

Der geringe Schulerfolg von Kindern mit Migrationshintergrund in Deutschland ist weitgehend bekannt. In diesem Literaturüberblick werden mögliche Determinanten des Schulerfolgs von Kindern mit Migrationshintergrund diskutiert. Während im ersten Teil des Literaturüberblicks (ifo Schnelldienst 9/2013) der Vorschulbereich thematisiert wurde, befasst sich dieser zweite Teil mit den späteren Bildungsstufen. Zunächst werden länderübergreifende Studien im Primar- bzw. Sekundarbereich vorgestellt. Diese Studien zeigen, dass Migranten in einigen Ländern recht gut abschneiden, in anderen Ländern hingegen sehr schlecht. Somit kann ein Land von den Erfahrungen anderer Länder lernen und, wenn notwendig, Politikentscheidungen anpassen. Anschließend werden die Ergebnisse länderspezifischer Studien vorgestellt. Diese berücksichtigen gewöhnlich mehr Details des jeweiligen Landes und können daher weitere Wirkungsmechanismen für den Bildungserfolg aufzeigen. Anschließend erfolgt ein Überblick über Studien im Hochschulbereich. Der Artikel schließt mit einer Zusammenfassung sowie einer Bewertung der Befunde.

Primar- und Sekundarschulbereich

Komparative Länderstudien

Die meisten internationalen Studien zu den Determinanten des Schulerfolgs von Kindern mit Migrationshintergrund¹ vergleichen die Schülerkompetenzen in den international durchgeführten Bildungstests wie z.B. PISA (*Programme for International Student Assessment*), TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) und IGLU (*Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung*).² Der Vorteil dabei liegt in den vergleichbaren Bildungsergebnissen, die einen Vergleich über Ländergrenzen hinweg erlauben. Allerdings beschränken sich diese Studien auf Bildungskompetenzen als Maß für den Bildungserfolg eines Kindes. Eine Analyse nach dem höchsten Bildungsabschluss ist in der Regel international nicht möglich, da Zensusdaten aufgrund unterschiedlicher Fragestellungen nur schwer vergleichbar sind.

Status quo

Im Fokus des Status quo liegt zunächst das Abbilden der aktuellen Situation des durchschnittlichen Bildungsstandes von Migranten. Es wird dabei die Leistung von Migranten im Verhältnis zu Nicht-Migranten beschrieben. Darüber hinaus wird ein Verweis zur Assimilation von Migranten gegeben. Dies beschreibt die Entwicklung des Bildungserfolgs von Migranten von der ersten zur zweiten Generation.

Ein Ergebnis fast aller komparativer Länderstudien für Europa ist, dass Migranten einen signifikanten Bildungsnachteil gegenüber Einheimischen aufweisen (vgl. u.a. Algan et al. 2012; Dustmann et al. 2012). Allerdings ist dieser Nachteil nicht in allen europäischen Ländern gleich stark ausgeprägt. Entorf und Minoiu (2005) finden zum Beispiel, dass der Bildungsnachteil der am stärksten benachteiligten Migrantengruppe im Vergleich zu einheimischen Kindern in Deutschland mit 106 PISA-Punkten am größten ist. Länder wie Frankreich mit 84, Schweden mit 64 Punkten oder England mit einer Lücke von nur 27 Punkten zeigen eine starke Variabilität der Integration von Migranten innerhalb der EU.³ Ein weiteres Indiz dafür bieten Algan et al. (2010). Im Gegensatz zu den meisten anderen Studien nutzen

¹ Im weiteren Verlauf wird der Begriff »Person mit Migrationshintergrund« und »Migrant« synonym verwendet. Dabei stützt sich die Definition auf die Definition des Statistischen Bundesamtes, die zur Personengruppe der Menschen mit Migrationshintergrund alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten zählt sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil.

² Vgl. Heath et al. (2008) sowie Crul und Vermeulen (2003) für Übersichtsartikel.

³ Die Werte für klassische Länder mit gezielter Einwanderungspolitik, wie z.B. die USA (70) und insbesondere Kanada (26) und Australien (28), sind im Vergleich zu europäischen Ländern relativ klein.

sie Zensusdaten aus Frankreich, England und Deutschland⁴ und finden, dass der Bildungsunterschied zwischen Migranten der ersten Generation und Nicht-Migranten am stärksten in England ist. Allerdings finden sie auch, dass gerade in England das relative Bildungsniveau der zweiten Generation am stärksten ansteigt.

Der Unterschied in den Testdaten ist aber umso größer, wenn man englischsprachige Länder berücksichtigt. Schnepf (2007) untersucht IGLU-, PISA- und TIMSS-Daten und kommt zu dem Ergebnis, dass die englischsprachigen Länder eine wesentlich bessere Integration von Migranten, d.h. geringere Differenzen in den Testresultaten zwischen Migranten und Nicht-Migranten, aufzeigen als kontinentaleuropäische Länder. Die Resultate werden unterstützt von Huang (2000), der sich explizit die Bildungserfolge von Migranten mittels TIMSS-Daten in englischsprachigen Ländern anschaut und für Australien und Neuseeland keine Unterschiede zu Einheimischen feststellen kann. Nur in den USA, England und Kanada sind die Migranten im Nachteil. Dustmann und Glitz (2011) nutzen PISA-Daten und stellen fest, dass die Ergebnisse zwischen Migranten und Einheimischen in Australien, Kanada sowie in England vergleichbar sind.

Die meisten Studien gehen auch der Frage der Assimilation von der ersten zur zweiten Generation nach. Einheitlich stellen die Studien fest, dass die zweite Generation höhere Bildungsabschlüsse erlangt als die erste Generation. Allerdings scheint eine komplette Assimilation aus Bildungssicht in den meisten Ländern nicht stattzufinden (vgl. Algan et al. 2010; Huang 2000; Gang 1997). Dieses Thema wird im Teil der länderspezifischen Studien weiter vertieft.

Bestimmungsfaktoren

Die in den internationalen Studien untersuchten Bestimmungsfaktoren für den Integrationserfolg von Migranten liegen vor allem in den sozioökonomischen Unterschieden von Migrantenfamilien und Nicht-Migrantenfamilien, unterschiedlichen Bildungsinstitutionen, Problemen von Migranten mit der jeweiligen Landessprache sowie Peergroup-Effekten. Alle vier Punkte werden im Folgenden näher erläutert.

Sozioökonomische Unterschiede

In den Studien werden als Gründe für die unterschiedlichen Leistungen von Migranten und Nicht-Migranten vor allem sozioökonomische Unterschiede angeführt. So erklärt in den meisten Ländern die Herkunft, gemessen anhand der Bildung der Eltern, wie das Kind in der Schule abschneidet.

⁴ Gang (1997) verwendet Zensusdaten aus Deutschland, Ungarn und den früheren Sowjetrepubliken. Er findet ein gewisses Maß an Assimilation von der ersten zur zweiten Generation, allerdings keine komplette Angleichung an die einheimischen Bildungsniveaus. Ebenfalls findet er starke Ursprungsländereffekte sowie Effekte bedingt durch die ethnische Herkunft.

Da die meisten Eltern über weniger Bildung verfügen, erklärt dies auch einen großen Teil der Benachteiligung (vgl. Fuchs und Wößmann 2007; Dustmann et al. 2012; Entorf und Minoiu 2005; Levels und Dronkers 2008; Marks 2006). Die Erklärungskraft der elterlichen Herkunft ist allerdings von Land zu Land unterschiedlich. So erklärt sie einen höheren Anteil des Bildungsnachteils in Deutschland, England und den USA, aber wesentlich weniger in skandinavischen Ländern und Kanada (vgl. Entorf und Minoiu 2005). Dustmann et al. (2012) finden, dass der Bildungsnachteil der Migranten für manche Länder komplett erklärt wird, sobald man für die elterliche Bildung kontrolliert. Allerdings ist dies gerade in Deutschland nicht der Fall.

Bildungsinstitutionen

Auch der institutionelle Rahmen ist von großer Bedeutung für die Assimilationsmöglichkeiten von Migranten. Buchmann und Parrado (2006) argumentieren, dass die Integration von Migranten generell von der Haltung des Landes gegenüber dieser Gruppe abhängt. Im Laufe der Zeit haben sich verschiedene Systeme entwickelt, die Integration entweder hemmen (»exclusionary immigration regime«) oder fördern (»inclusionary immigration regime«). Beispiele für die erstgenannten Länder sind u.a. Deutschland, Schweiz, Österreich und die nordischen Länder, Schweden und Norwegen. Hingegen werden die USA, Kanada und Australien als eher *inclusionary* bezeichnet. Als ein Beispiel für die Sortierung von Ländern nach diesem Schema führen die Autoren die Art der Einbürgerung an. So wird in den USA die Staatsbürgerschaft nach dem Geburtsort gewährt. In Deutschland ist hier die Staatsbürgerschaft der Eltern entscheidend. Und in der Tat finden Buchmann und Parrado (2006) anhand von TIMSS-Daten, dass Länder mit einem »exclusionary immigration regime«, d.h. einem System, das Migranten eher von der Integration abhält, geringere Bildungserfolge für die Zugewanderten bereithalten, als Länder mit »inclusionary immigration regimes«.

Neben diesen sehr allgemeinen institutionellen Formen, wie dem Umgang mit der Einbürgerungsfrage, steht auf der Ebene der Bildungsinstitutionen ein sehr viel pragmatischeres Instrument der Integrationsförderung bereit. So ist ein besonderes Augenmerk auf die Schule zu richten, da dort, neben dem familiären Umfeld, der Großteil der Bildung vermittelt wird. Obwohl das Schulsystem teilweise bereits innerhalb eines Landes variiert, kann man im internationalen Kontext einige gemeinsame Determinanten des Assimilationserfolgs feststellen, auch wenn manche Autoren die Bedeutung sozioökonomischer Faktoren als wichtiger erachten (vgl. Marks 2006; Schnepf 2007). So geht beispielsweise ein frühzeitiger Eintritt in die Schule des Einwanderungslandes, und somit ein längerer Aufenthalt im Schulsystem des aufnehmenden Landes, mit sinkenden Leistungsunterschieden einher (vgl. Schneeweis 2011). Ebenso profitieren

Migranten von zentralen Abschlussprüfungen (vgl. Schneeweis 2011) sowie von einer späteren Aufteilung in die weiterführenden Schularten (vgl. Lüdemann und Schwerdt 2013; Entorf und Lauk 2008).

Sprache

Ein weiterer entscheidender Faktor, der länderübergreifend gefunden wurde, ist die Beherrschung der Sprache des Ziellandes als Erfolgskriterium, die teils sogar als das Erfolgskriterium für eine erfolgreiche Assimilation bezeichnet wird (vgl. Dustmann und Glitz 2011; Entorf und Minoiu 2005; Huang 2000; Schneeweis 2011). Limbird und Stanat (2006) stellen im Bereich der Sprachförderung bzw. der Unterstützung von Migranten bei der Spracherlernung fest, dass Deutschland im internationalen Vergleich Aufholbedarf hat.⁵ Im nächsten Abschnitt (länderspezifische Studien) wird ausführlicher auf die Bedeutung der Beherrschung der Sprache des Ziellandes als wichtige Determinante für den Bildungserfolg eingegangen.

