

Editorial „Migration und Bildungserfolg“ Sonderheft 34 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft

Ingrid Gogolin · Kai Maaz

© The Editors of the Journal 2019

Der vorliegende Band stellt Untersuchungen vor, über die im Kontext eines ZfE-Forums erstmals berichtet wurde. Intention des Forums war es, Folgen der Migration für Bildung und Erziehung über den konsensuellen Forschungsstand hinaus zu betrachten: Auch, wenn allseits anerkannt ist, dass sozio-ökonomische Faktoren für Divergenzen in Bildungsverlauf und Bildungsergebnis zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund in erheblichem Maße mitverantwortlich sind, sind die Ursachen für Unterschiede in den Bildungschancen und -erfolgen durchaus nicht hinreichend geklärt. Wir stellen nachfolgend zunächst die Tradition der wissenschaftlichen Beschäftigung mit den Folgen von Migration für Bildung und Erziehung seit dem Zweiten Weltkrieg vor, weil damit angedeutet ist, wie komplex und voraussetzungsreich die Forschung zur Klärung der Ursachen für migrations-spezifische Disparitäten des Bildungserwerbs ist. Sodann gehen wir kursorisch auf Forschungsergebnisse ein, die einerseits zeigen, dass das Thema Migration sozusagen in der Mitte der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung angekommen ist – aus denen aber andererseits spricht, dass nach wie vor reichlich offene Fragen auf Antwort warten. Sodann stellen wir die Beiträge dieses Bandes vor; sie zeigen zusätzlich zu den erzielten Ergebnissen an, wie es mit der Forschung zur Klärung von Ursachen für migrationsbedingte Disparitäten im deutschen Bildungssystem weitergehen kann – oder sollte.

Prof. Dr. Dr. h.c. mult. I. Gogolin (✉)
Fakultät für Erziehungswissenschaft, Allgemeine, Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg, Deutschland
E-Mail: gogolin@uni-hamburg.de

Prof. Dr. K. Maaz
Struktur und Steuerung des Bildungswesens, DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung, Rostocker Straße 6, 60323 Frankfurt am Main, Deutschland
E-Mail: maaz@dipf.de

1 Migration – historisches Phänomen, Lesarten und wissenschaftliches Interesse

Migration ist ein kontinuierliches Phänomen in Deutschland – in der Bundesrepublik heutigen Zuschnitts ebenso wie ihren diversen Vorgängerstaaten.¹ Jedoch erfährt das soziale Phänomen der Migration seit jeher wechselnde Aufmerksamkeit. Zuwandernde sind zuzeiten willkommen, aber oft durchaus nicht. Dass Personen oder Gruppen auswandern, kann auf Ablehnung, Hass, Verfolgung, Krieg zurückzuführen sein, aber auch darauf, dass damit die Aussicht auf ein besseres Leben sowohl der Wandernden selbst und ihren (oft später nachfolgenden) Familien als auch derjenigen besteht, die ansässig bleiben (Bredtmann et al. 2016). Dem Thema Migration wird bisweilen wenig, aber zeitweise auch hohe Aufmerksamkeit zugewendet (Gogolin und Krüger-Potratz 2019; bes. Kap. 2). Gegenwärtig befinden wir uns in einer Phase der hohen Aufmerksamkeit. Sie begann bei der Wende vom 20. zum 21. Jahrhundert und wuchs an mit den globalen Flüchtlingsbewegungen seit ca. 2014. Jenseits der Konjunkturen und Ambivalenzen in der Aufmerksamkeit gegenüber Migration, scheint – mindestens in der westlichen Welt – in der historischen Bilanz die Verknüpfung von Wanderung mit negativen Assoziationen zu überwiegen. Dafür könnte mitverantwortlich sein, dass in dieser historischen Tradition seit der Antike eine dichotomische Vorstellung von Sesshaftigkeit und Nomadentum verbreitet ist: „Sesshaftigkeit galt als zivilisatorische Norm, Nomadentum einerseits als Lebensform der nicht zivilisierten Barbaren, andererseits als längst überwundene Vorform der eigenen Zivilisation“ (Oltmer 2017, S. 10).

Konjunkturen der Beschäftigung mit dem Thema Migration sind auch in der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung zu beobachten (Gogolin 2019). Die Aufmerksamkeit für das Thema wurde in der deutschsprachigen Forschung deutlich später geweckt als in anderen Regionen, wie etwa – im europäischen Vergleich – im Vereinigten Königreich (Boos-Nünning et al. 1983). Zwar war die Bevölkerungsentwicklung seit der Gründung der Bundesrepublik Deutschland durch Zuwanderungen und Abwanderungen geprägt, die die Entwicklungen der jeweiligen wirtschaftlichen und sozialen Situation sowohl innerhalb als auch außerhalb Deutschlands widerspiegeln. Nach den Migrationsbewegungen, die durch das Ende des Zweiten Weltkriegs ausgelöst waren, gab es weitere Anlässe für verstärkte Zuwanderung: die Anwerbeabkommen für Arbeiter (zuerst mit Italien 1955); der sog. Anwerbestopp 1973, der eine Fülle von Zuzügen nach sich zog, weil Familiennachzug seither zu den wenigen legalen Möglichkeiten gehörte, nach Deutschland zu kommen; oder die Auflösung des sozialistischen Staatenverbundes in Osteuropa und die Kriege im früheren Jugoslawien, die zu verstärkten Wanderungsbewegungen in den 1990er Jahren führten. Seit den 1950er Jahren (mit wenigen Ausnahmen) sind jährlich mehr Personen nach Deutschland zugezogen als abgewandert. Eine Zunahme des Anteils an der Bevölkerung, der auf eine Migrationsgeschichte zurückblickt, ist insbesondere im Segment

¹ Es versteht sich, dass dies für die meisten Regionen und Staaten der Welt zutrifft; Migration ist ein globales Phänomen der Menschheitsgeschichte. Unser Editorial ebenso wie der vorliegende Band sind aber auf Entwicklungen in Deutschland fokussiert. Die Beiträge stützen sich jedoch auf den internationalen Forschungsstand und in einem Falle auch auf einen internationalen Datensatz.

der jüngeren Bevölkerung zu beobachten: Traditionell ist Migration selbst eine Anstrengung, die eher früh als spät im Leben auf sich genommen wird, und ebenso ist die Fertilität in der Migrantenbevölkerung hoch. Eine Folge von Migration ist es deshalb, dass Institutionen der Bildung und Erziehung – bis in den tertiären Bereich – besonders betroffen sind.

