



Working Paper

Bildungsaspirationen von Migranten

Determinanten und Umsetzung in
Bildungsergebnisse

Birgit Becker

Birgit Becker

Bildungsaspirationen von Migranten

Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnisse

Arbeitspapiere – Working Papers

Nr. 137, 2010

Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung

Becker, Birgit:

Bildungsaspirationen von Migranten : Determinanten und Umsetzung in
Bildungsergebnisse / Birgit Becker. Mannheim : 2010

(Arbeitspapiere - Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung ; 137)

ISSN 1437-8574

Nicht im Buchhandel erhältlich

Schutzgebühr: € 3,00

Bezug: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (MZES), Postfach, 68131 Mannheim

WWW: <http://www.mzes.uni-mannheim.de>

Redaktionelle Notiz:

Birgit Becker ist Postdoc Fellow am Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (MZES).

Zusammenfassung

Viele Studien zeigen, dass die Bildungsaspirationen von Kindern und ihren Eltern einen starken Einfluss auf ihre Schulleistungen und Bildungsentscheidungen ausüben. Bildungsaspirationen werden daher als eine wesentliche Determinante von Bildungsergebnissen angesehen. Dabei hat sich gezeigt, dass Migrantenkinder (und deren Eltern) im Durchschnitt höhere Bildungsaspirationen haben als Einheimische, auch bei oftmals schlechteren Schulleistungen. Aus diesem „paradoxen“ Befund ergeben sich zwei Fragestellungen: 1.) Warum haben Migranten im Vergleich zu Einheimischen und in Relation zu ihrer Schulleistung häufig überdurchschnittlich hohe Bildungsaspirationen? 2.) Warum können sie diese hohen Aspirationen nicht in entsprechenden Schulerfolg umsetzen? In diesem Beitrag soll der Forschungsstand zum Thema Bildungsaspirationen von Migranten dargestellt werden, wobei eine Orientierung an diesen beiden Fragestellungen erfolgt. Es wird auch näher auf den theoretischen Hintergrund des Konzepts der Bildungsaspirationen eingegangen und auf dieser Grundlage ein Modell zu Determinanten und Umsetzung von Bildungsaspirationen entwickelt, in das die Konzepte aus der Literatur integriert werden.

Inhalt

1. Das Phänomen der hohen Bildungsaspirationen von Migranten	1
2. Theoretischer Hintergrund	4
2.1 Begriffe	4
2.2 Theoretische Grundlagen	5
2.2.1 Das Wisconsin-Modell	5
2.2.2 Rational-Choice-Modelle zu Bildungsentscheidungen	6
3. Stand der Forschung	6
3.1 Warum haben Migranten höhere Bildungsaspirationen als Einheimische?	7
3.1.1 Immigrant Optimism	7
3.1.2 Informationsdefizite	8
3.1.3 Soziales Kapital in ethnischen Netzwerken	9
3.1.4 Antizipierte Diskriminierung und „blocked opportunities“	11
3.1.5 Bias im Antwortverhalten	12
3.1.6 Zwischenfazit	13
3.2 Warum können Migranten ihre hohen Aspirationen nicht in entsprechenden Bildungserfolg umsetzen?	13
3.2.1 Die Summe anderer Nachteile	14
3.2.2 Geringere Wirkung von Bildungsaspirationen bei Migranten	15
4. Ein Modell zu den Determinanten und der Umsetzung von Bildungsaspirationen	16
4.1 Entstehung der idealistischen und realistischen Bildungsaspirationen	17
4.2 Die Umsetzung der realistischen Bildungsaspirationen	20
5. Zusammenfassung	22
Literatur	25
Anhang	31