Peergroup-Effekte

Auch Peergroup-Effekte, also der Einfluss von Mitschülerinnen und Mitschülern⁶ auf die individuelle schulische Leistung, und die Segregation von Schülern nach ethnischer Herkunft haben Auswirkungen auf die Integrationswahrscheinlichkeit und wurden länderübergreifend als wichtige Determinanten für den Schulerfolg beschrieben. Schnepf (2007) findet z.B., dass die Segregation innerhalb der Schule einen Teil der Leistungsunterschiede zwischen Migranten und Einheimischen erklären kann. Außer in Australien, Kanada und in den USA führt eine stärkere Segregation zu größeren Bildungsunterschieden zwischen den beiden Gruppen.

Länderspezifische Studien

Im Gegensatz zu internationalen Vergleichsstudien liefern länderspezifische Studien ein umfassenderes Bild der Wirkungsmechanismen, da sie die institutionellen und sozialen Begebenheiten eines Landes in der Regel detaillierter beleuchten (können). Der Fokus liegt hier wiederum vor allem auf deutschen Studien, die mit Ergebnissen für andere Länder verglichen werden.

Status quo

Auch hier wird zunächst der Frage nachgegangen, wie die Einschätzung über Migranten im Vergleich zu Nicht-Migran-

ten zum heutigen Zeitpunkt ausfällt. Im nächsten Unterabschnitt wird dann die Assimilation, d.h. die Veränderung der Leistungserfolge von der ersten zur zweiten Generation, abgebildet.

Aktueller Stand der Integration von Migranten

Die existierenden Studien über den Integrationserfolg von Migranten in Deutschland ergeben ein überwiegend negatives Bild. So haben Migranten eine niedrigere Wahrscheinlichkeit das Gymnasium zu besuchen (vgl. Frick und Wagner 2001; Büchel und Wagner 1996; Kristen 2002; Segeritz et al. 2010; Relikowski et al. 2010; Haisken-DeNew et al. 1997; Ditton et al. 2005), erreichen weniger Schuljahre (vgl. Gang und Zimmermann 2000), haben niedrigere Mathematik- und Leseleistungen (vgl. Segeritz et al. 2010; Ammermüller 2007; Lüdemann und Schwerdt 2013; Kiss 2011) sowie niedrigere Schulabschlüsse (vgl. Riphahn 2003; 2005; Gang und Zimmermann 2000; Kristen und Granato 2007; Luthra 2010a). Besonders schwierig scheint die Integration von Mitbürgern mit türkischer Abstammung zu sein, was unter anderem daran liegen könnte, dass Deutschland für Türken das bevorzugteste Auswanderungsziel ist, auch wenn andere europäische Länder bezüglich der räumlichen und kulturellen Distanz günstigere Charakteristika aufweisen (vgl. Grogger und Hanson 2011). Ähnliche Befunde wie für Deutschland liegen auch für das europäische Ausland vor.⁷

Allerdings gibt es auch, je nach Land und Herkunft der Migranten, große Unterschiede. So sind beispielsweise in Schweden Migranten unter den guten Schülern überrepräsentiert (vgl. Westin 2003). In Norwegen weisen indische Migranten ein höheres Bildungsniveau auf als Einheimische (vgl. Fekjær 2007). Sonderstellungen in der Integration von Migranten nehmen auch Kanada und England ein. In Kanada sind französische, italienische, polnische und ukrainische Einwanderer unterdurchschnittlich gebildet. Jüdische und britische Migranten hingegen übertreffen die kanadische Bevölkerung, und gebürtige Deutsche sowie Skandinavier erreichen ein ähnliches Bildungsniveau wie die Kanadier (vgl. Shamai 1992). In England sind Migranten im Durchschnitt sogar besser ausgebildet als Einheimische (vgl. Dustmann und Theodoropoulos 2010), was vor allem an der Komposition der Migrantenpopulation liegt (vgl. Bell 1997).

⁵ Vgl. ebenfalls Limbird und Stanat (2006) für eine Diskussion zur Wirksamkeit von Sprachförderung bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund.

⁶ Im weiteren Verlauf wird ausschließlich der neutrale Begriff »Schüler« verwendet, der sich durchgehend auf beide Geschlechter bezieht.

⁷ Studien für die Niederlande (vgl. van Ours und Veenman 2003; Crul und Doornik 2003; Van De Werfhorst und Van Tubergen 2007), Schweden (vgl. Westin 2003), Frankreich (vgl. Simon 2003; Vallet und Caille 1999; Brinbaum und Cebolla-Boado 2007), Belgien (vgl. Timmerman et al. 2003; Phalet et al. 2007), Norwegen (vgl. Fekjær 2007), Österreich (vgl. Herzog-Punzenberger 2003; Kogan 2007), Finnland (vgl. Kilpi-Jakonen 2011), Dänemark (vgl. Colding 2006; Jakobsen und Smith 2003), die Schweiz (vgl. Beck et al. 2010) und England (vgl. Dustmann et al. 2010; Bell 1997) zeigen, dass Migranten in der Regel ein Bildungsniveau aufweisen, welches unterhalb dem der Einheimischen liegt.

Frühe Studien für die USA bestätigen ebenfalls, dass der durchschnittliche Migrant schlechter ausgebildet ist als der durchschnittliche Nicht-Migrant (vgl. Schultz 1984; Chiswick 1988). Dabei beziehen sich die Untersuchungen zumeist auf den ethnischen Hintergrund, wobei vor allem Amerikaner mit mexikanischem, afro-amerikanischem, philippinischem oder indianischem Hintergrund schlecht abschneiden. Aber auch neuere Studien finden besonders für die letztgenannten Bevölkerungsgruppen Bildungsnachteile (vgl. Glick und White 2003; Harris et al. 2008; Cohen et al. 1997). Hingegen gehören tendenziell asiatische Migranten, Migranten mit einem jüdischen Hintergrund und Migranten aus Europa zur Bevölkerungsgruppe mit hohen Bildungsabschlüssen. Sie haben meistens bessere Noten (vgl. Fuligni 1997; Harris et al. 2008; Fejgin 1995), höhere High School-Abschlussraten (vgl. Harris et al. 2008) sowie mehr absolvierte Schuljahre (vgl. Smith 2006; Cohen et al. 1997).⁸ Dies führt dazu, dass Migranten in den USA sowohl in der untersten als auch in der obersten Bildungverteilung überrepräsentiert sind (vgl. Smith 2006).

Verlauf der Assimilation von Migranten

Wie bereits oben angedeutet, ist die Assimilation von Migranten in Deutschland als nicht zufriedenstellend einzuordnen. So holen die meisten Migranten der zweiten Generation gegenüber deutschen Kindern zwar auf (vgl. Gang und Zimmermann 2000; Worbs 2003; Segeritz et al. 2010; Frick und Wagner 2001; Kalter und Granato 2007), erreichen allerdings nicht das Bildungsniveau der einheimischen Kinder (vgl. Segeritz et al. 2010; Riphahn 2003).⁹

Österreich und Kanada sind in ihren Assimilationstendenzen mit Deutschland vergleichbar. In Österreich haben insbesondere türkische Migranten Probleme mit der sozialen Aufwärtsmobilität (vgl. Herzog-Punzenberger 2003; Kogan 2007). Auch in Kanada sind relativ wenig Assimilationsbewegungen zu erkennen (vgl. Sweetman und Dicks; Shamaï 1992). Dies kann aber auch daran liegen, dass Kanada bereits jetzt schon gute Integrationserfolge vorweisen kann. In den Niederlanden findet eine gewisse Assimilation von der ersten zur zweiten Generation statt (vgl. Crul und Doomernik 2003; van Ours und Veenman 2003; Tolstma et al. 2007). Belgien verzeichnet starke Aufwärtstendenzen unter den marokkanischen Migranten (vgl. Timmerman et al. 2003).

Die bereits erwähnte gute Integration für England ist vermutlich durch sehr gute Assimilationswerte zu erklären. Bell

(1997) stellt gerade in der Gruppe der Migranten mit dunkler Hautfarbe Assimilationstendenzen fest. Auch Dustmann und Theodoropoulos (2010) bestätigen höhere Bildungsniveaus der zweiten Generation im Vergleich zur ersten Generation und auch im Vergleich zu Einheimischen. Generell scheint in England der Bildungsnachteil von Migrantenkindern bereits in sehr jungen Jahren sehr schnell zu verschwinden. Bereits am Ende der Schulzeit findet man kaum noch Unterschiede bei den meisten Migrantengruppen zu den Einheimischen (vgl. Dustmann et al. 2010; Sammons 1995).

Ein ähnliches Bild zeigt sich für die USA. Auch hier ist generell eine Assimilationstendenz von der ersten zur zweiten Generation erkennbar (vgl. Schultz 1984; Betts und Lofstrom 2000; Perreira et al. 2006; Cortes 2006; Smith 2003; Borjas 1994a; Alba et al. 2001; Borjas 2001). Aufgrund der sehr heterogenen Zusammensetzung der Migrantenpopulation ergeben sich aber unterschiedliche Assimilationsbewegungen. Kao und Tienda (1995) und Hirschman (2001) finden z.B. Belege für eine segmentierte Assimilation sowie Belege für die »immigrant optimism« Hypothese, wonach Migrantenkinder sehr gute Bildungsergebnisse erzielen, da die Eltern überdurchschnittlich motiviert sind sowie die Kinder durch den frühen Schulbesuch keine Sprachschwierigkeiten aufweisen. Sie schneiden dementsprechend besser ab als ihre Eltern, aber vermutlich auch besser als die jeweilige einheimische Vergleichsgruppe. Bestätigung findet dies ebenfalls bei Perreira et al. (2006) und Landale et al. (1998), die finden, dass die Kinder der Migranten bildungsmäßig gegenüber Nicht-Migranten aufholen, die nächste Generation sich allerdings tendenziell wieder dem Niveau der ethnischen Kommune anpasst. Die Anpassung wird dadurch erklärt, dass die Eltern der dritten Einwanderergeneration nicht mehr die hohe Motivation zeigen, wie dies bei ihren Eltern der Fall gewesen ist. Eine direkte Assimilationstendenz kann deshalb für die USA verworfen werden.

Bestimmungsfaktoren

Wie schon bei den komparativen Länderstudien identifiziert die Literatur vier Hauptdeterminanten der Leistungsdifferenz zwischen Migranten und Nicht-Migranten: sozioökonomische Unterschiede, Auswirkungen von Bildungsinstitutionen, mangelnde Sprachfähigkeit der Sprache des Ziellandes sowie Peergroup-Effekte. Ferner fasst der letzte Abschnitt einige Evidenz zur Diskriminierung von Migranten in der Schule zusammen.

Sozioökonomische Unterschiede

Unterschiede in den verfügbaren Ressourcen zwischen Migrantenfamilien und deutschen Familien, wie etwa die Bildung der Eltern, bilden eines der entscheidenden Kriterien für den Integrations(miss)erfolg. Generell kann der familiäre Hinter-

⁸ Hirschman und Wong (1986) führen als einen Punkt für die bessere Bildung die starke positive Selektion der asiatischen Migranten nach dem jeweiligen Bildungsabschluss an. So wurden hauptsächlich Migranten mit Qualifikationen aufgenommen, die teilweise erheblich über denen der Nicht-Migranten lagen.