Ungeachtet der gesellschaftlichen Entwicklung war in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung das Interesse an dem Thema bis zum Ende des 20. Jahrhunderts eher marginal. So wurde etwa in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft bis in die 1960er Jahre kein Anlass für die Auseinandersetzung mit kultureller oder sprachlicher Diversität im Lande gesehen, da diese in Deutschland – anders, als etwa in Ländern mit unterschiedlichsprachigen Landesteilen wie die Schweiz – unbedeutend sei (Krüger-Potratz 1999). Größere Aufmerksamkeit erfuhr das Thema seit den 1970er Jahren, und zwar nicht zuletzt, weil die seinerzeit verfügbaren Bildungsdaten deutlich hervortreten ließen, dass Kinder aus zugewanderten Familien im deutschen Schulsystem deutlich benachteiligt waren (Klemm 1979). Ursachen dafür zu ergründen, Angebote zur Verbesserung der Lage zu entwickeln und zu erproben, waren wesentliche Interessen der Aktivitäten von insgesamt wenigen an diesem Themenkomplex interessierten Wissenschaftler(inne)n. Zugleich wurden viele Arbeiten von der Unruhe darüber getrieben, dass geläufige Kategorien – etwa die auf staatsbürgerlichen Status rekurrierende Kategorie „Ausländer“ – für die Identifizierung von Erklärungen für Bildungsnachteile nicht, oder doch nicht hinreichend, geeignet sind (Hohmann 1989). Zudem wurde darauf aufmerksam gemacht, dass Folgen der Migration für Bildung und Erziehung nicht allein die Migrantenfamilien und ihre Kinder betreffen, sondern die Migrationsgesellschaft und ihre Institutionen insgesamt. Argumentiert wurde, dass ein Perspektivwechsel auch in der Forschung vonnöten sei: über die allein zielgruppenbezogene Betrachtung „der Migranten“ hinaus den Blick auf Selbstverständlichkeiten und Strukturen zu richten, die – wenngleich sie möglicherweise zu anderen Zeiten funktional waren – dazu beitragen, identifizierbare Gruppen der an Bildung Teilhabenden systematisch zu benachteiligen (Reich et al. 1990). Spezifische Merkmale der Migranten selbst, in denen Beiträge zur Bildungsbenachteiligung zu vermuten seien, wurden in ethnisch-kulturellen (wie Sprache, religiöse Bildung, Bildungsauffassungen), politisch-rechtlichen (wie Aufenthaltsperspektive) und sozialen Faktoren (wie sozio-ökonomische Situation der Familie, Bildungsnähe) gesehen und untersucht (Gogolin und Nauck 2000).

Die „Verallgemeinerung“ des Themas Migration in Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung verdankt sich dennoch nicht den angedeuteten wissenschaftlichen Bemühungen, sondern dem Umstand, dass mit den Ergebnissen der ersten PISA-Studie erstmals das „Argument der großen Zahl“ ins Feld geführt werden konnte. Die Operationalisierung von „mit Migrationshintergrund“ als differenzierendes Merkmal durch den Ort der Geburt der im Bildungssystem befindlichen Person selbst oder ihrer Eltern führte zu einer beeindruckenden „Vergrößerung“ der in Rede stehenden Gruppe: Bei Berücksichtigung des Generationenkonzepts fällt der Anteil der Bevölkerung „mit Migrationshintergrund“ in Deutschland ungefähr doppelt so hoch aus als bei der Verwendung des Merkmals Staatsangehörigkeit. Zur Kenntnis genommen wurde (auch politisch und in der allgemeineren Öffentlichkeit), dass

das Problem der Folgen von Migration für Bildung und Erziehung nicht nur einen kleinen, vernachlässigbaren, sondern einen bedeutenden Teil der Heranwachsenden in Deutschland betrifft. Erst allmählich beginnt auch die Perspektive sich durchzusetzen, dass es nicht genügt, den Blick lediglich auf die Gruppe von Menschen zu richten, die über Staatsgrenzen hinweg nach Deutschland migriert sind. Migration ist ein vielschichtiges Phänomen mit Folgen für weite Bereiche des Zusammenlebens in einer Gesellschaft.

2 Bildungsforschung und Berichterstattung

Inzwischen hat sich das Interesse an den Folgen der Migration für Bildung und Erziehung soweit „verallgemeinert“, dass es selbstverständlich geworden ist, über die Population „mit Migrationshintergrund“ in der Bildungsberichterstattung Auskunft zu geben (vgl. u. a. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, 2018). Konsens besteht darüber, dass es sich bei diesen Personen um eine sehr heterogene Gruppe handelt, sowohl bezogen auf die jeweilige Wanderungsbiografie als auch auf die damit zusammenhängenden Personenmerkmale. Das gegenwärtig weithin anerkannte Migrationskonzept beruht auf der Berücksichtigung der „Generation“, ermöglicht also eine Unterscheidung zwischen einer selbst erlebten Wanderung und einer mittelbaren Migrationserfahrung in der Familie. Dabei wird in einigen Datensätzen eine Generation zurückgeblickt (Zuzug der Eltern), in anderen mehr als eine Generation (Zuzug der Großeltern). Gefragt wird auch nach einseitiger Zuwanderungsbiografie, also der Migration eines (Groß-)Elternteils, und gelegentlich danach, ob es sich im Falle von Zuwanderung beider Elternteile um die Herkunft aus einer Region oder aus verschiedenen Regionen handelt. Zu den Standardinformationen gehören in vielen Untersuchungen ferner der Zeitpunkt der Migration bzw. das Alter bei der Zuwanderung. Erfragt wird oft auch die Herkunftsnationalität, und zu den Standards gehört die Ermittlung der „Familiensprache“. Hinter diesen Fragen stehen Annahmen darüber, welche Merkmale Erklärungskraft für Besonderheiten der Lebenssituation und gesellschaftlichen Teilhabe von Migranten besitzen.

