick bestehender empirischer Arbeiten zum Einfluss von Bildungssystemen (4.1.4), Wohlfahrtsstaatsregimen (4.2.4) und Einwanderungs- und Integrationspolitiken (4.3.2) werden schließlich Hypothesen zum Einfluss der Institutionen auf den Schulleistungsunterschied zwischen Migranten und Einheimischen formuliert, die im weiteren Verlauf empirisch überprüft werden. Dazu werden im fünften Kapitel die Datenbasis und geeignete Analysemethoden vorgestellt. Abschnitt 5.1 widmet sich der Operationalisierung der abhängigen und unabhängigen Variablen und der Kontrollvariablen. Der zweite Abschnitt des fünften Kapitels widmet sich den Analyseverfahren, speziell dem linearen hierarchischen Mehrebenenmodell für kontinuierliche abhängige Variablen. In Kapitel 6 folgen die multivariaten Analysen zur Überprüfung der im vierten Kapitel hergeleiteten Hypothesen. Dazu wird in Abschnitt 6.1 zunächst ein Überblick über den Grad ethnischer Bildungsungleichheit in verschiedenen Ländern gegeben. Die drei Institutionenkomplexe der Bildungssysteme, Wohlfahrtsstaaten und Migrations- und Integrationsregime werden in den Abschnitten 6.2 bis 6.4 untersucht. Dazu werden multivariate Analysen durchgeführt, die es erlauben, die Hypothesen unter Konstanzhaltung der Kontrollmerkmale zu testen, um Effekte selektiver Migrationsprozesse von den Effekten der Institutionen auf die ethnische Bildungsungleichheit zu trennen. Jeder Abschnitt endet mit einer kurzen Zusammenfassung.

menfassung der Ergebnisse. Das siebte Kapitel fasst schließlich die theoretischen und empirischen Befunde der Arbeit zusammen und reflektiert diese auch in Hinblick auf zukünftige Forschung in diesem Bereich.

2 Der Bildungserfolg von Migranten – Empirische Befunde

Als Reaktion auf die wachsenden Bevölkerungsanteile mit Migrationshintergrund in vielen industrialisierten Ländern rückte die Analyse des Bildungserfolgs junger Zuwanderer und Kinder mit Migrationshintergrund zu Beginn der 1990er Jahre verstärkt ins Blickfeld sozialwissenschaftlicher Analysen. Bis zu Beginn des neuen Jahrtausends überwogen dabei Einzelstudien, das heißt Arbeiten, die auf die Erfahrungen eines Aufnahmeland oder auf eine spezifische Herkunftsgruppe in mehreren Aufnahmeländern ausgerichtet waren (Alba et al. 1994; Betts/Lofstrom 2000; Chiswick/DeBurman 2004; Crul/Vermeulen 2006; Frick/Wagner 2001; Gang/Zimmermann 2000; Hirschman 2001; Kao et al. 1996; Kao/Thompson 2003; Kristen/Granato 2007; Nauck/Diefenbach 1997; Ours/Veenman 2003; Portes/Hao 2004; Portes/MacLeod 1996, 1999; Riphahn 2003; Schmid 2001; Stanat 2003; Wagner et al. 1998). Der überwiegende Teil dieser Arbeiten kommt zu dem Ergebnis, dass Schüler mit Migrationshintergrund schlechtere Schulleistungen erzielen als einheimische Schüler. Als wichtigster Erklärungsfaktor für die Leistungsunterschiede wurde die für Zuwanderer und Einheimische jeweils unterschiedliche Verteilung des sozioökonomischen Status, welcher eine wichtige Determinante des Bildungserfolgs darstellt (vgl. Abschnitt 3.3), hervorgehoben. Auch die Dauer des Aufenthaltes und der Sprachgebrauch von Zuwanderern wurden als einflussreich für den Bildungserfolg von Migranten identifiziert. Ein weiterer Erklärungsstrang in diesen ersten Arbeiten zielt auf die Bedeutung von zwischen Kulturen variierenden Aspirationen und Motivationen, die zu unterschiedlichen Bildungsleistungen führen können. Diese kulturalistische Argumentation wurde zunächst überwiegend in Arbeiten eingenommen, die zu dem Befund gelangten, dass einige Migrantengruppen auffallend gute Leistungen zeigen (u.a. Rumberger/Larson 1998). Neben diesen individuellen Determinanten konnte auch festgestellt werden, dass Schüler mit Migrationshintergrund häufiger Schulen mit hohem Migrantenanteil

besuchen und dass aus dieser Segregation nachteilige Lernbedingungen resultieren können. Die bisherigen Erklärungen der schlechteren Leistungen von Migranten beruhten also auf sozialstrukturellen (familiäre Bildung und Ressourcen), kulturalistischen (Verhalten und Einstellungen) und assimilationstheoretischen (Dauer des Aufenthalts, Sprachgebrauch, Segregation) Annahmen, dabei wurden jedoch häufig die theoretischen Mechanismen nicht systematisch hergeleitet.

Insgesamt scheint in den fallstudienartigen Arbeiten durch den Fokus auf nur ein oder wenige Aufnahmeländer die Erklärungskraft individueller Merkmale von Zuwanderern, wie die Migrationsbiographie, der sozioökonomische Status und Sprachfähigkeiten, überschätzt (Diefenbach 2004: 243) und der Einfluss institutioneller Einflussfaktoren vernachlässigt worden. Diese Einschätzung wird durch die Ergebnisse erster vergleichender Arbeiten (vgl. z.B. das Sonderheft 37(4) »The Future of The Second Generation: The Integration of Migrant Youth in Six European Countries« der International Migration Review, Eldering/Klopprogge 1989; Gibson 1997; Gibson/Ogbu 1991; Glenn/de Jong 1996; Parsons/Smeeding 2006), die zunächst überwiegend in Form von Sammelwerken einzelner Länderfallstudien erschienen, noch verstärkt. Da allerdings die empirischen Analysen häufig auf Integrationsindikatoren beruhten, die für das jeweilige Aufnahmeland, beziehungsweise dessen Schulsystem spezifisch waren, konnten die Ergebnisse nur eingeschränkt verglichen werden. Zudem untersuchten diese Studien den Bildungserfolg von Migranten in der Regel nicht relativ, das heißt nicht im Vergleich zu Einheimischen. Mit der Verfügbarkeit internationaler Schulleistungstests wie TIMSS; PIRLS und PISA³ ist es möglich geworden, Schüler mit Migrationshintergrund und ihre Leistungen im Vergleich zu Einheimischen in verschiedenen Aufnahmeländer auch quantitativ zu vergleichen. Im Zuge dessen ist eine Reihe von Studien entstanden, die auf Basis der Testdaten die Leistungsunterschiede zwischen Migranten und Einheimischen in verschiedenen Ländern vergleichen und in Hinblick auf ihre Ursachen untersuchen. Diese Arbeiten können unterschieden werden nach einfachen Ländervergleichen, Vergleichen von Ländergruppen und institutionenbezogenen Vergleichen.

3 TIMSS steht für »Trends in International Mathematics and Science Study«, PIRLS für »Progress in International Reading Literacy study« (siehe für beide Studien <http://timss.bc.edu/>), PISA ist die Abkürzung für das OECD »Programme for International Student Assessment«, vgl. Abschnitt 5.1.