⁹ Für Übersichtsartikel über die Assimilation von Migranten in den USA vgl. Schmid (2001); Kao und Thompson (2003) und Zhou (1997).

grund des Migrantenkindes einen wesentlichen Teil der Bildungslücke erklären (vgl. Büchel und Wagner 1996; Ammermüller 2007; Schnepf 2002; Gang und Zimmermann 2000). Die Literatur ist aber nicht eindeutig, wie viel Prozent des Bildungsunterschiedes erklärt werden können. Der überwiegende Teil der Arbeiten für Deutschland findet aber, dass eine Leistungslücke auch nach der Kontrolle für den sozioökonomischen Hintergrund bestehen bleibt (vgl. Becker und Biedinger 2006; Alba et al. 1994; Worbs 2003; Kristen und Granato 2007; Müller und Stanat 2006). Daneben gibt es aber auch eine Reihe von Studien, die feststellen, dass keine signifikanten Unterschiede zwischen Migranten und Einheimischen verbleiben (vgl. Schnepf 2002) bzw. die Migranten die Einheimischen in ihren Leistungen sogar übertreffen (vgl. Relikowski et al. 2010; Luthra 2010a; Kristen und Granato 2007), sobald man für den familiären Hintergrund kontrolliert.

Der Erklärungsgehalt sozioökonomischer Unterschiede zwischen Migranten und Einheimischen ist im internationalen Vergleich relativ heterogen. Einheitlich kann aber festgehalten werden, dass auch in anderen Ländern der Faktor Familienhintergrund einen wesentlichen Bestandteil des Bildungsunterschieds ausmacht. In den Niederlanden kann z.B. keine Differenz mehr zwischen den Gruppen festgestellt werden, sobald die Bildung der Eltern als erklärende Variable mit aufgenommen wird (vgl. van Ours und Veenman 2003; Van De Werfhorst und Van Tubergen 2007). In Belgien (vgl. Phaet et al. 2007) und Norwegen (vgl. Fekjæer 2007) spielen der sozioökonomische Hintergrund ebenfalls eine starke Rolle. So ist der Effekt der sozialen Herkunft in Belgien teilweise stärker als der Effekt der ethnischen Herkunft. In Norwegen spielt dieser hingegen hauptsächlich für türkische und pakistanische Migranten eine Rolle. Indische Migranten, die bereits relativ gut abschneiden, profitieren von einer besseren sozioökonomischen Herkunft weniger als die zuvor genannten Gruppen. In Frankreich zeigen Migranten höhere Leistungen nach Kontrolle für den familiären Hintergrund (vgl. Vallet und Caille 1999) oder zumindest keine Unterschiede mehr (vgl. Brinbaum und Cebolla-Boado 2007). Auch Schulabbrecherquoten in Finnland (vgl. Kilpi-Jakonen 2011) und niedrigere Eintrittsquoten in den Sekundarbereich in Dänemark (vgl. Colding 2006) und in der Schweiz (vgl. Beck et al. 2010) lassen sich durch den sozioökonomischen Hintergrund von Migranten und Nicht-Migranten erklären. Zudem findet Rothon (2007) die Zugehörigkeit der sozialen Klasse als einen erklärenden Faktor für Leistungsunterschiede in England. Die Eltern und der sozioökonomische Hintergrund spielen auch in den USA eine entscheidende Rolle (vgl. Roscigno 2000). So kann die soziale Herkunft einen Großteil, wenn nicht sogar die gesamte Leistungsdifferenz zwischen Migranten und Nicht-Migranten im High-School-Abschluss (vgl. Lutz 2007), absolvierte Schuljahre (vgl. Schultz 1984) sowie Kompetenzen in Mathematik und Lesen (vgl. Portes und MacLeod 1996) erklären.

Die unterschiedlichen Ergebnisse begründen sich teilweise aus ungleichen Charakteristika der Einwanderergruppen. So scheinen sich in Deutschland gerade Spanier und Griechen, gegeben einen vergleichbaren sozioökonomischen Hintergrund wie deutsche Kinder, sehr gut zu integrieren (vgl. Kristen und Granato 2007; Alba et al. 1994). Dagegen befinden sich Türken auch nach Kontrolle für den familiären Hintergrund im Nachteil (vgl. Dustmann et al. 2012).

Ein Erklärungsansatz für höhere Bildungserfolge von Familien mit vergleichbarem sozioökonomischem Status könnten höhere Bildungsaspirationen sein. Ditton et al. (2005) zeigt beispielsweise, dass Migrantenfamilien in der Tat relativ hohe Bildungserwartungen für ihre Kinder haben, die allerdings entgegengesetzt der Einschätzung der Lehrer verläuft. Die Autoren setzen aber die Aspiration der Eltern nicht in das Verhältnis von Bildungsaspirationen deutscher Eltern. Aber auch Becker (2011) kann keine Indizien dafür finden, dass kulturelle Differenzen, z.B. ausgedrückt durch unterschiedliche Bildungserwartungen, die Leistungsunterschiede zwischen Migranten und Nicht-Migranten erklären können.

Im französischen Bildungssystem erzielen Kinder von Migranten mit vergleichbarem Hintergrund zur einheimischen Bevölkerung einen höheren Bildungserfolg, der u.a. auf höhere Bildungsaspirationen zurückgeführt wird (vgl. Vallet und Caille 1999; Brinbaum und Cebolla-Boado 2007). Ähnliche Ergebnisse finden Kao und Tienda (1995) sowie Ainsworth und Downey (1998) für die USA. Hao und Bonstead-Bruns (1998) argumentieren, dass der höhere Bildungserfolg von asiatischen Einwanderern gegenüber dem relativen Misserfolg der mexikanischen Migranten zum Teil von den höheren Erwartungen der asiatischen Eltern und Kindern getrieben wird. In den Niederlanden findet man, dass unter sonst vergleichbaren familiären Verhältnissen Migrantenkinder aus der Türkei, Marokko, Surinam und den Antillen höhere Schulzweige in der holländischen Sekundarstufe besuchen als Kinder von Nicht-Migranten (vgl. Van De Werfhorst und Van Tubergen 2007). Vergleichbares kann man in Finnland feststellen. Dort, ebenfalls nach Kontrolle der sozioökonomischen Verhältnisse, sieht man, dass Migranten eine höhere Wahrscheinlichkeit haben, den allgemeinbildenden Teil der Sekundarstufe zu besuchen als den berufsbildenden Teil (vgl. Kilpi-Jakonen 2011).

Ein letzter Grund für die Leistungsdifferenz zwischen Migranten und Nicht-Migranten am Ende der Sekundarstufe könnte sein, dass Migrantenkinder bereits beim Eintritt in die Grundschule ein Leistungsdefizit gegenüber deutschen Kindern aufzeigen (vgl. Becker und Biedinger 2006). Dieses könnte auf eine negative Selektion der Migranten hinweisen, wonach eher Familien mit geringeren Fähigkeiten nach Deutschland einwandern würden. Luthra (2010b) zeigt aber anhand von PISA-Daten, dass Migrantenkinder in Deutsch-

land die jeweilige Schüler-Vergleichsgruppe im vormaligen Heimatland leistungsmäßig übertreffen. Diese Befunde deuten eher auf eine positive Selektion gepaart mit schlechter Integration in Deutschland hin.¹⁰

Bildungsinstitutionen

In Deutschland spielt das mehrgliedrige Schulsystem eine wichtige Rolle bei der Festlegung der individuellen Lebenschancen (vgl. Schnepf 2002).¹¹ Für eine wichtige Rolle der Schule kann man aber auch Belege in England finden. So schreibt Tomlinson (1991), dass Schuleffekte vermutlich wichtiger für den Bildungserfolg sind als die ethnische Herkunft. Dagegen schreibt Roscigno (2000), dass vermutlich die Familie der entscheidende Faktor in den USA ist.

Migrantenkinder haben in Deutschland eine niedrigere Wahrscheinlichkeit, einen höheren Sekundarschultyp zu besuchen als Nicht-Migrantenkinder (siehe Teil I dieses Literaturüberblicks im ifo Schnelldienst 9/2013). Eine kontinuierliche Schulausbildung in Deutschland kann aber die Wahrscheinlichkeit eines Hauptschulbesuchs verringern (vgl. Alba et al. 1994). Gerade die frühzeitige Aufteilung der Schüler nach ihren Leistungen auf verschiedene Schulzweige kann die langfristigen Aufstiegschancen und damit die Integration hemmen. Lüdemann und Schwerdt (2013) untersuchen in diesem Zusammenhang, ob es einen doppelten Nachteil für Migranten gibt, d.h. ob niedrigere Schulnoten zu niedrigeren Schulpfehlungen für den Übertritt in die Sekundarstufe führen. Im Einklang mit der Literatur finden sie, dass Migranten zwar schlechter benotet werden als einheimische Kinder (vgl. auch Kiss 2011), dies aber wiederum nicht zwangsläufig dazu führt, dass die Kinder eine Empfehlung für einen niedrigeren Schulzweig erhalten. Hier spielt der sozioökonomische Hintergrund eine stärkere Rolle.

Hao und Pong (2008) weisen darauf hin, dass der soziale Aufstieg von Migranten in den USA maßgeblich von der Schule beeinflusst wird. Sie finden etwa, dass Kinder mit mexikanischem Hintergrund eine niedrigere Wahrscheinlichkeit haben, eine Schule mit einer guten Schulumgebung zu besuchen und sie deshalb niedrigere Bildungserfolge erzielen. Roscigno (2000) kann darüber hinaus für die USA eine positive Korrelation eines Besuchs von Privatschulen mit dem Bildungserfolg von Migranten herstellen. Aber auch hier muss eine dif-

ferenzierte Sicht nach der Herkunft des Kindes eingenommen werden. So zeigen Portes und MacLeod (1996), dass der Schulkontext eher eine Auswirkung auf relativ benachteiligte haitianische und mexikanische Schüler hat als auf relativ bevorteilte kubanische und vietnamesische Schüler.

Sprache

Wie bereits erwähnt, kommt der Beherrschung der Landessprache eine entscheidende Rolle zu.¹² So ist der ökonomische Erfolg eines Migranten maßgeblich durch seine Sprachfähigkeit bestimmt (vgl. Dustmann und Van Soest 2002; Casey und Dustmann 2008; Aldashev et al. 2009; Chiswick und Miller 2010). Aber auch die Schulleistungen werden negativ beeinflusst, wenn das Kind eine andere Sprache zu Hause spricht (vgl. Ammermüller 2007). Eine positive Korrelation zwischen Bildung und Sprachfähigkeit ist einfach herzustellen (vgl. McManus et al. 1983). Wang und Goldschmidt (1999) zeigen für Kalifornien, dass Schüler mit geringeren Englischkenntnissen schlechter in Mathematik abschneiden. Gleichwohl ist die Literatur wesentlich aufschlussreicher im Hinblick auf die Effekte der Sprache auf Löhne und Arbeitsmarktmöglichkeiten als auf den Bildungserfolg.