Für den Bildungsbereich ist die altersbezogene Zusammensetzung der Gruppe „mit Migrationshintergrund“ besonders interessant. Die Analysen von Status und Trends geben zum einen Auskunft darüber, wie groß der Anteil an Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den jeweiligen Bildungseinrichtungen ist. Sie lassen zum anderen Abschätzungen über die Frage zu, wie sich die Zusammensetzung in den Bildungsinstitutionen künftig entwickeln wird. Wie dies historisch stets der Fall war, so zeigt sich auch heute: je jünger die Bevölkerung, desto höher ist der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund. Bei den 45- bis unter 65-Jährigen liegt der Anteil bei knapp 16%; bei den unter 10-Jährigen hat bundesweit mehr als ein Drittel einen Migrationshintergrund (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016). Da mit dem Merkmal Migrationshintergrund viele weitere personenbezogene Variationen verbunden sind, deutet die Altersverteilung auf eine Zunahme von Heterogenität in den Bildungseinrichtungen hin.

Neben dem Alter ist auch die Verteilung der Personen mit Migrationshintergrund in der Fläche ein wichtiges Merkmal für die Gestaltung von Bildungsprozessen.

Hierbei zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen verschiedenen Regionen. Während in den Stadtstaaten Berlin, Bremen und Hamburg sowie in Hessen und Baden-Württemberg der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund bei knapp 30 % liegt, sind es in den ostdeutschen Flächenländern etwa 4 % der Bevölkerung. Auch innerhalb der Bundesländer variieren die Anteile zum Teil erheblich. Im Bildungsbericht wurde exemplarisch anhand der Gruppe der 4- und 5-Jährigen über die regionale Verteilung der zu Hause gesprochenen Sprache berichtet. Demnach sprachen von den 4- und 5-jährigen Kindern mit Migrationshintergrund, die eine Kindertageseinrichtung besuchten, 63 % zu Hause überwiegend eine andere Sprache als Deutsch. Berichtet wurde ferner über große Unterschiede zwischen verschiedenen Regionen (Jugendamtsbezirken). Während im Jugendamtsbezirk Werne (NRW) der Anteil bei 14,2 % lag, habe er in Offenbach am Main 88,7 % betragen. Demnach hätten nur 11 % der 4- und 5-jährigen Kinder aus Migrantenfamilien in Kindertageseinrichtungen in Offenbach zu Hause Deutsch gesprochen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 167).

Diese Befunde deuten zum einen darauf, dass für den vorschulischen Bereich mit Klumpungseffekten zu rechnen ist, die bei den pädagogischen Angeboten berücksichtigt werden müssen. Solche Effekte lassen sich auch im schulischen Kontext beobachten, insbesondere in städtischen Ballungsgebieten.

Zugleich aber sind in den berichteten Daten auch Hinweise auf nach wie vor unzureichende Grundlagen für verlässliche Aussagen über Besonderheiten enthalten, die mit Migration verbunden sind. Die Quelle für die Angaben über die „zu Hause gesprochene Sprache“ besteht im Fall der Kindertageseinrichtungen aus Auskünften, die von Erzieherinnen und Erziehern gewonnen werden. Die aus dieser Quelle verfügbaren statistischen Grundlagen werden hilfswise herangezogen, da es umfangreichere direkte Untersuchungen der Sprachpraxis in Familien nicht gibt. Jenseits eines allgemeinen Vertrauens in die professionellen Fähigkeiten der Fachkräfte ist jedoch die Frage zu stellen, welche Informationskraft ihre Einschätzungen familialer Sprachpraxis besitzen. Hinweise auf die genauen Grundlagen für die Informationen oder eine Validierung der Angaben werden in den Berichten über die Daten nicht gegeben. Forschungsergebnisse, die die Frage direkt beantworten könnten, welches Wissen pädagogische Fachkräfte oder Lehrkräfte über die sprachliche Praxis in Familien besitzen, liegen nicht vor. Nach den Resultaten von Studien, die sich in einer allgemeineren Weise um die Kenntnisse pädagogischen Personals über Sprachentwicklung und Sprachbildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit drehen, liegt es jedoch nahe, dass kaum mit einer überwältigend hohen Informiertheit zu diesem Themenkomplex gerechnet werden kann (Becker-Mrotzek et al. 2012; Kratzmann et al. 2017).

Eine zweite Anfrage an Daten wie die berichteten bezieht sich darauf, was genau eigentlich mit „zu Hause gesprochene Sprache“ gemeint ist und welcher Stellenwert der Auskunft darüber für den Bildungserfolg zuzurechnen ist. Empirische Untersuchungen, die sich der familialen Sprachpraxis zuwenden, zeigen wiederkehrend, dass die Sprachpraxis in Familien mit Migrationshintergrund sehr komplex ist. Eher die Regel als die Ausnahme ist eine mehrsprachige Praxis, in die die Herkunftssprachen ebenso einbezogen sind wie die Sprache der Umgebung, in unserem Falle also: Deutsch. Der familiale Sprachgebrauch ist nach diesen Untersuchungen ab-

hängig von Personen, mit denen kommuniziert wird – nicht selten sprechen Eltern mit ihren Kindern die Herkunftssprache(n), während im Sprachgebrauch zwischen Geschwistern eher die Umgebungssprache eine Rolle spielt (Gogolin 2018). Ein zweiter Anlass für differenzierten Sprachgebrauch ergibt sich aus den beredeten Themen. So berichten Kinder, dass sie über schulische Themen mit den Eltern eher die Sprache der Schule benutzen, während über viele „private“ Themen – z. B. über Belange der Familie oder die Ausübung religiöser Praktiken – eher in der Herkunftssprache kommuniziert wird (Brizic 2007). Zudem deuten Untersuchungsergebnisse darauf, dass die Auskunft darüber, welche Sprache(n) in der Familienkommunikation eine Rolle spielt oder spielen, eher wenig bildungsrelevante Informationen enthält. Vielmehr scheint der Typus der Kommunikation mehr Bedeutung für die weitere bildungsrelevante Sprachentwicklung der Kinder zu besitzen als die dabei eingesetzte(n) Sprache(n) (Verhagen et al. 2015; Schnoor 2019; Agirdag und Vanlaar 2018).

Diese Beispiele zeigen an, dass eine bedeutende Entwicklung des Wissens über Folgen der Migration für Bildung und Erziehung zu verzeichnen ist, seit das Merkmal Migrationshintergrund zu einem festen Bestandteil der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Forschung geworden ist. Entstanden ist ein breites und sehr lebendiges Forschungsfeld, in dem das Hauptaugenmerk auf Vergleichen zwischen Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund liegt. Nach wie vor zeigen sich ausgeprägte Disparitäten zu Ungunsten derjenigen mit Migrationshintergrund in Bezug auf Partizipationsmerkmale, erworbene Kompetenzen oder erreichte Abschlüsse. In der Gesamtbetrachtung sind zwar auch positive Entwicklungen zu verzeichnen, jedoch bleiben die Ergebnisse ambivalent (vgl. Maaz und Dumont 2019).