1. Das Phänomen der hohen Bildungsaspirationen von Migranten

In der Bildungssoziologie wird dem Konzept der *Bildungsaspirationen* schon lange ein wichtiger Stellenwert zugesprochen. Es wird meist zur Prognose von Bildungsergebnissen und insbesondere zur Erklärung von sozialen Einflussfaktoren auf den Bildungserfolg verwendet (vgl. Stocké 2009a). Die theoretischen Grundlagen dieser Forschungstradition stammen vor allem aus dem Wisconsin-Modell, das eine Erweiterung des Blau-Duncan-Modells der intergenerationalen Statusvererbung um vermittelnde sozialpsychologische Erklärungsfaktoren darstellt (Sewell et al. 1969, 1970). Im Rahmen des Wisconsin-Modells nehmen Bildungsaspirationen einen zentralen Stellenwert ein: Sie vermitteln den Einfluss des sozialen Familienhintergrunds auf den Bildungserfolg des Kindes (für eine genauere Darstellung vgl. Abschnitt 2.2). Zahlreiche empirische Studien haben einen positiven Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status der Familie und den Bildungsaspirationen von Eltern und Kindern bestätigt (z.B. Hossler & Stage 1992; Paulus & Blossfeld 2007; Spera et al. 2009). Zudem konnte in Längsschnittstudien nachgewiesen werden, dass die von Eltern und Kindern geäußerten Bildungsaspirationen mit den später tatsächlich realisierten Bildungsergebnissen zusammenhängen (z.B. Beal & Crockett 2010; Fergusson et al. 2008). Das Konzept der Bildungsaspirationen hat sich damit als theoretisch und empirisch relevantes Konstrukt etabliert.

In vielen Studien in verschiedenen Ländern hat sich gezeigt, dass Migrantenkinder (und deren Eltern) im Durchschnitt über höhere Bildungsaspirationen verfügen als Einheimische (z.B. Glick & White 2004; Kao & Tienda 1995; Rosenbaum & Rochford 2008; für Deutschland: Ditton et al. 2005; Paulus & Blossfeld 2007). Beispielsweise finden Rosenbaum und Rochford (2008) mit den Daten der US-amerikanischen „Educational Longitudinal Study of 2002“, dass es bei den Eltern der untersuchten 10-Klässler starke Unterschiede nach dem Migrationsstatus dahingehend gibt, welchen Bildungsabschluss sie von ihren Kindern erwarten: In der Gruppe der in den letzten neun Jahren eingewanderten Jugendlichen erwarten 47 Prozent der Eltern einen höheren Tertiärabschluss (advanced degree), bei schon länger (mind. 10 Jahre) in den USA lebenden Migranten sind es 44 Prozent, während dies in der Gruppe der Einheimischen nur auf 28 Prozent der Eltern zutrifft (Rosenbaum & Rochford 2008: table 1).

Der Befund der durchschnittlich höheren Bildungsaspirationen von Migranten ist bemerkenswert, da sich Migranten im Vergleich zu Einheimischen meistens in schlechteren sozioökonomischen Positionen befinden und Migrantenkinder auch meistens schlechtere Schulleistungen aufweisen, so dass für die meisten Migrantengruppen eher niedrigere Aspirationen zu erwarten gewesen wären. Daher wird in diesem Zusammenhang auch von einem „paradoxen Befund“ gesprochen (vgl. Hill & Torres 2010). Es sollte allerdings nicht unerwähnt gelassen werden, dass es sowohl in Bezug auf die schulischen Leistungen als auch in Bezug auf das Aspirationsniveau deutliche Unterschiede zwischen verschiedenen Migrantengruppen gibt und nicht bei allen Migrantengruppen eine Diskrepanz zwischen Bildungsaspirationen und Bildungsergebnissen anzutreffen ist (vgl. Hao & Bonstead-Bruns 1998; Levels et al. 2008; OECD 2006).

Tabelle 1 zeigt beispielhaft die Verteilung von elterlichen Bildungsaspirationen in den PISA 2000 Daten für Deutschland nach dem Herkunftsland der Eltern. Während von den deutschen Eltern 38 Prozent für ihr Kind ein Studium als berufliche Ausbildung wünschen, sind das in den russischstämmigen Familien 40 Prozent und in den türkischstämmigen Familien 60 Prozent. Auch mit den PISA 2000 Daten kann somit der Befund repliziert werden, dass in Migrantenfamilien höhere Bildungsaspirationen verbreiteter sind als in einheimischen Familien. Der stark verbreitete Wunsch nach einem Studium in Migrantenfamilien ist bemerkenswert, da sich die Kinder mit türkischem und russischem Migrationshintergrund in der Mehrheit aktuell auf Schulformen befinden, die nicht direkt zum Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung führen. Betrachtet man nur die Stichprobe der Hauptschüler, so ist die Diskrepanz noch wesentlich größer (vgl. Tabelle 1, unterer Teil): Nur 4 Prozent der deutschen Eltern, deren Kind aktuell eine Hauptschule besucht, geben ein Studium als gewünschte Ausbildung für ihr Kind an. Bei den russischstämmigen Familien sind dies hingegen 15 Prozent und bei den türkischstämmigen Familien sogar 45 Prozent. Neben dem sehr großen Unterschied zwischen Migranten und Deutschen ist somit auch der Unterschied zwischen den verschiedenen Migrantengruppen auffallend.