Im Folgenden werden die wesentlichen Determinanten für einen erfolgreichen Spracherwerb beschrieben. Generell hängt das Erlernen einer neuen Sprache nach Esser (2006) von vier entscheidenden Faktoren ab: Erstens ist dies die *Motivation*, die Sprache zu lernen. Nach Chiswick und Miller (1995) spielen hier vor allem die ökonomischen Anreize einer höheren Entlohnung eine Rolle. Der zweite Punkt ist der *Kontakt* mit der Fremdsprache. Der Lernende muss als drittes aber auch die *Fähigkeit* besitzen, die Sprache aufzunehmen und zu verarbeiten. Als letzter Punkt spielen noch die Kosten des Spracherwerbs eine Rolle. Die Punkte drei und vier können auch generell als *Effizienz* des Spracherwerbs zusammengefasst werden. Chiswick und Miller (1995) zeigen, dass die Sprachfähigkeit mit dem Kontakt sowie mit der Effizienz der Verarbeitung zunimmt. Becker (2007) zeigt für Deutschland, und Chiswick (1991) für die USA, eine Komplementarität zwischen Kontakt und Effizienz auf. D.h. der reine Kontakt zur Fremdsprache hat kaum Auswirkungen auf die Sprachfähigkeit, wenn der Migrant nicht in der Lage ist, die Sprache zu erfassen. Espenshade und Fu (1997) bestätigen für die USA, dass das Bildungsniveau, gleich ob in den USA oder im Ausland erworben, für das Sprachniveau des Migranten förderlich ist. Die US-basierte Bildung hat aber einen größeren Einfluss.

¹⁰ Borjas (1987) würde dies damit erklären, dass die Fertigkeiten zwischen Deutschland und der Türkei nicht oder nur sehr schwer übertragbar sind. So kann der türkische Einwanderer etwa der oberen Leistungsverteilung in der Türkei angehören, findet sich in Deutschland aber am unteren Ende der Leistungsverteilung wieder, da er seine erworbenen Fähigkeiten in der neuen Heimat nicht effektiv anwenden kann.

¹¹ In Österreich identifiziert Herzog-Punzenberger (2003) das selektive Schulsystem als einen Grund für die sehr langsame Assimilation der zweiten Generation bezüglich der Bildungsabschlüsse.

¹² Vgl. Stanat und Edele (2011) und insbesondere Esser (2006) zur Bedeutung des Spracherwerbs und zum Zusammenhang zwischen Integration und Sprache sowie außerdem Limbird und Stanat (2006) für eine Diskussion der Wirksamkeit von Sprachförderung bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund.

Einhergehend mit der bereits erwähnten sinkenden Qualität an Einwanderern in die USA, beobachtet Carliner (2000), dass auch die Sprachfähigkeit der Migranten von 1980 bis 1990 abgenommen hat. Für Deutschland kann eine ähnliche Tendenz weder bestätigt noch widerlegt werden. Es kann aber gezeigt werden, dass die zweite Generation üblicherweise über bessere Sprachkenntnisse verfügt als die erste Generation (vgl. Haug 2005). Türken haben aber die geringsten Deutschkenntnisse unter allen Migrantengruppen (vgl. Dustmann 1994; Haug 2005).

Ein strittiges Thema ist, ob Bilingualismus einen positiven Effekt auf den Bildungserfolg ausübt oder nicht. Die Frage ist also, ob neben der fremden Sprache, die unweigerlich positive Effekte hat, die Muttersprache ebenfalls weiter verfolgt werden sollte. Die Theorie sagt hierzu, dass die Fremdsprache abhängig von der Muttersprache sein kann, so dass die Beherrschung der Muttersprache eine Voraussetzung für die Beherrschung der Fremdsprache ist oder diese zumindest vereinfacht (vgl. Cummins 1979; Verhoeven 1994). Für Deutschland gibt es hier kaum Befunde. Für die USA zeigt sich, dass Bilingualismus entweder nur sehr geringe (vgl. Mouw und Xie 1999; Kamphoefner 1994) oder positive Effekte (vgl. Fernandez und Nielsen 1986) auf das Bildungsniveau oder zukünftige Arbeitsmarktchancen des Kindes hat. Mouw und Xie (1999) argumentieren dabei, dass das Erlernen der Muttersprache nur einen kurzfristigen positiven Effekt hat, und zwar nur solange, bis die Eltern noch nicht in der neuen Sprache geschult sind. In diesem Fall kann ein effektiverer Austausch zwischen Kind und Eltern stattfinden. Portes und Schnauffler (1994) finden ohnehin, dass das Beibehalten der Heimatsprache im Zeitablauf unwahrscheinlicher wird. Dennoch argumentieren sie, dass Bilingualismus eine intellektuelle und kulturelle Ressource ist.

Peergroup-Effekte

Zuletzt wird der Einfluss von Peergroups auf den Bildungserfolg beschrieben. Theoretisch können Peergroups negativ oder positiv auf den Bildungserfolg wirken. Negative Effekte würde man erwarten, wenn die Peers eine geringere Qualität aufweisen oder eine Behinderung für die Assimilation, z.B. durch Verhinderung des Erlernens der Sprache, bedeuten würden. Positive Effekte durch eine größere Peergroup würden sich dann einstellen, wenn diese Gruppe wertvolle Unterstützungsleistungen, z.B. durch Hilfe in der Übergangsphase direkt nach der Einwanderung, erbringen würden.

Für Deutschland finden Danzer und Yaman (2010) sowie Dustmann (1997) einen kleinen, aber statistisch signifikanten negativen Effekt der ethnischen Konzentration auf den Spracherwerb von Migranten. Ähnliche Effekte finden sich auch für Australien (vgl. Chiswick und Miller 1996), England (vgl. Dustmann und Fabbri 2003) und die USA (vgl. Chiswick und Miller 2005).

Peergroup-Effekte im Schulbereich auf die Bildungsleistungen von Migranten in Deutschland wurden z.B. von Stanat (2006), Kristen (2002) und Schnepf (2007) gefunden. Stanat (2006) beobachtet einen negativen Zusammenhang zwischen dem Anteil der Schüler, deren Familiensprache nicht Deutsch ist, und der Lesekompetenz. Der Effekt ist für Migranten – sowie für Nicht – Migrantenkinder vergleichbar. Sie nutzt für ihre Analysen die detaillierten PISA-Daten für Deutschland. Das Ergebnis wird ebenfalls von Schnepf (2007) mit TIMSS- und IGLU-Daten bestätigt. Ein höherer Migrantenanteil in der Klasse führt ebenfalls zu geringeren Übergangsraten in höhere Stufen der Sekundarschulen (vgl. Kristen 2002).¹³ Kristen (2008) untersucht den Zusammenhang zwischen Schulwahl und ethnischer Schulsegregation in Essen. Sie findet, dass türkische Migranten eher Grundschulen auswählen, die bereits eine hohe Migrantenquote besitzen. Dies liegt aber vor allem an einer räumlichen Segregation, die dann zu einer Segregation im Schulbereich führt. Gegenüber negativen Segregationseffekten in der Schule beobachten Gang und Zimmermann (2000) ebenfalls für Deutschland positive Effekte eines größeren sozialen Netzwerks in der Gesellschaft für den Bildungserfolg.

Sweetman und Dicks (1999) können für Kanada einen positiven Zusammenhang zwischen dem durchschnittlichen Bildungsstand der eigenen ethnischen Gruppe und dem Bildungserfolg der nächsten Generation herstellen. Dennoch scheint eine ethnische Segregation in den Schulen, wenn überhaupt, einen negativen Effekt auf den Bildungserfolg zu haben. So finden Cebolla-Boado (2007) für Frankreich und Fekjæer und Birkelund (2007) für Norwegen keine robust signifikanten Auswirkungen von Migrantenkonzentrationen in Schulen oder Klassen der Sekundarstufe auf den Bildungserfolg. Für Belgien hingegen bestätigen Timmerman et al. (2003), dass Schulen mit hohem Migrantenanteil ebenfalls hohe Schulabbrecherquoten verzeichnen.

Für die USA schreibt Roscigno (1998), dass Schüler, die Schulen mit einem hohen Anteil von Schülern mit dunkler Hautfarbe besuchen, generell weniger Leistung zeigen als Schüler in Schulen mit mehrheitlich Schülern heller Hautfarbe. Caldas und Bankston (1998) finden ebenfalls, dass die Schulsegregation negative Effekte auf den Schulerfolg hat. Dies tritt allerdings erst signifikant bei Schulen mit einem relativ großen Anteil an Kindern aus Minderheitspopulationen auf.¹⁴

¹³ Es ist aber festzuhalten, dass der negative Einfluss einer erhöhten Migrantenkonzentration in der Schule nicht primär ein Problem einer Migrantenkonzentration per se ist, sondern sich eher als ein Problem einer Konzentration von Schülern mit ungünstigen Lernvoraussetzungen darstellt (vgl. Ditton und Aulinger 2011).

¹⁴ Weitere Schulstudien finden sich bei Entwisle und Alexander (1992) und Rumberger und Willms (1992) mit ähnlichen Ergebnissen, d.h. ein positiver Zusammenhang von Desegregation mit höheren Leistungen aller Schüler.

Hingegen finden Portes und MacLeod (1996), dass mehr Schüler mit einem hispanischen Hintergrund zu besseren Ergebnissen von mexikanischen Schülern führt. Die Autoren erklären dies damit, dass die höhere Anzahl an hispanischen Schülern zu weniger Wettbewerb führt. Eine homogenere Umgebung scheint die Leistungen der mexikanischen Schüler also zu fördern. Für asiatische Schüler, die traditionell bessere Leistungen zeigen als einheimische Schüler, führt allerdings ein größerer Anteil von asiatischen Schülern in der Schule zu niedrigeren Ergebnissen (vgl. Portes und Hao 2004). Die Autoren erklären dies wiederum über einen Wettbewerbseffekt, der nun in die entgegengesetzte Richtung wirkt. So führe eine höhere Anzahl von ähnlich fähigen Schülern zu mehr Druck in der Schule, der sich wiederum negativ auf die Schulleistung auswirkt.

Ein weiterer wichtiger Beitrag findet sich bei Borjas (1992), der den Effekt einer ethnischen Gruppe auf das Bildungsniveau des Einzelnen formalisierte. Er nennt diese Determinante des Bildungserfolgs das *ethnische Kapital* und operationalisiert dies durch das durchschnittliche Bildungsniveau einer ethnischen Gruppe. Seine Befunde zeigen, dass höheres ethnische Kapital zu höheren Bildungsleistungen führt. Weiterhin führt er aus, dass diese Externalität über längere Zeiträume bestehen bleiben könnte und schließlich dazu führt, dass die Bildungsniveaus der einzelnen ethnischen Gruppen niemals konvergieren. Davon losgelöst betrachtet er die Verbindung von ethnischem Kapital und räumlicher Segregation (vgl. Borjas 1995). Er findet eine direkte Verbindung zwischen beiden und führt dies darauf zurück, dass das ethnische Kapital einen Teil des sozioökonomischen Hintergrundes der Nachbarschaft abbildet.