2.1 Einfache Ländervergleiche

Stanat und Christensen (2006) untersuchen in ihrem OECD-Bericht den Bildungserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund⁴ im Vergleich zu einheimischen Schülern in 17 bedeutenden Aufnahmeländern⁵ auf Basis von PISA 2003 und weiterer Erhebungen. Ihre Analyse beinhaltet auch die Frage, inwieweit Migranten wichtige Lernvoraussetzungen wie Motivationen und positive Einstellungen gegenüber der Schule mitbringen. Sie stellen fest, dass bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund diese Voraussetzungen überwiegend gegeben sind und dass sie zum Teil sogar positivere Einstellungen zeigen als einheimische Schüler. In keinem der untersuchten Länder zeigten Zuwanderer bei diesen Lernvoraussetzungen geringere Werte als ihre einheimischen Mitschüler (Stanat/Christensen 2006: 8). Dennoch liegen die Leistungen der Migranten in 13 von 17 Ländern unter denen der Einheimischen, dabei unterscheiden sich die Leistungslücken jedoch stark zwischen verschiedenen Ländern. Am deutlichsten sind die Leistungsunterschiede in Belgien, Dänemark, Deutschland, Frankreich, den Niederlanden, Österreich und der Schweiz, hier betragen die Unterschiede eine Kompetenzstufe⁶ und mehr (etwa 80 Punkte auf der Kompetenzskala, entspricht ca. 2 Schuljahren). In Australien, Kanada, Neuseeland und Macau (China) sind die Leistungen der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund mit denen der Jugendlichen aus einheimischen Familien vergleichbar. Etwa 40 Prozent der Migranten erster Generation in Belgien, Frankreich, Norwegen und Schweden und ein Viertel der ersten

4 Die Operationalisierung des Migrationshintergrundes unterscheidet sich in verschiedenen Arbeiten. Schulleistungstests wie PISA und TIMSS/PIRLS erheben in der Regel das Geburtsland des Schülers und der Eltern, so dass die gängige Unterscheidung zwischen erster (Eltern und Befragungsperson im Ausland geboren) und zweiter Migrantengeneration (Eltern im Ausland geboren, Befragungsperson im Inland geboren) möglich ist. Eine dritte Generation wird in der Regel nicht unterschieden. Manchmal werden Schüler mit nur einem Elternteil aus dem Ausland als gesonderte Gruppe betrachtet (vgl. Abschnitt 5.1).

5 Das Kriterium für die Aufnahme in die Untersuchungsstichprobe war, dass mindestens 3 Prozent der PISA-Teilnehmer in einem Land Migrationshintergrund aufweisen sollten. Zusätzlich sollten mindestens 3 Prozent überwiegend eine Fremdsprache sprechen. Die Fallzahl sollte mindestens 100 Schüler mit Migrationshintergrund in jedem Land umfassen. Diese Kriterien erfüllten in PISA 2003 Australien, Belgien, Dänemark, Deutschland, Frankreich, Kanada, Luxemburg, Neuseeland, die Niederlande, Norwegen, Österreich, Schweden, die Schweiz, die USA, Hongkong und Macau (China), Russland (Stanat/Christensen 2006: 25).

6 Zur Methode der PISA-Studie siehe auch Abschnitt 5.1.

Generation in Dänemark, Deutschland, Luxemburg, den Niederlanden, Österreich, der Schweiz, den Vereinigten Staaten und der Russischen Föderation erreichten lediglich die erste von fünf Mathematik-Kompetenzstufen und sind damit als »bildungsarm« einzustufen. Diese Schüler können zwar klar definierte Fragen zu vertrauten Kontexten beantworten, jedoch keine Interpretationen oder Schlussfolgerungen daraus ziehen. Auch nach Berücksichtigung von Merkmalen des familiären sozioökonomischen Status in für die Länder getrennt berechneten Regressionen der Kompetenzwerte bleiben die Leistungsunterschiede zwischen Migranten und Einheimischen in vielen Ländern signifikant, so etwa in in Belgien, Dänemark, Deutschland, Frankreich, Luxemburg, Neuseeland, den Niederlanden, Norwegen, Österreich und der Schweiz. Auch wenn weitere wichtige Merkmale wie Fremdsprachegebrauch und das Einreisalter kontrolliert werden, ist der Effekt des Migrantenstatus auf Kompetenzen noch in 10 Ländern signifikant negativ (Stanat/Christensen 2006: 200f). Dieser Befund lässt darauf schließen, dass sich die Leistungen der Schüler mit Migrationshintergrund nicht allein durch ihre soziokulturellen und -ökonomischen Merkmale erklären lassen. Ein weiteres Ergebnis der Analyse ist, dass Migranten häufiger auf Schulen gehen, die sich durch eine vergleichsweise nachteiligere Zusammensetzung der Schülerschaft und Ressourcenausstattung auszeichnen.

Mithilfe einer zusätzlichen qualitativen Auswertung der Sprachförderungsprogramme in den Untersuchungsländern stellen Stanat und Christensen außerdem fest, dass Länder, in denen die Leistungsunterschiede relativ gering sind oder in denen der Leistungsabstand für die zweite Generation deutlich kleiner ist als für die erste, in der Regel fest etablierte Sprachförderungsprogramme mit klar definierten Zielen und Standards aufweisen (ebd.: 11). Sie kommen außerdem zu dem Schluss, dass es grundsätzlich *keinen* Zusammenhang zwischen einem hohen Zuwanderungsniveau und Integrationsproblemen gibt.

Sylke Schnepf (2006; 2007) untersucht Schulleistungsunterschiede zwischen Migranten und Einheimischen und deren Ursachen in 10 Ländern mit einem Migrantenanteil über 10 Prozent.⁷ Dabei vergleicht sie die Ergebnisse dreier internationaler Schulleistungstests (TIMSS 1999/1995, PIRLS 2001 und PISA 2000). Ziel auch ihres Beitrages ist es, festzustellen, inwieweit die Leistungsunterschiede durch Unterschiede im sozioökono-

⁷ Australien, Kanada, Frankreich, Deutschland, Niederlande, Neuseeland, Schweden, Schweiz, USA, Vereinigtes Königreich.

mischen Status von Zuwanderern und Einheimischen erklärt werden können. Sie untersucht außerdem den Einfluss des Generationenstatus, des Sprachgebrauchs und der Segregation zwischen Schulen, die sich ebenso wie der sozioökonomische Status in den früheren Studien als wichtige Determinanten des Bildungserwerbs von Zuwanderern erwiesen haben. Die Mathematik-Ergebnisse in der 8. Klasse (TIMSS) zeigen, dass in der Schweiz, Schweden, Deutschland und in den USA die erste Generation der Migranten schlechter abschneidet als die zweite Generation. Dieser erwartbare Effekt gilt jedoch nicht für die Niederlande und Neuseeland (Schnepf 2006: 205), wo die erste Generation weniger schlecht abschneidet als die zweite – die schon mehr Zeit im Aufnahmeland verbracht hat. In diesen beiden Ländern scheinen Kompositionseffekte hinsichtlich des Bildungsniveaus der Eltern, welches unter den später Eingewanderten höher ist, ausschlaggebend zu sein. In Kanada, Australien und dem Vereinigten Königreich unterscheiden sich die Leistungen zwischen Zuwanderern und Einheimischen kaum. In Deutschland, den USA und den Niederlanden sind die Anteile bildungsschwacher Schülern unter den Migranten andert-halb mal höher, in Schweden zweimal höher und in der Schweiz dreimal höher als unter den jeweils Einheimischen. Auch in der PISA-Studie, das heißt im Alter von 15, gibt es keine Unterschiede in den Lesekompetenzen von Migranten und Einheimischen in Australien, Neuseeland und Kanada, am deutlichsten sind die Leistungsunterschiede hier in den Niederlanden, der Schweiz, Schweden und Deutschland. In Hinblick auf die mittleren Leistungswerte sind die Schweiz, die Niederlande und Deutschland die drei Länder mit den höchsten Unterschieden in allen drei Studien. Hier liegen die Kompetenzen von Zuwanderer ein bis zwei Schuljahre hinter ihren einheimischen Mitschülern (Schnepf 2006: 208). Frankreich, die USA und das Vereinigte Königreich zeigen weniger stark ausgeprägte Leistungsunterschiede, und Kanada, Australien und Neuseeland verzeichnen gar keine Leistungslücke. Die Korrelationen zwischen den Test-Ergebnissen der drei Erhebungen sind durchgehend relativ hoch (der geringste Korrelationskoeffizient liegt bei 0.67). In für die Länder getrennt durchgeführten Regressionen der Kompetenzwerte zeigt sich für den Migrantenstatus kein signifikanter Effekt auf die Leistungen in Australien und Kanada. Wenn der Sprachgebrauch kontrolliert ist, zeigen Migranten auch in den USA und im Vereinigten Königreich nicht länger signifikant schlechtere Leistungen. Auch in Deutschland sind nach Kontrolle des Sprachgebrauchs keine signifikanten Leistungsunterschiede zwischen Migranten zweiter Generation