Tabelle 1: Verteilung von elterlichen Bildungsaspirationen zwischen Migranten und Deutschen (in Prozent)

<i>Alle:</i>	<i>Herkunftsland der Eltern</i>		
	<i>Deutschland</i>	<i>Türkei</i>	<i>Russland</i>
Kein Studium gewünscht	61,72	39,62	59,91
Studium gewünscht	38,28	60,38	40,09
Gesamt	100,00	100,00	100,00
Fallzahl	21.731	530	938
<i>Nur Hauptschüler:</i>			
Kein Studium gewünscht	96,37	54,76	84,80
Studium gewünscht	3,63	45,24	15,20
Gesamt	100,00	100,00	100,00
Fallzahl	2.339	252	329

Quelle: PISA 2000 (ohne Schüler in Sonder- und Berufsschulen), eigene Berechnungen

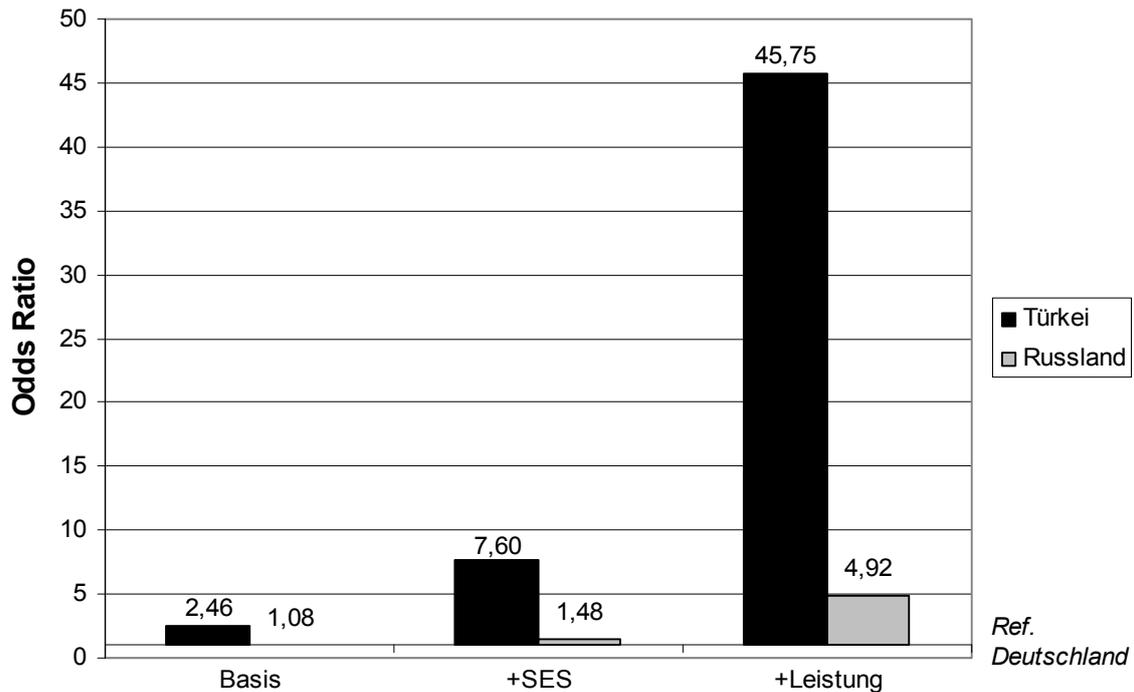
Anmerkungen:

