

Bildungsaufstiege im Erfahrungsraum von Sphären- und Schichtdifferenzen

Eine quantitative Betrachtung der biografischen Herausforderungen von Jugendlichen mit und ohne Einwanderungsgeschichte

Markus Kohlmeier

1 Einleitung

Die reproduktiven Mechanismen sozialer Ungleichheit lassen sich besonders gut an den Bildungsübergängen beobachten, da hier verschiedene Faktoren zusammenwirken. Zum einen sind das die Familie und das soziale Umfeld sowie das schichtspezifische Entscheidungsverhalten, zum anderen das Bildungssystem und seine Institutionen selbst. Das Zusammenspiel dieser Faktoren lässt Bildungsübergänge als soziale Filter fungieren, durch welche die Reproduktion sozialer Ungleichheit überhaupt erst legitimiert wird (El-Mafaalani 2020: 77). Das liegt daran, dass die an die Übergänge anschließende Leistungsgruppierung auf vermeintlich objektiven und herkunftsunabhängigen Kriterien beruht. Schulische Leistung konfundiert allerdings stark mit der sozialen Herkunft, sodass die Leistungskriterien nicht »objektiv« sind (Maaz et al. 2010: 82). Da das Bildungssystem jedoch ein gesellschaftlicher Teilbereich ist, in welchem sich individuelle Kompetenzen und Lebenschancen unabhängig der sozialen Herkunft entwickeln *sollen*, ist es von gesellschaftlicher Relevanz, die Durchlässigkeit dieser Filter zu untersuchen, um mehr über die Reproduktionsbedingungen sozialer Ungleichheit zu erfahren (El-Mafaalani 2020: 63).

Nach dem Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe, welche die Schüler*innen über ein gegliedertes System auf die Aufnahme einer Ausbildung oder eines Studiums vorbereitet, steht am Ende des ersten Teils der Se-

kundarstufe eine weitere wegweisende Entscheidung bevor. Denn hier steht der Schritt ins duale Ausbildungssystem, ins sogenannte berufsvorbereitende Übergangssystem oder in die gymnasiale Oberstufe an. Hinzu kommt, dass sich vorherige Entscheidungen an dieser Stelle noch einmal revidieren lassen: So können sich bspw. Schüler*innen der akademischen Bildungszweige für die Aufnahme einer Ausbildung entscheiden oder Schüler*innen der beruflichen Zweige über gute Schulleistungen für die gymnasiale Oberstufe qualifizieren (KMK 2019). Diese Eigenart macht den Übergang in die Sekundarstufe II im Zusammenspiel der verschiedenen reproduktiven Mechanismen sozialer Ungleichheit besonders interessant und wirft verschiedene Fragen auf, welche sich aus dem Beschreiten der verschiedenen Bildungspfade ergeben. Konkret bedeutet das, dass an dieser Stelle im Bildungssystem sozialschicht- und migrationsspezifische Umwelteinflüsse identifiziert werden können, welche sich auf das Entscheidungsverhalten der Jugendlichen auswirken.

Nun sind die Chancen auf Bildungsaufstiege aus benachteiligten Milieus in Deutschland unabhängig von familialen Einwanderungserfahrungen gering (El-Mafaalani 2017a: 709). Zugleich hat die empirische Bildungsforschung inzwischen mehrfach gezeigt, dass sich Jugendliche mit Migrationsgeschichte bei gleicher sozialer Herkunft und gleichen Schulleistungen am Übergang in die Sekundarstufe II eher für eine der akademischen Alternativen entscheiden als Jugendliche ohne Migrationsgeschichte. Letztere wählen eher eine der beruflichen Alternativen. Bisher wurden diese Unterschiede im Entscheidungsverhalten über höhere familiäre Bildungsaspirationen in eingewanderten Familien erklärt (Brinbaum/Cebolla-Boado 2007; Jackson et al. 2012; Jonsson/Rudolph 2011; Kilpi-Jakonen 2011; van de Werfhorst/van Tubergen 2007; Tjaden 2017; Tjaden/Scharenberg 2017). Die spezifischen Mechanismen dahinter bleiben jedoch unklar (El-Mafaalani 2014; Becker/Gresch 2016). Weiter lassen sich diese höheren Bildungsaspirationen häufig nicht in entsprechende schulische Leistungen umwandeln, weshalb in diesem Zusammenhang auch von einem sogenannten Aspirations-Leistung-Paradox gesprochen wird (Hill/Torres 2010: 95).

Der vorliegende Beitrag fragt vor diesem Hintergrund 1) nach den genaueren Mechanismen migrationsspezifischer Bildungsentscheidungen sowie 2) nach den Gründen des weniger ambitionierten Entscheidungsverhaltens Jugendlicher ohne Migrationshintergrund am zweiten Bildungsübergang. Um migrationsspezifische Variationen in den Herausforderungen des Aufstiegsprozesses herausarbeiten zu können, ist es wichtig, eine solche vergleichende

Perspektive einzunehmen (El-Mafaalani 2017a: 709). Denn der Grund dafür, dass die fehlende Verbindung von Aspirationen und Leistungen bisher noch nicht erklärt werden konnte, könnte in der bisherigen Betrachtung der Bildungsentscheidungen selbst liegen. Diese orientiert sich in der quantitativen Bildungsforschung an innerfamiliären Kosten-Nutzen-Abwägungen nach Boudon (1974). Dadurch geraten aber die komplexen und häufig undurchsichtigen gesellschaftlichen Wechselwirkungen außer Acht, welche den Zugang zu höherer Bildung und höheren Karrierestufen für sozial stärkere Schichten eher offen und für sozial schwächere Gesellschaftssichten eher geschlossen halten (Möller 2017: 74). Denn mit Bildungsaufstiegen gehen oft auch soziale Aufstiege einher, sodass ein erfolgreicher Aufstieg häufig nicht nur einen schulischen Kompetenzerwerb bedeutet, sondern auch einen Erwerb sozialer und kultureller Kompetenzen, da der Umgang mit variierenden milieuspezifischen Gepflogenheiten erst erlernt werden muss. Daraus erwachsen zusätzliche Herausforderungen und soziale Investitionen, welche sich zwischen Jugendlichen mit und ohne Einwanderungsgeschichte unterscheiden können (Möller 2017: 76). Diese sozialen Investitionen spiegeln sich in Aufstiegsprozessen in einer Transformation des sozialen Habitus nach Bourdieu (1987) wider (El-Mafaalani 2012). Quantitativ lassen sich theoretische Konstrukte wie der soziale Habitus allerdings nur schwer fassen, wodurch diese Perspektive in diesem Forschungsbereich aus dem Blick gerät. So unternimmt der vorliegende Beitrag den Versuch, diese eher qualitative Perspektive in ein quantitatives Analysedesign zu übersetzen, um so den Blick auf soziale Hürden im Bildungssystem zu lenken, welche für die quantitative Bildungssoziologie bisher so nicht sichtbar waren.

Nachfolgend wird daher zum einen die Bedeutung der unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsmilieus innerhalb der Sekundarstufe in den Blick genommen. Darauf aufbauend wird die durch normative Erwartungen geprägte Rolle der Jugendlichen in ihrem familialen Umfeld in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt, um so über die üblichen Betrachtungen von Familie im bildungssoziologischen Kontext (Bildung, Einkommen, Migrationshintergrund) hinauszugehen und letztlich mögliche milieu- und migrationspezifische Besonderheiten im Aufstiegsprozess sichtbar zu machen.

Der Beitrag ist wie folgt gegliedert: Eingang wird auf die aus der Leistungsgruppierung in der Sekundarstufe resultierenden institutionellen Effekte eingegangen. Daraufhin werden die im bildungssoziologischen Diskurs gängigen Mechanismen vorgestellt, welche die höheren Bildungsaspirationen im Migrationskontext theoretisch bedingen. Anschließend wird die Be-

deutung familialer Erwartungshaltungen erläutert. Ein Ziel des vorliegenden Sammelbandes ist, das Forschungsdesign genauer zu beleuchten als es in wissenschaftlichen Artikeln üblich ist. Aus diesem Grund folgt der Beschreibung der Daten, des Samples sowie der Operationalisierungen ein ausführlicher Einblick in das gewählte Analysedesign sowie eine genaue Begründung der gewählten Methodik. Auswertung, Interpretation und Fazit schließen den Beitrag.

2 Theorie

2.1 Institutions- und Kompositionseffekte

Das deutsche Bildungssystem ist dadurch geprägt, dass die Schüler*innen nach der Primarstufe anhand ihres zukünftig erwarteten Leistungspotentials in verschiedene Schulformen eingeteilt werden. Da soziale Herkunft und schulische Leistung jedoch empirisch stark miteinander konfundieren, geht mit der Leistungsgruppierung auch immer eine soziale Gruppierung einher (Maaz et al. 2010: 28). Auf diese Weise befördern die verschiedenen Schulprofile differentielle Lern- und Entwicklungsmilieus, welche die Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen maßgeblich beeinflussen (Baumert et al. 2006: 99).

So besteht nach erfolgreichem Abschluss der Sekundarstufe I anschließend die Möglichkeit, neben einer beruflichen Ausbildung, einen akademischen Bildungspfad mit dem Abschluss (Fach-)Abitur zu verfolgen, wenn durch entsprechende schulische Leistung eine Zugangsberechtigung zu diesen Bildungspfaden erworben wurde. Theoretisch stellt diese auf Leistung basierende Zugangsberechtigung ein reliables Aufnahmekriterium dar. Aus der Perspektive von Bildungsaufsteigenden – also Jugendlichen, die an diesem Übergang von einer berufsorientierten Schulform auf einen akademischen Pfad wechseln – bleibt dieser Wechsel aufgrund der differentiellen Lern- und Entwicklungsmilieus jedoch trotz Zugangsberechtigung ambitioniert.