und Einheimischen festzustellen. In Frankreich, der Schweiz und Schweden kann der Sprachgebrauch nicht die Benachteiligung der zweiten Generation erklären. Unter Kontrolle des sozioökonomischen Status (gemessen über die Anzahl der Bücher und den Bildungsstatus der Mutter) und der Familienstruktur zeigt sich für die USA und das Vereinigte Königreich, dass Migranten sogar besser abschneiden als Einheimische (Schnepf 2006: 218). In Frankreich, den Niederlanden, Schweden und der Schweiz bleiben die negativen Effekte für Zuwanderer erster und zweiter Generation jedoch auch nach Kontrolle der Individualmerkmale signifikant. In weiteren Modellen nimmt Schnepf zusätzlich die Schulsegregation (gemessen über die Differenz des Migrantenanteils an einer Schule und des aggregierten Migrantenanteils im Land) sowie den durchschnittlichen sozioökonomischen Status der Schulen als unabhängige Variablen auf. Die Segregation der Schule weist in Kanada, Frankreich, Deutschland, Neuseeland, der Schweiz und den USA auch nach Kontrolle der Individualmerkmale und des Status der Schule einen auf dem 5 Prozent-Niveau signifikant negativen Zusammenhang auf. Unter Kontrolle der Schulmerkmale zeigen nur die Niederlande noch einen signifikant negativen Effekt für Migranten zweiter Generation im Vergleich zu Einheimischen. Für die erste Generation bleibt ein signifikanter negativer Effekt in Frankreich, den Niederlanden und der Schweiz. Um diese unterschiedlichen Ergebnisse zu erklären, verweist Schnepf auf die Selektivität von Migrantengruppen in verschiedenen Aufnahmeländern, in Hinblick darauf dass sich die Zusammensetzung der Migrantenpopulation bezüglich nicht erhobener Merkmale wie etwa Wanderungsmotivationen und Aspirationen unterscheiden können.

Ein ähnliches Vorgehen wie Schnepf wählt Gary Marks (2005). Er geht davon aus, dass der Bildungserfolg für Zuwanderer der entscheidende Mechanismus für sozialen Aufstieg ist – und dass Migranten tendenziell deshalb migrieren, weil sie sozial aufsteigen wollen. Vor dem Hintergrund dieser grundlegenden Annahme sei das wiederholt für einzelne Länder gezeigte schlechtere Abschneiden von Migranten in den jeweiligen Bildungssystemen erklärungsbedürftig. Auch er bezieht sich auf die in früheren Arbeiten herangezogenen sozioökonomischen, kulturalistischen und schulbezogenen Erklärungsansätze für das schlechtere Abschneiden von Zuwanderern (Marks 2005: 928). Vor diesem Hintergrund vergleicht er die

PISA 2000-Ergebnisse für zwanzig⁸ industrialisierte Länder mit dem Ziel, den Einfluss der drei Erklärungsansätze gemeinsam zu untersuchen. Getrennte Regressionen der Lesekompetenzwerte auf den Migrantenstatus zeigen, dass in der überwiegenden Zahl der Aufnahmeländer Migranten erster Generation schlechter abschneiden als Einheimische. Lediglich in Lettland, Russland, Spanien und dem Vereinigten Königreich sind die Zusammenhänge nicht signifikant. Das gleiche Ergebnis zeigt sich für Migranten zweiter Generation, die überwiegend eine Fremdsprache sprechen. Die Effekte für die Schüler der zweiten Migrantengeneration, die hauptsächlich die Aufnahmelandsprache sprechen sind nur in 12 Ländern signifikant negativ. Unter Kontrolle sozioökonomischer Merkmale (gemessen über das Bildungsniveau der Eltern, den Beschäftigungsstatus und zweier Indizes für den Besitz materieller und bildungsbezogener Güter) reduziert sich der Effekt zwar in den meisten Ländern, aber das Gesamtbild verändert sich nur geringfügig: weiterhin zeigen 12 von 20 Ländern signifikant negative Zusammenhänge zwischen Bildungsleistungen und Migrantenstatus. In Belgien, Dänemark, Griechenland, den Niederlanden, Norwegen und Schweden erklärt der sozioökonomische Hintergrund etwa ein Viertel der Unterschiede zwischen Migranten und Einheimischen (ebd.: 940). Die Benachteiligung ist besonders stark ausgeprägt in Österreich, Belgien und den Niederlanden (ebd.: 936). Nicht mehr signifikant ist der Effekt in Dänemark und Norwegen. Die Kontrolle soziokultureller Faktoren (Anzahl der Bücher und anderer Kulturgüter) trägt nicht zur Verringerung der Effekte bei. Auch die Kontrolle des Schulprogramms (höhere und niedrigere akademische beziehungsweise nicht-akademische Ausrichtung) hat in den meisten Ländern keinen Anteil an der Erklärung des schlechteren Abschneidens der Migranten. Insgesamt zeigt sich, dass die ursprünglich große Differenz der Lesewerte zwischen der ersten Migrantengeneration und Einheimischen unter Kontrolle der sozioökonomischen, soziokulturellen und schulischen Einflussfaktoren in Belgien, Frankreich, Portugal, dem Vereinigten Königreich und den USA nicht signifikant ist. Dennoch bleiben auch für die Schüler der zweiten Generation, die die Aufnahmelandsprache sprechen, noch negative Effekte von mehr als 20 Punkten auf der PISA-Skala in Österreich, Dänemark, Frankreich, den

8 Australien, Österreich, Belgien, Kanada, Dänemark, Frankreich, Deutschland, Griechenland, Lettland, Luxemburg, Niederlande, Neuseeland, Norwegen, Portugal, Russland, Spanien, Schweden, Schweiz, USA, Vereinigtes Königreich.

Niederlanden, Schweden, der Schweiz und dem Vereinigten Königreich. Das entspricht etwa dem Lernerfolg eines halben Schuljahres.