So sind Leistungsverbesserungen in den PISA-Kernkompetenzen im Wesentlichen auf Leistungsanstiege von Schülerinnen und Schülern aus sozial weniger begünstigten Familien und aus Familien mit Migrationshintergrund zurückzuführen, während stark ausgeprägte Disparitäten beim Erwerb des mittleren Bildungsabschlusses, die Anfang 2000 vorlagen, in den folgenden Jahren nahezu vollständig egalisiert wurden. Es blieben aber die Ungleichheiten beim Erwerb maximal eines Hauptschulabschlusses sowie einer Hochschulzugangsberechtigung bei steigendem Niveau zu Ungunsten der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund nahezu unverändert. Positive Entwicklungen lassen sich auch für den vorschulischen Bereich finden. So hat sich die Bildungsbeteiligung der unter 6-Jährigen von 2009 bis 2014 von 11 auf 22 % verdoppelt. Da im gleichen Zeitraum aber die Bildungsbeteiligung der Kinder ohne Migrationshintergrund noch deutlicher gestiegen ist (von 25 auf 38 %), hat sich die Differenz zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund bei der Beteiligung an früher Bildung von 2009 bis 2014 vergrößert. Dies deutet auf ein weiteres Grundproblem in der Interpretation von Befunden zu sozialen und migrationsspezifischen Ungleichheiten hin. Die größer werdende Differenz wird gemeinhin als ein Anstieg der Disparitäten interpretiert. Damit bleiben aber positive Entwicklungstrends unberücksichtigt. Für eine angemessene Interpretation von Daten zur Bildungsungleichheit sind beide Bereiche zu betrachten: Veränderungen in Differenzen bzw. Relationen und Niveaushiftungen.

Die Frage, welchen Einfluss das Merkmal Migration auf Bildungserfolg hat, wird also mittlerweile sehr differenziert analysiert – aber es zeigt sich zugleich, dass die Frage nach migrationspezifischen Ungleichheiten keineswegs umfassend beantwortet ist. Als gesichert kann gelten, dass Kinder und Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund vor vergleichbaren Herausforderungen stehen, wenn sie aus den gleichen sozialen Verhältnissen kommen. Wenn sich auf Populationsebene dann trotzdem Effekte zeigen, hängt dies unter anderem mit Unterschieden in der sozial-strukturellen Zusammensetzung der Gruppen mit und ohne Migrationshintergrund zusammen: Während in der Gruppe der sozial weniger Privilegierten der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund größer ist als der der Personen ohne Migrationshintergrund, ist es in der Gruppe der sozial Privilegierten umgekehrt. Darüber hinaus aber ist evident, dass die Berücksichtigung der sozialen Verhältnisse die Differenzen zwischen Heranwachsenden mit und ohne Migrationshintergrund nicht vollständig aufklären – das bietet Anlass genug, weiter nach Erklärungen zu suchen (Nauck 2019).

3 Migration und Bildung – Einführung in den Band

Die in diesem Band vorgestellten Beiträge sind dem besseren Verstehen von Bildungsungleichheit im Migrationskontext und der Suche nach Erklärungen gewidmet, die auf migrationspezifische Faktoren deuten. Die Beiträge wurden in drei Kapitel zusammengefasst.

3.1 Kapitel 1: Bildungsbiographische Stationen

Im ersten Kapitel sind Beiträge versammelt, die sich auf bildungsbiographische Stationen richten. Den Anfang macht die Untersuchung von Sabine Walper und Gabriela Gniewosz, die den Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule unter die Lupe nehmen. Die Autorinnen bedienen sich der Daten aus der bundesweiten Längsschnittstudie AID:A („Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten“). Dabei handelt es sich um eine vom Deutschen Jugendinstitut verantwortete replikative Repräsentativbefragung über Entwicklungsprozesse im Lebensverlauf. In der von Walper und Gniewosz vorgenommenen Analyse ist die Frage leitend, ob die Chance für Kinder mit und ohne Migrationshintergrund unterschiedlich ist, nach der Grundschule ein Gymnasium zu besuchen. Die Autorinnen finden heraus, dass die Kinder mit Migrationshintergrund auch nach der Kontrolle von Leistungen – gemessen als Schulnoten – eine geringere Chance auf den Gymnasialbesuch haben als jene aus altansässigen Familien. Auf der anderen Seite zeigte sich, dass nur die Kinder mit Migrationshintergrund von einer höheren Selbstwirksamkeitsüberzeugung für den Übertritt in das Gymnasium profitierten. Ebenfalls nur bei Migrantenkindern ermittelten die Autorinnen einen positiven Effekt der höheren Bildung ihrer Eltern auf die Schulleistungen. Die Autorinnen halten fest, dass nach ihren Analysen ein Migrationshintergrund nicht per se in Bildungsbenachteiligung mündet. Es bekräftigt sich aber – wie dies auch schon in etlichen anderen Untersuchungen angezeigt wird –, dass die Ressourcenausstattung der Familien bei Migranten stärkeren Einfluss auf

den Verlauf der Bildungskarriere besitzt, als dies bei altansässigen Familien der Fall ist (siehe z. B. Nauck und Schnoor 2015). Zudem stützt die Studie vorherige Befunde, die darauf deuten, dass motivationale Ressourcen bei Bildungsentscheidungen in Migrantenfamilien stärker in die Waagschale fallen als bei nichtgewanderten Kindern. Die Autorinnen weisen auf Einschränkungen ihrer Analysen hin, etwa bedingt durch die Stichprobengröße. Dennoch lasse die stärkere Beachtung motivationaler Faktoren in künftigen Untersuchungen ein besseres Verständnis migrationspezifischer Einflüsse auf Bildungsbiographien und Bildungserfolg erwarten.