Da die stratifizierte Sekundarstufe entlang der unterschiedlichen Gesellschaftsschichten gegliedert ist, spiegeln sich in den differentiellen Lern- und Entwicklungsmilieus der verschiedenen Schulformen auch schichtspezifische Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungslogiken wider, welche auch die entsprechenden Einstellungen gegenüber Bildung umfassen. Diese Muster wer-

den von Bourdieu (1987: 594) unter dem Begriff des sozialen Habitus geführt, wobei sich der Habitus weniger privilegierter Schichten stets durch eine *Entscheidung zum Notwendigen* auszeichnet. Demnach führt die Knappheit an ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital dazu, dass Alltagssituationen gemäß ihrem direkten Nutzen sowie ihrer Funktionalität bewertet werden. Diese Sozialisationsbedingungen versperren Kindern häufig den Zugang zu Bildung, welche keiner unmittelbaren lebenspraktischen Anwendung dient (El-Mafaalani 2014: 19). So sind Kinder aus weniger privilegierten Schichten oftmals weniger motiviert, Dinge zu erlernen, welche sich einer direkten Verwertungslogik entziehen und daher häufig in einem eingeschränkteren Bildungshorizont gefangen (Jünger 2010: 177). Da zudem die Curricula der berufsorientierten Schulformen der Sekundarstufe inhaltlich an der Verwertbarkeit des Unterrichtsstoffes für die entsprechenden schichtspezifischen Berufsbilder ausgerichtet sind, ist es für die Kinder und Jugendlichen schwer, sich diesem Bezug zum Notwendigen eigenständig zu entziehen. Schaffen es die Kinder und Jugendlichen, aus benachteiligten Lern- und Entwicklungsmilieus in akademische Schulformen aufzusteigen, entspricht der soziale (Schul-)Kontext nicht mehr den milieuspezifischen Sozialisationsbedingungen, was häufig zu Gefühlen der Unsicherheit führt, da die vertrauten Wahrnehmungs- und Handlungsmuster in diesen Kontexten nicht anwendbar sind. Diese Gefühle der Unsicherheit können zum Rückzug ins vertraute Milieu führen, weshalb die Chancen für Bildungsaufstiege aus benachteiligten Milieus aus habitus-theoretischer Sicht eher gering sind (El-Mafaalani 2014: 21). Entsprechend ist zu erwarten, dass mit steigendem institutionellem Bildungsniveau, also dem Besuch höherer Schulformen, auch die Wahrscheinlichkeit steigt, nach dem Besuch der Sekundarstufe I am zweiten Bildungsübergang eine der akademischen Alternativen zu wählen (H1a). Dies gilt insbesondere für Jugendliche aus höheren sozialen Schichten, da mit steigender Sozialschichtzugehörigkeit die Verwertungslogik als Handlungsmotivation abnimmt (H1b). Weitergehend sollten individuelle und elterliche Einstellungen zu Bildung den Einfluss institutioneller (Schulform- bzw. Kompositions-)Effekte reduzieren (H1c, siehe Kap. 2.2).

2.2 Bildungsaspirationen und aspirationsfördernde Mechanismen¹

Bildungsaspirationen stellen einen zentralen Prädiktor für Bildungsentscheidungen dar. Theoretisch wird zwischen idealistischen und realistischen Aspirationen unterschieden (Haller 1968; Sewell et al. 1969; 1970). Idealistische Aspirationen entsprechen Bildungswünschen – also Bildungszielen, welche unabhängig zu möglichen Restriktionen bestehen. Realistische Aspirationen können hingegen als antizipierte Bildungsziele verstanden werden. Sie berücksichtigen die verschiedenen Bedingungen, welche mit dem Erreichen dieses Ziels verbunden sind (Salikutluk 2016: 582).

Die Ausprägung von Bildungsaspirationen wird durch verschiedene Faktoren beeinflusst. Dies sind u. a. der sozioökonomische Familienhintergrund sowie die Werte und Normen signifikanter Anderer wie der Eltern, der Freund*innen und Bekannten oder der Lehrenden in den pädagogischen Einrichtungen (Sewell et al. 1970; Sewell et al. 1969). So werden die Bildungsziele und -entscheidungen im Bildungsverlauf bspw. auch durch die *Aspiration der Freund*innen*² beeinflusst (Gabay-Egozi et al. 2015: 294). Nach Wigfield und Eccles (2000) wirken aber auch psychologische Größen wie Charaktereigenschaften oder die *schulische Selbstwirksamkeitserwartung* auf die Evaluation der individuellen Bildungsziele. Demnach nimmt die schulische Selbstwirksamkeitserwartung Einfluss darauf, ob schulische Leistungen eher persönlichen Ressourcen oder äußeren Bedingungen zugeschrieben werden (Salikutluk 2016: 582). Die größte Bedeutung für die Genese von Bildungsaspirationen kommt dem Erhalt des sozialen Status der Familie zu (Breen/Goldthorpe 1997). Kinder und Jugendliche aus Familien mit einem hohen Status haben auch entsprechend hohe Bildungsziele, und Familien mit einem geringeren Status weisen umgekehrt niedrigere Bildungsambitionen auf (Salikutluk 2016: 582). International konnte allerdings gezeigt werden, dass diesem Zusammenhang im Kontext von Migration eine geringere Bedeutung zukommt, da Familien mit einer Migrationsgeschichte häufig unabhängig ihres sozialen Status hohe Bildungsaspirationen aufweisen (Relikowski et al. 2012; Schuchart/Maaz 2007; Becker/Gresch 2016; Hao/Bonstead-Bruns 1998;

1 Zur Wirkung und Genese aspirationsfördernder Mechanismen finden sich in der Literatur verschiedene Zusammenstellungen. Hier wird sich an Salikutluk (2016) sowie Becker & Gresch (2016) orientiert.

2 Die Wirkung der kursiv gesetzten Einflussfaktoren wird in den anschließenden Analysen geprüft.

Brinbaum/Cebolla-Boado 2007; Hill/Torres 2010; Jonsson/Rudolphi 2011; Jackson et al. 2012). In der quantitativen Forschung werden verschiedene soziale Mechanismen zur theoretischen Erklärung dieses Phänomens herangezogen; empirisch gilt die Wirkweise dieser Mechanismen hingegen nicht als gesichert (Becker/Gresch 2016: 108).

Der bekannteste dieser Mechanismen wird häufig als zuwanderungsspezifischer Optimismus bezeichnet (Salikutluk 2016: 583). Demnach zeigen Akteur*innen im Kontext von Migration eine besondere *soziale Aufwärtsorientierung*, da bereits die Entscheidung zu migrieren häufig durch die Motivation geprägt ist, die eigene Position im gesellschaftlichen Gefüge zu verbessern (Kao/Tienda 1995: 4f.; El-Mafaalani 2017a: 719). Da diese Aufstiegsziele aufgrund diverser Barrieren allerdings ebenso häufig nicht direkt umgesetzt werden können, übertragen sie sich innerhalb der Familien von den Eltern auf die Kinder (Heath et al. 2008; Phalet/Schönpflug 2001a; Phalet/Schönpflug 2001b). Insbesondere Bildung wird als Schlüssel zum Erfolg betrachtet (Relikowski et al. 2012: 117).

Weiter kann *antizipierte Diskriminierung* beim Zugang zu beruflichen Positionen (wie bspw. Ausbildungsplätzen) dazu führen, dass im Vertrauen auf meritokratische Gesellschaftsprinzipien (Jonsson/Rudolphi 2011: 489) versucht wird, diese potenzielle Diskriminierung mittels höherer Bildung zu überwinden (Heath/Brinbaum 2007: 297).

Informationsdefizite bzgl. des Bildungssystems können dazu führen, dass die Anforderungen bestimmter Bildungszweige unter- bzw. überschätzt werden, wodurch Bildungsaspirationen verzerrt sein könnten (Kao/Tienda 1998: 379). Weiter kann fehlendes Wissen über die Aufstiegsmöglichkeiten sowie zur sozialen Sicherheit, welche das duale Ausbildungssystem bietet, Einfluss auf den Wert weiterer Schulbildung am Übergang in die Sekundarstufe II nehmen (Tjaden/Scharenberg 2017; Tjaden 2017). Auch das Fehlen bestimmter Ressourcen in migrantischen communities (bspw. *zirkulierende Informationen zu freien Ausbildungsplätzen*) kann die Bildungsentscheidungen beeinflussen (Roth et al. 2010: 183). Für die Analysen wird erwartet, dass Bildungsaspirationen nicht nur die Kompositionseffekte hinsichtlich der Schulform miterklären können (H1c, siehe Kap. 2.1), sondern auch Unterschiede in Bildungsentscheidungen nach Migrationserfahrung (H2).