Daran anknüpfend beschreiben Perreira et al. (2006), dass das Leben in einer Region mit Menschen gleicher Herkunft zu leicht höheren Schulabbrucherraten führt. Die fehlenden starken Effekte lassen sich eventuell durch das Ergebnis von Kasinitz et al. (2002) erklären, die festhalten, dass die zweite Generation sich nicht mehr so stark in Regionen konzentriert wie die erste Generation. Dies trägt dann auch zur Assimilation bei. Lazear (1999) beschreibt beispielsweise, dass Migranten von kleinen Minderheiten sich schneller assimilieren als Migranten von größeren Minderheiten.¹⁵

Diskriminierung

Ein weiterer Erklärungsansatz für die unterschiedlichen Bildungserfolge von Migranten und Einheimischen kann auch die systematische Diskriminierung von Kindern mit Migrationshintergrund sein.¹⁶ Da sich Diskriminierung in der Regel nur sehr schwer nachweisen lässt, kommt die vorliegende

Literatur zu keinen eindeutigen Ergebnissen für oder gegen diesen Erklärungsansatz. Kiss (2011) z.B. findet, dass ein Migrantenkind zweiter Generation in der Grundschule schlechter benotet wird als ein deutsches Kind, das die gleichen sozioökonomischen Merkmale und die gleichen Les- und Mathematikkompetenzen aufweist. Für Schüler in der Sekundarstufe bestehen aber keine signifikanten Unterschiede in der Benotung.

Diskriminierung kann aber auch für die Übergangsempfehlungen zur Sekundarschule bedeutsam sein. Kristen (2006) findet allerdings keine unterschiedlichen Empfehlungen für vergleichbare Kinder in sechs Mannheimer Grundschulen, sobald für kognitive Fähigkeiten mittels Klausurnoten kontrolliert wird. Ähnliche Ergebnisse ergeben auch Studien von Kristen (2002) für Grundschulen in Baden-Württemberg und von Schnepf (2002) mit TIMSS- und PISA-Daten. Diskriminierung als treibender Faktor der Bildungungleichheit in Deutschland wird auch von Becker (2011) eher verneint. Einen direkten Test der Diskriminierung von türkischen Schülern führte Sprietsma (2009) durch, indem sie identische Aufsätze mit deutschen bzw. türkischen Schülernamen an verschiedene Lehrer verschickte. Aufsätze, die einen türkischen Namen trugen, wurden signifikant schlechter benotet als solche mit deutschen Namen. Allerdings wurde das Resultat nur von wenigen Lehrern getrieben, wohingegen die meisten Lehrer keine signifikant unterschiedlichen Noten vergaben.¹⁷

Tertiärbereich

Wie aus den vorhergehenden Abschnitten deutlich wurde, haben Migranten in den meisten Ländern generell Schwierigkeiten, in das Hochschulsystem zu gelangen. Deshalb ist die Literatur über den Erfolg von Migranten im Tertiärbereich sehr dünn. Einige Studien behandeln dies implizit, wenn sie als Ergebnisvariable den höchsten erreichten Schulabschluss oder die absolvierten Schuljahre heranziehen (vgl. z.B. Gang und Zimmermann 2000). Allerdings ist dann eine spezifische Aussage für die einzelnen Schulstufen nicht mehr möglich.

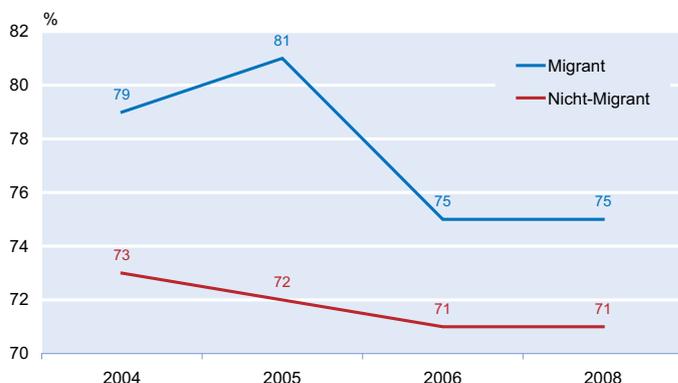
Interessanterweise zeigt Abbildung 1, dass die Quote der Studienberechtigten, die ein Studium aufnehmen, für Personen mit Migrationshintergrund höher ist als für Abiturienten ohne Migrationshintergrund. Kristen et al. (2008) zeigen ebenfalls, dass die Wahrscheinlichkeit, sich in einer Universität einzuschreiben, unter türkischen Personen mit Abitur gut dreimal so hoch ist wie unter Deutschen mit Abitur. Als

¹⁵ Vgl. Cutler und Glaeser (1997), Cutler et al. (2008), Leon (2005) und Kroschberg (2006) für weitere Segregationsstudien, die überwiegend ebenfalls einen negativen Effekt von Enklaven oder erhöhter Segregation auf die Bildungsleistung feststellen.

¹⁶ Gillborn (1997) findet Rassismus als einen erklärenden Faktor der Bildungsungleichheit zwischen Minderheiten und Einheimischen in England.

¹⁷ Vgl. Bertrand und Mullainathan (2004) und Carlsson und Rooth (2007) für ähnliche Namensexperimente im Arbeitsmarkt und Dee (2005) und van Ewijk (2011) für weitere Diskriminierungsstudien über Lehrer.

Abb. 1

Übergangsquoten^{a)} in die Hochschule nach Migrationshintergrund, 2004–2008

^{a)} Anteil der Studienberechtigten, die ein Studium an einer Hochschule begonnen haben.

Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010), S. 289 auf Grundlage des HIS-Studienberechtigtenpanels (einfache Mittelwerte aus den angegebenen Intervallwerten).

Grund führen die Autoren die fehlenden Kenntnisse der türkischen Eltern über das deutsche duale Ausbildungssystem an, weshalb es auch seltener gewählt wird. Darüber hinaus besuchen türkische Migranten überdurchschnittlich oft Universitäten im Vergleich zu den eher praktisch ausgerichteten Fachhochschulen.

Migranten wählen auch in Schweden häufiger eine Universitätskarriere als die Aufnahme einer beruflichen Ausbildung (vgl. Jonsson und Rudolphi 2011). In den Niederlanden ist es hingegen eher der Fall, dass die Universität mehr von Einheimischen besucht wird (vgl. Tolsma et al. 2007). In England sind ethnische Minderheiten unterrepräsentiert in Studienfächern, die in Richtung des Lehrerberufs oder der Forschung abzielen, aber nicht in den Masterstudiengängen, die auf den Beruf vorbereiten (vgl. Wakeling 2009). Dort sind es vor allem asiatische Studenten sowie Studenten mit einer dunklen Hautfarbe, die in der Hochschule überrepräsentiert sind. Die gleichen Befunde können auch für die USA festgehalten werden (vgl. Harris et al. 2008; Bennett und Xie 2003).

Diese Erkenntnisse lassen aber keine Schlüsse über das Abschlussverhalten von Studenten mit Migrationshintergrund zu, auch wenn Tarvenkorn (2011) generell einen Anstieg der Absolventenquoten von ausländischen Studenten feststellt. So stieg der Anteil ausländischer Absolventen an Universitäten von ca. 4% im Jahre 1975 auf knapp unter 12% im Jahre 2005. Der Absolventenanteil von Ausländern in den Fachhochschulen stieg wesentlich langsamer und lag im Jahre 2005 bei nur 6%. Der Autor führt aber diesen Anstieg zu einem großen Teil auch auf Bildungsausländer, d.h. ausländische Studenten, die nur zum Zwecke des Studiums eingereist sind, zurück. Abbildung 5 in Teil I dieses Literaturüberblicks aus dem ifo Schnelldienstartikel (Nr. 9/2013) impliziert wesentlich geringere Abschlussquoten für Perso-

nen mit Migrationshintergrund, die in Deutschland leben. Dies stützt die These von Tarvenkorn (2011), dass seine Zahlen stark durch Bildungsausländer getrieben sind. Eine erfolgreiche Integration ist aus diesen Werten nicht (direkt) abzuleiten. Eine aussagekräftigere Studie von Fekjæer (2007) untersucht explizit Abschlusswahrscheinlichkeiten von Migranten in Norwegen. Sie findet, dass türkische und pakistanische Kinder unterdurchschnittliche Abschlussraten aufweisen. Dies kann aber zu einem großen Teil durch den sozioökonomischen Hintergrund erklärt werden. Hingegen gehören in Norwegen die indischen Migranten zu den Studenten mit überdurchschnittlichem Erfolg. In diesem Fall ist die soziale Herkunft weniger gut als Prädiktor geeignet.

Zusammenfassung und Diskussion

Die Integration von Migranten in Deutschland beschäftigt in zunehmendem Maße sowohl die Politik als auch die Wissenschaft. Gerade in Zeiten des Fachkräftemangels sowie des Geburtenrückgangs ist eine gelungene Integration unabdingbar für die Wirtschaft und die sozialen Sicherungssysteme. Für Deutschland lässt sich festhalten, dass es einen beträchtlichen Leistungsunterschied zwischen Migranten und Nicht-Migranten gibt. So haben Migrantenkinder bereits im Vorschulalter einen signifikanten Nachteil gegenüber Nicht-Migranten, welcher sich in einem höheren Förderbedarf in Deutsch sowie geringeren kognitiven Kompetenzen niederschlägt. Auch in der Primar- und Sekundarstufe schneiden Migrantenkinder schlechter ab: Sie erzielen weniger Punkte in internationalen Schülervergleichstests, verzeichnen höhere Abbrecherquoten und erhalten weniger Empfehlungen für das Gymnasium. Nur im Tertiärbereich ist die Studierendenzahl unter den Migranten höher als unter den Nicht-Migranten. Allerdings hat vor dem Tertiärbereich bereits ein starker Selektionsprozess stattgefunden. Auch wenn es gerade türkische Migranten sind, die höhere Studierendenzahlen als Anteil an den Studienberechtigten aufweisen, so ist es gerade diese Migrantengruppe, die in Deutschland seltener eine Studienberechtigung erreicht. Probleme der Integration sind im europäischen Ausland ähnlich gelagert. Nur die englischsprachigen Länder, wie England, die USA, Kanada und auch Australien haben einen relativ guten Integrationserfolg vorzuweisen, der aber teilweise durch die selektivere Migrantenauswahl erreicht wird. Es darf auch nicht verschwiegen werden, dass auch dort ethnische Minderheiten mit erheblichen Integrationsproblemen existieren. Ein Beispiel ist die hispanische und insbesondere die mexikanische Bevölkerung innerhalb der USA.

Nur geringer Handlungsbedarf würde für die Politik bestehen, wenn eine automatische Assimilation in das neue Heimatland stattfinden würde. Dies kann für Deutschland nicht festgestellt werden. Wenn es das Ziel ist, den Bildungsnachteil der in Deutschland lebenden Migranten und deren Kinder in Zukunft zu verringern, besteht daher Handlungsbedarf für Politik und Gesellschaft.

