

Migrationsspezifische Bildungsungleichheiten in der Grundschule

Zur Bedeutung kultureller Ressourcen der Familie

Von Pia Sauer mann und Aline Hämmerling

Zusammenfassung: Schulleistungen im Primarschulbereich spielen im deutschen Bildungssystem aufgrund des frühen Übergangs auf Sekundarschulformen eine entscheidende Rolle für den langfristigen Bildungserfolg. Aus verschiedenen Studien ist bekannt, dass sich Schulleistungen von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund voneinander unterscheiden. Wir fokussieren migrationsspezifische Ungleichheiten der Schulleistungen von Viertklässlern. Bourdieus Ansatz kulturellen Kapitals zufolge verfestigen sich soziale Ungleichheiten, weil kulturelles Kapital einerseits nur in höheren Schichten vorhanden ist, andererseits aber im Bildungssystem eine Voraussetzung für Bildungserfolg darstellt. Gefragt wird, ob das Konzept kulturellen Kapitals auch für die Erklärung migrationsspezifischer Ungleichheiten lohnend ist. Auf den in Deutschland erhobenen Daten des Forschungsprojektes Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem basierende Analysen (N = 631) zeigen, dass sowohl Deutschnoten als auch die unabhängig gemessene Leseleistung positiv von der familiären Ausstattung mit kulturellen Ressourcen beeinflusst werden. Überdies lassen sich unter Kontrolle kultureller Ressourcen keine migrationsspezifischen Ungleichheiten mehr feststellen.

1. Einleitung

Kinder mit Migrationshintergrund befinden sich im deutschen Bildungssystem in einer nachteiligen Lage. Dies zeigt sich anhand unterschiedlicher Indikatoren für Bildungserfolg und über den gesamten Bildungverlauf (Alba / Handl / Müller 1994; Becker / Biedinger 2006; Diefenbach 2010). Zu bedenken ist in diesem Zusammenhang, dass Ungleichheiten teilweise durch die schlechtere sozioökonomische Position von Migrantenfamilien in Deutschland verursacht werden und somit zum Teil dem Problemfeld sozialer Bildungsungleichheiten zuzurechnen sind (Kalter 2005: 326).

Bei der Suche nach migrationsspezifischen Faktoren, die für schulischen Erfolg bedeutsam sind, kann der kulturelle Hintergrund nicht außer Acht gelassen werden (Stanat 2009). Obwohl dies naheliegend erscheint, existieren nur wenige Beiträge, die über die Familiensprache hinausgehende ziellandspezifische kulturbezogene Merkmale untersuchen (z.B. Nauck / Diefenbach / Petri 1998; Becker 2010; Leopold / Shavit 2013). Dabei stellt gerade das Bildungssystem implizite und explizite kulturspezifische Anforderungen an die Kinder und ihre Familien. Nicht nur die zu vermittelnden Inhalte sowie die Unterrichtssprache als Träger von Informationen sind eindeutig vom kulturellen Kontext abhängig, sondern darüber hinaus auch informelle Verhaltensregeln, beispielsweise mit Bezug auf die Förderung und Erziehung von Kindern. Für Kinder mit Migrationshintergrund kann es eine un gerechtfertigte Erschwernis bedeuten, wenn diese Merkmale auf dem Weg zum Schulabschluss implizit oder explizit gefordert werden.

Bourdieus Ansatz zum kulturellen Kapital sieht die verborgene intergenerationale Transmission kulturellen Kapitals als wesentlichen Mechanismus an, mit dem Eltern höherer sozialer Schichten den Bildungserfolg ihrer Kinder sichern (Bourdieu 1976, 1983; Bourdieu / Passeron 1971). Ob sich mit diesem Ansatz auch migrationsspezifische Ungleichheiten erklären lassen, wird im vorliegenden Beitrag untersucht. Das Vorgehen zielt dabei auf die Beantwortung von zwei Kernfragen:

Erstens wird geprüft, inwieweit die kulturelle Dimension einen Beitrag zur Erklärung migrationspezifischer Leistungsdisparitäten leistet. Da das Hauptaugenmerk hier nicht auf dem ursprünglichen Anwendungsgebiet sozialer Ungleichheiten liegt, wird Bourdieus Theorie nicht eins zu eins übernommen, sondern liefert grundlegende Argumente dafür, dass Kindern mit Migrationshintergrund durch ihre geringere Vertrautheit mit ziellandspezifischen kulturellen Inhalten im Bildungssystem größere Hürden gesetzt werden als Kindern ohne Migrationshintergrund. Infolgedessen werden nicht ausschließlich die Vertrautheit mit distinktiven und hochkulturellen Inhalten, sondern kulturelle Gewohnheiten, Kompetenzen und Kenntnisse als zentral betrachtet, die spezifisch sind für die Gesellschaft des Ziellandes der Migration. Bislang fehlt eine systematische Überprüfung des Potenzials und der Bedeutung ziellandspezifischer kultureller Ressourcen für die Erklärung migrationspezifischer Leistungsdisparitäten.

Zweitens werden die Effekte unterschiedlicher kulturspezifischer Ressourcen simultan betrachtet, um die Stärke ihres Einflusses auf das Leistungsniveau zu vergleichen. Häufig enthalten sozialwissenschaftliche Befragungen undifferenzierte Operationalisierungen kulturellen Kapitals, die einerseits unterschiedliche Aspekte der Theorien repräsentieren und andererseits mit teils sehr verschiedenen Mechanismen verbunden sind (Sullivan 2001: 896). Selten hinterfragen Forscher ausreichend die Nutzung einzelner Konstrukte und verwenden beispielsweise die Anzahl der Bücher im Haushalt oder den Besuch kultureller Veranstaltungen als Allround-Indikatoren für die familiäre Ausstattung mit kulturellen Ressourcen. Der verwendete Datensatz ermöglicht es, durch ein differenziertes Vorgehen sowohl auf Seiten der zu erklärenden (Schulerfolg) als auch der erklärenden Variablen (kulturelle Ressourcen) die verschiedenen Arten kultureller Ressourcen zu vergleichen, die zuvor diskutierten Mechanismen in ihrer Wirkung zu prüfen und somit ihr Erklärungspotenzial für Bildungsungleichheiten zu testen.

Der erste Bildungsübergang hat eine zentrale Stellung bei der Entstehung von Bildungsungleichheiten (Kristen / Granato 2007: 345). Betrachtet werden daher migrationspezifische Ungleichheiten im Leistungsniveau von Schülerinnen und Schülern der vierten Jahrgangsstufe. Dieses Leistungsniveau hat maßgeblichen Einfluss auf die besuchte Sekundarschulform (Ditton et al. 2005). Zugleich ist die Mobilität zwischen den Sekundarschulformen in Deutschland gering (Allemendinger 1989), sodass der erste Bildungsübergang den gesamten weiteren Bildungsweg und die darauffolgende berufliche Positionierung bestimmt. Die Suche nach Faktoren, die Leistungsunterschiede von Viertklässlerinnen und Viertklässlern hervorrufen, ist daher äußerst lohnenswert.

Zunächst werden die theoretischen Überlegungen sowie Ergebnisse vorangegangener empirischer Arbeiten präsentiert. Aufbauend auf Bourdieus Ansatz zum kulturellen Kapital setzt sich Kapitel 2 mit der Funktion kultureller Ressourcen für Bildungserfolg auseinander. Überdies wird begründet, warum in Familien mit Migrationshintergrund eine geringere Ausstattung mit ziellandspezifischen kulturellen Ressourcen zu erwarten ist. Im Anschluss werden bisherige Forschungsergebnisse dargestellt. Kapitel 3 widmet sich den aus Theorie und Forschungsstand abgeleiteten Hypothesen. Der empirische Teil knüpft daran an und präsentiert Datenbasis, Operationalisierung, Methoden und Ergebnisse eigener Analysen (Kapitel 4). Reichweite wie auch Grenzen dieser Befunde werden in Kapitel 5 diskutiert.

2. Kulturelle Ressourcen, Migration und Bildungserfolg: Theorie und Befunde

Für Bourdieu (1983) erfüllt kulturelles Kapital eine zentrale Funktion bei der Reproduktion sozialer Ungleichheiten über die Generationen, weil es einerseits von den höheren Gesellschaftsschichten kontrolliert wird und andererseits eine Voraussetzung für schulischen

Erfolg darstellt. Dies sollte jedoch nicht nur für sozial schwächere, sondern auch – oder erst recht – für zugewanderte Familien die Sicherung des Bildungserfolgs ihrer Kinder erschweren. Denn Kultur ist gesellschaftsspezifisch und so unterscheiden sich neben der Sprache auch kulturelle Inhalte über nationalstaatliche Grenzen hinweg.

Bourdieu's Ansatz soll dabei helfen, die Bedeutung ziellandspezifischer kultureller Ressourcen für Bildungserfolg herauszustellen und daraus Folgen abzuleiten, die sich aus den unterschiedlichen Ausgangslagen von Familien mit und ohne Migrationshintergrund ergeben.

Dieses Kapitel stellt die theoretische Diskussion zum Einfluss kultureller Ressourcen auf den Bildungserfolg (2.1) und die Gründe für ein geringeres Vorhandensein kultureller Ressourcen in Familien mit Migrationsgeschichte (2.2) dar. Im Anschluss werden Befunde vorheriger Studien beschrieben (2.3).

2.1 Kulturelle Ressourcen und Bildungserfolg

Mit dem Konzept des kulturellen und sozialen Kapitals unterstellt Bourdieu auch sozialen Austauschprozessen außerhalb ökonomischer Bereiche einen von Eigennutz und Profitmaximierung geleiteten Charakter (Bourdieu 1983: 184). Im Unterschied zum ökonomischen Warentausch unterliegen diese anderen Formen jedoch einer Verschleierung – und zwar gerade weil sie „mit der Absicht einer ausdrücklichen *Verneinung des Ökonomischen* hergestellt werden“ (Bourdieu 1983: 184, Hervorh.i.O.).

Bourdieu (1983) unterscheidet weiter drei Formen kulturellen Kapitals: inkorporiert, institutionalisiert und objektiviert. Das inkorporierte Kulturkapital, welches „in Form von dauerhaften Dispositionen des Organismus“ (Bourdieu 1983: 185) auftritt, bezeichnet Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse, die im Zusammenhang mit der legitimen Kultur stehen. Diese kulturellen Kompetenzen erkennt und belohnt das Bildungssystem, indem es inkorporiertes in institutionalisiertes kulturelles Kapital, also Bildungstitel, transferiert. Während die bereits genannten Erscheinungsformen grundsätzlich personengebunden sind, ist die dritte Komponente kulturellen Kapitals eine objektiviert Form. Sie umfasst kulturelle Güter wie Bücher und Gemälde, die im Gegensatz zu den anderen Formen übertragbar. Dennoch besteht eine enge Beziehung zwischen objektiviertem und inkorporiertem Kulturkapital, denn kulturelle Güter gewinnen erst dadurch an Gebrauchswert, dass die Besitzer einen „Code besitzen, der es ermöglicht, sie zu entziffern“ (Bourdieu 1976: 223).

Die Nützlichkeit kulturellen Kapitals entfaltet sich Bourdieu zufolge vor allem im Bereich des Bildungserwerbs, denn der schulische Ertrag eines Kindes ist abhängig von der Höhe der Investition in kulturelles Kapital durch die Familie (Bourdieu 1976: 229). Soziale Ungleichheiten im Bildungserfolg sind das Produkt teilweise unbewusster, im Verborgenen stattfindender Investitionen und auf sozialen Unterschieden in der Verfügbarkeit kultureller Ressourcen begründet. Unter der Annahme, dass ein höherwertiger Bildungsabschluss mit einer günstigeren sozialen Positionierung einhergeht, wird die bestehende Sozialstruktur nach Bourdieu auf die beschriebene Weise reproduziert. Dem Bildungssystem kommt bei der Reproduktion sozialer Ungleichheiten eine Schlüsselrolle zu. Einerseits setzt es kulturelles Kapital in Form von kulturellen Fertigkeiten und Dispositionen implizit voraus und regt gemäß Bourdieu auch weder zur Produktion von kulturellem Kapital an noch gleicht es anfängliche Differenzen in den kulturellen Fertigkeiten aus. Vielmehr hängt „die Leistung der pädagogischen Kommunikation [...] selbst von der kulturellen Kompetenz ab, die der Empfänger der familiären Erziehung verdankt und die mehr oder weniger der wissenschaftlichen Kultur, welche die Schule übermittelt, sowie den sprachlichen und kulturellen Modellen nahesteht, nach denen sie diese Übermittlung vornimmt“ (Bourdieu 1976: 226). Somit wird kulturelles Kapital mit höheren Bildungstiteln belohnt. Andererseits legitimiert das Bil-

dungssystem die Reproduktion, denn es gibt vor, die Titel auf Basis von Fähigkeiten zu vergeben (Bourdieu 1983; Bourdieu / Passeron 1971).