2.3 Familiäre Erwartungen und milieuspezifische Differenzenerfahrungen

Der Übergang in die obere Sekundarstufe läutet im Hinblick auf Bildungsaufstiege eine kritische Phase im Bildungsverlauf ein, in welcher sich die Jugendlichen nicht nur adoleszenztypisch (horizontal) von ihren Eltern lösen, sondern – je nach Ausgangslage – auch aufstiegstypisch (vertikal) von ihrem Herkunftsmilieu distanzieren. Die Erfahrungsräume dieser emanzipativen Prozesse lassen sich horizontal als Erleben einer Sphärendifferenz sowie vertikal als Erleben einer Schichtdifferenz begreifen, wobei horizontalen Differenzenerfahrungen im Migrationskontext eine besondere Relevanz zukommt (El-Mafaalani 2012: 283).³ Die Differenzenerfahrungen ergeben sich dabei aus den Logiken, welche den unterschiedlichen sozialen Sphären und Schichten inhärent sind (El-Mafaalani 2012: 284). Die Sphärendifferenz beruht auf den inner- und außerfamilialen (also gesellschaftlichen) Erfahrungsräumen der Jugendlichen. Diese Räume werden im Kontext migrationsbezogener sozialer Aufstiege intensiver erlebt, da die innerfamiliäre Sphäre hier stärker durch enge familiäre Bindungen geprägt ist, was sich in kollektivistischen Werten wie Loyalität und Solidarität ausdrückt. Demgegenüber zeichnet sich die außerfamiliäre Sphäre durch abstrakte Formen der individuellen Anerkennung und sozialen Zugehörigkeit sowie durch eher implizite Normen aus (Nohl 2001: 112; El-Mafaalani 2017b: 119). Der zentrale Unterschied in der Wahrnehmung von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund in diesem Zusammenhang ist, dass erstere die äußere Sphäre eher einheitlich erfahren, sodass die verschiedenen gesellschaftlichen Milieus und Sozialschichten weniger wahrgenommen werden. Dieses Wahrnehmungsmuster wird dadurch verstärkt, dass in der äußeren Sphäre auch Ethnisierung und Anpassungsaufforderungen erfahren werden, durch welche die Jugendlichen als dieser Sphäre nicht zugehörig markiert werden. Für Jugendliche mit Migrationshintergrund kann insofern von einer *Innen-Außen-Differenz* gesprochen werden, wobei die Familie das Innere und die sogenannte Mehrheitsgesellschaft das Äußere bilden (El-Mafaalani 2017a: 716).

Von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund wird die äußere Sphäre eher als pluralistische Klassengesellschaft erfahren. Den Jugendlichen sind

3 Das Konzept der Sphärendifferenz geht auf Nohl (2001) zurück. Hier wird auf die Arbeiten von El-Mafaalani verwiesen, da sich hier hauptsächlich auf seine Anwendung dieses Konzepts bezogen wird.

die unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen und Familienkulturen der verschiedenen Milieus bewusst (El-Mafaalani 2012: 282). Gleichzeitig sind ihre familialen Bande weniger eng gestrickt, und die innerfamiliale Sphäre wird weniger von kollektivistischen Wertorientierungen bestimmt (El-Mafaalani 2017a: 718). Aus diesem Grund ist der Erfahrungsraum dieser Jugendlichen während des Bildungsaufstiegs stärker nur durch eine vertikale Schicht- oder auch Milieudifferenz geprägt. In Anlehnung an die Innen-Außen-Differenz kann von einer *Unten-Oben-Differenz* gesprochen werden, in welcher primär sozialstrukturelle Unterschiede erfahren werden (El-Mafaalani 2017a: 716).

Bildungsaufstiege gehen also mit einer Emanzipation von der Familie und damit auch vom Herkunftsmilieu einher. Nach diesem Modell von El-Mafaalani sind Jugendliche mit Migrationshintergrund während eines sozialen Aufstiegs aber vor besondere biografische Herausforderungen gestellt (El-Mafaalani 2014: 30). Das besondere Spannungsverhältnis im Migrationskontext ergibt sich nun daraus, dass Eltern mit einer Migrationsgeschichte neben schulischen und beruflichen Erfolg (in der äußeren Sphäre) zugleich auch Loyalität gegenüber den Werten der innen Sphäre erwarten (El-Mafaalani 2017a: 716). Mit der Erfüllung der Erfolgserwartungen in der äußeren Sphäre geht allerdings häufig eine Enttäuschung der Loyalitätserwartungen in der inneren Sphäre einher, da sich im Verlauf des Aufstiegs nicht nur »Sprachgebrauch, Erscheinungsbild und Lebensstil, sondern eben auch in umfassender Weise Milieuzugehörigkeit und Persönlichkeit verändern« (El-Mafaalani 2014: 39). Im Umgang mit dieser ambivalenten Erwartungshaltung liegt die zentrale biografische Herausforderung im Aufstiegsprozess für Jugendliche mit Migrationshintergrund (El-Mafaalani 2014: 34).

Im Gegensatz dazu haben Eltern ohne Migrationsgeschichte oftmals vergleichsweise geringe Bildungserwartungen (El-Mafaalani 2017a: 718). Da darüber hinaus der familiale Bezugsrahmen eine eher untergeordnete Rolle spielt, besteht die zentrale biografische Herausforderung im Aufstiegsprozess für Jugendliche ohne Migrationshintergrund »nur« im Umgang mit sozialstrukturellen Unterschieden. Dies äußert sich darin, dass neue milieuspezifische Umgangsformen erlernt und alte schichtspezifische Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster abgelegt werden, sodass von einer aufstiegsbedingten Transformation des sozialen Habitus gesprochen werden kann (El-Mafaalani 2014: 39).

In den nachfolgenden Analysen soll die Bedeutung der Sphärendifferenz für die Bildungsentscheidung nach der Sekundarstufe in den Blick genommen werden. Dazu wird statistisch zunächst für die sozioökonomische

Ausgangslage sowie für die familiäre soziale Aufwärtsorientierung und die elterlichen Bildungsaspirationen kontrolliert. Die Sphärendifferenz sollte sich anschließend über die Wirkung familialer Loyalitätserwartungen auf die Bildungsentscheidung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zeigen (H3a). Weiter sollte sich eine milieuspezifische Schichtdifferenz über die Wirkung der institutionellen (Schulform- bzw. Kompositions-)Effekte zeigen und durch Sozialschichtzugehörigkeit und individuelle Bildungseinstellungen beeinflusst werden (H3b, siehe Kap. 2.1).

3 Methoden, Daten und Operationalisierungen

3.1 Daten, Sample und abhängige Variable

Die empirischen Analysen basieren auf der Stichprobe der Startkohorte 4 des Nationalen Bildungspanels (Blossfeld et al. 2011), welche den Weg der Schüler*innen durch die sekundären Bildungswege nachzeichnet (Steinhauer/Zinn 2016: 3). Es handelt sich dabei um eine stratifizierte Stichprobe, welche an den verschiedenen regulären Schulformen sowie Förderschulen der Sekundarstufe I in der 9. Klasse im Herbst und Winter des Jahres 2010 gezogen wurde (Steinhauer/Zinn 2016: 3). Aus der zweistufigen Stichprobenziehung, für welche zunächst Schulen und anschließend Schulklassen innerhalb dieser Schulen zufällig gezogen wurden, ergab sich eine Teilstichprobe von 15.239 befragten Schüler*innen an Regelschulen (International Association for the Evaluation of Educational Achievement 2010: 6-22).⁴ Da die Beobachtungen, also die erhobenen Informationen über Befragten, nicht unabhängig voneinander bestehen, sondern sich in Clustern auf der Klassen- und Schulebene befinden, werden alle Modelle mit adjustierten Standardfehlern auf der Schulebene berechnet (Abadie et al. 2017: 6).⁵ Temporäre und permanente Ausfälle dünnen das Feld der Teilnehmenden im Panelverlauf aus, wobei systematische Stichprobenausfälle zu verzerrten Schätzern führen können. Häufig korrelieren Variablen, die auf eine erhöhte Vulnerabilität der

4 Die Stichprobengesamtheit, welche auch die Schüler*innen der Förderschulen umfasst, beläuft sich auf 16.425 Befragte (Steinhauer/Zinn 2016: 6).

5 Alle Berechnungen wurden auch mit adjustierten Standardfehlern auf der Klassebene durchgeführt. Diese Form der Sensitivitätsanalyse führte zu keinen nennenswerten Unterschieden.

Befragten hindeuten, mit systematischen Ausfällen (Rothenbühler/Voorpostel 2016). Aus diesem Grund wird für das Alter, das Geschlecht, den sogenannten Migrationshintergrund, die Region (Ost-/Westdeutschland), die besuchte Schulform in Klasse 9 sowie den sozioökonomischen Hintergrund kontrolliert (Steinhauer/Zinn 2016: 6).