Im Beitrag von Bernhard Nauck und Andreas Genoni geht es um den Statusübergang am Ende der Sekundarstufe I. Ziel der Analysen ist es, Einflüsse des Wohlbefindens beim Übergang in die nächste Phase der Bildungsbiographie im Vergleich von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund zu identifizieren. Hierbei nehmen sie eine international vergleichende Perspektive ein: Sie benutzen Daten aus der Studie CILS4EU („Children of Immigrants Longitudinal Survey in Four European Countries“), in die Deutschland, England, die Niederlande und Schweden einbezogen sind. Untersucht werden Lebenszufriedenheit und Problemverhalten der Jugendlichen, wobei die jeweiligen Wohlfahrtsregimes der beteiligten Länder, deren institutionalisierte Bildungsübergänge und die kulturelle Distanz zwischen Herkunfts- und Aufnahmeland berücksichtigt werden. Die Analysen zeigen Muster der Steigerung oder Verringerung des Wohlbefindens in den einbezogenen Ländern in Abhängigkeit vom jeweiligen Wohlfahrtsregime, wobei hier die Differenzen zwischen gewanderten und nicht gewanderten Jugendlichen nicht stark ins Gewicht fallen. Deutliche Differenzen ergeben sich aus multivariaten Befunden: Bei Aufwärtsmobilität in einen akademischen Pfad zeigt sich eine Verringerung des Wohlbefindens für einheimische Jugendliche, aber eine Erhöhung für Migrantenjugendliche, und zwar umso mehr, je höher die kulturelle Distanz zum Aufnahmeland ist. Die Analysen dieser Studie bekräftigen einerseits den Befund, dass Jugendliche aus Migrantenfamilien höhere Bildungsaspirationen und ein positiveres Selbstkonzept aufweisen als jene aus altansässigen Familien; dies zeigt sich hier in allen vier einbezogenen Ländern. Andererseits offenbaren die Analysen, dass mit „kultureller Distanz“ der Herkunftsfamilie zum Aufnahmeland ein aussagekräftiger Indikator dafür gegeben ist, Veränderungen im individuellen Wohlbefinden von Migrantenjugendlichen bei Aufwärtsmobilität am Ende der Sekundarstufe I zu verstehen. Dies zeigt an, dass auch mit kulturellen Merkmalen von Herkunfts- und Ankunfts-kontext Einflüsse auf das Wohlbefinden verbunden sind, die für Bildungslaufbahnen relevant sind.

Der Beitrag von Susan Seeber, Robin Busse, Christian Michaelis und dem leider verstorbenen Martin Baethge stellt die Frage nach Disparitäten im Ausbildungszugang und Ausbildungsverlauf von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund in den Mittelpunkt. Das Autorenteam fasst zunächst vorliegende Befunde zusammen: In Studien des letzten Jahrzehnts zeige sich wiederkehrend, dass ein Migrationshintergrund negative Effekte beim Ausbildungszugang besitzt; dieser bleibe zumindest für einige ethnische Herkunftsgruppen auch bei Kontrolle kognitiver und anderer personenbezogener Merkmale sowie sozialer Hintergrundmerkmale bestehen und könne kaum erklärt werden. Nachteile sind insbesondere für Jugendliche türkischer und arabischer Herkunft evident, aber auch für Personen aus dem Iran, Afghanistan

und aus Mittelmeeranrainerstaaten, die zu den „klassischen“ Herkunftsländern von Arbeitsmigranten in der Bundesrepublik Deutschland gehören (wie Griechenland, Portugal, Spanien, Italien). Ferner zeigt sich, dass Hürden für den Ausbildungszugang von Migranten auch dann höher sind als für altansässige Jugendliche, wenn für Kompetenzen – z. B. Fähigkeiten im Deutschen – kontrolliert wird. Auf der Grundlage von Daten aus dem „Nationalen Bildungspanel“ (NEPS) geht das Autorenteam der Frage nach, ob migrationsbedingte Disparitäten auf unterschiedlichen Wechselwirkungen bei der Einmündung in das duale System der Berufsbildung und in das Schulberufssystem beruhen; die hier einbezogenen Daten betreffen Jugendliche, die bereits vor der Flüchtlingszuwanderung in Deutschland waren. Die Analysen zeigen, dass für Einmündungen in das Schulberufssystem bei Kontrolle von Schulabschluss, Kompetenzen und Geschlecht keine systematischen Einflüsse eines Migrationshintergrunds mehr beobachtbar sind. Bei der Einmündung in das duale System jedoch bleiben die Einflüsse bestehen; sie lösen sich auch nicht bei Kontrolle von Merkmalen wie bildungsrelevanten Ressourcen und elterlichem Unterstützungsverhalten auf. Ferner zeigen sich Nachteile für Migranten beim Zugang zu Berufen, mit denen sich eine bessere soziale Positionierung verbinden kann. Das Autorenteam wirft abschließend einen Blick auf Daten über die Möglichkeiten von Neuzugewanderten im Berufsbildungssektor. Insgesamt zeige sich in den Analysen, dass sich ohne Bereitschaft zu neuen Ausbildungsformen und zur Einbindung aller Akteure beruflicher Bildung die verfestigten Schwierigkeiten der Ausbildungsintegration Zugewanderter kaum lösen ließen.

Im vierten Beitrag dieses Kapitels richtet sich der Blick von Markus Lörz auf Ungleichheiten nach Migrationshintergrund, Geschlecht und sozialer Herkunft in der Hochschulbildung. Leitend sind die Fragen, in welchen Phasen zwischen Studienaufnahme und Studienabschluss soziale Ungleichheiten zutage treten und inwieweit zwischen den verschiedenen Ungleichheitsdimensionen einander gegenseitig verstärkende Zusammenhänge bestehen. Verwendet werden die Daten der „Studienberechtigtenbefragung 2010“, einer bundesweit repräsentativen Paneluntersuchung des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), in die Schülerinnen und Schüler einbezogen sind, die im Jahr 2010 die Hochschulreife erworben haben. Theoretisch greift der Autor das Intersektionalitätskonzept auf, wonach Verbindungen und wechselseitige Verstärkungen (additive und multiplikative Effekte) zwischen Ungleichheitsdimensionen anzunehmen sind. Im Ergebnis der Analysen steht, dass soziale Ungleichheiten, wie erwartet, in allen Studienphasen erheblichen Einfluss besitzen. Geschlechtsspezifische Unterschiede hingegen machen sich insbesondere an den Übergängen des Hochschulbereichs bemerkbar. Migrationsspezifische Unterschiede schließlich entfalten erst im weiteren Studienverlauf, speziell beim Zugang zur Masterphase eine besondere Wirkung. Der Autor zeigt zudem bemerkenswerte Interaktionseffekte des Migrationshintergrunds mit den anderen beiden Ungleichheitsformen auf. Er stellt fest, dass insbesondere der starke Vorteil der Männer mit Migrationshintergrund zu Beginn des Studiums auffällig sei, welcher sich im Laufe des Studiums zu einem signifikanten Nachteil wandle. Erst die gemeinsame Betrachtung verschiedener Ungleichheitsdimensionen lasse das Ausmaß sozialer Ungleichheit im Bildungsverlauf sichtbar werden.