Folgende wichtige Argumente werden für den vorliegenden Beitrag aus Bourdieus Theorie übernommen: In erster Linie ist dies die ökonomische Betrachtung von *Kultur als Ressource* (Lareau / Weinger 2003: 567). Bewusst oder unbewusst werden kulturelle Ressourcen eingesetzt, um auf dem Bildungsmarkt Erträge zu erzielen. Voraussetzung für Erfolg ist dabei ihre *Transmission innerhalb der Familie*, welche von Bourdieu (1983: 186) sogar als „am besten verborgene und sozial wirksamste Erziehungsinvestition“ bezeichnet wird. Jaeger (2009: 1948) betont, dass die Weitergabe kulturellen Kapitals nur gelingen kann, sofern Eltern Zeit und Energie investieren. Hinsichtlich der Frage, auf welche Weise kulturelles Kapital der Familie den Bildungserfolg von Kindern beeinflusst, spricht Bourdieu von innerhalb der Familie und schon vor Beginn der Schulzeit erworbener kultureller Kompetenz, die den schulischen Lehrinhalten inhaltlich nahesteht, und darüber hinaus sprachlich und kulturell dazu befähigt, diese Inhalte überhaupt aufzunehmen (Bourdieu 1976: 225 f). Konkretisierungen der Wirkweise kulturellen Kapitals in Bezug auf Bildungserfolg liefern zwei Erklärungen (Sullivan 2001, 2007). Im Rahmen der ersten Erklärung agieren Lehrkräfte als Gatekeeper für soziale Positionen, indem sie über schulische Leistung hinausgehende Merkmale der Schüler – beispielsweise kultureller Art – wahrnehmen und belohnen (Farkas et al. 1990). Zu den Merkmalen, nach denen diskriminiert wird, gehören sprachliche Stile, ästhetische Präferenzen und Interaktionsstile (De Graaf et al. 2000: 93). Entscheidend ist in diesem Fall die Signalwirkung kulturellen Kapitals. Nach Farkas et al. (1990: 128) können diesem Prozess folgende kausale Mechanismen zugrunde liegen: Lehrkräfte empfinden das Leistungsniveau von Schülern generell niedriger, sofern diese nicht über bestimmte kulturelle Kenntnisse oder Kompetenzen verfügen. Überdies kann sich eine geringere Erwartungshaltung des Lehrers negativ auf seine Bemühungen und das Selbstbild betroffener Schüler auswirken – und erfüllt sich letztlich selbst. Alternativ hat sich eine zweite Interpretation des Effekts kulturellen Kapitals durchgesetzt, die annimmt, dass kulturelles Kapital die Entwicklung kognitiver Kompetenzen und Kenntnisse fördert (Crook 1997; De Graaf 1988; De Graaf et al. 2000; Sullivan 2001, 2007). Demzufolge sind es weniger hochkulturelle Aktivitäten wie Theater- oder Opernbesuche, die in positivem Zusammenhang mit dem Bildungserfolg des Kindes stehen, sondern kulturelle Gewohnheiten wie insbesondere das Leseverhalten. Hier wird ein enger Bezug zu Informationsverarbeitung und bildungsrelevantem Wissen angenommen. Kinder, deren Eltern lesen, haben mehr und regelmäßigeren Zugang zu sprachbasierten Kompetenzen und zu Wissensbeständen. Sie haben mehr Gelegenheiten zu lernen und mit ihnen vertraut zu werden. Überdies unterscheidet sich die Qualität dieses Lernens je nach Sprach- und Wissensniveau der Eltern. Auch die Motivation sich bestimmte Kompetenzen anzueignen dürfte steigen, wenn Kinder die Kompetenz bei ihren Eltern beobachten. Beispielsweise demonstrieren die Eltern durch regelmäßiges Lesen eine Werthaltung, die von ihren Kindern wahrgenommen wird. Die Kinder antizipieren dann die Wertschätzung der Eltern bei erfolgreichem Kompetenzerwerb.

Nach Boudon (1974) beeinflusst die soziale Herkunft den Bildungserfolg eines Kindes über zwei Kanäle. Zum einen wirkt sie direkt auf das Lernen und beeinflusst so das Leistungsniveau des Kindes (*primäre soziale Herkunftseffekte*) und zum anderen bedingt sie die familiären Bildungsentscheidungen (*sekundäre soziale Herkunftseffekte*). Diese Differenzierung verdeutlicht, dass sich ungleichheitsfördernde Mechanismen in mindestens zwei grobe Klassen unterteilen lassen (Dollmann 2010: 18). Auch bei der Analyse migrationsspezifischer Ungleichheiten ist diese Unterteilung zweckmäßig (Dollmann 2010; Heath / Brinbaum 2007; Van de Werfhorst / Van Tubergen 2007). Die Darstellung möglicher Wirkweisen kulturellen Kapitals, Signalwirkung oder kognitiver Anregung verdeutlicht, dass sie den primären Herkunftseffekten zuzuordnen sind. Kulturelles Kapital wirkt nicht auf die Bildungsent-

scheidungen in der Familie, sondern auf die Entwicklung schulisch geforderter und geförderter Kompetenzen bzw. darauf, wie diese von den Lehrkräften wahrgenommen und bewertet werden.

2.2 Kulturelle Ressourcen im Kontext von Migration

Der hier verfolgte Erklärungsversuch geht davon aus, dass in Familien mit Migrationsgeschichte ein geringerer Bestand an ziellandspezifischen kulturellen Ressourcen vorhanden ist. Diese Vermutung bezieht sich auf die gesamte Ressourcenausstattung von Migranten, die Begründung unterscheidet sich allerdings je nach Art der Ressource. Während der Mangel an ökonomischem Kapital hauptsächlich auf die selektive Zuwanderung in die Bundesrepublik zurückgeht, wird bezüglich kultureller und sozialer Ressourcen sowie Humankapital vor allem deren Entwertung im Zuge der Migration als ursächlich betrachtet (Chiswick 1979; Kalter 2003; Steinbach / Nauck 2004). Dabei wird angenommen, dass bestimmte Ressourcen kontextspezifisch sind und somit beim Transfer zwischen zwei Kontexten an Wert verlieren. Greifbar wird dies am Beispiel von Bildungszertifikaten. Selbst wenn die Möglichkeit der formalen Anerkennung ausländischer Qualifikationen besteht – wie im Falle der (Spät-)Aussiedler –, sind sie auf dem deutschen Arbeitsmarkt, verglichen mit gleichwertigen deutschen Zertifikaten, nur in geringerem Maße verwertbar (Konietzka / Kreyenfeld 2001). Dies hat dann wiederum negative Auswirkungen auf das ökonomische Kapital.

Für kulturelles Kapital kann prinzipiell derselbe Prozess angenommen werden: Mit Wertverlust ist in diesem Zusammenhang gemeint, dass die im Herkunftskontext erlernten kulturellen Codes nicht mit denen kongruent sind, die im Zielland vorherrschen, und zwar insbesondere in dessen Bildungssystem (Leopold / Shavit 2013: 452). Für die Sprachkompetenz sowie für kulturelles Wissen mit herkunftslandspezifischem Inhalt ist diese Überlegung offensichtlich. Jacob und Kalter (2012) begründen auf ähnliche Weise, warum Migranten – unter Kontrolle ihrer sozialen Positionierung – seltener Aktivitäten ausüben, die in Deutschland als hochkulturell gelten: Die Definition hochkultureller Lebensstile erfolgt im gesamtgesellschaftlichen Bezugsrahmen und kann dementsprechend zwischen Gesellschaften variieren (vgl. auch Kane 2003; Katz-Gerro 2002). Die Vorstellung von Hochkultur ist demnach kontextspezifisch und stark internalisiert. „Durch eine Wanderung – und somit einen Wechsel des kulturellen Kontexts – stimmen diese verinnerlichte Ansichten der Migranten nicht mehr mit denen der Mehrheitsgesellschaft überein, sodass sich in der Folge die Lebensstile [...] unterscheiden sollten“ (Jacob / Kalter 2012: 229). Dies betrifft auch die Nachkommen von Migranten – denn ihre Eltern können lediglich Ressourcen weitergeben, über die sie selbst verfügen. Weiter können spezifische Präferenzen und Motive wie die Rückkehrorientierung dazu führen, dass Migranten weniger geneigt sind, in kulturelle Ressourcen zu investieren, also beispielsweise ihre Sprachkenntnisse zu verbessern oder sich mit kulturellen Wissensinhalten vertraut zu machen (vgl. Kalter 2003, mit Bezug auf die Humankapitalausstattung).

2.3 Befunde

Bei der Untersuchung migrationsspezifischer Bildungsungleichheiten stellt sich zunächst die Frage, inwieweit sich diese durch soziale Herkunft erklären lassen. Kinder von Zuwanderern sind aufgrund der überproportional niedrigen Sozialschichtzugehörigkeit der Eltern häufiger von sozialen Bildungsungleichheiten betroffen als Kinder ohne Migrationshintergrund. Dies erklärt in empirischen Studien einen beträchtlichen Anteil des geringeren Bildungserfolgs von Zuwanderern (Kalter 2008: 326). Bildungsrückstände, die darüber hinaus Bestand haben, erfordern dann die Suche nach migrationsspezifischen Ursachen. Alba et al. (1994) stellen fest, dass sich ein Großteil der Benachteiligungen hinsichtlich der Sekundarschulbil-

dung auf das kulturelle Kapital im Elternhaus zurückführen lässt. Auch für die schlechtere Leseleistung türkischstämmiger Grundschüler erweist sich ein kultureller Aspekt als bedeutungsvoll: Das standardisiert gemessene Leistungsniveau wird durch die schlechtere Sprachbeherrschung zum Zeitpunkt der Einschulung (Dollmann 2010: 103) und durch die geringere Verwendung der deutschen Sprache in der Familie negativ beeinflusst (Kristen 2008). Dabei zeigt sich, dass mathematische Fähigkeiten in schwächerem Zusammenhang mit kulturellen Ressourcen stehen als Rechtschreib- und Lesekompetenzen.

Jungbauer-Gans (2004) weist anhand der PISA-Daten für 15-Jährige nach, dass sich der negative Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und Leseleistung in Deutschland, Frankreich und der Schweiz nicht nur unter Kontrolle des sozialen Hintergrunds, sondern auch unter Kontrolle der kulturellen Ressourcen im Elternhaus reduziert. „Die Leseleistung von Angehörigen ethnischer Minderheiten leidet also sowohl stärker unter einer geringeren sozioökonomischen Herkunft als auch unter einem geringeren kulturellen Kapital“ (Jungbauer-Gans 2004: 393).

Auch jüngere Berechnungen von Schneider und Pfost (2013) zu Unterschieden im Leseverständnis von Grundschulern deuten darauf hin, dass der Fortschritt im Leseverständnis teilweise durch das elterliche Bildungsniveau, die Lesezeit des Kindes und hochkulturelle Aktivitäten erklärt wird. Das elterliche Leseverhalten, der Bücherbestand im Haushalt und Büchereibesuche wirken sich hingegen nicht günstig auf die Entwicklung des Leseverständnisses aus, weshalb die Autoren einfache theoretische Modelle in Zweifel ziehen, welche die Eltern als Rollenmodelle und den Bücherbestand im Haushalt als stimulierendes Umfeld betrachten. Leopold und Shavit (2013) untersuchten den Einfluss elterlicher kultureller Ressourcen auf Bildungserfolg im israelischen Schulsystem. Kinder von Migranten aus der ehemaligen Sowjetunion profitieren hinsichtlich ihrer Hebräisch- und Mathematiknoten weniger von den kulturellen Ressourcen der Eltern als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler. Weil sich dieser Interaktionseffekt zwischen Migrationsstatus und kulturellen Ressourcen nur auf die Noten, nicht aber auf das unabhängig gemessenen Leseverständnis zeigt, schlussfolgern die Autoren, dass Lehrer voreingenommen sind und Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund begünstigen. Untersuchungen zu migrationspezifischen Ungleichheiten in den USA sprechen dem Konzept kultureller Ressourcen ein mittelmäßiges Erklärungsgewicht zu (Kalmijn / Kraaykamp 1996; Roscigno / Ainsworth-Darnell 1999).