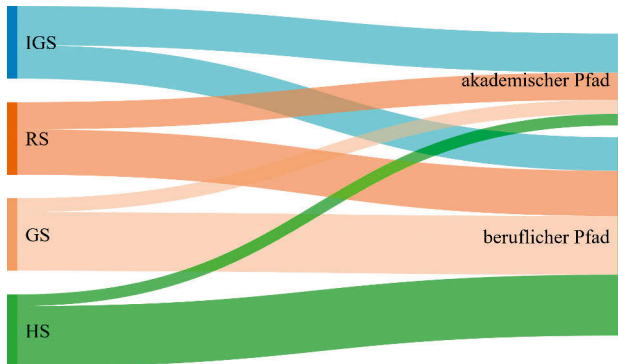
Die *abhängige Variable* gibt an (Abbildung 1), ob am Übergang in die Sekundarstufe II ein beruflicher oder ein akademischer Bildungspfad gewählt wurde. Weiter liegt das Erkenntnisinteresse ausschließlich auf Schüler*innen, welche eine ambitionierte Bildungsentscheidung treffen können. Daher beruht das *Sample* auf den in der Stichprobe enthaltenden Jugendlichen der nicht-akademischen Schulformen der Sekundarstufe I, welche eine Zugangsberechtigung zu einem der akademischen Pfade der Sekundarstufe II erworben haben und sich im Jahr 2012 entweder in der Einführungsphase eines akademischen Bildungszweigs, in Klasse 11 der Fachoberschule, einer Ausbildung oder im sogenannten Übergangssystem befinden. Aus Abbildung 1 geht bereits hervor, wie stark der zweite Bildungsübergang durch die stratifizierte Form der Sekundarstufe geprägt ist: Die Zahl der Schüler*innen, die nach dem Besuch einer Haupt- oder Gesamtschule mit dem Besuch der Sekundarstufe II einen akademischen Pfad einschlagen, ist sehr klein. Von allen Schüler*innen auf einer Integrierten Gesamtschule wählen dagegen etwas mehr als die Hälfte einen akademischen Pfad.

3.2 Operationalisierungen

Die *besuchte Schulform* in der neunten Jahrgangsstufe wurde auf Basis der Informationen zur Stichprobenziehung in die Analyse mit aufgenommen (Hauptschule; Gesamtschule; Realschule; Integrierte Gesamtschule).⁶ Ein *Migrationshintergrund* wurde den Schüler*innen zugeschrieben, wenn eigene

6 Nach der Operationalisierung des Nationalen Bildungspanels können an Gesamtschulen keine akademischen Abschlüsse erlangt werden, wohingegen dies unter bestimmten Voraussetzungen an der Integrierten Gesamtschule möglich ist (Blossfeld et al. 2011). Das liegt daran, dass es sich bei den Gesamtschulen um eine Kombination von Haupt- und Realschulen handelt, die in den Bundesländern mit unterschiedlichen Bezeichnungen angeboten wird. Die Integrierte Gesamtschule verfügt über eine integrierte Oberstufe, sodass der Weg zur Allgemeinen Hochschulreife an diesen Schulformen unter bestimmten Leistungsanforderungen offensteht (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister KMK 2019).

Abbildung 1: Entscheidungen am zweiten Bildungsübergang in Abhängigkeit der besuchten Schulform in der Sekundarstufe I



Quelle: Eigene Berechnungen; DOI: 10.5157/NEPS:SC4:9.1.0; Sankey-MATIC. Abkürzungen: Hauptschule (HS); Gesamtschule (GS); Realschule (RS); Integrierte Gesamtschule (IGS).

Migrationserfahrung vorliegt oder wenn mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde.⁷ Damit ist eine Unterscheidung zwischen erster und zweiter Generation möglich; wobei für die zweite Generation in den Analysen unterschieden wird, ob beide Elternteile Migrationserfahrung haben oder ob dies nur auf einen Elternteil zutrifft.⁸ Die *Kompetenzen im Bereich Lesen und*

7 Der Begriff »Migrationshintergrund« wurde im Jahr 2005 in die amtliche Statistik eingeführt, um die migrationsbezogene Vielfalt einer Gesellschaft zu erfassen. Der Begriff steht zunehmend in der Kritik, da er neben den Migrationserfahrungen auch die Staatsbürgerschaften bei Geburt berücksichtigt (Will 2016). Hinzu kommt, dass anderen Begriffen wie Migrationsgeschichte oder Einwanderungsgeschichte nachgesagt wird, weniger stigmatisierend wahrgenommen zu werden (Bednarschewsky/Supik 2018; Neue deutsche Medienmacher 2019). Im hier vorliegenden Beitrag wird der Begriff Migrationshintergrund als analytische Kategorie genutzt, die sich auf die Migrationserfahrungen der Schüler*innen und/oder Eltern bezieht und über das Geburtsland operationalisiert ist; insofern weicht der Begriff von der Definition des Statistischen Bundesamtes ab.

8 Erfahrungen von habituellen Sphärendifferenzen konnten in der Vergangenheit international vor allem bei Jugendlichen der zweiten Generation aus nicht-westlichen Staaten nachgewiesen werden (El-Mafaalani 2020: 153). Diese Erfahrungen sind demnach besonders stark, wenn die kulturellen Unterschiede besonders ausgeprägt sind. Dabei

Mathematik wurden jeweils über eine Summenskala kontrolliert, welche sich unter Anwendung des WLE-Verfahrens (*Weighted Maximum Likelihood Estimates*) aus den individuellen Ergebnissen der entsprechenden standardisierten Kompetenztests in Klasse 9 ergibt (Pohl/Carstensen 2012). Der *sozioökonomische Familienhintergrund* wurde über den höchsten beruflichen Status der Eltern (ISEI nach Ganzeboom et al. 1992) sowie über die Anzahl an Büchern im Haushalt operationalisiert; die Informationen hierzu entstammen sowohl der Befragung der Eltern als auch der Jugendlichen. Die Erfassung der Anzahl der Bücher im Haushalt dient zugleich als Proxy-Variable für das *kulturelle Kapital* der Familie.

Zur Operationalisierung der zentralen Konzepte (Tabelle 1) wurden teilweise Mittelwertskalen gebildet; der Skalenbildung ging dabei eine Faktoren- sowie Reliabilitätsanalyse voran. So wurde die Skala zur *schulischen Selbstwirksamkeitserwartung* anhand der Items zum individuellen Selbstkonzept mit generellem Bezug auf die Schule gebildet (Klasse 9; KMO: 0,69).⁹ Ebenso wurde eine Mittelwertskala aus der Item-Batterie zur *generellen Bildungseinstellung* erstellt (Klasse 10; KMO 0,77). *Gruppenbezogene antizipierte Diskriminierung* hinsichtlich des Zugangs zum Ausbildungsmarkt wurde anhand verschiedener Diskriminierungsmerkmale untersucht, die sich auf ethnische, soziale und religiöse Zugehörigkeiten beziehen, aber auch Merkmale wie Geschlecht und Gewicht mit einbeziehen (Klasse 9; KMO: 0,80). Auch zur Erfassung von möglichen *Informationsdefiziten* wurde eine Mittelwertskala gebildet, welche

berichten nicht nur Türkei- oder Arabischstämmige Jugendliche von Differenzenerfahrungen, sondern u. a. auch Vietnamstämmige (El-Mafaalani 2020: 279). Da die Fallzahlen in dem für die Analyse genutzten Datensatz für die vorliegende Fragestellung leider keine Unterscheidung nach Herkunftsland zulassen, wird der Migrationshintergrund hier nur nach Generationsstatus differenziert. Eine gezieltere statistische Erfassung der verschiedenen Zuwanderungsgruppen im Nationalen Bildungspanel wäre wünschenswert, um Unterschiede in den Herkunftseffekten auch für spezifischere Fragestellungen genauer untersuchen zu können. Die Länder mit den größten Herkunftgruppen im hier untersuchten Datensatz bilden die Türkei, die Länder der ehemaligen Sowjetunion, Polen sowie die Länder des ehemaligen Jugoslawiens (Olczyk et al. 2014: 21).

- 9 Das KMO-Kriterium (benannt nach den Autoren Kaiser, Meyer & Olkin) gibt an, inwiefern die Items zusammengehören und ob eine Faktorenanalyse insofern sinnvoll ist. Der Wertebereich des Kriteriums liegt zwischen 0 und 1. Beurteilt werden können einzelne Items als auch die gesamte Korrelationsmatrix. Werte von unter 0,5 weisen darauf hin, dass eine Faktorenanalyse für die jeweilige Korrelationsmatrix ungeeignet ist. Einwandfrei sind Werte von 0,8 und größer (Kopp/Lois 2012: 95).

auf der individuellen Selbsteinschätzung bzgl. der Informiertheit zu den verschiedenen Schulabschlüssen in Deutschland beruht (Klasse 10; KMO: 0,50). Die *Netzwerkinformationen* bzgl. der Verfügbarkeit ausbildungsrelevanter Informationen fließen als quasi-metrischer Index in die Analysen ein. Der Index ergibt sich aus der individuellen Einschätzung dazu, über das persönliche Umfeld an ausbildungsrelevante Informationen zu gelangen, welche mit der Anzahl an informationsgebenden Personen gewichtet wurde. Verwendet wurden die höchsten berichteten Werte aus den Klassenstufen 9 und 10. Der Index wurde für die Analysen umkodiert. Die *familiäre soziale Aufwärtsorientierung* wurde erfasst über die wahrgenommene Erwartungshaltung der Eltern bzgl. eines beruflichen Aufstiegs; die Operationalisierung basiert auf der maximal wahrgenommenen Erwartungshaltung aus den Klassen 9 und 12, sodass die stärkste Wahrnehmung rund um den Übergang gemessen wird. Die *elterlichen Bildungsaspirationen* wurden operationalisiert über den perzipierten Wunsch der Eltern, dass ihr Kind studiert (Klasse 9).

Die Bildungsaspirationen der Freund*innen wurden über die individuell geschätzte Anzahl an Personen im Freundeskreis, welche ein Abitur anstreben, in die Berechnungen aufgenommen (Klasse 10). Weiter fließen die familialen Loyalitätserwartungen über eine Mittelwertskala in die Analysen ein (Klasse 10; KMO: 0,58), welche auf den perzipierten elterlichen Erwartungen, die Familie zu unterstützen, basiert. Die Kontrollvariablen umfassen das Alter und Geschlecht sowie die regionalen Strukturunterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland.