Die Literatur zeigt mehrere mögliche Ursachen für den Bildungsnachteil von Migranten auf:

1. **Sprache:** Die wohl wichtigste Determinante für den Integrationserfolg ist das Erlernen der Landessprache. Ohne solide Sprachkenntnisse ist eine erfolgreiche Teilnahme am gemeinschaftlichen und beruflichen Leben nicht möglich.
2. **Sozioökonomische Unterschiede:** Nicht weniger bedeutsam sind Unterschiede in der sozialen Herkunft der Kinder. Wichtige Determinanten sind insbesondere die Bildung und der Beruf bzw. die Arbeitsmarktpartizipation der Eltern. Die Integration der Kinder wird also hochgradig durch die Integration der Eltern beeinflusst.
3. **Institutionen:** Kindergarten und sonstige vorschulische Maßnahmen sind sehr effektive Instrumente zur Bekämpfung der Bildungsnachteile der Migranten. Aber auch im späteren Lebenslauf zeigt sich, dass die Schule wesentlich zur Integration beitragen kann. So ist insbesondere die frühe Aufteilung in die Hauptschule, Realschule oder Gymnasium ein Problem für Migranten in Deutschland.
4. **Ethnische Konzentration:** Ethnische Konzentrationen im Wohngebiet wie auch in der Schule zeigen überwiegend negative Auswirkungen auf die schulischen Erfolge von Migranten. Auch hat ein interkultureller Austausch mit Nicht-Migranten im Kindesalter auf den späteren Schulerfolg positive Effekte. Generell gilt, dass kleine Minderheiten sich wesentlich besser und schneller integrieren.
5. **Diskriminierung:** Diskriminierung ist generell sehr schwer zu messen und nachzuweisen. Allerdings scheint eine spezifische Diskriminierung von Migranten nur eine untergeordnete Rolle für den Bildungserfolg von Migranten einzunehmen.

Allerdings muss bei der Interpretation dieser in der empirischen Literatur aufgezeigten möglichen Ursachen immer bedacht werden, dass es nicht in allen Bereichen der Migrationsforschung gelungen ist, die Kausalitätsbeziehungen zu identifizieren. Inwiefern die aufgezeigten Korrelationszusammenhänge tatsächlich mögliche Wirkungskanäle politischer Maßnahmen wiedergeben, muss daher beim derzeitigen Stand der Forschung oftmals als offen gelten.

Das Problem der Bildungsungleichheit zwischen Migranten und Nicht-Migranten setzt sich auch auf dem Arbeitsmarkt fort.¹⁸ Migranten erhalten üblicherweise einen geringeren Lohn und besetzen schlechtere Positionen in schlechteren Berufen. Als Erklärung können neben Unterschieden in der Bildung wiederum größtenteils die oben genannten Determinanten herangezogen werden. Eine Verbesserung entlang der genannten Dimensionen würde somit auch tendenziell den Arbeitsmarkterfolg von Migranten verbessern.

Verfügbare Datenquellen zeigen allerdings einige Schwächen der Migrationsforschung auf. So sammeln die meisten Befragungen nur sehr inkonsistent Daten über das Geburtsland. Häufig wird nur die Nationalität genannt, die nicht zwingend mit dem Geburtsland übereinstimmen muss (vgl. Kerr und Kerr 2011). Ein verwandtes Problem ist, dass viele Befragungen nicht das Ursprungsland erfragen (vgl. Buchmann und Parrado 2006). Die Abbildung der Migrationshistorie, d.h. z.B. mehrmalige Einreise in ein Land, ist häufig nur unzureichend dokumentiert, kann aber in den Schätzung zu erheblichen Verzerrungen führen, für den Fall, dass dieser Migrant als neuer Einwanderer gewertet wird. Eine Unterscheidung zwischen erster und zweiter Generation, bzw. dem Generationenstatus generell, ist ebenfalls sehr schwierig zu erzielen (vgl. Riphahn 2003).

Schließlich muss konstatiert werden, dass über viele weitere mögliche Determinanten der Bildungsnachteile von Migranten derzeit empirisch wenig bekannt ist. Dies gilt insbesondere für deutsche Evidenz zu gezielten politischen Maßnahmen wie z.B. Sprachförderprogramme im frühkindlichen Stadium bis hin zum Elternbereich, Mentoring, Ausgestaltung von Bildungsprozessen und Lehrinhalten sowie Maßnahmen der Lehreraus- und -fortbildung. In diesen Bereichen besteht erheblicher Forschungsbedarf, um die Ursachen und möglichen Maßnahmen zur Verringerung der Bildungsnachteile von Migranten besser zu verstehen.

Literatur

Ainsworth-Darnell, J.W. und D.B. Downey (1998), »Assessing the Oppositional Culture Explanation for Racial/Ethnic Differences in School Performance«, *American Sociological Review* 63(4), 536–553.

Alba, R.D., J. Handl und W. Müller (1994), »Ethnische Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem«, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46(2), 209–237.

Alba, R.D., A. Lutz und E. Vesselinov (2001), »How Enduring Were the Inequalities among European Immigrant Groups in the United States?«, *Demography* 38(3), 349–356.

Aldashev, A., J. Gernandt und S.L. Thomsen (2009), »Language Usage, Participation, Employment and Earnings: Evidence for Foreigners in West Germany with Multiple Sources of Selection«, *Labour Economics* 16(3), 330–341.

Algan, Y., C. Dustmann, A. Glitz und A. Manning (2010), »The Economic Situation of First- and Second-Generation Immigrants in France, Germany, and the UK«, *Economic Journal* 120(542), F4–F3.

¹⁸ Zum Arbeitsmarkterfolg von Migranten, vgl. die folgenden Übersichtsartikel: Kerr und Kerr (2011); Heath et al. (2008); Dustmann et al. (2008); Borjas (1994b; 1999).

- Ammermüller, A. (2007), »Poor Background or Low Returns? Why Immigrant Students in Germany Perform so Poorly in PISA«, *Education Economics* 15(2), 215–230.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010), *Bildung in Deutschland 2010*, Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- Beck, M., F. Jäpel und R. Becker (2010), »Determinanten des Bildungserfolgs von Migranten«, in G. Quenzel und K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 313–337.
- Becker, B. (2006), »Der Einfluss des Kindergartens als Kontext zum Erwerb der deutschen Sprache bei Migrantenkindern«, *Zeitschrift für Soziologie* 35(6), 449–464.
- Becker, B. (2007), »Exposure is not Enough: The Interaction of Exposure and Efficiency in the Second Language Acquisition Process«, *International Journal of Language Society and Culture* 23, 1–9.
- Becker, B. und N. Biedinger (2006), »Ethnische Bildungsungleichheit zu Schulbeginn«, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 58(4), 660–684.
- Becker, R. (2011), »Integration von Migranten durch Bildung und Ausbildung – theoretische Erklärungen und empirische Befunde«, in: R. Becker (Hrsg.), *Integration durch Bildung*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 11–36.
- Bell, B.D. (1997), »The Performance of Immigrants in the United Kingdom: Evidence from the GHS«, *Economic Journal* 107(441), 333–344.
- Bennett, P.R. und Y. Xie (2003), »Revisiting Racial Differences in College Attendance: The Role of Historically Black Colleges and Universities«, *American Sociological Review* 68(4), 567–580.
- Bertrand, M. und S. Mullainathan (2004), »Are Emily and Greg More Employable Than Lakisha and Jamal? A Field Experiment on Labor Market Discrimination«, *American Economic Review* 94(4), 991–1013.
- Betts, J.R. und M. Lofstrom (2000), »The Educational Attainment of Immigrants: Trends and Implications«, in: G.J. Borjas (Hrsg.), *Issues in the Economics of Immigration*, NBER und University of Chicago Press, Chicago, 51–116.
- Borjas, G.J. (1982), »The Earnings of Male Hispanic Immigrants in the United States«, *Industrial and Labor Relations Review* 35(3), 343–353.
- Borjas, G.J. (1987), »Self-Selection and the Earnings of Immigrants«, *American Economic Review* 77(4), 531–553.
- Borjas, G.J. (1992), »Ethnic Capital and Intergenerational Mobility«, *Quarterly Journal of Economics* 107(1), 123–150.
- Borjas, G.J. (1994a), »Long-Run Convergence of Ethnic Skill Differentials: The Children and Grandchildren of the Great Migration«, *Industrial and Labor Relations Review* 47(4), 553–573.
- Borjas, G.J. (1994b), »The Economics of Immigration«, *Journal of Economic Literature* 32(4), 1667–1717.
- Borjas, G.J. (1995), »Ethnicity, Neighborhoods, and Human-Capital Externalities«, *American Economic Review* 85(3), 365–390.
- Borjas, G.J. (1999), »The Economic Analysis of Immigration«, in: O.C. Ashenfelter und D. Card (Hrsg.), *Handbook of Labor Economics*, Vol 3, Part A, Elsevier, 1697–1760.
- Borjas, G.J. (2001), »Long-Run Convergence of Ethnic Skill Differentials, Revisited«, *Demography* 38(3), 357–361.
- Brinbaum, Y. und H. Cebolla-Boado (2007), »The School Careers of Ethnic Minority Youth in France. Success or Disillusion?«, *Ethnicities* 7(3), 445–474.
- Buchmann, C. und E.A. Parrado (2006), »Educational Achievement of Immigrant-Origin and Native Students: A Comparative Analysis Informed by Institutional Theory«, in: D.P. Baker und A.W. Wiseman (Hrsg.), *The Impact of Comparative Education Research on Institutional Theory*, Elsevier Ltd., 345–377.
- Büchel, F. und G.G. Wagner (1996), »Soziale Differenzen der Bildungschancen in Westdeutschland – unter besonderer Berücksichtigung von Zuwandererkindern«, in: W. Zapf, J. Schupp und R. Habich (Hrsg.), *Lebenslagen im Wandel: Sozialberichterstattung im Längsschnitt*, Campus, Frankfurt a.M., 80–96.
- Caldas, S.J. und C. Bankston (1998), »The Inequality of Separation: Racial Composition of Schools and Academic Achievement«, *Educational Administration Quarterly* 34(4), 533–557.
- Carliner, G. (2000), »The Language Ability of U.S. Immigrants: Assimilation and Cohort Effects«, *International Migration Review* 34(1), 158–182.
- Carlsson, M. und D.-O. Rooth (2007), »Evidence of Ethnic Discrimination in the Swedish Labor Market Using Experimental Data«, *Labor Economics* 14(4), 716–729.
- Casey, T. und C. Dustmann (2008), »Intergenerational Transmission of Language Capital and Economic Outcomes«, *Journal of Human Resources* 43(3), 660–687.
- Cebolla-Boado, H. (2007), »Immigrant Concentration in Schools: Peer Pressures in Place?«, *European Sociological Review* 23(3), 341–356.
- Chiswick, B.R. (1988), »Differences in Education and Earnings Across Racial and Ethnic Groups: Tastes, Discrimination, and Investments in Child Quality«, *Quarterly Journal of Economics* 103(3), 571–597.
- Chiswick, B.R. (1991), »Speaking, Reading, and Earnings among Low-Skilled Immigrants«, *Journal of Labor Economics* 9(2), 149–170.
- Chiswick, B.R. und P.W. Miller (1994), »The Determinants of Post-Immigration Investments in Education«, *Economics of Education Review* 13(2), 163–177.
- Chiswick, B.R. und P.W. Miller (1995), »The Endogeneity between Language and Earnings: International Analyses«, *Journal of Labor Economics* 13(2), 246–288.
- Chiswick, B.R. und P.W. Miller (1996), »Ethnic Networks and Language Proficiency among Immigrants«, *Journal of Population Economics* 9(1), 19–35.
- Chiswick, B.R. und P.W. Miller (2005), »Do Enclaves Matter in Immigrant Adjustment?«, *City and Community* 4(1), 5–35.
- Chiswick, B.R. und P.W. Miller (2010), »Occupational Language Requirements and the Value of English in the US Labor Market«, *Journal of Population Economics* 23(1), 353–372.
- Cohen, Y., T. Zach und B.R. Chiswick (1997), »The Educational Attainment of Immigrants: Changes over Time«, *Quarterly Review of Economics and Finance* 37 (Special Issue), 229–243.
- Colding, B. (2006), »A Dynamic Analysis of Educational Progression of Children of Immigrants«, *Labour Economics* 13(4), 479–492.
- Cortes, K.E. (2006), »The Effects of Age at Arrival and Enclave Schools on the Academic Performance of Immigrant Children«, *Economics of Education Review* 25(2), 121–132.
- Crul, M. und J. Doornik (2003), »The Turkish and Moroccan Second Generation in the Netherlands: Divergent Trends between and Polarization within the Two Groups«, *International Migration Review* 37(4), 1039–1064.
- Crul, M. und H. Vermeulen (2003), »The Second Generation in Europe«, *International Migration Review*, 37(4), 965–986.
- Cummins, J. (1979), »Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children«, *Review of Educational Research* 49(2), 222–251.
- Cutler, D.M. und E.L. Glaeser (1997), »Are Ghettos Good or Bad?«, *Quarterly Journal of Economics* 112(3), 827–872.
- Cutler, D.M., E.L. Glaeser und J.L. Vigdor (2008), »When Are Ghettos Bad? Lessons from Immigrant Segregation in the United States«, *Journal of Urban Economics* 63(3), 759–774.
- Danzer, A.M. und F. Yaman (2010), »Ethnic Concentration and Language Fluency of Immigrants in Germany«. IZA Discussion Paper No. 4742.