Eine seit Längerem etablierte Forschungstradition widmet sich der Überprüfung des Einflusses kulturellen Kapitals auf Bildungserfolg, ohne dabei Migrationsfragen in den Blick zu nehmen. Diese Arbeiten werden hier vorgestellt, weil sie den Vorzug eines stärker theoriegeleiteten Vorgehens bei der Operationalisierung aufweisen, was bessere Rückschlüsse auf die beschriebenen Wirkmechanismen einzelner Komponenten kulturellen Kapitals ermöglicht. Den Studien dieser Gruppe ist gemeinsam, dass sie Belege für eine positive Wirkung kultureller Ressourcen auf Bildungserfolg finden (vgl. bspw. Aschaffenburg / Maas 1997; De Graaf 1988; DiMaggio 1982; DiMaggio / Mohr 1985; Sullivan 2001; Rössel / Beckert-Ziegelschmid 2002). In frühen Untersuchungen zeigt sich, dass amerikanische Schüler, die in ihren Einstellungen und Aktivitäten eine hochkulturelle Orientierung aufweisen, bessere Noten und höhere Bildungsabschlüsse erzielen (DiMaggio 1982; DiMaggio / Mohr 1985). Angenommen wurde eine Signalwirkung, die Schülern mit hochkultureller Orientierung eine höhere Reputation und somit bessere Hilfeleistungen durch Lehrer und einen leichteren Zugang zu bildungsnahen sozialen Milieus verschafft. Eine Spaltung kulturellen Kapitals in die Dimensionen Hochkulturorientierung und Leseverhalten legt jedoch die Vermutung nahe, dass Schülerinnen und Schüler deutlich mehr von einem Elternhaus mit ausgeprägter Lesekultur profitieren als von der elterlichen Teilhabe an hochkulturellen Veranstaltungen (De Graaf 1988; De Graaf et al. 2000). De Graaf et al. (2000: 96) schlussfolgerten aus die-

sem Resultat, dass Eltern, die häufig lesen, über bildungsrelevante kognitive Fähigkeiten verfügen, welche sie an ihren Nachwuchs weitergeben – was einer intergenerationalen Transmission von Humankapital entspricht. Der Vergleich der einzelnen Dimensionen kulturellen Kapitals deutet auch bei anderen Autoren darauf hin, dass kulturelles Kapital der Eltern eher in Form eines kognitiv und verbal stimulierenden Umfelds auf die Kinder wirkt (Hinz / Groß 2006; Kingston 2001; Sullivan 2001). Ein Gegenbeispiel stellen die Analysen von Rössl und Beckert-Ziegelschmid (2002) dar, die signifikant positive Effekte einer hochkulturellen Orientierung der Eltern auf den Bildungserfolg ihrer Kinder feststellten. Aufgrund der von den anderen Studien stark abweichenden Operationalisierungen und der fehlenden Differenzierung zwischen Hochkultur und Leseverhalten, kann hieraus jedoch kaum ein Vergleich gezogen werden.

Der Forschungsstand zu kulturellem Kapital erweist sich bei genauerer Betrachtung als schwer strukturierbar, da einzelne Ergebnisse teilweise kaum in Verbindung gebracht werden können. Dies hat zwei Ursachen: Zum einen haben Forscher das Konzept kulturellen Kapitals auf sehr unterschiedliche Weisen operationalisiert, so dass auch die aus den Analyseergebnissen gezogenen Schlussfolgerungen variieren (Sullivan 2002: 155). Beispielsweise wird das kulturelle Kapital der Eltern oder der Kinder, selten jedoch beides betrachtet (Aschaffenburg / Maas 1997: 574). Zum anderen wird der Einfluss kulturellen Kapitals auf Bildungserfolg häufig nur global erforscht, wodurch sich nicht feststellen lässt, in welcher Etappe der Bildungskarriere es seine Wirkung auf den Bildungserfolg entfaltet. Ausgehend von dieser Kritik ermitteln Aschaffenburg und Maas (1997) einen durchweg positiven, aber mit Fortschreiten der Schullaufbahn abnehmenden Effekt kulturellen Kapitals der Eltern.

Zusammenfassend ergeben sich aus dem Forschungsstand zu kulturellem Kapital deutliche Hinweise für die Wirksamkeit kultureller Faktoren hinsichtlich des Bildungserwerbs. Diese Wirksamkeit zeigt sich trotz divergierender Operationalisierungen und Messungen kulturellen Kapitals in sämtlichen Studien, wobei sich vorrangig die mit kognitiven Fähigkeiten verbundenen Komponenten als einflussreich hervortun.

3. Hypothesen

Dem vorliegenden Artikel liegen zwei Forschungsfragen zugrunde. Zunächst wird gefragt, inwieweit deutschlandspezifische kulturelle Ressourcen in der Familie den Bildungserfolg beeinflussen. Darüber hinaus wird untersucht, welche Arten kultureller Ressourcen den Bildungserfolg stärker, welche ihn weniger oder möglicherweise auch gar nicht beeinflussen. Die folgenden Hypothesen werden aus den theoretischen Überlegungen unter Berücksichtigung der bisherigen Forschung hergeleitet.

Aus der kritischen Betrachtung des Forschungsstandes haben sich zwei Punkte ergeben, die für weitergehende Untersuchungen von Bedeutung sind: Einzelne Arten kultureller Ressourcen unterscheiden sich in ihrem Effekt auf den Bildungserfolg. Der Vergleich dieser Effekte ist insbesondere für Rückschlüsse über zugrunde liegende Prozesse informativ. Es ist daher ratsam, kulturelle Ressourcen breit zu operationalisieren und anstelle von mehrdimensionalen Indizes verschiedene, in sich möglichst homogene Indikatoren zu verwenden. Zudem muss die abhängige Variable bewusst gewählt werden. Bei der Analyse der Effekte kultureller Ressourcen auf den erreichten Schulabschluss bleibt weitgehend offen, zu welchem Zeitpunkt und auf welche Weise sie ihre Wirkung entfalten. Durch eine systematische Überprüfung des Einflusses kultureller Ressourcen auf das Leistungsniveau von Viertklässlern lässt sich die Wirkung zu einem frühen Zeitpunkt im Bildungsverlauf und nur auf das Lernen – also in Form von primären Herkunftseffekten – einschätzen und eingrenzen. Durch eine simultane Einführung verschiedener kultureller Ressourcen in ein Erklärungsmodell

kann überdies ermittelt werden, welche Ressourcen tatsächlich mit höheren Kompetenzen einhergehen.

Unter Berücksichtigung dieser Punkte werden in diesem Beitrag folgende Hypothesen geprüft:

Familien mit Migrationshintergrund weisen eine geringere Ausstattung mit ziellandspezifischen kulturellen Ressourcen auf als Familien ohne Migrationshintergrund. Dieser Unterschied zeigt sich auch unter Berücksichtigung des sozioökonomischen Status der Familie (Hypothese 1).

Migrantenfamilien befinden sich häufiger in einer schlechteren sozioökonomischen Lage und verfügen deshalb über weniger kulturelle Ressourcen. Darüber hinaus wird vermutet, dass kulturelle Ressourcen im Zuge der Migration an Wert verlieren (vgl. Kapitel 2.2).

Folglich sollten Familien mit Migrationshintergrund auch bei gleichem sozioökonomischen Status über eine geringere ziellandspezifische kulturelle Ressourcenausstattung verfügen als Familien ohne Migrationshintergrund.

Ziellandspezifische kulturelle Ressourcen wirken sich positiv auf die Leistung (Hypothese 2 a) und auf Noten aus (Hypothese 2 b).

Unter Kontrolle der ziellandspezifischen Ressourcen, reduzieren sich die Unterschiede in den Leistungen (Hypothese 3 a) und Noten (Hypothese 3 b) zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund.

Dass sich kulturelle Ressourcen generell günstig auf Bildungserfolg auswirken, ist sowohl theoretisch als auch empirisch gut gestützt (vgl. Kapitel 2). Unklarheit besteht jedoch hinsichtlich der genauen Wirkmechanismen. Für eine Annäherung ist es sinnvoll, sowohl das unabhängig gemessene Leistungsniveau als auch die vom Lehrpersonal vergebenen Noten als abhängige Variable zu betrachten. Zeigen sich Effekte für das Leistungsniveau, so ist davon auszugehen, dass kulturelle Ressourcen den Lernprozess direkt beeinflussen. Wirken sich kulturelle Ressourcen unter Kontrolle des Leistungsniveaus positiv auf die Noten aus, kann dies als Hinweis gedeutet werden, dass kulturelle Ressourcen entweder für Lehrerinnen und Lehrer ein Signal darstellen oder dass sie die Entwicklung weiterer benotungsrelevanter Fähigkeiten begünstigen. Trennscharf ist diese Unterscheidung allerdings nicht. Beispielsweise kann auch der Einfluss kultureller Ressourcen auf das Leistungsniveau auf eine Signalwirkung zurückgeführt werden, wenn Lehrer kulturell besser ausgestattete Schüler besser fördern und diese somit ein höheres Leistungsniveau aufweisen.

Kulturelle Ressourcen, die in direktem Zusammenhang mit den gemessenen Leistungen stehen (Lesezeit, Familiensprache, Anzahl der Bücher), haben einen größeren Einfluss auf die Leistungen (Hypothese 4 a) und Noten (Hypothese 4 b) als allgemeine kulturelle Ressourcen wie Aktivitäten und kulturelles Wissen.

Im Kontext migrationspezifischer Bildungsungleichheiten erscheint es plausibel, dass insbesondere der erfolgreiche Spracherwerb eine Voraussetzung für Bildungserfolg darstellt und somit eher kulturelle Ressourcen, die Kindern Zugang zu Sprache verschaffen, Bildungserfolg erleichtern. Auch bisherige Befunde weisen darauf hin, dass ein kognitiv anregendes Lernumfeld einen stärkeren Einfluss auf Bildungserfolg hat als die kulturelle Orientierung des Elternhauses (vgl. Kapitel 2.3).

4. Daten und Methoden

Die Analysen für die Beantwortung der Forschungsfragen basieren auf den Daten der Panelbefragung *Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen*

*Bildungssystem.*¹ Diese ist aus dem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten deutsch-israelischen Forschungsverbund *Migration und gesellschaftliche Integration* hervorgegangen und liefert Daten zur Untersuchung von familiären und institutionellen Entstehungsbedingungen migrationsspezifischer Bildungungleichheiten. Besonderes Interesse gilt dem Verhalten an entscheidenden Bildungsübergängen (vgl. Deutsch-Israelischer Forschungsverbund Migration und gesellschaftliche Integration 2010). In den Daten enthalten ist ein breites Spektrum an Variablen, die den familiären Hintergrund der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf diese Ressourcen zu beschreiben suchen. Darüber hinaus kann der Bildungserfolg der Kinder und Jugendlichen auf unterschiedliche Arten abgebildet werden (unabhängige Leistungsmessung, Schulnoten, Bildungsübergänge).

Die Analysen basieren auf dem deutschen Teil des Datensatzes, der zwischen 2007 und 2009 im Rahmen einer zweiwelligen Panelbefragung in drei Bundesländern (Hessen, Hamburg und Nordrhein-Westfalen) erhoben wurde. Überdies wurden lediglich diejenigen Schülerinnen und Schüler in die Analysen einbezogen, die zum Zeitpunkt der Erhebung die vierte Klasse besuchten. Das Sample umfasst Schülerinnen und Schüler türkischer Herkunft, Schülerinnen und Schüler aus der ehemaligen Sowjetunion, deren Eltern als Aussiedler nach Deutschland eingereist sind, und Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund (disproportional geschichtete Stichprobe). Für die Zugehörigkeit zu einer dieser Gruppen ist die Herkunft beider Eltern und der Großeltern entscheidend. Beispielsweise zählen zur türkischen Herkunftsgruppe Kinder, die in der Türkei geboren wurden (erste Zuwanderungsgeneration), Kinder, die in Deutschland und deren beide Eltern in der Türkei geboren wurden (zweite Zuwanderungsgeneration), und Kinder, deren Eltern auch in Deutschland, aber deren Großeltern in der Türkei geboren wurden (dritte Zuwanderungsgeneration). Aufgrund dieser Gruppendifinition enthält der Datensatz keine Kinder aus gemischten Ehen. Deutsche Kinder, deren Eltern und Großeltern ebenfalls in Deutschland geboren wurden, bilden die Referenzkategorie für die Herausstellung migrationsbedingter Ungleichheiten.