Frageformulierungen: „Welche berufliche Ausbildung wünschen Sie sich für Ihre Tochter/ Ihren Sohn?“

Werden der sozioökonomische Familienhintergrund und die schulischen Leistungen des Kindes berücksichtigt, so fallen die Unterschiede bei den Bildungsaspirationen zwischen Migranten und Einheimischen sogar höher aus als ohne Kontrolle dieser Merkmale. Abbildung 1 zeigt, wie sich das Chancenverhältnis zwischen Migranten und Deutschen in Bezug auf die elterliche Aspiration für ein Studium in den PISA 2000 Daten verändert, wenn schrittweise die soziale Herkunft und die schulische Leistung des Kindes berücksichtigt wird. Im Basismodell, das nur das Herkunftsland der Eltern enthält, haben türkischstämmige Eltern eine 2,5-fach höhere Chance, ein Studium als Ausbildungsziel für ihr Kind zu nennen, als deutsche Eltern. Russischstämmige Eltern unterscheiden sich hingegen nicht signifikant von den deutschen Eltern. Wird nun der sozioökonomische Status der Eltern kontrolliert, so steigt das Chancenverhältnis für beide Migrantengruppen an: Türkische Eltern haben eine 7,6-fach höhere Chance für einen Studiumswunsch als deutsche Eltern mit einem vergleichbaren sozialen Hintergrund, bei russischstämmigen Eltern beträgt dieses Chancenverhältnis nun 1,5. Wird zusätzlich die Leseleistung des Kindes berücksichtigt, so steigt die Diskrepanz in den Aspirationen zwischen

Migranten und Deutschen noch wesentlich drastischer an. Abbildung A1 im Anhang präsentiert diese Modelle auch getrennt nach der aktuell besuchten Schulform des Kindes. Dabei zeigt sich, dass die Diskrepanz zwischen den Aspirationen der Migranten und Einheimischen besonders hoch ist, wenn die Kinder die Hauptschule oder eine gemischte Schulform (z.B. Gesamtschule) besuchen, und am geringsten bei denjenigen Kindern ist, die das Gymnasium besuchen.

Abbildung 1: Chancenverhältnis zwischen Migranten und Deutschen für hohe Bildungsaspirationen (Odds Ratios)



Quelle: PISA 2000 (ohne Schüler in Sonder- und Berufsschulen), eigene Berechnungen

Anmerkungen:

Dargestellt sind die Ergebnisse aus logistischen Regressionen mit dem elterlichen Wunsch nach Studium als abhängiger Variable. Berichtet sind Odds Ratios des Herkunftslandes der Eltern mit „Deutschland“ als Referenzkategorie. Familien, bei denen die Eltern in verschiedenen Ländern geboren wurden, sind in diesen Analysen nicht enthalten.

Basis: nur Herkunftsland der Eltern im Modell enthalten

SES: höchste Bildung der Eltern + höchste berufliche Position der Eltern (ISEI)

Leistung: Leseleistung (Testscore)

Das Paradoxon der hohen Bildungsaspirationen von Migranten selbst bei ungünstigen Bedingungen wird in der Literatur bereits länger diskutiert. Dabei kann dieser Befund von zwei Seiten betrachtet werden, was jeweils zu einer unterschiedlichen Fragestellung führt: 1.) Warum haben Migranten im Durchschnitt höhere Bildungsaspirationen als Einheimische? 2.) Warum können Migranten ihre hohen Bildungsaspirationen nicht in entsprechenden Bildungserfolg umsetzen? Anhand dieser beiden Fragestellungen soll in diesem Beitrag der Stand der Forschung zum Thema Bildungsaspirationen von Migranten dargestellt werden. Zunächst wird jedoch in Abschnitt 2 auf den theoretischen Hintergrund des Konzepts der Bildungsaspirationen näher eingegangen. Im Abschnitt 3 werden dann Studien zum Thema Bildungsaspirationen von Migranten berichtet. In Abschnitt 4 wird ein Modell zu den De-

terminanten und der Umsetzung von Bildungsaspirationen entwickelt, das die in der Literatur genannten Konzepte integriert. Abschnitt 5 schließt mit einer Zusammenfassung.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Begriffe

Der Begriff „Aspiration“ wird allgemein definiert als „cognitive orientational aspect of goal-directed behavior“ (Haller 1968: 484). „Bildungsaspirationen“ beziehen sich dabei auf Bildungsverhalten.