Einen methodisch von Schnepf und Marks abweichenden Zugang für den Vergleich von Migranten und Einheimischen in verschiedenen Ländern wählen Mark Levels und Jaap Dronkers (2008). Sie schließen an Marks und seinen Befund an, dass Mikro- und Meso-Ebenen-Faktoren allein weder die Leistungsunterschiede zwischen Migranten und Einheimischen noch die Variation der Leistungsunterschiede zwischen verschiedenen Ländern erklären können. Sie verweisen außerdem auf empirische Befunde für die ökonomische Integration von Zuwanderern erster Generation, welche darauf hindeuten, dass die Aufnahmegesellschaft ebenso wie spezifische Charakteristika der Migrantengruppe(n) den Integrationsprozess beeinflussen (van Tubergen 2006; van Tubergen/Kalmijn 2005) und gehen davon aus, dass auch die Bildungsintegration junger Migranten von diesen Faktoren bestimmt wird: »cross-national differences in immigrant students' scholastic performance might, for example, be partly explained by different educational systems, by different policy measures concerning the reduction of socio-economic inequalities or by different immigration laws« (Levels/Dronkers 2008: 1406). Levels und Dronkers untersuchen deshalb neben individuellen und schulischen Voraussetzungen auch den potentiellen Einfluss von Herkunfts- und Aufnahmeländern auf den Leistungsunterschied zwischen Migranten und Einheimischen. Dazu vergleichen sie die Mathematikkompetenzen von knapp 68 000 Migranten und Einheimischen in 13 Aufnahmeländern⁹ mit Daten aus PISA 2003. Durch eine Erhebung des Herkunftslandes der Eltern in diesen Ländern können sie die Herkunft der Migranten mithilfe von 15 Dummy-Variablen für Regionen (z.B. Nordeuropa, Westeuropa, Westasien) messen und prüfen, inwieweit Unterschiede zwischen Herkunftsgruppen durch individuelle sozioökonomische Merkmale erklärt werden kann. Dazu testen sie in einem gemeinsamen Regressionsmodell eine Reihe von Interaktionseffekten aus Herkunftsregionen und Aufnahmeländern, sowie Herkunftsregion und Kontrollvariablen beziehungsweise Aufnahmeland und Kontrollvariablen. Zusammengefasst stellen Sie fest, dass Migranten erster Generation durchschnittlich keine schlechteren oder besseren Mathematikleistungen als Einheimische zeigen, wenn der individuelle soziale und ökonomische Hintergrund kontrolliert wird, und dass Migranten zweiter Generation

⁹ Australien, Österreich, Belgien, Dänemark, Deutschland, Griechenland, Irland, Lettland, Liechtenstein, Luxemburg, Neuseeland, Schweiz, Schottland.

sogar besser abschneiden als vergleichbare einheimische Schüler (Levels/Dronkers 2008: 1422). Dieser Befund gilt jedoch nicht für alle Herkunftsgruppen. Zuwanderer aus Süd- und Zentralamerika, Nordafrika und Westasien sowie Migranten mit schwächerem sozioökonomischem Hintergrund aus Westeuropa zeigen signifikant schlechtere Leistungen als Einheimische. Levels und Dronkers stellen außerdem fest, dass der Gebrauch einer Fremdsprache in 10 von 13 Ländern keinen signifikanten Effekt zeigt, lediglich in Deutschland, Belgien und der Schweiz wirkt sich der Gebrauch einer Fremdsprache negativ auf die Leistungen aus. Hinsichtlich der Effekte der Aufnahmeländer zeigt sich unter anderem, dass Migranten zweiter Generation in Irland schlechter abschneiden als Zuwanderer erster Generation. Aus diesen und weiteren Befunden folgern sie unter anderem, dass neuere Einwanderungsländer wie Dänemark, Belgien, Irland und die Schweiz noch nicht ausreichend auf die Bewältigung der Integration der Zuwanderer vorbereitet seien, da in diesen Ländern die zweite Generation keine besseren Leistungen als die erste Zuwanderergeneration zeige – obwohl sie im Aufnahmeland geboren wurde. Ausgehend von diesen Ergebnissen sehen sie ihre Annahme, dass Herkunfts- und Aufnahmelandeffekte bei der Analyse von Prozessen der Integration berücksichtigt werden müssen, bestätigt. Würde die Herkunft nicht beachtet, könnten Unterschiede in der Leistungsungleichheit irrtümlich auf Merkmale des Aufnahmelandes (wie Einwanderungspolitiken oder Bildungssystemfaktoren) zurückgeführt werden. Dieser Befund ist wichtig, ihre Schlussfolgerungen daraus sind allerdings diskussionswürdig: zwar stellen Levels und Dronkers klar, dass ihre Ergebnisse nur vorläufig und mit Vorsicht zu interpretieren seien, dennoch schreiben sie, dass unter anderem Westeuropa eine »problematische Herkunftsregion« darstelle (ebd.: 1422). Weiterhin nehmen sie an, dass die Zuwanderungsgeschichte Deutschlands weniger starke Insider-Outsider-Dynamiken als die Einwanderung in Belgien, Dänemark und die Schweiz produziert habe. Diese Annahme scheint angesichts der ähnlichen Gastarbeitermigration und ähnlicher Sozialversicherungsregime fraglich. Levels und Dronkers weisen darauf hin, dass die Verwendung von Ländernamen als Dummy-Variablen in Regressionsmodellen für zukünftige Forschung durch die direkte Messung von Herkunfts- und Aufnahmelandmerkmalen ersetzt werden müsse.

Zusammengefasst zeigt sich in diesen einfachen Ländervergleichen, dass Migranten zwar überwiegend schlechtere Leistungen zeigen als Schüler ohne Migrationshintergrund, dass die Ausprägung der Leistungsunter-

schiede allerdings stark variiert. Einige, vor allem englischsprachige Aufnahmeländer scheinen – mit Ausnahme der USA – kaum Schwierigkeiten hinsichtlich der schulischen Integration von Zuwanderern zu haben. Die Modelle zeigen, dass die aus den früheren Fallstudien bekannten sozio-ökonomischen, soziokulturellen und schulbezogenen Einflussfaktoren in einigen Ländern den Leistungsunterschied erklären beziehungsweise reduzieren, dennoch bleiben in vielen Aufnahmeländer substantielle negative Effekte des Migrantenstatus auf die Schulleistungen bestehen. Außerdem zeigt sich in einigen Ländern, dass die erwarteten positiven Effekte mit der Dauer des Aufenthaltes (beziehungsweise im Generationenvergleich) nicht eintreten, was Annahmen der klassischen Assimilationstheorien (vgl. Abschnitt 3.2.1) entgegensteht. Die Arbeiten zeigen auch, dass die Annahme, Länderunterschiede in den Schulleistungen von Zuwanderern seien eine Folge unterschiedlich selektiver Einwanderungsbestimmungen und daraus resultierender unterschiedlicher Zusammensetzungen der Migrantengruppen, nicht vollständig zutrifft. Schnepf (2006: 224) verweist als weiteren möglichen Erklärungsfaktor auf die Selbst-Selektivität von Zuwanderern, die mit den in den Schulleistungsstudien zur Verfügung stehenden Informationen nicht ausreichend abgebildet werden könne. Allerdings bieten die hier vorgestellten vergleichenden Arbeiten keine alternativen Erklärungen – auch deshalb, da sie keine Theorie des Bildungserwerbs oder der Integration von Migranten beinhalten, sondern sich allein auf die Befunde vorheriger empirischer Arbeiten beziehen und dabei die dahinterliegenden Prozesse und Mechanismen nicht explizieren. Auch können keine Aussagen über den Einfluss spezifischer Herkunfts- oder Aufnahmeländermerkmale getroffen werden, wenn lediglich die Ländernamen als Dummy-Variablen in Regressionsmodellen kontrolliert werden. Eine Annäherung an ein solches Vorgehen bietet der gruppierte Vergleich solcher Länder, die sich in bestimmten, als relevant erachteten, Merkmalen ähneln.