Die Stichprobe wurde zunächst aus den Einwohnermeldelisten gezogen. Die angestrebte Fallzahl konnte auf diese Weise jedoch nicht erreicht werden, sodass zusätzlich Schulbefragungen durchgeführt wurden. Dies ist unter zwei Aspekten von Bedeutung. Erstens resultieren daraus zwei unterschiedliche Befragungs- und Testsituationen: Im Rahmen der Haupterhebung wurden sowohl Mütter und Kinder im häuslichen Kontext interviewt als auch Schulerhebungen durchgeführt. Im Falle der Schulerhebungen wurden die Kinder im Klassenkontext schriftlich und die Mütter teils telefonisch, teils persönlich befragt. Zweitens handelt es sich bei den Teilnehmern der Schulerhebung um eine selektive Gruppe, da Schulen mit einem besonders hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ausgewählt wurden. In den Analysen wird der Erhebungsmodus mit einer entsprechenden Kontrollvariablen berücksichtigt.

4.1 Auswahl der Untersuchungseinheiten

Die Betrachtung primärer Herkunftseffekte, die sich in Leistungsunterschieden widerspiegeln, macht eine Eingrenzung der Datengrundlage erforderlich. Unter der Annahme, dass die Leistungen nach dem ersten Bildungsübergang immer auch von der besuchten Sekundarschulform und somit teilweise von Bildungsentscheidungen abhängen, werden nur Schülerinnen und Schüler der vierten Klasse in die Analysen einbezogen. Daraus ergibt sich zusätzlich eine Begrenzung auf die während der ersten Befragungswelle und somit vor dem Übergang auf eine Sekundarschule erhobenen Daten. Dieses Vorgehen wird dem Konstrukt

1 Geleitet wurde das Projekt von Frank Kalter (Universität Mannheim), Irena Kogan (Universität Mannheim), Cornelia Kristen (Universität Bamberg), Noah Lewin-Epstein (Universität Tel Aviv) und Yossi Shavit (Universität Tel Aviv).

primärer Herkunftseffekte gerecht, also Einflüssen der Herkunft auf das Lernen, und trennt diese klar von sekundären Herkunftseffekten.

Eine Differenzierung nach Herkunft ist bei der Analyse migrationspezifischer Bildungsnachteile dringend erforderlich. 71 Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund wurden aus der Analyse ausgeschlossen, die sich keiner der drei großen Herkunftsgruppen (kein Migrationshintergrund, türkische Herkunft, (Spät-)Aussiedler) zuordnen ließen. Aus dem verbleibenden Sample mussten weitere Fälle wegen eines fehlenden Mutterinterviews ($n=80$) und wegen fehlerhaften Interviewerverhaltens ($n=31$) ausgeschlossen werden. Das verbleibende Sample umfasst 631 Fälle. Bei 20% dieser Fälle finden sich fehlende Werte in mindestens einer der analyserelevanten Variablen, größtenteils betrifft dies die Angaben zum Haushaltseinkommen (5%) und zur Deutschnote (3%). Um möglichst effiziente und unverzerrte Schätzungen zu erhalten, wurden die Daten mithilfe von Verfahren der Multiplen Imputation vervollständigt, sodass 631 Fälle trotz fehlender Werte für die Analysen verwendet werden konnten. Die Imputationen wurden mit dem Stata-Zusatzprogramm „ice“ durchgeführt² (vgl. Royston 2005). Die Stichprobe verteilt sich wie folgt auf die drei Herkunftsgruppen:

1. Kinder ohne Migrationshintergrund ($n=245$)
2. Kinder türkischer Abstammung ($n=211$)
3. Spätaussiedler / Kinder von Spätaussiedlern aus der ehemaligen Sowjetunion ($n=175$)

Die Rekonstruktion der Zuwanderungsgeneration über Angaben zu den Geburtsländern von Großeltern, Eltern und Kindern ergibt einen deutlichen Unterschied zwischen der zweiten und dritten Herkunftsgruppe: Innerhalb der türkischen Herkunftsgruppe finden sich kaum Kinder, die die Migration selbst erlebt haben (ca. 3%). In der russischen Herkunftsgruppe liegt dieser Anteil immerhin bei einem guten Drittel. Die Migration liegt bei den Aussiedlerfamilien also durchschnittlich weniger weit zurück als bei den Familien türkischer Herkunft, was mit der Grundgesamtheit dieser Einwanderungsgruppen in Deutschland übereinstimmt (Fuchs / Sixt 2008: 4).

Dennoch ist für die sowjetische Herkunftsgruppe eine geringere kulturelle Distanz zur einheimischen Gruppe zu erwarten, da die sowjetische Gruppe hier nur (Spät-)Aussiedler umfasst. Dies sind Einwanderer aus Osteuropa, die seit 1953 als „deutsche Volkzugehörige“ mit ihren Familienangehörigen nach Deutschland einwandern können und direkt bei der Einreise die deutsche Staatsbürgerschaft erhalten. Voraussetzung ist, dass man sich in den Herkunftsgebieten zum deutschen Volkstum bekannt hat und „dieses Bekenntnis durch bestimmte Merkmale wie Abstammung, Sprache, Erziehung, Kultur bestätigt wird“ (§ 6 BVFG). Mit dem Aussiedlerstatus sind spezifische Bedingungen verknüpft, die für Aussiedler und ihre Kinder im Vergleich zu anderen Migrantengruppen eine privilegierte Situation erwarten lassen. Söhn (2008: 9) nennt in diesem Zusammenhang die oft schon vorhandenen Deutschkenntnisse bei der Einreise und die staatliche Förderung des Spracherwerbs. Neben der erwarteten geringeren kulturellen Distanz zur Aufnahmegesellschaft wird den Aussiedlern eine weniger prekäre Bildungssituation attestiert als der türkischen Herkunftsgruppe (Alba et al. 1994; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010; Müller / Stanat 2006). Im Hinblick auf mögliche erklärende Faktoren von Bildungsungleichheiten ist zwischen den betrachteten Gruppen also ausreichend Varianz zu erwarten.

2 Berechnung der Standardfehler nach den „Rubin’s Rules“ (Rubin 1987) mit $m=20$ imputierten Datensätzen.

4.2 Operationalisierung und Variablenkonstruktion

Das vor dem ersten Bildungsübergang, zum Ende der Grundschulzeit, erreichte Leistungsniveau hat maßgeblichen Einfluss auf die Wahl der Sekundarschulform und wird somit als wichtiger Bestandteil von Bildungserfolg betrachtet. Der Fokus dieses Beitrags liegt auf sprachlichen Kompetenzen, was sich durch deren Eigenschaft als „fachübergreifende Schlüsselkompetenz“ (Hinz / Groß 2006: 206) oder gar „zentrale Kulturtechnik unserer Gesellschaft“ (Schwippert et al. 2003: 266) begründet.

Im verwendeten Datensatz kann das Leistungsniveau über eine standardisierte Leistungsmessung und über die Schulnoten erfasst werden. Ergebnisse standardisierter Tests hängen nicht vom Bezugspunkt der Klasse ab und weisen somit ein höheres Maß an Objektivität und Fairness auf (Ingenkamp / Lissmann 2008: 326). Zudem spielen subjektive Bewertungskriterien der Lehrer wie Diskriminierungstendenzen keine Rolle. Schulnoten sind demgegenüber durch ihren Kontextbezug ein näherungsweise nach Schulklasse kontrolliertes Maß und umfassen ein breiteres Kompetenzfeld sowie motivationale Persönlichkeitsmerkmale (Becker / Beck 2012: 143).

Leseleistung: Das Testinstrument entstammt dem Hamburger Kombinierten Schulleistungstest für vierte und fünfte Klassen (KS HAM 4/5) und besteht aus drei Geschichten mit jeweils sieben Multiple-Choice-Verständnisfragen, zu deren Bearbeitung insgesamt 20 Minuten zur Verfügung stehen (Mietzel / Willenberg 1996). Aus der Anzahl richtiger Antworten lässt sich ein Summenscore von 0 bis 21 berechnen.

Deutschnote: Aus einer Abfrage der Schulnoten des letzten Schuljahresszeugnisses ergeben sich (nach kaufmännischer Rundung in vier Fällen) ganzzahlige Deutschnoten, die sich (mit Ausnahme der Wiederholer) auf die dritte Klasse beziehen.

Der Datensatz bietet die Möglichkeit einer breiten Operationalisierung kultureller Ressourcen. Dem Vorgehen von Sullivan (2001, 2007) folgend, soll die Auswahl unabhängiger Variablen dennoch gut begründet und mit Hinblick auf die theoretische Argumentation vorgenommen werden. Sullivan stellt explizit die Frage nach Wirkmechanismen und entfernt sich dabei von der „overly narrow interpretation of cultural capital as simply consisting of ‚beaux arts‘ participation“ (Sullivan 2007: abstract). Durch eine breite Operationalisierung soll ermittelt werden, welche kulturellen Merkmale einen Ertrag in Form von Bildungserfolg erzielen und insofern dem Kapitalbegriff gerecht werden (Sullivan 2001: 896 f). Sie entwickelt ein dreiteiliges Schema, welches hier als Grundlage für die Operationalisierung inkorporierten kulturellen Kapitals dient:

1. Aktivitäten
2. Kulturelles Wissen
3. Sprache

Die Aktivitätenkomponente umfasst Verhaltensweisen, denen ein positiver Zusammenhang mit kultureller Vertrautheit unterstellt wird. Hierzu zählen das Leseverhalten der Mutter und die Teilhabe an Kultur und Hochkultur:

Lesezeit der Mutter auf Deutsch in Stunden: Berechnet wurde diese Variable aus Angaben der Mütter zur täglich mit Lesen verbrachten Zeit. Die kategorisierten Angaben wurden über den jeweiligen Mittelwert der Kategorie in Stunden umgerechnet. Problematisch ist hierbei die nach oben offene letzte Kategorie („mehr als 2 h am Tag“). Angenommen wurden hier 2,5 Stunden. Die der Fragestellung zugrunde liegende Begrenzung auf deutschlandsspezifische kulturelle Ressourcen findet Ausdruck, indem mithilfe von Angaben der Mütter mit Migrationshintergrund zur Lesesprache (nur auf Deutsch; eher auf Deutsch; gleich viel auf Deutsch und Türkisch bzw. Russisch; eher auf Türkisch bzw. Russisch; nur auf Türkisch bzw. Rus-

sisch) lediglich die Lesezeit auf Deutsch errechnet wird. Die Variable umfasst einerseits eine Gewohnheit der Mutter, die vom Kind als Wert internalisiert werden kann, andererseits wird angenommen, dass das sprachliche Niveau der Mutter mit ihrer Lesezeit korreliert.

Kulturelle Aktivitäten der Mutter: Aus den Angaben zur Häufigkeit verschiedener kultureller Aktivitäten (Cronbachs Alpha = 0,77) wurde weiterhin ein Summenindex zur kulturellen Teilhabe der Mutter berechnet. Zu den abgefragten Aktivitäten gehören Tanz-/Ballettvorstellungen, klassische Konzerte, Rock-/Popkonzerte, Theater, Kino und Museen. Pro Veranstaltungsart wurde eine Punktzahl je nach Häufigkeit vergeben (nie = 0; ein- oder mehrmals im Jahr = 0,5; mehrmals im Monat = 1). Durch Summierung ergibt sich ein Wert zwischen 0 und 6. Über die kulturelle Teilhabe der Mutter soll ihre Vertrautheit mit der herrschenden Kultur und einem damit einhergehenden Habitus erfasst werden.

Kulturelles Wissen der Mutter: Das kulturelle Wissen stellt eine weitere kulturspezifische Ressource dar, die über sprachliche Aspekte hinausgeht. Auch hier wird eine kulturelle Vertrautheit unterstellt, im Unterschied zu den kulturellen Aktivitäten liegt der Schwerpunkt allerdings auf alltäglicheren deutschen Wissensbeständen. Den Müttern wurden vier Wissensfragen mit Bezug zu Deutschland vorgelegt (Vor- und Nachname des Autors von Die Blechtrommel; Vor- und Nachname des ersten deutschen Bundeskanzlers; Was wird am 3. Oktober gefeiert; Vervollständigung des Sprichwortes: Wer anderen eine Grube gräbt...). Hieraus können Skalenergebnisse von 0 bis 4 für die Anzahl richtiger oder halbrichtiger Antworten berechnet werden.

Die dritte Komponente inkorporierten kulturellen Kapitals bezieht sich auf Deutschkenntnisse.