Tabell 1: Operationalisierung der zentralen Konzepte

Konzept	Frageformulierung/Antwortkategorien
<p>Schulische Selbstwirksamkeitserwartung</p> <p>Kennwerte Mittelwertskala</p>	<p>Wie schätzt du dich in der Schule ein? In den meisten Schulfächern lerne ich schnell. In den meisten Schulfächern schneide ich in Klassenarbeiten gut ab. Ich bin in den meisten Schulfächern gut. (1 – trifft gar nicht zu, ..., 4 – trifft völlig zu)</p> <p>Trennschärfekoeffizient: 0,59; Cronbachs α: 0,81</p>
<p>Bildungseinstellungen</p> <p>Kennwerte Mittelwertskala</p>	<p>Hier ist deine Meinung gefragt. Wie stark stimmst du den folgenden Aussagen zu? Mit viel Bildung kommen auch Kinder aus Arbeiterfamilien nach oben. Auch mit viel Bildung verdient man nicht unbedingt viel Geld. Lange zur Schule zu gehen, ist Zeitverschwendung. Es gibt im Leben wichtigere Dinge als einen hohen Schulabschluss. Ohne Abitur muss man sich schon ein wenig schämen. Wenn Menschen zu lange zur Schule gehen, werden sie nur hochmässig. Eine hohe Bildung erweitert den geistigen Horizont der Menschen. Ein hohes Bildungsniveau in Deutschland sichert die internationale Konkurrenzfähigkeit der Wirtschaft. Ein hohes Bildungsniveau ist für das kulturelle Leben in unserem Land unverzichtbar. Durch eine hohe Bildung wird die Kritikfähigkeit der Menschen gefördert. Eine gute Schulbildung ist ein Wert an sich Schülerinnen und Schüler sollten um jeden Preis Abitur machen. (1 – stimme gar nicht zu, ..., 4 – stimme völlig zu)</p> <p>Trennschärfekoeffizient: 0,17; Cronbachs α: 0,71</p>

<p>Gruppenbezogene antizipierte Diskriminierung</p>	<p>Es ist ja nicht immer einfach einen Ausbildungsplatz zu finden. Glaubst du, dass man eher abgelehnt wird, wenn man ein Mädchen ist? ... wenn man einen ausländisch klingenden Namen hat? ... wenn man ausländisch aussieht? ... wenn man auf die Hauptschule geht? ... wenn man auf die Förderschule (auch Sonderschule genannt) geht? ... wenn man ein Kopftuch trägt? ... wenn man eher dick ist? ... wenn man nicht so gut Deutsch kann? (1 – nein, ..., 4 – ja)</p>
<p>Kennwerte Mittelwertskala</p> <p>Informationsdefizite</p>	<p>Trennschärfekoeffizient: 0,34; Cronbachs α: 0,80</p> <p>Wie gut weißt du darüber Bescheid, welche Schulabschlüsse man in Deutschland machen kann? ... welche Bedingungen man erfüllen muss, um die verschiedenen Schulabschlüsse zu bekommen? (1 – sehr gut, ..., 5 – sehr schlecht; umkodiert)</p>
<p>Kennwerte Mittelwertskala</p> <p>Netzwerkinformationen</p> <p>Kennwerte quasi-metrischer Index</p>	<p>Trennschärfekoeffizient: 0,62; Cronbachs α: 0,77</p> <p>Wie wahrscheinlich istes, dass dich jemand in deinem persönlichen Umfeld über interessante freie Ausbildungsplätze informieren würde? (1 – sehr unwahrscheinlich, ..., 4 – sehr wahrscheinlich)</p> <p>An wie viele Personen hast du bei den letzten beiden Fragen insgesamt gedacht? (1 – eine Person, ..., 3 – drei Personen)</p> <p>Produkt aus Informationswahrscheinlichkeit und Anzahl informationsgebender Personen (min. 1 – max. 12t; umkodiert)</p>

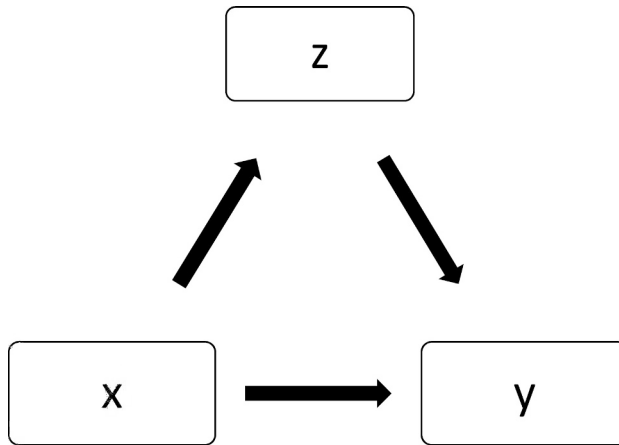
<p>Soziale Aufwärtsorientierung</p>	<p>Wie wichtig ist es deinen Eltern,, dass du später einmal beruflich ganz weit nach vorn kommst? (1 – sehr unwichtig, ..., 5 – sehr wichtig)</p>
<p>Elterliche Bildungsaspirationen</p> <p>Dichotomisierte Variable</p>	<p>Und welche Ausbildung wünschst du dir von deinen Eltern für dich nach der Schule? Meine Eltern wünschst du dir, dass ich ... (0 – ... nicht studiere; 1 – ... studiere)</p>
<p>Bildungsaspirationen der Freunde</p>	<p>Wie viele Personen aus deinem Freundeskreis haben vor, Abitur zu machen? (1 – keine, ..., 7 – alle)</p>
<p>Familiale Loyalitätserwartungen</p> <p>Kennwerte Mittelwertskala</p>	<p>Was meinst du, welche Art von praktischer Hilfe erwarten Eltern von ihrem Sohn/ihrer erwachsenen Tochter, wenn er/sie erwachsen ist?</p> <p>Eltern erwarten von ihrem erwachsenen Sohn/ihrer erwachsenen Tochter, dass er/sie immer in der Nähe wohnen bleibt. ... er/sie bei der Hausarbeit hilft. ... er/sie seine jüngeren Geschwister finanziell unterstützt.</p> <p>(1 – stimme gar nicht zu, ..., 4 – stimme völlig zu)</p> <p>Trennschärfekoeffizient: 0.33; Cronbachs α: 0.75</p>

Quelle: Nationales Bildungspanel 2017

3.3 Forschungsdesign und Methodik

Da das Erkenntnisinteresse im Zusammenspiel der Einflussfaktoren auf die abhängige Variable liegt, wird ein Mediationsmodell geschätzt. Damit lässt sich untersuchen, wie der inhaltlich im Fokus stehende Effekt durch die übrigen Modellvariablen entweder erklärt oder verdeckt wird (Kopp/Lois 2012: 146). Der theoretische Ansatz dieses Verfahrens ist, den Effekt eines Regressors x über seinen Einfluss auf einen zweiten Regressor z (den Mediator) zu erklären, der wiederum selbst mit der abhängigen Variable y korreliert; x kann die abhängige Variable also direkt als auch indirekt beeinflussen (Kopp/Lois 2012: 139). Abbildung 2 veranschaulicht diesen Zusammenhang grafisch.

Abbildung 2: Beispielgrafik für Mediationen & Suppressionen



Quelle: Eigene Darstellung nach Kopp/Lois 2012: 140.

Praktisch wird dabei zunächst der Effekt, der inhaltlich im Mittelpunkt stehenden Variablen x bestimmt, um anschließend schrittweise die Drittvariable(n) z in das Modell aufzunehmen. Die veränderten Korrelationskoeffizienten erklären dann das komplexe Beziehungsmuster hinter den Variablen. Sinkt der Einfluss von x auf y unter Kontrolle von z , ist die Rede von einer partiellen Mediation, wird er insignifikant, liegt eine vollständige Mediation

vor.¹⁰ Der Einfluss von x auf y kann unter Konstanthaltung von z jedoch auch steigen. In diesem Fall liegt eine sogenannte Suppression vor: x wird durch z nicht erklärt, sondern verdeckt. Der Unterschied gründet darin, dass bei einer Suppression der direkte und der indirekte Effekt umgekehrte Vorzeichen haben (Kopp/Lois 2012: 140). Ändert sich die Wirkung von x nicht, liegt weder eine Mediation noch eine Suppression vor; die jeweiligen Effekte wirken additiv und korrelieren nicht untereinander (Kopp/Lois 2012: 148). Um den genauen Effekt bestimmen zu können, wird jeweils nur eine Drittvariable pro Berechnung in das Modell aufgenommen; berichtet werden die Ergebnisse aus Gründen der Veranschaulichung dennoch in Variablenblöcken.