Beim Konzept der Bildungsaspirationen hat sich eine analytische Trennung zwischen „realistischen“ und „idealistischen“ Aspirationen etabliert (in der internationalen Literatur auch: expectations vs. aspirations), d.h. zwischen realistisch erwarteten Bildungsabschlüssen und Bildungswünschen (Haller 1968; vgl. auch Alexander & Cook 1979; Morgan 2006; Stocké 2009a, 2009b), die jeweils auf unterschiedlichen theoretischen Grundlagen basieren (vgl. Abschnitt 2.2). Zur Messung der idealistischen Bildungsaspirationen werden beispielsweise die folgenden Formulierungen verwendet:

„On a scale of 1 to 5, where 1 is low and 5 is high, how much do you want to go to college?“ (Bohon et al. 2006)

“How much education would you really like your child to receive?“ (Marjoribanks 1998)

„Wenn Sie einmal ganz von den derzeitigen Schulleistungen Ihres Kindes absehen und auch davon, welchen Schulabschluss Ihr Kind später einmal wahrscheinlich machen wird: Können Sie mir bitte mit dieser Skala sagen, wie stark die folgenden Abschlüsse Ihrer persönlichen Idealvorstellung entsprechen?“ (Stocké 2009a)

Entsprechende Beispiele für die Operationalisierung von realistischen Bildungsaspirationen sind:

„On a scale of 1 to 5, where 1 is low and 5 is high, how likely is it that you will go to college?“ (Bohon et al. 2006)

“How much education do you really expect your child to receive?“ (Marjoribanks 1998)

„Wenn Sie einmal alles in Betracht ziehen, was Sie derzeit wissen, für wie wahrscheinlich halten Sie es, dass Ihr Kind die folgenden Schulabschlüsse tatsächlich machen wird?“ (Stocké 2009b)

Empirisch zeigt sich, dass die idealistischen Bildungsaspirationen von Eltern und Kindern höher ausfallen als die realistischen (Bohon et al. 2006; Kurz & Paulus 2008), d.h. dass sie in der Regel höhere Wünsche haben als das, was sie realistischerweise erwarten. Dieses Muster ist auch bei Migranten nachgewiesen worden (Goldenberg et al. 2001).

Zu unterscheiden ist auch, ob die Bildungsaspirationen von Eltern oder Kindern betrachtet werden, wobei die Aspirationen der Kinder stark durch die der Eltern geprägt sind (Bohon et al. 2006; Goyette & Xie 1999). Ähnlich wie bei tatsächlichen Bildungsentscheidungen ist davon auszugehen, dass den Aspirationen der Kinder mit zunehmendem Alter eine größere Rolle zukommt, während der elterliche

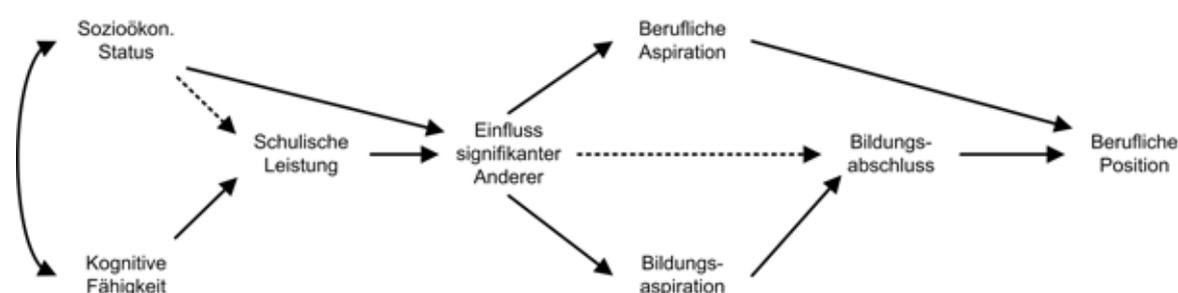
Einfluss gleichzeitig abnimmt. Ob die Aspirationen von Eltern oder Kindern als Untersuchungsgegenstand gewählt werden, hängt daher vor allem von der jeweiligen Phase in der Bildungsbiografie ab.