Familiensprache: Aus den Angaben der Mutter und, sofern diese fehlend, des Kindes zur Kommunikationssprache zwischen Mutter und Kind (nur auf Deutsch; mehr auf Deutsch; gleich viel auf Deutsch und Russisch bzw. Türkisch; mehr auf Russisch bzw. Türkisch; nur auf Russisch bzw. Türkisch) wurde eine Skala für die Häufigkeit berechnet, mit der auf Deutsch kommuniziert wird. Die Werte reichen von 0 (nur auf Russisch bzw. Türkisch) bis 4 (nur auf Deutsch) und gehen als Proxy für die Interaktionssprache innerhalb der Familie in die Analysen ein. Für die deutsche Herkunftsgruppe wird angenommen, dass innerhalb der Familie nur auf Deutsch gesprochen wird. Da anzunehmen ist, dass Grundschulkindern viel Zeit mit anderen Familienmitgliedern verbringen, ist die Verkehrssprache innerhalb der Familie ein wichtiger Zugang zur deutschen Sprache.

Für das objektivierte Kulturkapital steht eine Variable zur Anzahl der Bücher im Haushalt zur Verfügung.

Anzahl Bücher im Haushalt: Die Mütter wurden um eine Einschätzung der im Haushalt vorhandenen Bücher gebeten. Die Antworten wurden mit einer sechsstufigen kategorialen Variablen erfasst (0-10 Bücher; 11-25 Bücher; 26-100 Bücher; 101-200 Bücher; 201-500 Bücher; mehr als 500 Bücher). Häufig wird diese Variable als Indikator für kulturelles Kapital in der Familie verwendet. Viele Aspekte kulturellen Kapitals werden hier aber bereits durch andere Variablen, wie z.B. die Lesezeit, abgebildet. Die Bücher im Haushalt stellen für die Kinder eine Lerngelegenheit dar und sind ein Indikator für die Lesekultur der gesamten Familie.

Da die Effekte kultureller Ressourcen überprüft werden, die über den sozialen Hintergrund eines Schülers hinausgehen, muss in den Analysen der sozioökonomische Hintergrund der Eltern kontrolliert werden. Hierzu liegen Informationen zum Bildungsniveau der Eltern und zum Haushaltseinkommen vor.

Bildung der Eltern: Für die Abbildung des innerhalb der Familie vorhandenen Bildungskapitals steht eine dreistufige Variable für das formale Bildungsniveau desjenigen Elternteils mit dem höheren Bildungsabschluss zur Verfügung. Die Einteilung basiert auf der ISCED-Variable, welche weiter verdichtet wurde und nun niedrige Bildung (Grundbildung, und

untere Sekundarstufe; ISCED Level 1 und 2), mittlere Bildung (obere Sekundarstufe, postsekundäre Bildung, praxisbezogene Studiengänge; ISCED Level 3A, 3B, 4A und 5B) sowie hohe Bildung (universitäre Bildung; ISCED Level 5A) umfasst.

Nettohaushaltseinkommen: Als Maß für ökonomisches Kapital der Familie dient das Nettohaushaltseinkommen. Unterschieden wird zwischen niedrigem (weniger als 2000 Euro), mittlerem (2000 bis unter 3500 Euro) und hohem (mehr als 3500 Euro) Nettohaushaltseinkommen pro Monat. Da die tatsächliche Verfügbarkeit ökonomischen Kapitals bei gleichem Nettohaushaltseinkommen mit der Anzahl der Haushaltsmitglieder variiert, geht diese als Kontrollvariable in die Analysen ein.

Weitere Kontrollvariablen beinhalten das Alter in Monaten zum Zeitpunkt der Testung und das Geschlecht des Schülers. Darüber hinaus werden die Ergebnisse eines sprachfreien Tests zum schlussfolgernden Denken (KFT-4-12*R), bei dem die Kinder in acht Minuten möglichst viele von 25 Figuren analogien lösen sollen, als Maß kognitiver Grundfähigkeiten eines Kindes kontrolliert (Heller / Perleth 2000).

4.3 Eigene Befunde zur Bedeutung deutschlandspezifischer kultureller Ressourcen

Für einen ersten Einblick weist Tabelle 1 die Mittel- bzw. Anteilswerte der verwendeten Variablen insgesamt und nach Herkunftsgruppe auf. Folgende Punkte werden hieraus ersichtlich:

Tabelle 1: Mittel- bzw. Anteilswerte analyserelevanter Variablen nach Herkunftsgruppe und insgesamt

	deutsch (n=245)	türkisch (n=211)	(Spät-) Aussiedler (ehem, SU) (n=175)	gesamt (N=631)
Leistungsmaße				
Leseleistung (0-21)	14,84	9,92	12,54	12,56
Deutschnote (1-5)	2,30	2,90	2,55	2,57
sozioökonomischer Hintergrund				
Bildung niedrig	2%	31%	7%	13%
Bildung mittel	50%	56%	75%	59%
Bildung hoch	48%	13%	18%	28%
Nettohaushaltseinkommen niedrig (<2000 Euro)	20%	70%	55%	46%
Nettohaushaltseinkommen mit- tel (2000 bis unter 3500)	43%	26%	42%	37%
Nettohaushaltseinkommen hoch (> 3500 Euro)	37%	4%	3%	17%
kulturelle Ressourcen				
Lesezeit in h (Mutter)	0,80	0,21	0,42	0,50
kulturelle Aktivitäten (Mutter) (Index, 0-6)	2,28	1,12	1,40	1,65
kulturelles Wissen (Mutter) (Index, 0-4)	3,19	1,11	1,77	2,10
Anzahl Bücher im Haushalt	4,45	3,09	3,19	3,64
Familiensprache (Skala, 0-4)	Annahme: 4	1,41	2,40	2,69

Quelle: Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien; eigene Berechnungen; Imputation der Daten mit m=20.

Erstens lassen sich Leistungsunterschiede zwischen den drei Herkunftsgruppen in den verwendeten Daten aufzeigen. Sowohl in der Leseleistung als auch bei der Deutschnote hat die „deutsche“ Gruppe einen Vorteil, insbesondere gegenüber Kindern mit türkischem Migrationshintergrund. Die mittlere Position der (Spät-)Aussiedler und das schlechte Abschneiden türkischstämmiger Schülerinnen und Schüler haben sich bereits in früheren Studien gezeigt (Müller / Stanat 2006). Zweitens lässt sich für diese Stichprobe und anhand der verwendeten Indikatoren beobachten, dass türkische und – in etwas geringerem Maße – (Spät-)Aussiedlerkinder einen niedrigeren sozioökonomischen Hintergrund aufweisen als Gleichaltrige ohne Migrationshintergrund. So haben deutlich mehr türkische Eltern einen niedrigen Bildungsabschluss (31%) als Eltern ohne Zuwanderungshintergrund (2%) oder (Spät-)Aussiedler (7%). Demgegenüber hat fast die Hälfte der deutschen Eltern einen hohen Bildungsabschluss und überragt damit beide anderen Gruppen. Die Verteilung des Haushaltseinkommens stellt sich wie folgt dar: Den türkischen und den (Spät-)Aussiedlerhaushalten steht mehrheitlich ein monatliches Nettohaushaltseinkommen von unter 2000 Euro zu Verfügung. Für die deutsche Gruppe liegt der Modalwert hingegen bei einem mittleren Haushaltseinkommen und 37% der deutschen Mütter berichten von über 3500 Euro pro Monat. Hinzu kommt eine tendenziell höhere Anzahl an Haushaltsmitgliedern in den nicht-deutschen Herkunftsgruppen (nicht in Tabelle 1 ausgewiesen). Drittens deuten bivariate Darstellungen in Tabelle 1 darauf hin, dass deutschlandspezifische kulturelle Ressourcen nach ähnlichem Muster verteilt sind. Demnach ist ihre Verfügbarkeit in deutschen Familien jeweils am höchsten und in Familien türkischer Herkunft am niedrigsten. Diese Befunde entsprechen den Erwartungen, da von einer Korrelation zwischen sozioökonomischem Hintergrund und der Ausstattung an kulturellen Ressourcen ausgegangen wird.

Bisherige Darstellungen verdeutlichen lediglich Bruttounterschiede zwischen Kindern mit und ohne Zuwanderungshintergrund. Hypothese 1 behauptet einen Unterschied in der Ausstattung mit deutschlandspezifischen kulturellen Ressourcen, der sich nicht durch den sozioökonomischen Status erklärt. Im Folgenden richtet sich der Blick daher auf die Migrations-spezifik. Tabelle 2 verdeutlicht, dass auch deutschlandspezifische kulturelle Ressourcen unter Berücksichtigung des sozioökonomischen Status zwischen den Herkunftsgruppen ungleich verteilt sind.

Tabelle 2: Mittelwerte kultureller Ressourcen nach Herkunftsgruppe und formalem Bildungsniveau der Eltern

	deutsch (n=245)	türkisch (n=211)	(Spät-)Aussiedler (ehem. SU) (n=175)	gesamt (N=631)
Lesezeit in h (Mutter)				
Bildung niedrig	(0,80)	0,17	0,39	0,24
Bildung mittel	0,75	0,22	0,39	0,46
Bildung hoch	0,85	0,25	0,51	0,70
kulturelle Aktivitäten (Mutter) (Index, 0-6)				
Bildung niedrig	(1,20)	1,02	0,85	1,01
Bildung mittel	1,97	1,14	1,25	1,45
Bildung hoch	2,66	1,30	2,25	2,38
kulturelles Wissen (Mutter) (Index, 0-4)				
Bildung niedrig	(1,80)	0,76	1,50	0,93
Bildung mittel	2,98	1,26	1,81	2,02
Bildung hoch	3,47	1,34	1,70	2,83

	deutsch (n=245)	türkisch (n=211)	(Spät-)Aussiedler (ehem. SU) (n=175)	gesamt (N=631)
Anzahl Bücher im Haushalt (6 Stufen)				
Bildung niedrig	(2,80)	2,81	3,58	2,92
Bildung mittel	3,93	3,13	3,03	3,36
Bildung hoch	5,06	3,57	3,65	4,58
Familiensprache (Skala, 0-4)				
Bildung niedrig	Annahme: 4	1,31	3,08	1,73
Bildung mittel	Annahme: 4	1,43	2,43	2,62
Bildung hoch	Annahme: 4	1,59	2,02	3,28

Quelle: Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien, eigene Berechnungen, Imputation der Daten mit m=20; Werte, die auf weniger als 10 Beobachtungen basieren, stehen in Klammern.

Es zeichnet sich ab, dass deutschstämmige Familien auch bei gleichem elterlichem Bildungsniveau über mehr kulturelle Ressourcen verfügen. Die Unterschiede zu den beiden migrantischen Gruppen sind jeweils signifikant. Kinder ohne Migrationshintergrund erzielen also einerseits die besten Noten und Lesetestergebnisse, andererseits verfügen ihre Familien über die meisten kulturellen Ressourcen. Demgegenüber stehen Kinder türkischer Herkunft, die sowohl mit Blick auf Schulleistungen als auch auf die deutschlandsspezifische Ressourcenausstattung der Familie unter den betrachteten Herkunftsgruppen die schlechteste Position einnehmen. Auch hier weisen die (Spät-)Aussiedler eine mittlere Position auf. Zwar unterstützt dies die Vermutung, dass zwischen kulturellen Ressourcen und Bildungserfolg ein kausaler Zusammenhang besteht (Hypothesen 2 a und 2 b), dennoch können die Befunde nur als erste Hinweise betrachtet werden. Im Folgenden werden daher die Ergebnisse multipler linearer Regressionen³ (Ordinary Least Square) zur Vorhersage der Leseleistung und der Deutschnote berichtet.

Modell 1, Tabelle 3, bestätigt die deskriptiven Befunde: Unter Berücksichtigung der Kontrollvariablen Geschlecht, Alter (in Monaten), kognitive Grundfähigkeiten, Erhebungsmodus (Schul- vs. Haupterhebung) und Personen im Haushalt erreichen Kinder mit türkischem Migrationshintergrund 4,39 und Kinder aus (Spät-)Aussiedlerfamilien 1,49 Punkte weniger im Lesetest als Kinder ohne Migrationshintergrund.