Binären abhängigen Variablen in querschnittlichen Untersuchungsdesigns am Übergang in die Sekundarstufe II (hier: akademischer und beruflicher Pfad) wurde im deutschsprachigen Raum bisher mit unterschiedlichen Analysestrategien begegnet. So nutzt Tjaden (2017) ein lineares Wahrscheinlichkeitsmodell, während Tjaden und Scharenberg (2017) sowie Beicht und Walden (2019) logistische Regressionen rechnen und Salikutluk (2016) sowie Tjaden und Hunkler (2017) die Dekompositionsmethode nach Karlson und Holm (2011) sowie nach Karlson et al. (2012) für nicht-lineare Wahrscheinlichkeitsmodelle verwenden. Diesen vielfältigen methodischen Ansätzen geht ein Einwurf von Mood (2010) voraus, welcher der empirischen Sozialforschung einen leichtfertigen Umgang mit logistischen Regressionen attestiert. Mood (2010: 67) argumentiert, dass die inhaltliche Interpretation von logarithmierten Chancen oder Odds Ratios problematisch ist, da sie unbeobachtete Heterogenität widerspiegeln.¹¹ Aus diesem Grund ist es nicht möglich, die logarithmierten Chancen oder Odds Ratios unterschiedlicher Modelle miteinander zu vergleichen, da die unbeobachtete Heterogenität zwischen den Modellen variiert. Daher ist auch der Vergleich verschiedener Gruppen oder Zeitpunkte verzerrt, denn auch dieser Vergleich wird durch unbeobachtete Heterogenität beeinflusst. Mood empfiehlt daher lineare Wahrscheinlichkeitsmodelle zu rechnen (Mood 2010: 78), wenn sich die Interpretation der Ergebnisse auf die latente Neigung eines Individuums bezieht, eine bestimmte Entscheidung zu treffen oder eine bestimmte Handlung zu vollziehen und das Interesse somit auf individuellen Eigenheiten

10 Der Unterschied zur Scheinkorrelation besteht darin, dass bei der Mediation x auf z wirkt, während bei der Scheinkorrelation z auf x und y wirkt (Lois/Kopp 2012: 140).

11 Unbeobachtete Heterogenität ist dabei als die von nicht-beobachteten Variablen verursachte Varianz definiert (Mood 2010: 80).

liegt, welche zu einem bestimmten Ereignis führen. Die Stärke solcher Interpretationen liegt darin, dass sie sich hervorragend zur Rekonstruktion von Prozessen der Entscheidungsfindung im Rahmen von Kosten-Nutzen-Modellierungen eignen, da sie über den latenten Skalenwert der abhängigen Variable Aussagen darüber zulassen, *wie viel* zu einer bestimmten Entscheidung gefehlt hätte (Buis 2017: 15). Da die nachfolgende Untersuchung an der Rekonstruktion eines derartigen (linearen) Prozesses interessiert ist, wird Mood (2010) folgend ein lineares Wahrscheinlichkeitsmodell berechnet.

4 Auswertung und Interpretation

Die Ergebnisse werden in 9 Stufenmodellen dargestellt (Tabelle 2). Die folgende Auswertung und Ergebnisdiskussion orientiert sich zunächst an der Wirkung des institutionellen Schulkontextes auf das Übergangsverhalten in die Sekundarstufe II, um dann auf die Bedeutung des Migrationshintergrundes in diesem Zusammenhang einzugehen.

Das Grundmodell (Modell 1) zeigt den erwarteten starken Effekt der verschiedenen *Lern- und Entwicklungsmilieus* in den Institutionen: Je höher die besuchte Schulform, desto wahrscheinlicher ist ein Wechsel auf einen akademischen Bildungspfad (H1a). Von Bedeutung ist auch die Aufnahme der *individuellen Kompetenzen* (Modell 2) sowie des *sozioökonomischen Familienhintergrunds* und des *kulturellen Kapitals* (Modell 3) in das Mediationsmodell. Bedeutsam ist hier, dass die institutionellen Effekte unter Berücksichtigung individueller schulischer Kernkompetenzen sowie des sozialen Familienhintergrundes signifikant einflussreich bleiben: Ein Besuch der Realschule bzw. der Integrierten Gesamtschule wirkt in Referenz zum Hauptschulbesuch signifikant positiv auf die Entscheidung, am Ende der Sekundarstufe I auf eine akademische Schulform zu wechseln. Damit zeigt sich, wie in stratifizierten Bildungssystemen schichtspezifische Bildungseinstellungen konserviert werden, welche die Bildungsverläufe der Schüler*innen unabhängig von sozialen Herkunftseffekten und schulischen Leistungen beeinflussen und einem meritokratischen Bildungsideal somit entgegenwirken (H1b).¹²

12 An dieser Stelle sei noch einmal darauf verwiesen, dass im Sample ausschließlich Schüler*innen enthalten sind, die durch entsprechende schulische Leistungen eine Zugangsberechtigung zu einem der akademischen Bildungszweige der Sekundarstufe II erworben haben.

Tabelle 2: Einflussfaktoren auf den Übergang in die Sekundarstufe II; Lineare Wahrscheinlichkeitsmodelle

Variablen	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5	Modell 6	Modell 7	Modell 8	Modell 9
Schultyp (Ref.: Hauptschule)									
Gesamtschule	0.029	-0.004	-0.001	-0.017	-0.013	-0.017	-0.016	-0.019	-0.019
Realschule	0.139***	0.073*	0.046	0.035	0.047	0.044	0.033	0.013	0.012
Integrierte Gesamtschule	0.339*	0.279*	0.238*	0.201*	0.210*	0.209*	0.174	0.137	0.136
Migrationshintergrund (Ref.: kein Migrationshintergrund)									
1. Generation (eigene Migrationserfahrung)	0.094***	0.130***	0.179***	0.125***	0.121***	0.109***	0.055***	0.056***	0.063***
2. Generation (beide Elternteile Migrationserfahrung)	0.098***	0.144***	0.190***	0.124***	0.116***	0.101***	0.054***	0.054***	0.062***
Nur ein Elternteil mit Migrationserfahrung	0.010	0.041**	0.051***	0.037*	0.034*	0.026	0.001	-0.002	0.001
Lesekompetenz	0.062**	0.064***	0.054**	0.047**	0.043**	0.044**	0.042**	0.043**	0.041**
Mathekompetenz	0.064***	0.064***	0.056***	0.051***	0.044***	0.046***	0.043***	0.045***	0.044***
Familiärer ISEI			0.003***	0.002**	0.002***	0.002**	0.002***	0.002***	0.002***
Anzahl Bücher im Haushalt			0.024***	0.018**	0.017***	0.019**	0.015***	0.011**	0.010***
Bildungseinstellungen			0.242***		0.231***	0.221***	0.195***	0.177***	0.178***
Schulische Selbstwirksamkeitserwartung					0.072**	0.068***	0.055**	0.051**	0.052***
Antizipierte Diskriminierung					0.016***	0.016***	0.010**	0.009**	0.009**
Informationsdefizite					0.009	0.011	0.012	0.015*	0.015*
Netzwerkinformationen					0.006**	0.007***	0.007***	0.009**	0.008***
Elterliche soziale Aufwärtsorientierung						0.050**	0.043***	0.041***	0.041***
Elterliche Bildungsaspirationen							0.166***	0.143***	0.143***
Bildungsaspirationen der Freund*innen								0.043***	0.042***
Elterliche Loyalitätserwartungen									-0.027***
Alter	-0.097***	-0.084***	-0.081***	-0.080***	-0.080***	-0.080***	-0.076***	-0.077***	-0.077***
Geschlecht (Ref.: weiblich)	-0.071***	-0.097***	-0.100***	-0.092***	-0.097***	-0.105***	-0.100**	-0.094***	-0.091***
Ost/West (Ref.: West)	kontrolliert	kontrolliert	kontrolliert	kontrolliert	kontrolliert	kontrolliert	kontrolliert	kontrolliert	kontrolliert
R ²	0.096	0.135	0.154	0.207	0.214	0.223	0.242	0.254	0.255
N	4151	4151	4151	4151	4151	4151	4151	4151	4151

Legende: * p<0.05; ** p<0.01; *** p<0.001. Quelle: doi:10.5157/NEPS:SC4:9:1.0, eigene Berechnungen. Die Koeffizienten des Ost-West-Vergleichs können aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht berichtet werden (Skopek et al. 2013).

Weiter kann gezeigt werden, dass dieser kontextuelle Zusammenhang zum einen durch *individuelle Bildungseinstellungen* (Modell 4) sowie zum anderen durch die *Bildungsaspirationen der Eltern* (Modell 7) mediiert wird: Unter Berücksichtigung dieser Werteinstellungen unterscheiden sich die Effekte für die höheren Schulformen nicht mehr signifikant von der Hauptschule (H1c). Die Berechnungen zeigen somit auch die Herausforderungen auf, welche das Überwinden von Schicht- und Milieudifferenzen für Jugendliche aus benachteiligten Kontexten bedeutet, wenn sie nicht durch besondere familiäre Bildungseinstellungen oder -aspirationen unterstützt werden (H3b).

Von besonderem Interesse in diesem Beitrag ist neben der Bedeutung institutioneller Pfadabhängigkeiten die Rolle eines familialen Migrationshintergrundes. Die Analysen zeigen die suppressive Wirkung *schulischer Kernkompetenzen* sowie des *sozioökonomischen Status* auf einen familialen Migrationskontext, welche sich positiv auf die Entscheidung für akademische Bildung auswirkt: Jugendliche mit Migrationshintergrund wählen also, wie anfangs berichtet, unter Kontrolle dieser Prädiktoren häufiger einen akademischen Pfad (Modell 3). Die Teilmediation dieses Zusammenhangs durch *individuelle Bildungseinstellungen* ist ein Beleg dafür, dass Bildung im Kontext von Migration als Schlüssel für soziale Aufwärtsmobilität betrachtet wird (Modell 4).