2.2 Ländergruppenvergleiche

Vor dem Hintergrund der Auswertungen der ersten PISA-Studie 2001, die gezeigt haben, dass sich Schulleistungen von Zuwanderern in verschiedenen Aufnahmeländern unterscheiden, legen Horst Entorf und Nicoleta Minoiu (2005, vgl. auch Entorf 2005) das Augenmerk ihrer empirischen

Untersuchung auf die Bedeutung unterschiedlicher Einwanderungspolitiken für den Bildungserwerb von Zuwanderern. Dafür vergleichen sie traditionelle Einwanderungsländer¹⁰ mit europäischen Ländern¹¹. Ihr Ausgangspunkt sind die nur noch von Finnland übertroffenen sehr guten Ergebnisse von Australien, Kanada und Neuseeland in PISA 2000 im Vergleich zu den überraschend schlechten Ergebnissen Deutschlands und einiger anderer europäischer Länder. Entorf und Minoiu gehen vor dem Hintergrund der durch PISA bestätigten engen Verknüpfung von sozialem Status und Schulerfolg davon aus, dass die selektiven Einwanderungsbedingungen traditioneller Einwanderungsländer im Vergleich zur gering qualifizierten Arbeitsmigration europäischer Staaten ursächlich für die Unterschiede in der Leistungsungleichheit zwischen den Ländern sind. Die Leistungsunterschiede zwischen Migranten und Einheimischen in den von ihnen untersuchten 9 Aufnahmeländern variieren auf der PISA-Kompetenzskala zwischen knapp 80 Punkten in Deutschland und -2 Punkten in Kanada. Diesem Befund entsprechen Unterschiede in der Verteilung des sozioökonomischen Status (gemessen mit dem ISEI-Index, vgl. Ganzeboom et al. 1992); so liegt etwa der Median der Migranten in Deutschland 7 Punkte unterhalb dem der Einheimischen, während der der Migranten in Australien 6 Punkte über dem der Einheimischen liegt (Entorf/Minoiu 2005: 361). In der Gruppe der europäischen Länder zeigt das Vereinigte Königreich abweichende, den traditionellen Einwanderungsländern ähnelnde, Ergebnisse. Entorf und Minoiu verweisen auf ähnliche Einwanderungsströme aus westlichen Ländern im Vereinigten Königreich, Australien und Neuseeland. Die von den traditionellen Einwanderungsländern abweichenden Ergebnisse der Zuwanderer in den USA führen sie auf die hauptsächlich aus Mittel- und Südamerika stammende Einwanderung zurück. Ihre empirische Analyse beruht auf für die Aufnahmeländer getrennten Regressionen mit separaten Stichproben aus Einheimischen und Migranten. Die Befunde zeigen, dass der Einfluss des sozioökonomischen Status für Migranten am stärksten in den USA und im Vereinigten Königreich ausgeprägt ist. Die Effekte des Sprachgebrauchs sind am höchsten in Neuseeland und Finnland und am geringsten im Vereinigten Königreich. Entorf und Minoiu führen die Länderunterschiede hauptsächlich auf Unterschiede im sozioökonomischen Status der Migrantengruppen in traditionellen Einwanderungsländern sowie den in den europäischen Ländern

10 Australien, Kanada, Neuseeland, USA.

11 Frankreich, Finnland, Deutschland, Schweden, Vereinigtes Königreich.

zusätzlich stärkeren Zusammenhängen zwischen sozialem Status und Schulerfolg zurück (ebd.: 373).

Entorfs und Minoius Analyse ermöglicht zwar eine Plausibilisierung von Annahmen, die sich auf die Bedeutung von Einwanderungsregulationen für den (schulischen) Integrationsprozess beziehen, jedoch können sie nicht ausschließen, dass die Gruppenunterschiede zwischen traditionellen und jüngeren Einwanderungsländern nicht durch andere, nicht berücksichtigte Faktoren wie z.B. unterschiedlich effiziente Bildungssysteme erzeugt werden. Auch hier fehlt es an einer Theorie, die erklären könnte, über welche Mechanismen (neben selektiven Einwanderungssystemen traditioneller Einwanderungsländer) systematische Unterschiede zwischen Ländern mit unterschiedlicher Zuwanderungsgeschichte zustandekommen könnten.

Ein ähnliches Vorgehen wie Entorf und Minoiu wählen auch Claudia Buchmann und Emilio Parrado (2006). Sie untersuchen mit Daten aus der Mathematikleistungsstudie TIMSS Muster von Schulleistungen von Einheimischen und Migranten in 14 Aufnahmeländern. Auch sie nehmen an, dass Unterschiede in den Schulleistungen zu einem Teil auf Unterschiede in den Modi der Inkorporation zurückführen sind. »Both governmental policies and public attitudes toward immigrants may have enduring effects in the incorporation of immigrants patterns of immigrants into their host societies [...] Institutional variations in the degree of exclusion/inclusion of foreigners should be important determinants of immigrant incorporation, over and above the cultural background or individual characteristics of the immigrants themselves« (Buchmann/Parrado 2006: 347). Weil sich viele frühere Arbeiten nur auf ein Aufnahmeland bezogen hätten, werde die Bedeutung dieses nationalen Kontextes für den Bildungserfolg vernachlässigt (ebd.: 349). Sie gehen davon aus, dass die Ursachen für Bildungsungleichheiten nicht allein auf der Individualebene zu suchen seien, sondern dass vielmehr zu fragen sei, wie sich etwa die Konstruktion von Kategorien wie »Migrant« oder »einheimisch« in verschiedenen Aufnahmeländern unterscheiden kann. Buchmann und Parrado nehmen an, dass Länder mit langer Einwanderungstradition zu inkludierenden Einwanderungsregimen tendieren, zum Beispiel hinsichtlich des auf dem *ius soli* beruhenden Prinzips der Vergabe von Staatsbürgerschaft. Nordeuropäische Länder hingegen haben eine eher exkludierende Haltung gegenüber Einwanderung, ihre Erfahrungen beruhen vor allem auf der Anwerbung von Gastarbeitern und dem Familiennachzug dieser Einwanderer nach dem Anwerbestop zu

Beginn der 1970er Jahre. Diese Länder zeigten nur eine geringe Neigung den kulturellen Traditionen ihrer Einwanderer entgegenzukommen. »As a result of these realities, the responses of governments and the public toward immigration are much less positive than in traditional immigrant societies« (ebd.: 351). Als dritte Vergleichsgruppe wählen Buchmann und Parrado südeuropäische, neue Einwanderungsländer, von denen sie annehmen, dass diese eine (noch) eher neutrale politische Position gegenüber Einwanderung einnehmen. Buchmann und Parrado gehen also davon aus, dass die Unterschiede in den Institutionen dieser Ländergruppen zur Erklärung des Integrationsverlauf und damit auch des Bildungserfolgs von Migranten (unabhängig von deren jeweiligen individuellen Ressourcen) beitragen können. Sie testen ihre Annahme mit Daten aus TIMSS (1995). Für die Gruppe der nordeuropäischen Länder wählen sie Deutschland, die Schweiz, Österreich, die Niederlande, Schweden, Dänemark und Norwegen, in die Gruppe der südeuropäischen Aufnahmeländer fallen Spanien, Portugal und Griechenland. Die USA, Kanada, Neuseeland und Australien bilden die Gruppe der traditionellen Einwanderungsländer. Auf Basis von für die Länder getrennten Regressionen kommen sie zu dem Ergebnis, dass Migranten erster Generation in allen Ländern außer Spanien, Portugal und Australien signifikant schlechter abschneiden, in Neuseeland erreicht diese Gruppe hingegen signifikant bessere Schulleistungen. Der gleiche Unterschied besteht für die zweite Generation, hier ist der Effekt jedoch nicht signifikant für Dänemark, Norwegen, Kanada, Australien und wiederum Neuseeland. Nach Kontrolle des sozioökonomischen Status und weiterer relevanter Variablen des Haushaltskontextes bleibt der negative Effekt des Migrantenstatus (1. Generation) in den nordeuropäischen Ländern deutlich und signifikant, zudem ist der Effekt nun auch in Spanien und Portugal signifikant. In Australien und Neuseeland verschwindet der Effekt des Migrantenstatus. Nach zusätzlicher Kontrolle des Sprachgebrauchs reduzieren sich die Effekte des Migrantenstatus in den nordeuropäischen Ländern weiter, für Norwegen ist er nun nicht mehr signifikant, ebenso wie in den südeuropäischen Ländern Spanien und Portugal. In den traditionellen Einwanderungsländern USA, Australien und Neuseeland schneidet die Gruppe der Migranten in diesem letzten Modell sogar besser ab die Gruppe der Einheimischen. In einem weiteren Schritt simulieren Buchmann und Parrado mit einer Dekompositionsanalyse verschiedene Szenarien (Buchmann/Parrado 2006: 362f.). Bei Übertragung der in den traditionellen Einwanderungsländern geschätzten Effekte auf die Gruppe