Tabelle 3: Regression der Leseleistung (OLS)

	Modell 1 b-Koeffizient (Standardfehler)	Modell 2 b-Koeffizient (Standardfehler)	Modell 3 b-Koeffizient (Standardfehler)
Herkunftsgruppe (Ref.: ohne Migrationshintergrund)			
türkisch	-4,39*** (0,43)	-2,87*** (0,51)	0,65 (0,73)
(Spät-)Aussiedler	-1,49*** (0,45)	-0,41 (0,49)	1,90*** (0,59)
Nettohaushaltseinkommen (Ref.: niedrig)			
mittel		1,14** (0,45)	0,93** (0,44)

3 Für die Berechnungen wurde das nutzerbeschriebene Stata-Zusatzprogramm *mibeta* für imputierte Daten verwendet.

	Modell 1 b-Koeffizient (Standardfehler)	Modell 2 b-Koeffizient (Standardfehler)	Modell 3 b-Koeffizient (Standardfehler)
hoch		2,39*** (0,65)	1,96*** (0,65)
Bildung (Ref.: niedrig)			
mittel		0,45 (0,57)	0,25 (0,56)
hoch		1,50** (0,69)	1,29* (0,69)
Lesezeit in h (Mutter)			0,32 (0,43)
kulturelle Aktivitäten (Mutter) (Index, 0-6)			-0,24 (0,22)
kulturelles Wissen (Mutter) (Index, 0-4)			0,50** (0,2)
Anzahl Bücher im Haushalt			0,2 (0,17)
Familiensprache (Skala, 0-4)			0,99*** (0,21)
Konstante	19,90*** (3,74)	16,70*** (3,75)	9,87*** (3,87)
N	631	631	631
R2	0,28	0,32	0,36
R2 adj	0,27	0,30	0,35

Signifikanzniveaus: *** $p < 0,01$, ** $p < 0,05$, * $p < 0,1$; kontrolliert nach: Geschlecht, Alter (Monate), kognitive Grundfähigkeiten, Erhebungsmodus, Personen im Haushalt;

Quelle: Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien, eigene Berechnungen, Imputation der Daten mit $m=20$.

Modell 2 bildet das Explanandum ab: Indem das Nettohaushaltseinkommen und das elterliche Bildungsniveau als Variablen aufgenommen werden, lassen sich migrationspezifische Effekte, die über den sozioökonomischen Hintergrund hinaus wirken, herausstellen.

Auch unter Berücksichtigung des Nettohaushaltseinkommens und des elterlichen Bildungsniveaus schneiden Kinder der türkischen Herkunftsgruppe in den Lesetests durchschnittlich um 2,87 Punkte schlechter ab als Kinder der deutschen Referenzgruppe. Dieser Nachteil ist statistisch signifikant. Der Nachteil der (Spät-)Aussiedler hingegen ist stark abgeschwächt und statistisch bedeutungslos. Für letztere bestehen also keine rein migrationspezifischen Nachteile hinsichtlich der Leseleistung.

Für die Indikatoren des sozioökonomischen Hintergrunds zeigt sich dabei Folgendes: Während mit steigendem Nettohaushaltseinkommen deutlich bessere Leseleistungen einhergehen, hat das elterliche Bildungsniveau nur für Kinder, bei denen mindestens ein Elternteil einen universitären Bildungsweg durchlaufen hat (Bildung hoch), einen statistisch bedeutsamen positiven Einfluss.

In Modell 3 werden zusätzlich deutschlandspezifische kulturelle Ressourcen als unabhängige Variablen einbezogen. Der negative Effekt der türkischen Herkunftsgruppe verschwindet unter Kontrolle dieser Variablen, Kinder von (Spät-)Aussiedlern aus der ehemaligen Sowjetunion erzielen durchschnittlich fast zwei Punkte mehr als Kinder ohne Migrationshintergrund. Dies bedeutet, dass bei vergleichbarer Ausstattung mit deutschlandspezifischen kulturellen Ressourcen keine Unterschiede mehr zwischen Kindern deutscher und türkischer

Herkunft bestehen und Kinder aus (Spät-)Aussiedlerfamilien sogar deutlich besser abschneiden (Hypothese 3 a).

Mit anderen Worten: Die migrationspezifischen Nachteile türkischstämmiger Kinder lassen sich durch eine geringere Verfügbarkeit mit deutschlandspezifischen kulturellen Ressourcen erklären. Die Bildungs- und Einkommensvariablen sind zwar noch immer signifikant, weisen aber geringere Effektstärken als in Modell 2 auf. Ihr Effekt auf die Leseleistung wird demnach teilweise über deutschlandspezifische kulturelle Ressourcen vermittelt.

Hypothese 4 a besagt, dass kulturelle Ressourcen, die in direktem Zusammenhang mit der Leseleistung stehen, also Lesezeit der Mutter, Anzahl der Bücher und Familiensprache, einen größeren Einfluss auf diese haben als allgemeine kulturelle Ressourcen wie kulturelle Aktivitäten und kulturelles Wissen.

Zu den betrachteten kulturellen Ressourcen zählen die Lesezeit, kulturelle Aktivitäten und kulturelles Wissen der Mutter sowie die Anzahl der Bücher im Haushalt und die Häufigkeit, mit der innerhalb der Familie auf Deutsch kommuniziert wird (Familiensprache). Dabei entpuppen sich das deutschlandspezifische kulturelle Wissen der Mutter und die Familiensprache als relevant für die Leseleistung des Kindes. Jeder Punkt mehr, den die Mutter beim Summenindex zu deutschlandspezifischem Wissen erreicht, geht durchschnittlich mit einer um 0,5 Punkte erhöhten Leseleistung einher. Hinsichtlich der Familiensprache deuten die Ergebnisse darauf hin, dass jeder Schritt auf der Skala von 0 bis 4 zur Häufigkeit, mit der innerhalb der Familie auf Deutsch kommuniziert wird, mit einer um 0,99 Punkte erhöhten Leseleistung einhergeht. Kinder, in deren Familien immer auf Deutsch kommuniziert wird, unterscheiden sich folglich im Schnitt um fast 4 Punkte von Kindern, die innerhalb der Familie nie deutsch sprechen. Die übrigen kulturellen Ressourcen haben keinen signifikanten Einfluss auf die Lesetestergebnisse der Kinder. In Tabelle 4 richtet sich der Blick auf mögliche Einflussfaktoren auf die Deutschnote:

Tabelle 4: Regression der invertierten Deutschnote (OLS)

	Modell 1 b-Koeffizient	Modell 2 b-Koeffizient	Modell 3 b-Koeffizient
Herkunftsgruppe (Ref.: ohne Migrationshintergrund)			
türkisch	-0,21*** (0,08)	0,02 (0,09)	0,10 (0,12)
(Spät-)Aussiedler	-0,08 (0,08)	0,10 (0,08)	0,17* (0,10)
Leseleistung (0-21)	0,07*** (0,01)	0,06*** (0,01)	0,06*** (0,01)
Nettohaushaltseinkommen (Ref.: niedrig)			
mittel		0,09 (0,08)	0,06 (0,07)
hoch		0,41*** (0,11)	0,34*** (0,11)
Bildung (Ref.: niedrig)			
mittel		0,16* (0,09)	0,15* (0,09)
hoch		0,39*** (0,11)	0,31*** (0,12)
Lesezeit in h (Mutter)			0,06 (0,07)

	Modell 1 b-Koeffizient	Modell 2 b-Koeffizient	Modell 3 b-Koeffizient
kulturelle Aktivitäten (Mutter) (Index, 0-6)			0,09** (0,04)
kulturelles Wissen (Mutter) (Index, 0-4)			-0,02 (0,03)
Familiensprache (Skala, 0-4)			-0,00 (0,04)
Anzahl Bücher im Haushalt			0,05* (0,03)
Konstante	5,25*** (0,63)	4,78*** (0,63)	4,31*** (0,64)
N	631	631	631
R ²	0,29	0,34	0,36
R ² adj.	0,29	0,33	0,34

Signifikanzniveaus: *** $p < 0,01$, ** $p < 0,05$, * $p < 0,1$; kontrolliert nach: Geschlecht, Alter (Monate), kognitive Grundfähigkeiten, Erhebungsmodus, Personen im Haushalt;

Quelle: Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien, eigene Berechnungen, Imputation der Daten mit $m = 20$

Analog zur Leseleistung wurden multiple lineare Regressionen gerechnet.⁴ Die unabhängig gemessene Leseleistung wird kontrolliert, es geht also um den Teil der Deutschnote, der sich nicht durch die Leseleistung erklären lässt. Um die Interpretation der Effekte zu erleichtern, wurden die Deutschnoten invertiert.

In Modell 1 zeigt sich, dass Kinder mit türkischem Migrationshintergrund bei gleicher Leseleistung signifikant schlechtere Deutschnoten erhalten als andere Kinder. Kinder von (Spät-)Aussiedlern unterscheiden sich nicht von Kindern ohne Migrationshintergrund.

Durch Einführung der Variablen zum sozioökonomischen Hintergrund verschwinden diese negativen Effekte der Herkunftsgruppen auf die Deutschnote und verlieren an statistischer Signifikanz. Dieser Befund deutet darauf hin, dass es bezogen auf die Deutschnote unter Berücksichtigung der Leseleistung und des sozioökonomischen Status keine migrationspezifischen Ungleichheiten gibt. Die Leseleistung hat erwartungsgemäß einen statistisch signifikanten und über die Modelle konstanten Einfluss auf die Deutschnote.

Der sozioökonomische Hintergrund der Schülerinnen und Schüler zeigt sich als relevant für die Deutschnote: Sowohl die elterliche Bildung als auch das Nettohaushaltseinkommen haben einen positiven Einfluss. So schneiden Kinder mit mindestens einem Elternteil mit hohem Bildungsniveau durchschnittlich um 0,39 Notenpunkte besser ab als Kinder von Eltern mit niedrigem Bildungsniveau. Bei hohem Haushaltseinkommen erzielen Kinder eine 0,41 Notenpunkte bessere Deutschnote als bei niedrigem oder mittlerem Haushaltseinkommen.

Obwohl bereits durch Berücksichtigung der sozioökonomischen Variablen keine migrationspezifischen Effekte auf die Notenvergabe auftreten, werden in Modell 3 kulturelle Ressourcen einbezogen, um den Einfluss deutschlandspezifischer kultureller Ressourcen auf die Deutschnote zu prüfen (Hypothese 2 b und 3 b) und die Einflussstärken der unterschiedlichen deutschlandspezifischen kulturellen Ressourcen zu vergleichen (Hypothese 4 b). Signi-

4 Da Schulnoten nicht intervallskaliert sind, wurden zusätzlich ordinale logistische Regressionen gerechnet. Die Ergebnisse unterscheiden sich in Effektrichtungen und Signifikanzen nicht von denen der OLS-Regressionen. Aufgrund der leichteren Interpretierbarkeit und der Vergleichbarkeit zu den Regressionen der Leseleistungen werden hier die OLS-Schätzer dargestellt.

fikante Effekte geringer Stärke zeigen sich einerseits für kulturelle Aktivitäten der Mutter, andererseits für die Anzahl der Bücher im Haushalt. Die Effektstärke von 0,09 für den von 0 bis 6 reichenden Index kultureller Aktivitäten bedeutet, dass sich Kinder von Müttern mit Minimal- und Maximalwert im Schnitt um 0,54 Notenpunkte unterscheiden ($6 \times 0,09$). Für die Anzahl der Bücher im Haushalt ist der Effekt etwas geringer (0,05) und auf niedrigerem Niveau signifikant ($p = 0,1$). Auch hier verringern sich die Effekte der Bildungs- und Einkommensvariablen durch die Inklusion deutschlandspezifischer kultureller Ressourcen etwas, bleiben jedoch weiterhin signifikant. Analog zur Leseleistung wird auch der Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds auf die Deutschnote teilweise über die Verfügbarkeit mit kulturellen Ressourcen vermittelt.

5. Zusammenfassung und Diskussion

Der vorliegende Artikel leistet einen Beitrag zur Erklärung migrationspezifischer Bildungsungleichheiten. Unter der Annahme, dass sich frühe Bildungsnachteile besonders im gegliederten Schulsystem nur mit hohem Aufwand aufholen lassen, wurde das Augenmerk bewusst auf Leistungsungleichheiten am Ende der Grundschulzeit gelegt. Vermutet wurden diese Bedingungen im Bereich deutschlandspezifischer kultureller Ressourcen. Diese Vermutung speist sich im Wesentlichen aus zwei Annahmen: zum einen dem positiven Einfluss kultureller Ressourcen auf Bildungserfolg, zum anderen der ungleichen Verfügbarkeit dieser Ressourcen zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund.

Die Analysen zur empirischen Überprüfung der Zusammenhänge basieren auf dem deutschen Teildatensatz des Projekts *Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem*.