3.2 Sprachliche Fähigkeiten: Deutsch, Herkunftssprachen, Mehrsprachigkeit

Die zum zweiten Kapitel dieses Bandes gebündelten Beiträge sind verschiedenen Dimensionen der Frage gewidmet, welche Rolle sprachliche Fähigkeiten für den Verlauf und den Erfolg von Bildungslaufbahnen spielen. Dabei geht es nicht nur um die deutsche Sprache, deren Bedeutung für Bildungsteilhabe außer Zweifel steht. Vielmehr werden darüber hinaus Fragen nach Aneignung bzw. Erhalt, Funktion und Bedeutung von herkunftssprachlichen Fähigkeiten beleuchtet. Damit spiegelt sich in den Beiträgen, dass Mehrsprachigkeit eine Facette der sprachlichen Realität im Einwanderungsland ist, mit der sich auch die Bildungsforschung eingehender auseinandersetzen sollte.

Weit verbreitet ist die Annahme, dass der Gebrauch der Herkunftssprache negative Effekte auf schulisch relevante Kompetenzen besitzt. Plausibilisiert wird diese Auffassung durch die „time-on-task-Hypothese“, nach der die Zeit, die für den Gebrauch anderer Sprachen aufgewendet wird, für den Erwerb der Sprache der Schule verlorengelht. Dominique Rauch hat Daten der PISA-2012-Erhebung analysiert, in der Jugendliche nach der Nutzung ihrer Herkunftssprachen mit verschiedenen Gesprächspartnern (Vater, Mutter, Geschwister, bester Freund außerhalb der Schule; Mitschüler auf dem Schulhof) und aus verschiedenen Anlässen (Lesen, Fernsehen, Internet, E-Mail) gefragt wurden. Grundlage für die Analysen sind Forschungsergebnisse, nach denen sich die Frage stellt, ob die „time-on-task-Hypothese“ im Kontext migrationsbedingter Zwei- oder Mehrsprachigkeit stichhaltig ist. Die Hypothese gründet sich ursprünglich auf Überlegungen, die im Kontext des Fremdspracherwerbs angestellt wurden. Die Spracherwerbs- und Sprachgebrauchskonstellation im Migrationskontext ist aber deutlich komplexer; sie zeichnet sich unter anderem durch die Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Kommunikationspraxen aus. Die im Beitrag vorgestellten Analysen illustrieren die Komplexität der Kommunikationsverhältnisse der Befragten. Deren Sprachgebrauch ist demnach abhängig von Sprachpartnern, aber auch von Themen und Gegenständen der Kommunikation. Die Analysen ergaben für die meisten Gesprächspartner der Befragten und die meisten Nutzungsanlässe keinen signifikanten negativen Zusammenhang zwischen der Nutzung der Herkunftssprachen und schulisch relevanten Kompetenzen. Es sei daher davon auszugehen, dass nicht die Menge des sprachlichen Inputs entscheidend für schulische Entwicklung sei, sondern andere Faktoren Einfluss darauf ausüben, ob die Kompetenz, die sich Kinder und Jugendliche in der Sprache der Schule aneignen, den schulischen Anforderungen genügt. Hinweise darauf, dass der Gebrauch der Herkunftssprache in bestimmten Konstellationen, insbesondere mit Gleichaltrigen außerhalb des schulischen Kontextes, sich in nachteiligen schulischen Leistungen spiegele, lassen aus Sicht der Autorin eher auf Kompositionseffekte des sozialen Umfelds der Jugendlichen schließen als auf Effekte des Sprachgebrauchs. Rauch diskutiert Limitierungen ihrer Analysen mit Blick auf die Datengrundlagen, kommt aber zu dem Schluss, dass beim gegenwärtigen Stand des Wissens kein Anlass für die Vermutung gegeben sei, dass die familiäre Nutzung der Herkunftssprachen hinderlich für die Aneignung schulisch relevanter Kompetenzen sei.

Es schließt sich allerdings die Frage an, ob die Herkunftssprachen von Migranten über die Generationen hinweg aktiv verwendete Kommunikationsmittel bleiben. Die

Chancen hierfür sind relativ gering, da in die Weiterentwicklung und Pflege dieser Sprachen in Deutschland kaum öffentliche Investitionen vorgenommen werden. Ein Angebot herkunftssprachlichen Unterrichts im Kontext des regulären Bildungssystems ist eher die Ausnahme als die Regel.

Im Beitrag von Cornelia Kristen, Julian Seuring und Petra Stanat geht es um die Frage, unter welchen Bedingungen herkunftssprachliche Kompetenzen in der Generationenfolge erworben werden bzw. erhalten bleiben können. Grundlage für die Analysen des Autorenteam sind Daten des „Nationalen Bildungspanels“ (NEPS), das für die Klassenstufen 2, 7 und 9 Kompetenzmessungen in den Sprachen Türkisch und Russisch enthält. Angeknüpft wird an internationalem Forschungsstand, demzufolge vieles darauf deutet, dass Migranten ihre Herkunftssprachen nicht über die „dritte Generation“ hinaus aufrechterhalten. Allerdings zeigen die Studien auch unterschiedliche Muster für verschiedene Migrantengruppen und Migrationskonstellationen. In seine Analysen bezieht das Autorenteam drei Konstrukte ein, die für den Erwerb sprachlicher Fähigkeiten relevant seien: Anreize zu Erwerb und Gebrauch der Sprachen, die sowohl ökonomischer als auch nichtökonomischer Art sein können (Motivation), Lernerfolg im Verhältnis zum Aufwand (Effizienz) sowie die Opportunität der Nutzung der Sprachen (Exposure). Im Ergebnis der Analysen steht, wie erwartet, ein Rückgang der herkunftssprachlichen Kenntnisse nach Generationen, der bei den Schüler(inne)n mit russischer Herkunftssprache etwas höher ausfällt als bei den türkischsprachigen. Hinsichtlich der motivationalen Faktoren ergeben die Analysen keine einheitlichen Befunde. Zur Erklärung des Rückgangs sind im wesentlichen Indikatoren zu Effizienz und Exposure verantwortlich: Die Lerngelegenheiten und Verwendungsmöglichkeiten der Herkunftssprachen im Alltag erweisen sich als bedeutend für die Bestimmung herkunftssprachlicher Kompetenz in beiden Sprachgruppen. Demnach scheint es, als stellten sich auch in Deutschland die aus „klassischen“ Migrationskontexten berichteten Erfahrungen des Verlusts der Herkunftssprachen nach drei Generationen ein.