der Migranten aus nord- und südeuropäischen Ländern, würden deren Mathematikleistungen höher ausfallen, ebenso würden sie besser abschneiden, wenn sie die gleichen unabhängigen Merkmale wie Migranten in traditionellen Ländern aufweisen würden. »In other words, the different immigrant achievement gaps across the three contextes appear to stem less from differences in the socioeconomic composition of the migrant flow and more from differences in the context of immigrant incorporation« (ebd: 363). Dieser Befund gilt allerdings nur für Migranten der ersten Generation. Würden die geschätzten Koeffizienten der traditionellen Einwanderungsländern auf die Migranten der zweiten Generation in Nordeuropa angewendet, würden deren Leistungen sinken. Buchmann und Parrado sehen ihre ursprüngliche Annahme, dass nationale institutionelle Unterschiede in Bezug auf die Modi der Inkorporation von Zuwanderern deren schulische Leistungen beeinflussen, bestätigt, stellen allerdings fest, dass ihre Analyse nur vorläufig sein könne, da die zugrunde liegenden Mechanismen nicht nachvollzogen werden konnten.

Wiederum ein ähnliches Vorgehen wie Buchmann und Parrado wählen Oliver Walter und Päivi Taskinen (2007) für ihre Untersuchung der Leistungsunterschiede zwischen Migranten und Einheimischen in ausgewählten OECD-Staaten mit Daten aus PISA 2000, 2003 und 2006. Die ersten beiden PISA-Studien haben gezeigt, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund in den meisten Staaten nicht die gleichen Leistungen zeigen wie einheimische Schüler, in einigen Ländern (z.B. Deutschland) lagen die Ergebnisse der zweiten Generation sogar unter denen der ersten. »In den meisten OECD-Staaten weisen die Befunde aus PISA alle darauf hin, dass viele Jugendliche mit Migrationshintergrund schlechter auf das Weiterlernen in Ausbildung und Beruf vorbereitet sind und daher in Zukunft geringere Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben« (Walter/Taskinen 2007: 339). Dieser Befund ist umso auffälliger, da PISA ebenso gezeigt hat, dass Migranten trotz ihrer niedrigeren Leistungen im Durchschnitt motivierter und engagierter sind als einheimische Schüler und positivere Einstellungen gegenüber dem Lernen und der Schule haben. Walter und Taskinen unterscheiden vier Gruppen von Einwanderungsländern: (1) traditionelle Einwanderungsländer mit selektiver Einwanderung und liberaler Integrationspolitik¹², (2) ehemalige Kolonialmächte¹³, (3) mitteleuropäische Gastarbeitereinwanderungsländer mit restriktiv geregelter Einwanderung und eher

¹² Australien, Kanada, Neuseeland, USA

¹³ Belgien, Niederlande, Vereinigtes Königreich, Frankreich

exkludierender Integrationspolitik¹⁴, (4) sowie nordeuropäische Zielländer von Arbeitsmigration und humanitärer Einwanderung¹⁵. Aufgrund der unterschiedlichen Einwanderungsgeschichten und der damit verbundenen variierenden Zusammensetzungen der Einwandererpopulationen, insbesondere in Hinblick auf die Vertrautheit mit der Sprache des Aufnahme-lands, erwarten Walter und Taskinen unterschiedliche Befunde für die Schulleistungen von Migranten in diesen vier Gruppen von Ländern. Generell stellen sie fest, dass seit der ersten PISA-Studie die Gruppe der Migranten zweiter Generation in Deutschland leicht angewachsen ist, während etwas weniger Schüler der ersten Generation angehören, der Sprachgebrauch und die soziale Lage der Familien mit Migrationshintergrund haben sich jedoch nicht bedeutend verändert (ebd.: 348). Mittelwertvergleiche des sozioökonomischen Status zwischen Migranten und Einheimischen zeigen, dass der durchschnittliche sozioökonomische Status von Familien mit Migrationshintergrund in den traditionellen Einwanderungsländern Australien und Neuseeland signifikant über dem einheimischer Familien liegt – im Gegensatz zu der Situation in den meisten anderen Staaten. Sie stellen außerdem fest, dass es bedeutende Unterschiede zwischen verschiedenen Migrantengenerationen gibt, »die ein über alle Staaten weitgehend ähnliches Muster aufweisen: Während Familien mit einem im Ausland geborenen Elternteil in den meisten Staaten eine sozial und kulturell vergleichsweise privilegierte Gruppe darstellen, leben Jugendliche der ersten und der zweiten Generation in vielen Staaten in schlechteren sozialen Verhältnissen als Jugendliche ohne Migrationshintergrund« (Walter/Taskinen 2007: 358). Dieser Befund gilt allerdings wiederum nicht für die klassischen Einwanderungsländer. In Bezug auf die naturwissenschaftlichen Kompetenzen zeigen die Daten aus PISA 2006, dass sich die geringsten Kompetenzunterschiede in den traditionellen Einwanderungsländern und im Vereinigten Königreich finden lassen (ebd.). Die ausgeprägtesten Unterschiede weisen die mitteleuropäischen Zielländer für Arbeitsmigration auf. Im Vergleich zu PISA 2003 sind in Luxemburg die Leistungsunterschiede deutlich größer geworden. Für die Länder getrennte Regressionen zeigen, dass unter Kontrolle des Sprachgebrauchs und des sozioökonomischen Status vor allem in den europäischen Ländern ein Großteil der Leistungsunterschiede unerklärt bleibt. Die Befunde bekräftigen, dass Länder mit einem hohen Anteil an Migranten aus Ländern, in

14 Deutschland, Luxemburg, Österreich, Schweiz

15 Dänemark, Norwegen, Schweden

denen die Sprache des Aufnahmelandes Amts- oder Verkehrssprache ist, geringere Leistungsunterschiede aufweisen. Aber auch hier fallen einige Länder (u.a. Belgien) aus dem erwarteten Muster heraus. Walter und Taskinen bestätigen außerdem den Befund von Stanat und Christensen (2006), dass in fast allen Staaten das durchschnittliche Interesse an naturwissenschaftlichen Themen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund höher ist als das von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (Walter/Taskinen 2007: 361).

Zusammengefasst haben die hier dargestellten Gruppenvergleiche zwischen verschiedenen Typen von Einwanderungsländern gegenüber den einfachen Ländervergleichen zwar die Annahme unterstützt, dass institutionelle Merkmale der Aufnahmeländer eine Rolle spielen, doch auch hier konnten die als relevant eingeschätzten Merkmale nicht gemessen und direkt in die Erklärung einbezogen werden. Es zeigt sich außerdem dass die Zuordnungen der einzelnen Aufnahmeländer zu Typen von Zielländern erheblich variieren können, was auch heißt, dass unter Umständen die Varianz relevanter Ländermerkmale innerhalb der Gruppe relativ groß ist. Ein wichtiger Befund ist, dass die unterschiedlichen Ergebnisse von Zuwanderern mit ähnlichen Merkmalen in unterschiedlichen Aufnahmeländern auch durch unterschiedlich ausgeprägte Effekte des sozioökonomischen Status auf die Schulleistungen zustande kommen können. Hier sind möglicherweise Merkmale der Schulsysteme beziehungsweise der Ungleichbehandlung von Zuwanderern in Schulsystemen ausschlaggebend. An diesem Punkt setzen institutionelle Studien an.