Unter Berücksichtigung der *sozialen Aufwärtsorientierung* verändern sich nur die Koeffizienten der Variable des Migrationshintergrundes nennenswert; diese Teilmediation legt daher nahe, dass es sich hierbei um einen genuin migrationspezifischen Einflussfaktor handelt (Modell 6). Unter Kontrolle der *Aspirationen der Eltern* (Modell 7) sowie der *Freund*innen* (Modell 8) bleibt der Einfluss einer familialen Migrationsgeschichte signifikant positiv, wenn mindestens beide Elternteile über eigene Migrationserfahrung verfügen. Das heißt, dass bei gleichen sozioökonomischen Ausgangsbedingungen, gleichem Kompetenzniveau und gleichen familialen Bildungsaspirationen, Jugendliche der ersten und zweiten Einwanderergeneration eine größere Wahrscheinlichkeit aufweisen, einen akademischen Pfad zu wählen (H2).

Bemerkenswert ist der negative Einfluss *familiärer Loyalitätserwartungen* (Modell 9). Während Einflussfaktoren wie die Bildungseinstellungen und -aspirationen die positive Wirkung des Migrationshintergrundes mediiieren – also erklären, wirken die familialen Loyalitätserwartungen unter Kontrolle dieser Faktoren suppressiv auf diesen Zusammenhang. Das heißt, dass die Aufnahme der Loyalitätserwartungen in das Modell den positiven Einfluss einer familialen Einwanderungsgeschichte verstärkt – also den eigentlichen Effekt aufdeckt. Diese Suppression beschreibt die oben erläuterte

Sphärendifferenz und deutet auf das ambivalente Spannungsverhältnis aus unterschiedlichen familialen Erwartungshaltungen hin, in welchem die zentrale biografische Herausforderung im Aufstiegsprozess von Jugendlichen mit Migrationsgeschichte liegt (H3a).

5 Fazit

Der Beitrag hat die Perspektive auf die Bildungsentscheidungen von Heranwachsenden erweitert, indem er die Bedeutung der Stratifizierung des Bildungswesens, des Migrationskontexts und die Rolle des familialen Einflusses umfassender als bisher in der Analyse des Bildungsaufstiegs am Übergang in die Sekundarstufe II berücksichtigt hat.

Es wurde deutlich, dass Mediationsanalysen sehr gut geeignet sind, um die Wirkung von Drittvariablen auf die interessierenden Einflussfaktoren zu untersuchen. Auf diese Weise gelang eine differenzierte Untersuchung der sozialen Zusammenhänge, welche auf die Bildungsentscheidung am Übergang in die Sekundarstufe II wirken. Auch die Darstellung der schritthaften Aufnahme der Drittvariablen in Variablenblöcken ist gut geeignet, um die Ergebnisse dieses analytischen Vorgehens zusammenfassend zu dokumentieren.

So wurde in der Analyse der institutionellen Effekte ersichtlich, wie die Stratifizierung im Bildungssystem und die damit verbundene Pfadabhängigkeit von Bildungsentscheidungen – vermittelt u. a. durch den Habitus des Herkunfts- und Schulumilieus – eine institutionell verankerte Hürde im Aufstiegsprozess darstellt. Das Überwinden dieser vertikalen Hürden wird allerdings erleichtert, wenn in der Familie positive Bildungseinstellungen und -aspirationen vorhanden sind. Da die Bildungsaspirationen in Familien ohne Migrationsgeschichte in den niedrigeren Sozialschichten jedoch durchschnittlich eher gering sind, weist die beobachtete Mediation auf eine zentrale Erklärung hin, warum sich diese Jugendlichen eher für berufliche Alternativen entscheiden.

Für Jugendliche mit Migrationsgeschichte konnte im Einklang mit bisheriger Forschung gezeigt werden, welche genuine Bedeutung sozialen Aufwärtsorientierungen in den Bildungsentscheidungen zukommt. Für Jugendliche der ersten und zweiten Einwanderergeneration erklären elterliche Bildungsaspirationen einen Großteil der Differenzen zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Allerdings spielen auch weitere Gründe, die in der vor-

liegenden Analyse nicht abschließend aufgedeckt werden konnten, eine Rolle. Deutlich wurde darüber hinaus, dass Loyalitätserwartungen seitens der Familie ambitionierte Bildungsentscheidungen behindern, und ambivalente familiäre Erwartungshaltungen, d. h. Loyalitätserwartungen im Zusammenspiel mit hohen Bildungsaspirationen, vor allem im Migrationskontext auf die Bildungsverläufe wirken. So wurde die zentrale Annahme bestätigt, dass die wesentliche Herausforderung im Aufstiegsprozess von Jugendlichen mit Migrationsgeschichte vor allem im Umgang mit einer horizontalen Sphärendifferenz liegt. Wie genau ambivalente Erwartungen in der Familie auf den weiteren Bildungsverlauf wirken, konnte im Rahmen des Beitrags nicht geprüft werden. Jedoch könnte es sich hierbei um ein zusätzliches Puzzlestück im bisher ungelösten Aspirations-Leistungs-Paradox handeln (Hill/Torres 2010: 95), welches im quantitativen Bereich theoretisch häufig über Informationsdefizite und antizipierte Diskriminierung erklärt wird (El-Mafaalani 2014: 34). Empirisch ließ sich der Widerspruch zwischen hohen Bildungsaspirationen und dem Ausbleiben schulischen Erfolgs anhand dieser Einflussfaktoren hingegen noch nicht vollständig klären (Becker/Gresch 2016: 109). Auch wenn der quantitative Nachweis zur Wirkweise von Schicht- und Sphärendifferenz im vorliegenden Beitrag einen eher explorativ-interpretativen Charakter hat, lässt sich die hier getroffene Ergebnisinterpretation anhand der Ergebnisse verschiedener internationaler qualitativer Studien stützen, welche die Herausforderungen untersuchen, die sich für Jugendliche in Migrationskontexten durch die unterschiedlichen Logiken ergeben, welche den inner- und außerfamilialen Sphären inhärent sind (Nohl 2001; Anisef/Kilbride 2003; Mafaalani/Toprak 2011; Kobayashi/Preston 2014). Der Beitrag liefert somit ein starkes Argument für eine gezieltere Erhebung dieser Konstrukte im Bereich der quantitativen Bildungsforschung. Da vermutet werden kann, dass neben den ambivalenten Erwartungshaltungen der innen Sphäre, auch Erwartungshaltungen der äußeren Sphäre auf die Bildungsverläufe von Jugendlichen mit einer Migrationsgeschichte wirken.

Literatur

- Abadie, Alberto et al. (2017): *When Should You Adjust Standard Errors for Clustering?*, Cambridge: National Bureau of Economic Research.
- Anisef, Paul/Kilbride, Kenise Murphy (2003): *Managing two worlds*, Toronto, Ont.: Canadian Scholar's Press.

- Baumert, Jürgen et al. (2006): Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In: Jürgen Baumert/Petra Stanat/Rainer Watermann (Hg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 95-188.
- Becker, Brigit/Gresch, Cornelia (2016): Bildungsaspirationen in Familien mit Migrationshintergrund. In: Claudi Diehl/Christian Hunkler/Cornelia Kristen (Hg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf*, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 73-115.
- Bednaschewsky, Rania/Supik, Linda (2018): Vielfältig Deutschsein – Von Deutschen of Color und Deutschen mit Migrationshintergrund in der Statistik. In: Mechthild Gomolla/Ellen Kollender/Marlene Menk (Hg.), *Rassismus und Rechtsextremismus in Deutschland*, Weinheim: Beltz, 179-194.
- Beicht, Ursula/Walden, Günter (2019): Transition to company-based vocational training in Germany by young people from a migrant background – the influence of region of origin and generation status. *International Journal for Research in Vocational Education and Training* 6: 20-45. DOI: 10.13152/IJRVE.6.1.2.
- Blossfeld, Hans-Peter et al. (2011): Education as a Lifelong Process. The German National Educational Panel Study (NEPS). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 14*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Boudon, Raymond (1974): *Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*. New York/London/Sydney/Toronto, John Wiley & Sons.
- Bourdieu, Pierre (1987): *Die feinen Unterschiede*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Breen, Richard/Goldthorpe, John H. (1997): Explaining Educational Differentials. Towards a Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society* 9: 275-305. DOI: 10.1177/104346397009003002.
- Brinbaum, Yaël/Cebolla-Boado, Hector (2007): The school careers of ethnic minority youth in France. *Ethnicities* 7: 445-474. DOI: 10.1177/1468796807080237.
- Buis, Maarten L. (2017): Logistic regression: When can we do what we think we can do? https://www.maartenbuis.nl/wp/odds_ratio_3.1.pdf.
- El-Mafaalani, Aladin (2012): *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- El-Mafaalani, Aladin (2014): Vom Arbeiterkind zum Akademiker, Sankt Augustin: Konrad-Adenauer-Stiftung.
- El-Mafaalani, Aladin (2017a): Sphärendiskrepanz und Erwartungsdilemma. Migrationsspezifische Ambivalenzen sozialer Mobilität. *Zeitschrift für Pädagogik* 63: 708-725. DOI: 10.25656/01:18823.
- El-Mafaalani, Aladin (2017b): Transformationen des Habitus. In: Markus Rieger-Ladich/Christian Grabau (Hg.), Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden: 103-127.
- El-Mafaalani, Aladin (2020): Mythos Bildung, Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Gabay-Egozi, L. et al. (2015): Gender Differences in Fields of Study: The Role of Significant Others and Rational Choice Motivations. *European Sociological Review* 31: 284-297. DOI: 10.1093/esr/jcu090.
- Ganzeboom, Harry B. G. et al. (1992): A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research* 21: 1-56. DOI: 10.1016/0049-089X(92)90017-B.
- Haller, Archibald O. (1968): On the concept of aspiration. *Rural Sociology* 33: 484-487.
- Hao, Lingxin/Bonstead-Bruns, Melissa (1998): Parent-Child Differences in Educational Expectations and the Academic Achievement of Immigrant and Native Students. *Sociology of Education* 71: 175. DOI: 10.2307/2673201.
- Heath, Anthony F. et al. (2008): The Second Generation in Western Europe: Education, Unemployment, and Occupational Attainment. *Annual Review of Sociology* 34: 211-235. DOI: 10.1146/annurev.soc.34.040507.134728.
- Hill, Nancy E./Torres, Kathryn (2010): Negotiating the American Dream: The Paradox of Aspirations and Achievement among Latino Students and Engagement between their Families and Schools. *Journal of Social Issues* 66: 95-112. DOI: 10.1111/j.1540-4560.2009.01635.x.
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement (2010): Methodenbericht NEPS Startkohorte 4. Haupterhebung – Herbst/Winter 2010., Bamberg: Otto-Friedrich-Universität, Nationales Bildungspanel.
- Jackson, Michelle et al. (2012): Ethnic Inequality in Choice-driven Education Systems. *Sociology of Education* 85: 158-178. DOI: 10.1177/0038040711427311.
- Jonsson, Jan O./Rudolphi, F. (2011): Weak Performance—Strong Determination: School Achievement and Educational Choice among Children of Immigrants in Sweden. *European Sociological Review* 27: 487-508. DOI: 10.1093/esr/jcq021.