Aus einer an bildungsökonomischen Überlegungen anschließenden Perspektive stellt Tobias Schroedler in dem Beitrag, der dieses Kapitel abschließt, die Frage, welche sprachliche Textur eine Bildungseinrichtung im tertiären Bereich besitzt – nämlich eine deutsche Universität als Beispiel. Hier wird an den im EU-geförderten Forschungsprojekt „Mobility and Inclusion in Europe“ (MIME) verfolgten Annahmen angeknüpft, dass sich mit unterschiedlichen Formen mehrsprachiger Fähigkeiten sowohl Werte als auch Nachteile für Individuen und Gesellschaften in Europa verbinden. Die Untersuchungen gingen der Frage nach, welche Maßnahmen zur Steuerung des Ausgleichs zwischen den potentiell gegensätzlichen Zielen von Mobilität und Inklusion in einem vielsprachigen Europa ergriffen werden sollten. Schroedler erläutert in seinem Beitrag zunächst die theoretischen Grundlagen des Werte-Konzepts, das dieser Untersuchung zugrundeliegt. Sodann stellt er die Ergebnisse einer Befragung von Mitgliedern einer großen deutschen Universität vor – befragt wurden Studierende, Wissenschaftler(innen) (u. a. aus dem Bereich der Gesundheitsversorgung) und Angehörige des Verwaltungspersonals –, in der es zunächst einmal um eine Bestandsaufnahme zu der Frage ging, welche Sprachen in den befragten Gruppen überhaupt zur Verfügung stehen. Wie dies zu erwarten war, ist die Sprachenvielfalt am höchsten in der Gruppe der Studierenden; bei den ca. 1200

Studierenden, die sich an der Studie beteiligten, ergaben sich mindestens Grundkenntnisse in insgesamt 280 Sprachen. Die Angaben darüber, wieviele Sprachen die Befragten in ihrem Alltag gebrauchen, reichten von einer bis elf. Selbstverständlich waren für alle Gruppen Deutsch und Englisch die am häufigsten benutzten und nach Selbsteinschätzung auch am besten beherrschten Sprachen. Dennoch lassen die Ergebnisse auf ein erhebliches Sprachpotenzial unter den Befragten schließen. Die Frage allerdings, ob dieses Potenzial in der untersuchten Universität wahrgenommen und wertgeschätzt wird, muss nach den Ergebnissen dieser Studie – die ausschließlich den Status der Illustration beansprucht – verneint werden. Maßnahmen, die sich nach den Annahmen des zugrundeliegenden Werte-Konzepts positiv auf eine Wertschöpfung auswirken könnten, sind nach der Studie beinahe ausschließlich auf das Englische gerichtet. Wege zur Ausschöpfung des vorhandenen Potenzials werden also nicht betreten – auch nicht in Bereichen wie der Gesundheitsversorgung, wo angesichts der Zusammensetzung der Patientenschaft über den Mangel an sprachlichen Fähigkeiten beim medizinischen Personal geklagt wird.

3.3 Investitionen: Gewinne und soziale Kosten

Die beiden abschließenden Beiträge des Bandes sind – auf der Basis sehr unterschiedlicher theoretischer und empirischer Grundlagen – mit dem Problem beschäftigt, Investitionen und soziale Kosten als Folge einer Migration zu beleuchten.

Sara Fürstenau unternimmt dies auf der Basis einer ethnographischen Studie, in der sie sich ausführlich mit der in Deutschland kaum beachteten Migrantengruppe aus Brasilien beschäftigt. Den theoretischen Hintergrund für den berichteten Fall bildet das Konzept der transnationalen Migration, in dessen Mittelpunkt die Beobachtung steht, dass der Migrationsprozess für viele Personen, die ihn durchleben, quasi unabgeschlossen bleibt. Ihr Interesse richtet sich darauf, einen transnationalen Lebensraum zu schaffen, in dem die Region und soziale Gemeinschaft der Herkunft ebenso eine Rolle spielt wie der Aufnahmekontext. Am Fall einer Migrantin aus Brasilien, die in Deutschland als Pflegekraft tätig ist, schildert die Autorin das Phänomen der Kettenmigration im Kontext eines Netzwerks von Studierenden. Die detaillierte Darstellung verdeutlicht, wie in diesem Falle Bildungswege für nachwandernde Mitglieder einer Community geschaffen und genutzt werden, was als eine Möglichkeit für benachteiligte Migrantengruppen zu interpretieren sei, ihren Bildungsaufstieg zu organisieren.

Im Beitrag von Marina Lagemann und Peter Winker schlußendlich geht es um die Ambivalenz, die mit dem Bildungsaufstieg einer Person ebenfalls verbunden sein kann. Das Autorenteam gründet seine Untersuchung auf rational choice-theoretische Annahmen im Anschluß an Boudon, wonach Bildungsaufstiege unter Umständen mit sozialen Kosten verbunden sind. So könne die Entscheidung für einen weniger ambitionierten Bildungsgang bei Schüler(innen) aus höheren sozialen Positionen mit solchen Kosten verbunden sein, wenn ihre Peergroup ambitioniertere Alternativen wählt. Für Schüler(innen) in niedrigen sozialen Positionen hingegen sei die Wahl von Bildungswegen, die diejenigen ihres sozialen Netzwerks übersteigen, mit Kosten verbunden. Ähnlich sei zu erwarten, dass die Wahl von ambitionierten Bil-

dungsentscheidungen die Familiensolidarität in sozial gut gestellten Familien stärken, in sozial schlechter gestellten Familien hingegen schwächen.