2.3 Institutionenanalysen

Hyunjoon Park und Gary Sandefur (2010) analysieren die PISA 2000-Daten für zehn europäische Länder¹⁶ mit einem Migrantenanteil von mindestens 5 Prozent. Aufgrund der in den früheren Studien dargestellten abweichend positiven Ergebnisse traditioneller Einwanderungsländer beziehen sie diese Länder (mit Ausnahme der USA) nicht in ihren Vergleich ein. Park und Sandefur gehen zwar davon aus, dass die in früheren Studien festgestellte unerklärte Varianz der Leistungsunterschiede zwischen ver-

16 Österreich, Belgien, Dänemark, Frankreich, Deutschland, Luxemburg, Norwegen, Schweden, Schweiz, Vereinigtes Königreich.

schiedenen Aufnahmeländern die Berücksichtigung von Ländermerkmalen und deren Erklärungskraft für die Länderunterschiede befördert hat. Sie weisen aber zugleich darauf hin, dass eine Schwierigkeit darin besteht, dass sich die Aufnahmeländer in sehr vielen Aspekten unterscheiden können (z.B. hinsichtlich der Bildungssysteme, der Einwanderungspolitik oder des Wohlfahrtsstaats), so dass es schwer sei, die relevanten Merkmale eindeutig zu identifizieren. Zudem seien Überlappungen verschiedener Bereiche wahrscheinlich, weshalb die Effekte kaum eindeutig zugeordnet werden könnten, insbesondere wenn nur wenige Aufnahmeländer untersucht werden (Park/Sandefur 2010: 116). Im Gegensatz zu den vorherigen vergleichenden Arbeiten richten sie ihr Augenmerk nicht in erster Linie auf Unterschiede zwischen Einwanderungsinstitutionen sondern auf Unterschiede zwischen Bildungssystemen. Da die in PISA getesteten Schüler auf Basis ihres Alters (15 Jahre) ausgewählt wurden, besuchen sie verschiedene Klassenstufen. Park und Sandefur prüfen deshalb, ob sich die Verteilung über die Klassenstufen zwischen Migranten und Einheimischen unterscheidet. Sie gehen davon aus, dass unterschiedliche Versetzungs- beziehungsweise Nicht-Versetzungspraktiken in den Aufnahmeländern diese Verteilung beeinflussen, und nehmen im Anschluss an frühere Arbeiten weiterhin an, dass Nicht-Versetzung negative Effekte auf die Schulleistungen hat, da sich der erwartete positive Aufholeffekt häufig nicht einstellt und das Risiko des Schulabbruchs für Sitzenbleiber erhöht ist. In früheren Studien hat sich gezeigt, dass Schüler mit schwächerem Status häufiger nicht versetzt werden, und dass insbesondere Minderheiten mit geringem sozioökonomischem Status überdurchschnittlich häufig eine Klasse wiederholen müssen. Vor diesem Hintergrund nehmen Park und Sandefur an, dass die Praxis der Nicht-Versetzung einen Teil der Varianz in den Leistungsunterschieden zwischen Migranten und Einheimischen erklärt.

In den sechs europäischen Ländern mit Nicht-Versetzungspraxis (Österreich, Belgien, Frankreich, Deutschland, Luxemburg und Schweiz) zeigt sich, dass Migranten überdurchschnittlich häufiger in unteren Klassenstufen repräsentiert sind als Einheimische (Park/Sandefur 2010: 124). In Dänemark, Schweden, Norwegen und dem Vereinigten Königreich werden hingegen alle Kinder am Ende eines Schuljahres automatisch versetzt und es zeigen sich entsprechend keine signifikanten Unterschiede zwischen Migranten und Einheimischen hinsichtlich der Verteilung auf verschiedene Klassenstufen. Park und Sandefur berechnen ein gemeinsames Regressionsmodell mit Dummy-Variablen für die Aufnahmeländer

(Vereinigtes Königreich als Referenz) und Interaktionstermen aus Migrantenstatus und Aufnahmeland. Gegenüber dem Vereinigten Königreich zeigen der Migrantenstatus, alle Aufnahmeland-Dummys und die Interaktionsterme negative Effekte auf die Lesekompetenz. Unter Kontrolle des Sprachgebrauchs und sozioökonomischer Merkmale ist der Effekt des Migrantenstatus in allen Ländern reduziert, dennoch bleibt er in Belgien, Luxemburg, der Schweiz, Deutschland, Österreich und Dänemark signifikant. In einem Mehrebenenmodell wird der Effekt der Differenz zwischen Einheimischen und Migranten, die eine Klassenstufe unterhalb der modalen Klasse besuchen, auf den Zufallseffekt des Migrantenstatus geschätzt. Es zeigt sich, dass die Leistungslücke zwischen Zuwanderern und Einheimischen in Ländern, in denen Migranten im Vergleich zu Einheimischen häufiger eine niedrigere Klassenstufe besuchen, größer ist. Getrennte OLS-Regressionen für die sechs Länder mit substantiellen Unterschieden in der Verteilung der Klassenstufen zwischen Migranten und Einheimischen ergeben, dass auch nach Kontrolle des sozioökonomischen Hintergrundes, des Sprachgebrauchs und der Klassenstufe der Leistungsabstand zwischen Zuwanderern und Einheimischen in allen Ländern bis auf Deutschland noch signifikant ist (Park/Sandefur 2010: 132). Hier gehen Park und Sandefur davon aus, dass die nicht kontrollierte unterschiedliche Herkunft der Zuwanderer eine Rolle spielen könnte. Sie weisen darauf hin, dass sie in den Modellen nicht die Stratifizierung der Schulsysteme in verschiedene Schultypen kontrollieren konnten, von der sie einen Effekt auf die Leistungsunterschiede erwarten. Dennoch stellt Park und Sandefurs Ansatz eine wichtige Weiterentwicklung der bisherigen Arbeiten dar, da sie versuchen, Ländereigenschaften direkt zu messen und deren Einfluss zu testen.

Ein ähnliches, jedoch methodisch elaborierteres Vorgehen wählen auch Mark Levels et al. (2008). Sie untersuchen mit Daten aus PISA 2003 den Einfluss von Merkmalen der Herkunfts- und Aufnahmeländer sowie der ethnischen Gemeinschaften auf die Mathematikkompetenzen (PISA 2003) von Schülern mit Migrationshintergrund. Auch sie beziehen sich auf die Befunde früherer empirischer Arbeiten und nehmen an, dass nicht nur die (einwanderungsbezogenen) Eigenschaften der Aufnahmeländer, sondern auch die Herkunftsländer und die spezifischen Merkmale der jeweiligen Migrantengemeinschaften in einem Aufnahmeland eigenständige Effekte auf den Integrationsprozess aufweisen (Levels et al. 2008: 836). Mit Blick auf die früheren Fallstudien argumentieren sie, dass Befunde zum Einfluss bestimmter Herkunftslandmerkmale nicht generalisiert werden können,

wenn nicht gleichzeitig Charakteristika der Aufnahmeländer berücksichtigt werden – oder in weiteren Aufnahmeländern entsprechende Unterschiede zwischen den jeweiligen Herkunftsgruppen festgestellt werden. Levels et al. zufolge haben vorherige Arbeiten zu Unterschieden zwischen Herkunftsgruppen relevante Eigenschaften der Aufnahmeländer vernachlässigt, während Arbeiten zum Einfluss von Aufnahmelandeffekten mögliche Unterschiede zwischen Herkunftsgruppen ignoriert hätten. Um eine simultane Analyse von Herkunfts- und Aufnahmelandeffekten zu ermöglichen, greifen sie auf ein doppelt vergleichendes Mehrebenen-Design zurück, welches ihnen erlaubt, Unterschiede zwischen Herkunftsgruppen, kontrolliert für Merkmale des Aufnahmelandes, und weiterhin Unterschiede zwischen Aufnahmeländern unter Konstanthaltung der unterschiedlichen Zusammensetzung von Migrantengruppen, zu analysieren. Welche Eigenschaften dieser drei Ebenen sind dabei relevant? In Bezug auf die Effekte des *Aufnahmelandes* folgen Levels et al. der »Segmented-Assimilation«-Theorie (vgl. Abschnitt 3.2.4, Portes/Zhou 1993), in der angenommen wird, dass das Ausmaß an Vorurteilen gegenüber Zuwanderern innerhalb des Aufnahmelandes von politischen Ausrichtungen und Pfadabhängigkeiten beeinflusst ist, die sich zwischen verschiedenen Aufnahmeländern unterscheiden. Levels et al. gehen davon aus, dass linke Regierungen eher multikulturalistische Politiken verfolgen und stärkere Anti-Diskriminierungs-Maßnahmen etablieren, welche zu günstigeren Integrationsbedingungen führen, so dass folglich die Schulleistungen von Zuwanderern in Ländern mit einer längeren linken Regierungstradition besser sind. Weiterhin nehmen sie an, dass in traditionellen Einwanderungsländern die Schulsysteme durch die lange Einwanderungserfahrung besser auf die Diversität der Schülerschaft eingerichtet sind und dass die generelle Haltung gegenüber Einwanderung in der Gesellschaft positiver ist, da Einwanderung als notwendig und nationenbildend angesehen wird. Diese Effekte wirken über die aus den selektiven Einwanderungsbedingungen resultierenden Kompositionseffekte hinaus.