- Dee, T.S. (2005), »A Teacher Like Me: Does Race, Ethnicity, or Gender Matter?«, *American Economic Review* 95(2), 158–165.
- Ditton, H. und J. Aulinger (2011), »Schuleffekte und institutionelle Diskriminierung – eine kritische Auseinandersetzung mit Mythen und Legenden in der Schulforschung«, in: R. Becker (Hrsg.), *Integration durch Bildung*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 95–119.
- Ditton, H., J. Krüsken und M. Schauenberg (2005), »Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule«, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8(2), 285–304.
- Duleep, H.O. und M.C. Regets (1999), »Immigrants and Human-Capital Investment«, *American Economic Review* 89(2), 186–191.
- Dustmann, C. (1994), »Speaking Fluency, Writing Fluency and Earnings of Migrants«, *Journal of Population Economics* 7(2), 133–156.
- Dustmann, C. (1997), »The Effects of Education, Parental Background and Ethnic Concentration on Language«, *Quarterly Review of Economics and Finance* 37, 245–262.
- Dustmann, C. und F. Fabbri (2003), »Language Proficiency and Labour Market Performance of Immigrants in the UK«, *Economic Journal* 113(489), 695–717.
- Dustmann, C. und A. Glitzi (2011), »Migration and Education«, in: E.A. Hanushek, S. Machin und L. Wößmann (Hrsg.), *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 4, Elsevier, 327–439.
- Dustmann, C. und N. Theodoropoulos (2010), »Ethnic Minority Immigrants and their Children in Britain«, *Oxford Economic Papers* 62(2), 209–233.
- Dustmann, C. und A. Van Soest (2002), »Language and the Earnings of Immigrants«, *Industrial and Labor Relations Review* 55(3), 473–492.
- Dustmann, C., T. Frattini und G. Lanzara (2012), »Educational Achievement of Second Generation Immigrants: An International Comparison«, *Economic Policy* 27(69), 143–185.
- Dustmann, C., A. Glitz und T. Frattini (2008), »The Labour Market Impact of Immigration«, *Oxford Review of Economic Policy* 24(3), 477–494.
- Dustmann, C., S. Machin und U. Schönberg (2010), »Ethnicity and Educational Achievement in Compulsory Schooling«, *The Economic Journal* 120(546), F272–F297.
- Entorf, H. und M. Lauk (2008), »Peer Effects, Social Multipliers and Migrants at School: An International Comparison«, *Journal of Ethnic and Migration Studies* 34(4), 633–654.
- Entorf, H. und N. Minoiu (2005), »What a Difference Immigration Policy Makes: A Comparison of PISA Scores in Europe and Traditional Countries of Immigration«, *German Economic Review* 6(3), 355–376.
- Entwisle, D.R. und K.L. Alexander (1992), »Summer Setback: Race, Poverty, School Composition, and Mathematics Achievement in the First Two Years of School«, *American Sociological Review* 57(1), 72–84.
- Espenshade, T.J. und H. Fu (1997), »An Analysis of English-Language Proficiency among U.S. Immigrants«, *American Sociological Review* 62(2), 288–305.
- Esser, H. (2006), *Migration, Language and Integration*, AKI Research Review 4. Programme on Intercultural Conflicts and Societal Integration (AKI) Social Science Research Center Berlin.
- Fejgin, N. (1995), »Factors Contributing to the Academic Excellence of American Jewish and Asian Students«, *Sociology of Education* 68(1), 18–30.
- Fekjær, S.N. (2007), »New Differences, Old Explanations. Can Educational Differences between Ethnic Groups in Norway be Explained by Social Background?«, *Ethnicities* 7(3), 367–389.
- Fekjær, S.N. und G.E. Birkelund (2007), »Does the Ethnic Composition of Upper Secondary Schools Influence Educational Achievement and Attainment? A Multilevel Analysis of the Norwegian Case«, *European Sociological Review* 23(3), 309–323.
- Fernandez, R.M. und F. Nielsen (1986), »Bilingualism and Hispanic Scholastic Achievement: Some Baseline Results«, *Social Science Research* 15(1), 43–70.
- Frick, J.R. und G.G. Wagner (2001), »Economic and Social Perspectives of Immigrant Children in Germany«, IZA Discussion Paper No. 301.
- Fuchs, T. und L. Wößmann (2007), »What Accounts for International Differences in Student Performance? A Re-Examination Using PISA Data«, *Empirical Economics* 32, 433–464.
- Fulgini, A.J. (1997), »The Academic Achievement of Adolescents from Immigrant Families: The Roles of Family Background, Attitudes, and Behavior«, *Child Development* 68(2), 351–363.
- Gang, I.N. (1997), »Schooling, Parents and Country«, *Quarterly Journal of Economic Research* 66(1), 180–186.
- Gang, I.N. und K.F. Zimmermann (2000), »Is Child like Parent? Educational Attainment and Ethnic Origin«, *Journal of Human Resources* 35(3), 550–569.
- Gillborn, D. (1997), »Ethnicity and Educational Performance in the United Kingdom: Racism, Ethnicity, and Variability in Achievement«, *Anthropology & Education Quarterly* 28(3), 375–393.
- Glick, J.E. und M.J. White (2003), »The Academic Trajectories of Immigrant Youths: Analysis within and across Cohorts«, *Demography* 40(4), 759–783.
- Grogger, J. und G.H. Hanson (2011), »Income Maximization and the Selection and Sorting of International Migrants«, *Journal of Development Economics* 95(1), 42–57.
- Haisken-DeNew, J.P., F. Büchel und G.G. Wagner (1997), »Assimilation and other Determinants of School Attainment in Germany Do Immigrant Children Perform as well as Germans?«, *Quarterly Journal of Economic Research* 66(1), 169–179.
- Hao, L. und M. Bonstead-Bruns (1998), »Parent-Child Differences in Educational Expectations and the Academic Achievement of Immigrant and Native Students«, *Sociology of Education* 71(3), 175–198.
- Hao, L. und S.-L. Pong (2008), »The Role of School in the Upward Mobility of Disadvantaged Immigrants' Children«, *Annals of the American Academy of Political and Social Science* 620(1), 62–89.
- Harris, A.L., K.M. Jamison und M.H. Trujillo (2008), »Disparities in the Educational Success of Immigrants: An Assessment of the Immigrant Effect for Asians and Latinos«, *Annals of the American Academy of Political and Social Science* 620(1), 90–114.
- Haug, S. (2005), »Zum Verlauf des Zweitspracherwerbs im Migrationskontext«, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8(2), 263–284.
- Heath, A.F., C. Rethon und E. Kilpi (2008), »The Second Generation in Western Europe: Education, Unemployment, and Occupational Attainment«, *Annual Review of Sociology* 34, 211–235.
- Herzog-Punzenberger, B. (2003), »Ethnic Segmentation in School and Labor Market: 40 Year Legacy of Austrian Guestworker«, *International Migration Review* 37(4), 1120–1144.
- Hirschman, C. (2001), »The Educational Enrollment of Immigrant Youth: A Test of the Segmented-Assimilation Hypothesis«, *Demography* 38(3), 317–336.
- Hirschman, C. und M.G. Wong (1986), »The Extraordinary Educational Attainment of Asian-Americans: A Search for Historical Evidence and Explanations«, *Social Forces* 65(1), 1–27.
- Huang, G.G. (2000), »Mathematics Achievement by Immigrant Children: A Comparison of Five English-speaking Countries«, *Education Policy Analysis Archives* 8(25), 1–14.
- Jakobsen, V. und N. Smith (2003), »The Educational Attainment of the Children of the Danish 'Guest Worker' Immigrants«, IZA Discussion Paper No. 749.
- Jonsson, J.O. und F. Rudolphi (2011), »Weak Performance-Strong Determination: School Achievement and Educational Choice among Children of Immigrants in Sweden«, *European Sociological Review* 27(4), 487–508.