2.2 Theoretische Grundlagen

2.2.1 Das Wisconsin-Modell

In der Tradition der Status-Attainment Forschung hat die Wisconsin-Schule das Blau-Duncan Modell der intergenerationalen Statusvererbung um vermittelnde sozialpsychologische Faktoren erweitert (Sewell et al. 1969, 1970). Abbildung 2 zeigt das Wisconsin-Modell in der Ursprungsversion von 1969.

Abbildung 2: Wisconsin-Modell



Quelle: Sewell et al. 1969: 85, vereinfachte und leicht modifizierte Darstellung, eigene Übersetzung

Es wird davon ausgegangen, dass die Stellung von Personen im Statusgefüge ihre Einstellungen und Werthaltungen prägt, was sich auch auf ihre Werthaltung in Bezug auf Bildung auswirkt (Sewell et al. 1957: 73). Das Anspruchsniveau der Eltern in Bezug auf die Bildung für ihr Kind wird demnach stark von ihrer sozialen Herkunft geprägt. Die Bildungsaspirationen der Kinder hängen sehr stark von diesen elterlichen Aspirationen ab, werden jedoch auch von weiteren „signifikanten Anderen“ (v.a. Peers) beeinflusst. Diese Gleichaltrigen-Bezugsgruppen sind oft statushomogen und durch ein bestimmtes Bildungsklima geprägt, so dass sich Herkunftseffekte auf die Aspirationen noch verstärken. Neben dem indirekten Einfluss der signifikanten Anderen durch die Beeinflussung der Bildungsaspiration des Kindes wird auch ein direkter Einfluss der signifikanten Anderen auf den Bildungserfolg des Kindes angenommen, jedoch wird der indirekte Pfad über die Bildungsaspiration des Kindes als dominanter angenommen. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Anspruchsniveau der signifikanten Anderen in Bezug auf Bildung sowie die Bildungsaspirationen des Kindes eine zentrale Stellung im Modell einnehmen, die den Einfluss des sozioökonomischen Status der Eltern auf den Bildungserfolg vermitteln.

Im Wisconsin-Modell ist noch nicht zwischen realistischen und idealistischen Bildungsaspirationen unterschieden worden. Ein Einfluss von signifikanten Anderen ist für beide Aspirationsarten denkbar, wenn auch die Mechanismen dahinter jeweils unterschiedlich sein könnten. Die starke Prägung der Bildungsaspirationen durch die Werthaltungen der Eltern und der Bezugsgruppe spricht dafür, dass hier vor allem ein normativer Einfluss angesprochen ist (vgl. Ganter 2003), welcher die idealistischen

Aspirationen stärker betrifft als die realistischen. Weitere mögliche Mechanismen des Einflusses signifikanter Anderer werden später diskutiert (vgl. Abschnitt 3.1.3).

2.2.2 Rational-Choice-Modelle zu Bildungsentscheidungen

Realistische Bildungsaspirationen entsprechen Bildungsplänen bzw. „antizipierten Bildungsentscheidungen“ (vgl. Kleine et al. 2009; Kurz & Paulus 2008). Damit ist es nahe liegend, dass sie von den gleichen Faktoren abhängen wie tatsächliche Bildungsentscheidungen, so dass allgemeine Theorien zu Bildungsentscheidungen analog auch für das Zustandekommen von realistischen Bildungsaspirationen angewendet werden können (vgl. auch Stocké 2009b). Hier haben sich vor allem Rational-Choice-Modelle etabliert, die die Bildungsentscheidung als Ergebnis einer Kosten-Nutzen-Kalkulation auffassen (z.B. Breen & Goldthorpe 1997; Erikson & Jonsson 1996; Esser 1999). Dabei wird von rationalen Akteuren ausgegangen, die die Kosten der verschiedenen Bildungsalternativen, deren jeweilige Erträge und Realisierungswahrscheinlichkeiten abwägen und die Alternative mit dem höchsten subjektiv wahrgenommenen Erwartungswert wählen.