Als weitere unabhängige Variable des Herkunftslandes wird die durchschnittliche Leistung der einheimischen Schüler als Maß für die Effizienz des Schulsystems herangezogen. Eine Dummy-Variable gibt darüber hinaus an, ob das Aufnahmeland ein traditionelles Einwanderungsland ist (hier Australien und Neuseeland). Hinsichtlich der Effekte des *Herkunftslandes* gehen Sie davon aus, dass Schüler, deren Familien aus weniger entwickelten Ländern stammen bessere Leistungen zeigen, da insbesondere ökonomische

misch motivierte Migration aus ärmeren Herkunftsregionen häufig positiv selektiv verläuft: Diejenigen, die sich für die Auswanderung entscheiden sind überwiegend motivierter, gebildeter und optimistischer als die im Heimatland verbleibenden (Levels et al. 2008: 838). Da Eltern Aspirationen an ihre Kinder weitergeben, kann davon ausgegangen werden, dass diese höhere Schulleistungen erbringen, selbst wenn ihre Eltern im Vergleich zur Aufnahmegesellschaft und anderen Migranten eine relativ niedrigere Bildung aufweisen. Ein weiterer Effekt des Herkunftslandes resultiert aus dessen politischer Situation. Je instabiler die politische Lage eines Herkunftslandes ist, desto wahrscheinlicher ist es, dass die Migration unfreiwillig erfolgt und diesbezügliche Traumata schlechtere Schulleistungen nach sich ziehen können (ebd.: 839). In Hinblick auf Merkmale der *ethnischen Gemeinschaft* argumentieren sie, wiederum der Segmented-Assimilation-Theorie folgend, dass Migranten aus Gruppen, deren sozioökonomischer Status relativ höher ist als der der Einheimischen, besser abschneiden. Im Gegensatz dazu ist in größeren ethnischen Gemeinschaften die Möglichkeit des Rückzugs auf ethnische Ressourcen größer, weshalb die Schulleistungen möglicherweise geringer sind. Neben diesen Kontextmerkmalen werden auf der Individualebene das Geschlecht, der berufliche Status der Eltern und deren Bildungsniveau sowie der Generationenstatus und der Sprachgebrauch kontrolliert. Die zugrunde liegenden Daten aus PISA 2003 erlauben die genaue Unterscheidung von insgesamt 35 Herkunftsgruppen in 13 Aufnahmeländern¹⁷ und dementsprechend theoretisch $35 \times 13 = 455$ Herkunftsgruppen. Da jedoch nicht jedes Aufnahmeland Migranten aus allen 35 Herkunftsländern beheimatet, liegt die reale Anzahl von Herkunftsgruppen bei 67, insgesamt umfasst die Stichprobe 7 403 Schüler mit Migrationshintergrund. Auf dieser Basis schätzen sie mit kreuzklassifizierten Mehrebenenregressionen, dass der Anteil der Varianz auf Ebene der Aufnahmeländer 8 Prozent beträgt, weitere 8 Prozent der Gesamtvarianz lassen sich auf Unterschiede zwischen Herkunftsländern zurückführen, 5 Prozent auf Unterschiede zwischen Herkunftsgruppen (demnach liegt der größte Teil der Varianz mit 79 Prozent auf der Individualebene.) Nach Kontrolle der Individualmerkmale verringert sich die Individualvarianz um 15 Prozent, der Varianzanteil der Aufnahmekontexte um 66 Prozent, die Varianz zwischen Herkunftsländern um 41 Prozent, die Varianz zwischen den ethnischen Gemeinschaften um etwa die Hälfte.

17 Australien, Österreich, Belgien, Schweiz, Deutschland, Dänemark, Griechenland, Irland, Lettland, Luxemburg, Niederlande, Neuseeland, Schottland.

Werden die unabhängigen Kontextmerkmale und die individuellen Kontrollvariablen gemeinsam in das Modell aufgenommen, deuten die Effekte darauf hin, dass die Hypothesen zu den Effekten des Ziellandes nicht bestätigt werden können. Die linke Regierungstradition und der Dummy für traditionelle Einwanderungsländer zeigen keine signifikanten Zusammenhänge, nur der Mittelwert der Einheimischen steht in signifikant positivem Zusammenhang mit den Lesewerten der Migranten. Die Annahmen bezüglich der Effekte des Herkunftslandes werden bestätigt – je höher die politische Stabilität in einem Herkunftsland ist, desto besser sind die Leseleistungen von Migranten im Aufnahmeland. Wie angenommen, ist der Zusammenhang zwischen dem ökonomischen Entwicklungsstand im Herkunftsland und den Leseleistungen im Aufnahmeland negativ. Die Segmented-Assimilation-These für die Effekte der Herkunftsgruppe kann nur bezüglich des aggregierten sozioökonomischen Kapitals der Gruppen aufrechterhalten werden. Die Gruppengröße hat, entgegen der Hypothese, einen positiven Einfluss auf die Schulleistungen. In diesem Modell werden 92 Prozent der Varianz auf der Ebene der Aufnahmeländer, 77 Prozent der Varianz zwischen Herkunftsländern und 56 Prozent der Varianz zwischen den ethnischen Gemeinschaften, erklärt (ebd.: 848).

Die Studie von Levels et al. hebt sich von den bisherigen Arbeiten dadurch ab, dass es ihnen gelingt, die Effekte der drei Ebenen (Herkunftsland, Aufnahmeland, Community) kontrolliert für den Einfluss individueller Merkmale voneinander zu trennen, weil sie Eigenschaften der Herkunfts- und Aufnahmeländer und ethnischen Gemeinden direkt messen und deren Effekte in einem Modell schätzen. Die Auswahl ihrer unabhängigen Kontextmerkmale ist theoretisch motiviert, wenngleich nicht dargelegt wird, warum insbesondere diese (wenigen) Eigenschaften und nicht andere untersucht werden. Auch Levels et al. stehen vor dem methodischen Problem relativ kleiner Fallzahlen auf den höheren Ebenen aufgrund der Tatsache, dass nicht in allen PISA-Testländern das Herkunftsland erhoben wird.

Ein ähnliches methodisches Problem haben auch Schlicht-Schmälzle und Möller (2012), die aus politikwissenschaftlicher Perspektive davon ausgehen, dass ethnische Bildungsungleichheit nicht nur spätere gesellschaftliche Ungleichheiten und Desintegration befördert, sondern auch demokratische Grundlagen wie soziales Vertrauen und politische und zivile Freiheit bedrohen kann (Schlicht-Schmälzle/Möller 2012: 1045). Ihr Ausgangspunkt ist die beträchtliche Varianz der ethnischen Bildungsungleich-