- Kalter, F. und N. Granato (2007), »Educational Hurdles on the Way to Structural Assimilation in Germany«, in: A.F. Heath und S.Y. Cheung (Hrsg.), *Unequal Chances: Ethnic Minorities in Western Labour Markets*, Oxford University Press, Oxford, 271–319.
- Kamphoefner, W.D. (1994), »German American Bilingualism: cui malo? Mother Tongue and Socioeconomic Status among the Second Generation in 1940«, *International Migration Review* 28(4), 846–864.
- Kao, G. und J.S. Thompson (2003), »Racial and Ethnic Stratification in Educational Achievement and Attainment«, *Annual Review of Sociology* 29(1), 417–442.
- Kao, G. und M. Tienda (1995), »Optimism and Achievement: The Educational Performance of Immigrant Youth«, *Social Science Quarterly*, 76(1), 1–19.
- Kasinitz, P., J. Mollenkopf und M.C. Waters (2002), »Becoming American/ Becoming New Yorkers: Immigrant Incorporation in a Majority Minority City«, *International Migration* 36(4), 1020–1036.
- Kerr, S.P. und W.R. Kerr (2011), »Economic Impacts of Immigration: A Survey«, *Finnish Economic Papers* 24(1), 1–32.
- Khan, A.H. (1997), »Post-Migration Investment in Education by Immigrants in the United States«, *Quarterly Review of Economics and Finance* 37 (Special Issue), 285–313.
- Kilpi-Jakonen, E. (2011), »Continuation to Upper Secondary Education in Finland: Children of Immigrants and the Majority Compared«, *Acta Sociologica* 54(1), 77–106.
- Kiss, D. (2011), »Are Immigrants and Girls Graded Worse? Results of a Matching Approach«, *Education Economics*, im Erscheinen.
- Kogan, I. (2007), »Continuing Ethnic Segmentation in Austria«, in: A.F. Heath und S.Y. Cheung (Hrsg.), *Unequal Chances: Ethnic Minorities in Western Labour Markets*, Oxford University Press, Oxford, 103–141.
- Kristen, C. (2002), »Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang«, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 54(3), 534–552.
- Kristen, C. (2006), »Ethnische Diskriminierung in der Grundschule? Die Vergabe von Noten und Bildungsempfehlungen«, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 58(1), 79–97.
- Kristen, C. (2008), »Primary School Choice and Ethnic School Segregation in German Elementary Schools«, *European Sociological Review* 24(4), 495–510.
- Kristen, C. und N. Granato (2007), »The Educational Attainment of the Second Generation in Germany: Social Origins and Ethnic Inequality«, *Ethnicities* 7(3), 343–366.
- Kristen, C., D. Reimer und I. Kogan (2008), »Higher Education Entry of Turkish Immigrant Youth in Germany«, *International Journal of Comparative Sociology* 49(2–3), 127–151.
- Kroneberg, C. (2008), »Ethnic Communities and School Performance among the New Second Generation in the United States: Testing the Theory of Segmented Assimilation«, *Annals of the American Academy of Political and Social Science* 620(1), 138–160.
- Landale, N.S., R.S. Oropesa und D. Llanes (1998), »Schooling, Work, and Idleness among Mexican and Non-Latino White Adolescents«, *Social Science Research* 27(4), 457–480.
- Lazear, E.P. (1999), »Culture and Language«, *Journal of Political Economy* 107(S6), S95–S126.
- León, A. (2005), »Does »Ethnic Capital« Matter? Identifying Peer Effects in the Intergenerational Transmission«, unpublished Manuscript, MIT.
- Levels, M. und J. Dronkers (2008), »Educational Performance of Native and Immigrant Children from Various Countries of Origin«, *Ethnic and Racial Studies* 31(8), 1404–1425.
- Limbird, C. und P. Stanat (2006), »Sprachförderung bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Ansätze und ihre Wirksamkeit«, in: J. Baumert, P. Stanat und R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 257–307.
- Lüdemann, E. und G. Schwerdt (2013), »Migration Background and Educational Tracking: Is there a Double Disadvantage for Second-Generation Immigrants?«, *Journal of Population Economics* 26(2), 455–481.
- Luthra, R.R. (2010a), »Assimilation in a New Context: Educational Attainment of the Immigrant Second Generation in Germany«, ISER Working Paper No. 2010-21.
- Luthra, R.R. (2010b), »Intergenerational Returns to Migration? Comparing Educational Performance on Both Sides of the German Border«, ISER Working Paper No. 2010-34.
- Lutz, A. (2007), »Barriers to High-School Completion among Immigrant and Later-Generation Latinos in the USA: Language, Ethnicity and Socioeconomic Status«, *Ethnicities* 7(3), 323–342.
- Marks, G.N. (2006), »Ethnic and Racial Studies Accounting for Immigrant Non-Immigrant Differences in Reading and Mathematics in Twenty Countries«, *Ethnic and Racial Studies* 28(5), 925–946.
- McManus, W., W. Gould und F. Welch (1983), »Earnings of Hispanic Men: The Role of English Language Proficiency«, *Journal of Labor Economics* 1(2), 101–130.
- Mouw, T. und Y. Xie (1999), »Bilingualism and the Academic Achievement of First- and Second-Generation Asian Americans: Accommodation with or without Assimilation?«, *American Sociological Review* 64(2), 232–252.
- Müller, A.G. und P. Stanat (2006), »Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Analysen zur Situation von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei«, in: J. Baumert, P. Stanat und R. Watermann (Hrsg.) *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 221–255.
- Perreira, K.M., K.M. Harris und D. Lee (2006), »Making it in America: High School Completion by Immigrant and Native Youth«, *Demography* 43(3), 511–536.
- Phalet, K., P. Deboosere und V. Bastiaenssen (2007), »Old and New Inequalities in Educational Attainment. Ethnic Minorities in the Belgian Census 1991–2001«, *Ethnicities* 7(3), 390–415.
- Portes, A. und L. Hao (2004), »The Schooling of Children of Immigrants: Contextual Effects on the Educational Attainment of the Second Generation«, *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 101(33), 11920–11927.
- Portes, A. und D. MacLeod (1996), »Educational Progress of Children of Immigrants: The Roles of Class, Ethnicity, and School Context«, *Sociology of Education* 69(4), 255–275.
- Portes, A. und R. Schauffler (1994), »Language and the Second Generation: Bilingualism Yesterday and Today«, *International Migration Review* 28(4), 640–661.
- Relikowski, I., T. Schneider und H.-P. Blossfeld (2010), »Primäre und sekundäre Herkunftseffekte beim Übergang in das gegliederte Schulsystem: Welche Rolle spielen soziale Klasse und Bildungsstatus in Familien mit Migrationshintergrund?«, in: T. Beckers, K. Birkelbach, J. Hagenah und U. Rosar (Hrsg.), *Komparative empirische Sozialforschung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 143–167.
- Riphahn, R.T. (2003), »Cohort Effects in the Educational Attainment of Second Generation Immigrants in Germany: An Analysis of Census Data«, *Journal of Population Economics* 16(4), 711–737.
- Riphahn, R.T. (2005), »Are there Diverging Time Trends in the Educational Attainment of Nationals and Second Generation Immigrants?«, *Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik* 225(3), 325–346.
- Roscigno, V.J. (1998), »Race and the Reproduction of Educational Disadvantage«, *Social Forces* 76(3), 1033–1061.
- Roscigno, V.J. (2000), »Family/School Inequality and African-American/Hispanic Achievement«, *Social Problems* 47(2), 266–290.

- Rothson, C. (2007), »Can Achievement Differentials be Explained by Social Class Alone?: An Examination of Minority Ethnic Educational Performance in England and Wales at the End of Compulsory Schooling«, *Ethnicities* 7(3), 306–322.
- Rumberger, R.W. und J.D. Willms (1992), »The Impact of Racial and Ethnic Segregation on the Achievement Gap in California High Schools«, *Educational Evaluation and Policy Analysis* 14(4), 377–396.
- Sammons, P. (1995), »Gender, Ethnic and Socio-Economic Differences in Attainment and Progress: A Longitudinal Analysis of Student Achievement over 9 Years«, *British Educational Research Journal* 21(4), 465–485.
- Schmid, C.L. (2001), »Educational Achievement, Language-Minority Students, and the New Second Generation«, *Sociology of Education* 74 (Extra Issue), 71–87.
- Schneeweis, N. (2011), »Educational Institutions and the Integration of Migrants«, *Journal of Population Economics* 24(4), 1281–1308.
- Schnepf, S.V. (2002), »A Sorting Hat that Fails? The Transition from Primary to Secondary School in Germany«, Innocenti Working Paper No. 92.
- Schnepf, S.V. (2007), »Immigrants' Educational Disadvantage: An Examination across Ten Countries and Three Surveys«, *Journal of Population Economics* 20(3), 527–545.
- Schultz, T.P. (1984), »The Schooling and Health of Children of US Immigrants and Natives«, *Research in Population Economics* 5, 251–288.
- Segeritz, M., O. Walter und P. Stanat (2010), »Muster des schulischen Erfolgs von jugendlichen Migranten in Deutschland: Evidenz für segmentierte Assimilation?«, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 62(1), 113–138.
- Shamai, S. (1992), »Ethnicity and Educational Achievement in Canada – 1941–1981«, *Canadian Ethnic Studies* 24(1), 43–57.
- Simon, P. (2003), »France and the Unknown Second Generation: Preliminary Results on Social Mobility«, *International Migration Review* 37(4), 1091–1119.
- Smith, J.P. (2006), »Immigrants and the Labor Market«, *Journal of Labor Economics* 24(2), 203–234.
- Sprietsma, M. (2009), »Discrimination in Grading?: Experimental Evidence from Primary School«, ZEW Discussion Paper No. 09-074.
- Stanat, P. (2006), »Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft«, in: J. Baumert, P. Stanat und R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 189–219.
- Sweetman, A. und G. Dicks (1999), »Education and Ethnicity in Canada: An Intergenerational Perspective«, *Journal of Human Resources*, 34(4), 668–696.
- Tarvenkorn, A. (2011), »Migranten in Deutschland. Ihre Rolle in der Gesellschaft und im deutschen Schul- und Ausbildungssystem«, in: R. Becker (Hrsg.), *Integration durch Bildung*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 39–56.
- Timmerman, C., E. Vanderwaeren und M. Crul (2003), »The Second Generation in Belgium«, *International Migration Review* 37(4), 1065–1090.
- Tolsma, J., M. Coenders und M. Lubbers (2007), »Trends in Ethnic Educational Inequalities in the Netherlands: A Cohort Design«, *European Sociological Review* 23(3), 325–339.
- Tomlinson, S. (1991), »Ethnicity and Educational Attainment in England: An Overview«, *Anthropology & Education Quarterly* 22(2), 121–139.
- Vallet, L.-A. und J.-P. Caille (1999), »Migration and Integration in France. Academic Careers of Immigrants' Children in Lower and Upper Secondary Schools«, Paper präsentiert bei der ISA RC28 Conference in Libourne, France.
- Van De Werfhorst, H.G. und F. Van Tubergen (2007), »Ethnicity, Schooling, and Merit in the Netherlands«, *Ethnicities* 7(3), 416–444.
- van Ewijk, R. (2011), »Same Work, Lower Grade? Student Ethnicity and Teachers' Subjective Assessments«, *Economics of Education Review* 30(5), 1045–1058.
- van Ours, J.C. und J. Veenman (2003), »The Educational Attainment of Second-Generation Immigrants in The Netherlands«, *Journal of Population Economics* 16(4), 739–753.
- Verhoeven, L.T. (1994), »Transfer in Bilingual Development: The Linguistic Interdependence Hypothesis Revisited«, *Language Learning* 44(3), 381–415.
- Wakeling, P. (2009), »Are Ethnic Minorities Underrepresented in UK Postgraduate Study?«, *Higher Education Quarterly* 63(1), 86–111.
- Wang, J. und P. Goldschmidt (1999), »Opportunity to Learn, Language Proficiency, and Immigrant Status Effects on Mathematics Achievement«, *Journal of Educational Research* 93(2), 101–111.
- Westin, C. (2003), »Young People of Migrant Origin in Sweden«, *International Migration Review* 37(4), 987–1010.
- Worbs, S. (2003), »The Second Generation in Germany: Between School and Labor Market«, *International Migration Review* 37(4), 1011–1038.
- Zhou, M. (1997), »Segmented Assimilation: Issues, Controversies, and Recent Research on the New Second Generation«, *International Migration Review* 31(4), 975–1008.