- Jünger, Rahel (2010): Schule aus der Sicht von Kindern. Zur Bedeutung der schulischen Logiken von Kindern mit privilegierter und nicht-privilegierter Herkunft. In: Anna Brake/Helmut Bremer (Hg.), *Alltagswelt Schule*, Weinheim: Juventa-Verlag, 159-183.
- Kao, Grace S./Tienda, Marta (1995): Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth. *Social Science Quarterly* 76: 1-19.
- Kao, Grace S./Tienda, Marta (1998): Educational Aspirations of Minority Youth. *American Journal of Education* 106: 349-384. DOI: 10.1086/444188.
- Karlson, Kristian Bernt et al. (2012): Comparing Regression Coefficients Between Same-sample Nested Models Using Logit and Probit. *Sociological Methodology* 42: 286-313. DOI: 10.1177/0081175012444861.
- Karlson, Kristian Bernt/Anders Holm (2011): Decomposing primary and secondary effects: A new decomposition method. *Research in Social Stratification and Mobility* 29: 221-237. DOI: 10.1016/j.rssm.2010.12.005.
- Kilpi-Jakonen, E. (2011): Continuation to upper secondary education in Finland: Children of immigrants and the majority compared. *Acta Sociologica* 54: 77-106. DOI: 10.1177/0001699310392604.
- Kobayashi, Audrey/Preston, Valerie (2014): Being CBC: The Ambivalent Identities and Belonging of Canadian-Born Children of Immigrants. *Annals of the Association of American Geographers* 104: 234-242. DOI: 10.1080/00045608.2013.862133.
- Kopp, Johannes/Lois, Daniel (2012): *Sozialwissenschaftliche Datenanalyse*, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Maaz, Kai et al. (2010): Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In: Heinz-Hermann Krüger/Ursula Rabe-Kleberg/Rolf-Thorsten Kramer/Jürgen Budde (Hg.), *Bildungsungleichheit revisited*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 69-102.
- Mafaalani, Aladin/Toprak, Ahmet (2011): *Muslimische Kinder und Jugendliche in Deutschland*, Sankt Augustin: Konrad Adenauer Stiftung.
- Möller, Christina (2017): Begrenzte Ermöglichkeiten. In: Markus Rieger-Ladich/Christian Grabau (Hg.), *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren*, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 63-81.
- Mood, Carina (2010): Logistic Regression: Why We Cannot Do What We Think We Can Do, and What We Can Do About It. *European Sociological Review* 26: 67-82. DOI: 10.1093/esr/jcp006.

- Nationales Bildungspanel (2017): Codebook. Startkohorte 4: Klasse 9 (SC4). SUF Version 9.1.0, Bamberg: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V.
- Neue deutsche Medienmacher (2019): NdM-Glossar. Wörterverzeichnis der Neuen deutschen Medienmacher*innen (NdM) mit Formulierungshilfen, Erläuterungen und alternativen Begriffen für die Berichterstattung in der Einwanderungsgesellschaft, Berlin: Neue deutsche Medienmacher.
- Nohl, Arnd-Michael (2001): Migration und Differenzenerfahrung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Olczyk, Melanie et al. (2014): Personen mit Zuwanderungshintergrund im NEPS: Zur Bestimmung von Generationenstatus und Herkunftsgruppe (NEPS Working Paper No. 41a), Bamberg: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe, Nationales Bildungspanel.
- Phalet, Karen/Schönpflug, Ute (2001a): Intergenerational Transmission in Turkish Immigrant Families: Parental Collectivism, Achievement Values and Gender Differences. *Journal of Comparative Family Studies* 32: 489-504. DOI: 10.3138/jcfs.32.4.489.
- Phalet, Karen/Schönpflug, Ute (2001b): Intergenerational Transmission of Collectivism and Achievement Values in Two Acculturation Contexts. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 32: 186-201. DOI: 10.1177/0022022101032002006.
- Pohl, Steffi/Carstensen, Claus H. (2013): NEPS Technical Report – Scaling the Data of the Competence Tests (NEPS Working Paper No. 14), Bamberg: Otto-Friedrich-Universität, Nationales Bildungspanel: NEPS.
- Relikowski, Ilona et al. (2012): Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen von Migranten erklären? Eine Mixed-Methods-Studie zur Rolle von strukturellen Aufstiegschancen und individueller. In: Rolf Becker/Heike Solga (Hg.), *Soziologische Bildungsforschung*, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden: 111-136.
- Roth, Tobias et al. (2010): Auf die »richtigen« Kontakte kommt es an! Soziale Ressourcen und die Bildungsaspirationen der Mütter von Haupt-, Real- und Gesamtschülern in Deutschland. In: Birgit Becker/David Reimer (Hg.), *Vom Kindergarten bis zur Hochschule*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 179-212.
- Rothenbühler, Martina/Voorpostel, Marieke (2016): Attrition in the Swiss Household Panel: Are Vulnerable Groups more Affected than Others? In: Michèle Ernst Stähli/Caroline Roberts/Dominique Joye/Michel Oris (Hg.), *Surveying Human Vulnerabilities across the Life Course*, Wiesbaden: Springer: 223-244.

- Salikutluk, Zerrin (2016): Why Do Immigrant Students Aim High? Explaining the Aspiration–Achievement Paradox of Immigrants in Germany. *European Sociological Review* 32: 581-592. DOI: 10.1093/esr/jcwo04.
- Schuchart, Claudia/Maaz, Kai (2007): *Bildungsverhalten in institutionellen Kontexten: Schulbesuch und elterliche Bildungsaspiration am Ende der Sekundarstufe I*. KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 59: 640-666. DOI: 10.1007/s11577-007-0081-3.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister KMK (2019): *Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland*, Berlin: Deutsche EURYDICE-Informationsstelle der Länder.
- Sewell, William H. et al. (1969): The educational and early occupational status attainment process. *American Sociological Review* 34: 82-92.
- Sewell, William H. et al. (1970): The educational and early occupational status attainment process: Replication and revision. *American Sociological Review* 35: 1014-1027.
- Skopek, Jan et al. (2013): Starting Cohort 4: 9th Grade (SC4). SUF Version 1.1.0. Data Manual. NEPS Data Paper. National Educational Panel Study (NEPS), University of Bamberg.
- Steinhauer, Hans Walter/Zinn, Sabine (2016): NEPS Technical Report for Weighting: Weighting the sample of Starting Cohort 4 of the National Educational Panel Study (Wave 1 to 6) (NEPS Survey Paper No. 2), Bamberg: NEPS National Education Panel Study.
- Tjaden, Jasper Dag (2017): Migrant Background and Access to Vocational Education in Germany: Self-Selection, Discrimination, or Both? *Zeitschrift für Soziologie* 46: 343. DOI: 10.1515/zfsoz-2017-1007.
- Tjaden, Jasper Dag/Scharenberg, Katja (2017): Ethnic choice effects at the transition into upper-secondary education in Switzerland. *Acta Sociologica* 60: 309-324. DOI: 10.1177/0001699316679491.
- Van de Werfhorst, Herman G./van Tubergen, Frank (2007): Ethnicity, schooling, and merit in the Netherlands. *Ethnicities* 7: 416-444. DOI: 10.1177/1468796807080236.
- Wigfield, Allan/Eccles, Jacquelynne S. (2000): Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary educational psychology* 25: 68-81. DOI: 10.1006/ceps.1999.1015.
- Will, Anne-Kathrin (2016): 10 Jahre Migrationshintergrund in der Repräsentativstatistik: Ein Konzept auf dem Prüfstand. *Leviathan* 44: 9-35.