Zunächst stellt sich die Frage nach der Existenz und dem Ausmaß migrationspezifischer Bildungsungleichheiten. Zwar bestehen deutliche Bruttounterschiede zwischen den betrachteten Herkunftsgruppen, diese verschwinden jedoch größtenteils nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds der Schülerinnen und Schüler. Insgesamt lässt sich für die türkische Herkunftsgruppe im Durchschnitt eine geringere Leseleistung feststellen, die nicht allein durch den niedrigeren sozioökonomischen Status des Elternhauses begründet ist. Die Disparitäten der (Spät-)Aussiedler gehen hingegen vollständig auf deren sozialstrukturelle Benachteiligung zurück.

Weitere Untersuchungen weisen darauf hin, dass unter Berücksichtigung der Leseleistung keine migrationspezifischen Ungleichheiten bezüglich der Deutschnote bestehen. Hierbei muss beachtet werden, dass die Deutschnote von der Leseleistung beeinflusst wird, welche wiederum zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund variiert. Die Befunde sprechen jedoch dafür, dass die Deutschnoten sich darüber hinaus nicht nach Herkunftsgruppe unterscheiden. Zwar erhalten Kinder türkischer Herkunft bei gleicher Leseleistung etwas schlechtere Deutschnoten, allerdings lassen sich diese Ungleichheiten durch sozialstrukturelle Merkmale der Familie erklären und sind somit dem Problemfeld sozialer Bildungsungleichheiten zuzurechnen. Hypothese 3 b ist somit hinfällig.

Insgesamt deuten die Berechnungen darauf hin, dass im Grundschulbereich migrationspezifische Ungleichheiten auftreten. Diese zeigen sich anhand der Ergebnisse von Lesetests. Betroffen ist die türkische Herkunftsgruppe, Kinder von (Spät-)Aussiedlern unterscheiden sich unter Berücksichtigung sozioökonomischer Nachteile nicht von Kindern ohne Migrationshintergrund. Es gibt keine Hinweise dafür, dass das Zustandekommen der Deutschnote darüber hinaus von migrationspezifischen Ungleichheiten geprägt ist.

Überdies bestätigen die Analysen die Erwartung, dass in Familien mit Migrationsgeschichte ein geringeres Maß an deutschlandspezifischen kulturellen Ressourcen vorhanden

ist (Hypothese 1). Ihr Vorkommen ist positiv mit dem Sozialstatus der Familie korreliert, so dass sich auch hier ein Teil der Unterschiede durch die durchschnittlich geringere sozioökonomische Stellung migrantischer Familien erklärt. Dennoch bleiben auch bei formal gleichen Bildungsniveaus der Eltern unterschiedliche Ressourcenausstattungen zwischen den Herkunftsgruppen erkennbar. Dies untermauert die Vermutung, dass herkunftslandspezifische kulturelle Ressourcen von zugewanderten Familien durch die Migration teilweise entwertet werden.

Im Hinblick auf die vermutete Erklärungskraft deutschlandspezifischer kultureller Ressourcen lässt sich Folgendes festhalten: Deutschlandspezifische kulturelle Ressourcen haben einen positiven Effekt auf die Leseleistung (Hypothese 2 a). Unter Berücksichtigung kultureller Ressourcen verschwinden die Nachteile der türkischen Herkunftsgruppe in den Testergebnissen zur Leseleistung, die (Spät-)Aussiedler weisen sogar signifikant bessere Ergebnisse auf (Hypothese 3 a). Dass kulturelle Ressourcen die Leseleistung beeinflussen, kann verschiedene Ursachen haben. Möglich ist, dass kulturelle Ressourcen den Lernprozess des Kindes im Sinne kognitiver oder verbaler Anregungen direkt beeinflussen. Andererseits ist denkbar, dass die Ausstattung mit deutschlandspezifischen kulturellen Ressourcen zwar nicht in direktem Zusammenhang mit dem Lernprozess steht, aber die Lehrer dazu veranlasst, Kinder intensiver zu fördern.

Darüber hinaus beeinflussen kulturelle Ressourcen die Deutschnote unter Berücksichtigung der Leseleistung (Hypothese 2 b). Das bedeutet, dass bei gleicher Leseleistung die Deutschnote eines Kindes umso besser ausfällt, je höher die familiäre Ausstattung mit kulturellen Ressourcen. Dieser Befund lässt sich auf zwei Arten interpretieren. Unter der Annahme, dass die gemessene Leseleistung ein ausreichender Indikator für das benotungsrelevante Leistungsspektrum ist, deutet er darauf hin, dass hier die Signalwirkung deutschlandspezifischer kultureller Ressourcen zu einer Besserbenotung durch die Lehrkraft führt, die eigentlich nicht angemessen ist.

Geht man hingegen davon aus, dass neben der Leseleistung auch weitere Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler einen gerechtfertigten Einfluss auf die Deutschnote haben (beispielsweise das Niveau aktiver Textproduktion, das durch die Messung des Leseverständnisses nicht vollständig abgedeckt wird), so weist der Befund darauf hin, dass deren Entwicklung wiederum durch kulturelle Ressourcen der Familie begünstigt wird. Denkbar ist auch, dass die familiäre Ausstattung mit kulturellen Ressourcen – beispielsweise über ein besseres Selbstbewusstsein der Kinder oder die geringere kulturelle Distanz zwischen Kindern und Lehrerinnen und Lehrern – die aktive Mitarbeit am Unterricht begünstigt und so die Deutschnote verbessert.

Ein weiteres Ziel dieses Beitrages ist ein Vergleich unterschiedlicher Arten kultureller Ressourcen. In Hypothese 4 wurde diesbezüglich die Vermutung geäußert, dass sich sprachbasierte kulturelle Ressourcen stärker auf die Leseleistung und die Deutschnote auswirken als allgemeine kulturelle Ressourcen. Die simultane Berücksichtigung in den Regressionsmodellen zeigt, dass in Bezug auf die Leseleistung die Häufigkeit, mit der in der Familie auf Deutsch kommuniziert wird, und das kulturelle Wissen der Mutter relevant sind. Für die übrigen kulturellen Ressourcenarten zeigt sich kein Einfluss.

Im theoretischen Teil des Artikels wurde erörtert, warum kulturelle Ressourcen den Bildungserfolg positiv beeinflussen. Dass die Ergebnisse des Lesetests umso besser ausfallen, je häufiger innerhalb der Familie auf Deutsch kommuniziert wird, deutet darauf hin, dass die Familie als verbal stimulierendes Umfeld die Entwicklung der Leseleistung begünstigt. Dabei ist zu bedenken, dass die Familiensprache vermutlich auch mit der deutschen Sprachkompetenz der Eltern korreliert und der Effekt somit auch qualitative Unterschiede der ver-

balen Anregung umfasst. Zudem ist zu erwarten, dass Kinder, deren Eltern häufiger Deutsch sprechen, schon zu Beginn der Grundschulzeit über bessere sprachliche Kompetenzen und somit über einen Vorsprung beim Lesen Lernen verfügen.

Dass auch deutschlandspezifisches kulturelles Wissen der Mutter einen Einfluss auf die Lesetestergebnisse hat, ist ein Hinweis darauf, dass auch über die Sprache hinausgehende kulturspezifische Ressourcen die Kompetenzentwicklung eines Kindes beeinflussen. Welche Mechanismen sind hierfür verantwortlich? Denkbar wäre zum einen, dass die Erwartungshaltung der Lehrerinnen und Lehrer sowie deren Bereitschaft ein Kind zu fördern mit dessen familialen kulturspezifischen Ressourcen variieren. Zum anderen könnte das kulturelle Wissen der Mutter mit weiteren deutschlandspezifischen Wissens- und Fertigkeitsbereichen korrelieren, die es der Mutter insgesamt und unabhängig von der Lehrkraft erleichtern, das Kind in der schulischen Kompetenzentwicklung zu unterstützen.

Grundsätzlich deuten die Befunde jedoch darauf hin, dass im Bildungssystem kulturspezifische Voraussetzungen bestehen, welche die Kompetenzentwicklung für Kinder ohne entsprechenden familiären Hintergrund erschweren.

Weitergehende Betrachtungen deuten darauf hin, dass Schülerinnen und Schüler bei gleicher Leseleistung umso bessere Deutschnoten erhalten, je mehr kulturelle Aktivitäten die Mutter ausübt und je höher der Bücherbestand im Haushalt.

Dass Kinder bessere Noten erhalten, wenn ihre Mütter häufiger Konzerte, Theateraufführungen und Museen besuchen, kann wie folgt interpretiert werden: Die deutschlandspezifische kulturelle Sozialisation von Kindern, deren Eltern häufiger kulturelle Interessen verfolgen, werden in höherem Maße kulturell sozialisiert. Dies geht mit besser entwickelten kulturellen Fähigkeiten, Gewohnheiten und Stilen einher (De Graaf et al. 2000: 93). Eine Folge kann sein, dass Kinder, die im Elternhaus eine geringere deutschlandspezifische kulturelle Sozialisation erfahren haben, entmutigt werden und sich beispielsweise im Unterricht eher zurückhalten. Zusätzlich ist möglich, dass ein weniger kulturell geprägter Habitus der Kinder von Lehrerinnen und Lehrern (bewusst oder unbewusst) als Signal für schlechtere fachspezifische Leistung oder Anstrengungsbereitschaft interpretiert wird. Die gleiche Leistung wird dann in geringerem Maße anerkannt und bewertet (Kalmijn / Kraaykamp 1996: 24).

Die positive Wirkung des Bücherbestands kann einerseits derselben Wirkweise zugerechnet werden; möglich ist jedoch auch, dass der Bücherbestand ein anregendes Lernumfeld darstellt. Dies wäre vor allem vorstellbar, wenn der Bücherbestand einen großen Anteil an kindgerechter Literatur umfasst. Bei der Interpretation sollte jedoch bedacht werden, dass es sich hier nur um sehr geringe Effektstärken handelt und die Deutschnoten deutlich stärker von sozioökonomischen Ressourcen, wie dem Nettohaushaltseinkommen und dem formalen Bildungsabschluss der Eltern beeinflusst werden.

Die Resultate untermauern die theoretischen Überlegungen, dass kulturspezifische Faktoren einen Beitrag zur Erklärung der Bildungsnachteile von Kindern mit Migrationshintergrund liefern. Deutlich zeigt sich, dass nicht nur eine bloße Übertragung kognitiver und sprachlicher Fähigkeiten und Gewohnheiten die Leseleistung und die Deutschnote begünstigt. Dies wäre der Fall, wenn sich lediglich die Familiensprache und das mütterliche Leseverhalten als relevant erwiesen hätten. Stattdessen zeigen sich deutschlandspezifische kulturelle Ressourcen als förderlich für die schulische Leistung, die nicht in direktem Bezug zu ihr stehen, wie das deutschlandspezifische kulturelle Wissen der Mutter und deren kulturelle Aktivitäten. Dies weist darauf hin, dass Bourdieus Ansatz zum Kulturellen Kapital auch oder gerade bei der Erklärung migrationsbedingter Bildungsungleichheiten einen Mehrwert besitzt.

Die durchgeführten Analysen weisen hinsichtlich der Interpretierbarkeit einige Begrenzungen auf. Zunächst sei hier die relativ geringe Fallzahl genannt. Darüber hinaus bleibt weitestgehend offen, ob die Effekte auf Seiten der Lehrkraft vermittelt werden – beispielsweise durch eine geringere Erwartungshaltung – oder auf Seiten der Kinder – durch geringere Lernopportunitäten oder das Selbstkonzept.

Auf Grundlage der Querschnittsdaten kann außerdem nicht sichergestellt werden, dass das kulturelle Wissen der Mutter und die Familiensprache die Leseleistung eines Kindes beeinflussen und nicht umgekehrt. Überdies liegen Informationen zu kulturellen Ressourcen jeweils nur zur Mutter vor, obwohl anzunehmen ist, dass beide Elternteile einen Einfluss auf die Kompetenzentwicklung eines Kindes ausüben. In diesem Beitrag dient die Lesezeit der Mutter als Indikator für ihre Sprachkompetenz. Eine direkte Messung dieser Sprachkompetenz, auch bei den deutschen Eltern, wäre hier angebracht. Auch eine Erhebung des kulturellen Habitus der Eltern könnte aufschlussreich sein. Diese Punkte bieten sich als Gegenstand weiterführender Untersuchungen an.