Der Beitrag dient der Prüfung dieser Annahmen und zugleich der Frage, ob sich hier differenzielle Ergebnisse für Jugendliche aus Familien mit und ohne Migrationshintergrund zeigten. Die Datengrundlage der Analysen bilden die erste und zweite Welle der Startkohorte 4 (neunte Klassenstufe) des „Nationalen Bildungspanels“ (NEPS). Geprüft wurden Übereinstimmungen oder Divergenzen zwischen Befragten und ihren Peers in den berichteten realistischen und idealistischen Bildungsaspirationen. Im Ergebnis der multivariaten Analysen steht, dass bei Schüler(inne)n mit höheren als den üblichen Bildungsaspirationen im Freundeskreis die erwarteten sozialen Kosten anfallen, und zwar sowohl bei Befragten ohne als auch mit Migrationshintergrund. Während in dieser Hinsicht also keine migrationspezifischen Resultate gefunden wurden, zeigen die Analysen, dass Migranten soziale Kosten für den Bildungsaufstieg eher als Nichtmigranten in Kauf zu nehmen scheinen. Trotz der Nachteile, die für sie anfallen, wenn die eigenen Bildungsaspirationen höher als die ihrer Freundinnen und Freunde sind, entwickeln Migranten häufiger als Nichtmigranten höhere Bildungsaspirationen als ihr Freundeskreis. Das Autorenteam diskutiert Einschränkungen der Reichweite der Analysen, die mit der zur Verfügung stehenden Datengrundlage verbunden sind; dennoch unterstütze ihre Studie die Annahme, dass bestehende Bildungsdisparitäten im Migrationskontext vor allem auf Unterschiede in der Opportunitätsstruktur, nicht aber auf eine geringere Motivation von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund zurückzuführen sind.

Soweit der Überblick über die Beiträge im vorliegenden Band. Gemeinsam ist ihnen, dass sie migrationspezifischen Gründen für Differenzen in Bildungsverlauf und Bildungsergebnis von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund auf die Spur kommen, aber auf der Basis der vorliegenden Daten keine endgültigen Erklärungen anbieten können. Insbesondere lassen sich nach den Feststellungen der Autorinnen und Autoren keine abgesicherten Aussagen über Kausalzusammenhänge, also über Ursachen von bestehenden Bildungsdisparitäten machen. Positiv zu Buche schlägt jedoch, dass die Beiträge konkrete Perspektiven für weitere Forschung aufzeigen, die den gewünschten Klärungen näherbringen wird.

Für die tatkräftige Unterstützung bei der Herausgabe dieses Bandes danken wir Christin Güldemund, Michaela Kropf und Stefanie Laux. Den Autorinnen und Autoren danken wir für ihre Kooperationsbereitschaft und Geduld.

Hamburg und Frankfurt, im Februar 2019

Ingrid Gogolin und Kai Maaz

Literatur

- Agirdag, O., & Vanlaar, G. (2018). Does more exposure to the language of instruction lead to higher academic achievement? A cross-national examination. *International Journal of Bilingualism*, 22(1), 123–137. <https://doi.org/10.1177/1367006916658711>.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung und Migration*. Bielefeld: wbv.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: wbv Media.
- Becker-Mrotzek, M., Hentschel, B., Hippmann, K., & Linnemann, M. (2012). Sprachförderung an deutschen Schulen – die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse einer Umfrage unter Leh-

- rerinnen und Lehrern. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Universität zu Köln. Köln. http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Lehrerumfrage_Langfassung_final_30_05_03.pdf. Zugegriffen: 6. Juni 2016.
- Boos-Nünning, U., Hohmann, M., Reich, H. H., & Wittek, F. (1983). *Aufnahmeunterricht, Muttersprachlicher Unterricht, Interkultureller Unterricht*. München: Oldenbourg.
- Bredtmann, J., Martínez Flores, F., & Otten, S. (2016). *Remittances and the brain drain. Evidence from microdata for Sub-Saharan Africa* (CREAM discussion paper, S. 27). London: Centre for Research and Analysis of Migration.
- Brizic, K. (2007). *Das geheime Leben der Sprachen*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. (2018). Literacy and language diversity: challenges for education research and practice in the 21st century. In L. D. Hill & F. J. Levine (Hrsg.), *Global perspectives on education research* (S. 3–24). New York: Routledge (Taylor & Francis).
- Gogolin, I. (2019). Lernende mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem und ihre Förderung. Forschungstraditionen und aktuelle Entwicklungen. *Journal for Educational Research Online*, 11(1), 74–91.
- Gogolin, I., & Krüger-Potratz, M. (2019). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik* (Bd. 3). Opladen: Barbara Budrich/UTB.
- Gogolin, I., & Nauck, B. (Hrsg.). (2000). *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hohmann, M. (1989). Interkulturelle Erziehung – eine Chance für Europa? In M. Hohmann & H. H. Reich (Hrsg.), *Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung* (S. 1–32). Münster: Waxmann.
- Klemm, K. (1979). Ausländerkinder in deutschen Schulen – Zahlen und Prognosen. In G. Hansen, K. Klemm & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Kinder ausländischer Arbeiter* (S. 31–44). Essen: Neue Deutsche Schule.
- Kratzmann, J., Jahreis, S., Frank, M., Ertanir, B., & Sachse, S. (2017). Einstellungen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen zur Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(2), 237–258.
- Krüger-Potratz, M. (1999). Stichwort. Erziehungswissenschaft und kulturelle Differenz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2(2), 149–165.
- Maaz, K., & Dumont, H. (2019). Ungleichheiten des Bildungserwerbs nach sozialer Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlecht. In O. Köller, M. Hasselhorn, F. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga, C. K. Spieß & K. Zimmer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland: Bestand und Potenziale* (S. 75–109). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nauck, B. (2019). Ethnic inequality in educational attainment. In R. Becker (Hrsg.), *Research handbook on sociology of education*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Nauck, B., & Schnoor, B. (2015). Against all odds? Bildungserfolg in vietnamesischen und türkischen Familien in Deutschland. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 67(4), 633–657.
- Oltmer, J. (2017). *Migration. Geschichte und Zukunft der Gegenwart*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Reich, H. H., Gogolin, I., Krüger-Potratz, M., & Neumann, U. (1990). Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung FABER. Kurzfassung des Antrags an die DFG. *Deutsch lernen*, 1, 70–88.
- Schnoor, B. (2019). *Soziale Herkunft und Bildungssprache. Intergenerationale Humankapitalinvestitionen in Familien deutscher, türkischer und vietnamesischer Herkunft in Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS.
- Verhagen, J., Mulder, H., & Leseman, P. P. M. (2015). Effects of home language environment on inhibitory control in bilingual three-year-old children. online first. *Bilingualism Language and Cognition*. <https://doi.org/10.1017/S1366728915000590>.