Aus den Ergebnissen ließe sich schlussfolgern, migrationsbedingte Bildungsungleichheiten seien eine Folge mangelnder kultureller Angleichung der Migranten an die Aufnahmegesellschaft. Ihre Beseitigung wäre somit ein „recht einseitiges Geschäft [...] und im Wesentlichen durch zusätzliche Anstrengungen und Investitionen der Migranten selbst zu geschehen“ (Nauck 2009: 297). Auch der vorliegende Beitrag hat gewissermaßen den Einfluss kultureller Angleichung auf Bildungserfolg untersucht und einen positiven Zusammenhang gefunden. Daraus folgt jedoch nicht, dass von den Migranten eine kulturelle Anpassungsleistung gefordert werden muss. Vielmehr sollte auch gefragt werden, „ob vielleicht etwas am deutschen Bildungssystem besonders problematisch ist, wenn Nachkommen aus Migrantenfamilien (und übrigens auch aus Arbeiterfamilien) auch im Vergleich zu anderen Zuwanderungsgesellschaften besonders schlechte intergenerative Mobilitätschancen haben“ (Nauck 2009: 301).

Literaturverzeichnis

- Abraham, M. / T. Hinz (Hrsg.)(2005): Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde, Wiesbaden.
- Alba, R.D. / J. Handl / W. Müller (1994): Ethnische Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 46, S. 209-237.
- Allmendinger, J. (1989): Educational Systems and Labour Market Outcomes, in: European Sociological Review 5, S. 231-250.
- Aschaffenburg, K. / I. Maas (1997): Cultural and Educational Careers. The Dynamics of Social Reproduction, in: American Sociological Review 62, S. 573-587.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.)(2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel, Bielefeld.
- Baumert, J. / P. Stanat / R. Watermann (Hrsg.)(2006): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000, Wiesbaden.
- Becker, B. (2010): The Transfer of Cultural Knowledge in the Early Childhood. Social and Ethnic Disparities and the Mediating Role of Familial Activities, in: European Sociological Review 26, S. 17-29.
- Becker, B. / N. Biedinger (2006): Ethnische Bildungsungleichheit zu Schulbeginn, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 58, S. 660-684.

- Becker, R. / M. Beck (2012): Herkunftseffekte oder statistische Diskriminierung von Migrantenkindern in der Primarstufe?, in: R. Becker / H. Solga (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung. Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 52, Wiesbaden, S. 137-163.
- Becker, R. / H. Solga (Hrsg.)(2012): *Soziologische Bildungsforschung. Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 52, Wiesbaden.
- Bos, W. / E.-M. Lankes / M. Prenzel / K. Schwippert / G. Walther / R. Valtin (Hrsg.)(2003): *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*, Münster.
- Boudon, R. (1974): *Education, Opportunity and Educational Inequality*, New York.
- Bourdieu, P. (1976): Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion, in: K.H. Hörning (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit. Strukturen und Prozesse sozialer Schichtung*, Darmstadt, S. 223-230.
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital, in: R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten*, Göttingen, S. 183-198.
- Bourdieu, P. / J.-C. Passeron (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*, Stuttgart.
- Chiswick, B.A. (1979): The Economic Progress of Immigrants. Some Apparently Universal Patterns, in: W. Fellner (Hrsg.), *Contemporary Economic Problems*, Washington, D.C., S. 357-399.
- Crook, C.J. (1997): *Cultural Practices and Socioeconomic Attainment. The Australian Experience*, Westport / Connecticut.
- Deutsch-Israelischer Forschungsverbund „Migration und gesellschaftliche Integration“ (2010): *Schlussbericht. Teilprojekt „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“*, Mannheim.
- Diefenbach, H. (2010): *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde*, Wiesbaden.
- DiMaggio, P. (1982): Cultural Capital and School Success. The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students, in: *American Sociological Review* 47, S. 189-201.
- DiMaggio, P. / J. Mohr (1985): Cultural Capital, Educational Attainment, and Marital Selection, in: *American Journal of Sociology* 90, S. 1231-1261.
- Ditton, H. / J. Krüsen / M. Schauenberg (2005): Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8, S. 285-304.
- Dollmann, J. (2010): *Türkischstämmige Kinder am ersten Bildungsübergang Primäre und sekundäre Herkunftseffekte*, Wiesbaden.
- Farkas, G. / R.P. Grobe / D. Sheehan / Y. Shuan (1990): Cultural Resources and School Success. Gender, Ethnicity, and Poverty Groups within an Urban School District, in: *American Sociological Review* 55, S. 127-142.
- Fuchs, M. / M. Sixt (2008): *Die Bildungschancen von Aussiedlerkindern. SOEP-Papers on Multidisciplinary Panel Data Research* 105, Berlin.
- Georg, W. (Hrsg.)(2006): *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme*, Konstanz.
- Graaf, N.D. de / P. M. de Graaf / G. Kraaykamp (2000): Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands. A Refinement of the Cultural Capital Perspective, in: *Sociology of Education* 73, S. 92-111.
- Graaf, P.M. de (1988): Parents' Financial and Cultural Resources, Grades, and Transitions to Secondary School in the Federal Republic of Germany, in: *European Sociological Review* 4, S. 92-111.
- Heath, A. / Y. Brinbaum (2007): Explaining Ethnic Inequalities in Educational Attainment, in: *Ethnicities* 7, S. 291-305.
- Heller, K.A. / C. Perleth (2000): *Kognitiver Fähigkeitstest für 4.-12. Klassen, Revision (KFT 4-12+ R)*, Göttingen.

- Hill, P.B. (Hrsg.) (2009): Hartmut Essers Erklärende Soziologie. Kontroversen und Perspektiven, Frankfurt – New York.
- Hinz, T. / J. Groß (2006): Schulempfehlung und Leseleistung in Abhängigkeit von Bildungsherkunft und kulturellem Kapital, in: W. Georg (Hrsg.), Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme, Konstanz, S. 199-226.
- Hörning, K.H. (Hrsg.) (1976): Soziale Ungleichheit. Strukturen und Prozesse sozialer Schichtung, Darmstadt.
- Ingenkamp, K. / U. Lissmann (2008): Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik, Weinheim.
- Jacob, K. / F. Kalter (2012): Die intergenerationale Transmission von hochkulturellen Lebensstilen unter Migrationsbedingungen, in J. Rössel (Hrsg.), Lebensstilforschung, Wiesbaden, S. 223-246.
- Jaeger, M.M. (2009): Equal Access but Unequal Outcomes: Cultural Capital and Educational Choice in a Meritocratic Society, in: Social Forces 87, S. 1943-1971.
- Jungbauer-Gans, M. (2004): Einfluss des sozialen und kulturellen Kapitals auf die Lesekompetenz. Ein Vergleich der PISA 2000-Daten aus Deutschland, Frankreich und der Schweiz, in: Zeitschrift für Soziologie 35, S. 375-397.
- Kalmijn, M. / G. Kraaykamp (1996): Race, Cultural Capital, and Schooling. An Analysis of Trends in the United States, in: Sociology of Education 69, S. 22-34.
- Kalter, F. (2003): Chancen, Fouls und Abseitsfallen. Migranten im deutschen Ligenfußball, Wiesbaden.
- Kalter, F. (2005): Ethnische Ungleichheit auf dem Arbeitsmarkt, in: M. Abraham / T. Hinz (Hrsg.), Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde, Wiesbaden, S. 303-332.
- Kalter, F. (Hrsg.) (2008): Migration und Integration, Wiesbaden.
- Kane, D. (2003): Distinction worldwide? Bourdieu's theory of taste in international context, in: Poetics 31, S. 403-421.
- Katz-Gerro, T. (2002): Highbrow Cultural Consumption and Class Distinction in Italy, Israel, West Germany, Sweden, and the United States, in: Social Forces 81, S. 207-229.
- Kingston, P.W. (2001): The Unfulfilled Promise of Cultural Capital Theory, in: Sociology of Education 74, S. 88-99.
- Kristen, C. (2008): Schulische Leistungen von Kindern aus türkischen Familien am Ende der Grundschulzeit. Befunde aus der IGLU-Studie, in: F. Kalter (Hrsg.), Migration und Integration, Wiesbaden.
- Kristen, C. / N. Granato (2007): The Educational Attainment of the Second Generation in Germany. Social Origins and Ethnic Inequality, in: Ethnicities 7, S. 343-466.
- Konietzka, D. / M. Kreyenfeld (2001): Die Verwertbarkeit ausländischer Ausbildungsabschlüsse. Das Beispiel der Aussiedler aus dem deutschen Arbeitsmarkt, in: Zeitschrift für Soziologie 30, S. 267-282.
- Kreckel, R. (Hrsg.)(1983): Soziale Ungleichheiten, Göttingen.
- Lareau, A. / E.B. Weininger (2003): Cultural Capital in Educational Research. A Critical Assessment, in: Theory and Society 32, S. 567-606.
- Leopold, L. / Y. Shavit (2013): Cultural Capital Does Not Travel Well. Immigrants, Natives and Achievement in Israeli Schools, in: European Sociological Review 2, S. 450-463.
- Melzer, W. (Hrsg.)(2009): Kulturen der Bildung. Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Opladen – Berlin – Toronto.
- Mietzel, G. / H. Willenberg (1996): Hamburger Kombiniertes Schulleistungstest für vierte und fünfte Klassen (KS HAM 4/5). Unveröffentlichtes Testverfahren, Göttingen.

- Müller, A. G. / P. Stanat (2006): Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Analysen zur Situation von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei, in: J. Baumert / P. Stanat / R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*, Wiesbaden, S. 221-255.
- Nauck, B. (2009): Sozialtheorie und Gesellschaftstheorie – ein problematisches Verhältnis, in: P.B. Hill (Hrsg.), *Hartmut Essers Erklärende Soziologie. Kontroversen und Perspektiven*, Frankfurt / Main – New York, S. 289-317.
- Nauck, B. / H. Diefenbach / K. Petri (1998): Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen. Zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 44, S. 701-722.
- Roscigno, V.J. / J.W. Ainsworth-Darnell (1999): Race, Cultural Capital, and Educational Resources. Persistent Inequalities and Achievement Returns, in: *Sociology of Education* 72, S. 158-178.
- Rössel, J. (Hrsg.) (2012): *Lebensstilforschung*, Wiesbaden.
- Rössel, J. / C. Beckert-Ziegelschmid (2002): Die Reproduktion kulturellen Kapitals, in: *Zeitschrift für Soziologie* 31, S. 497-513.
- Royston, P. (2005): Multiple imputation of missing values. Update of ice, in: *The Stata Journal* 5, S. 527-536.
- Rubin, D.B. (1987): *Multiple Imputation for Nonresponse in Surveys*, New York.
- Schneider, T. / M. Pfost (2013): Social and Immigration-Specific Differences in the Development of Reading Comprehension: A Longitudinal Analysis of Primary School Students in Germany, in: M. Pfost / C. Artelt / S. Weinert (Hrsg.), *The Development of Reading Literacy from Early Childhood to Adolescence. Empirical Findings from the Bamberg BiKS Longitudinal Studies*, Bamberg, S. 151-187.
- Schwippert, K. / W. Bos / E.-M. Lankes (2003): Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich, in: W. Bos / E.-M. Lankes / M. Prenzel / K. Schwippert / G. Walther / R. Valtin (Hrsg.), *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*, Münster, S. 265-302.
- Söhn, J. (2008): *Bildungschancen junger Aussiedler(innen) und anderer Migrant(innen) der ersten Generation. Ergebnisse des DJI-Jugendsurveys zu den Einwandererkohorten seit Ende der 1980er-Jahre*, Berlin.
- Stanat, P. (2009): Kultureller Hintergrund und Schulleistungen – ein nicht zu bestimmender Zusammenhang?, in: W. Melzer (Hrsg.), *Kulturen der Bildung. Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, Opladen – Berlin – Toronto, S. 53-70.
- Steinbach, A. / B. Nauck (2004): Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital in Migrantenfamilien, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 7, S. 20-32.
- Sullivan, A. (2001): Cultural Capital and Educational Attainment, in: *Sociology* 35, S. 893-912.
- Sullivan, A. (2002): Bourdieu and Education. How Useful is Bourdieu's Theory for Researchers?, in: *The Netherlands Journal of Social Sciences* 38, S. 144-166.
- Sullivan, A. (2007): Cultural Capital, Cultural Knowledge and Ability, in: *Sociological Research Online* 12, online abrufbar unter: <http://www.socresonline.org.uk/12/6/1.html>, letztes Abrufdatum: 1.12.2013.
- Van de Werfhorst, H.G. / F. Van Tubergen (2007): Ethnicity, Schooling, and Merit in the Netherlands, in: *Ethnicities* 7, S. 416-444.

Pia Sauermann
Dr. Aline Hämmerling
Universität Leipzig
Institut für Soziologie
Beethovenstraße 15
04107 Leipzig
pia.sauermann@uni-leipzig.de