Beispielhaft wird hier das Modell von Erikson und Jonsson (1996) näher erläutert (für einen Überblick über ähnliche Ansätze vgl. Kristen 1999). Erikson und Jonsson gehen davon aus, dass den Akteuren die Vorteile, die ein erfolgreicher Abschluss eines speziellen Bildungsweges mit sich bringt, zumindest im Groben bewusst sind. Dies schließt eine Schätzung des erwarteten Einkommens, der Arbeitsbedingungen etc. ein. Diese Bildungserträge (benefits) werden mit B bezeichnet. Neben den Erträgen werden von den Akteuren auch die Gesamtkosten C (costs), die mit der Realisierung eines bestimmten Bildungsweges verbunden sind, sowie dessen Realisierungswahrscheinlichkeit P (probability of success) eingeschätzt. Der subjektiv eingeschätzte Gesamtnutzen U dieses Bildungsweges ergibt sich dann als: $U = PB - C$. Eine solche Kalkulation wird für alle möglichen Bildungsalternativen durchgeführt und es wird diejenige ausgewählt, die den höchsten U -Wert aufweist. Unterschiede in den Bildungsentscheidungen nach dem sozialen Status der Herkunftsfamilie werden über verschiedene Bewertungen der Bildungsabschlüsse, Unterschiede in den Belastungen durch Bildungsinvestitionen und unterschiedliche Erfolgserwartungen bei der Wahl höherer Schulformen erklärt.

3. Stand der Forschung

Im Folgenden werden die wichtigsten Studien und Ergebnisse zum Thema Bildungsaspirationen von Migranten präsentiert. Die Darstellung orientiert sich an den beiden anfangs formulierten Fragestellungen. Im ersten Schritt stellen die Bildungsaspirationen die abhängige Variable dar: Gesucht werden Determinanten dieser Aspirationen, die den Unterschied zwischen Migranten und Einheimischen erklären können. Bei der zweiten Fragestellung werden die Bildungsaspirationen als unabhängige Variable betrachtet, die den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen beeinflussen.

3.1 Warum haben Migranten höhere Bildungsaspirationen als Einheimische?

In der Literatur werden einige mögliche Ursachen für die hohen Bildungsaspirationen von Migranten diskutiert, von denen die wichtigsten im Folgenden skizziert werden.

3.1.1 Immigrant Optimism

Es wird argumentiert, dass Migranten in Bezug auf ihre Arbeitsmoral und ihren Ehrgeiz eine positiv selektierte Gruppe sind (Kao & Tienda 1995; Vallet 2005): Sie sind meistens ausgewandert, um „etwas zu erreichen“ und ihre Lebensbedingungen zu verbessern. Entsprechend haben Migranteneltern auch hohe Ansprüche an die Bildungsergebnisse ihrer Kinder. Migrantenfamilien befinden sich oft in niedrigen sozialen Positionen in der Aufnahmegesellschaft, jedoch sehen sie diesen Zustand oft als „Preis für die Migration“ an und erwarten für ihre Kinder Aufwärtsmobilität. Dabei sehen sie eine hohe Bildung als wichtigsten Weg an, um diese Aufwärtsmobilität zu verwirklichen.

Bei dieser Argumentation wird auf den theoretischen Rahmen von Ogbu (1987) Bezug genommen, der zur Erklärung der großen Variabilität in den Bildungsergebnissen von ethnischen Minderheiten zwischen freiwilligen Immigranten und unfreiwilligen Minoritäten unterschieden hat. Freiwillige Immigranten, die in Hoffnung auf ein besseres Leben ins Aufnahmeland gekommen sind, sehen Probleme und Schwierigkeiten als temporär an, die mit der Zeit überwunden werden können. Sie verwenden ihr Heimatland als Vergleichsmaßstab, wo die Bedingungen oftmals härter waren, und stellen daher reale Fortschritte in ihren Lebensbedingungen fest, was zu ihrem Optimismus beiträgt. Sie sind auch optimistisch bezüglich der Bildungskarriere ihrer Kinder, da sie das Schulsystem im Aufnahmeland oftmals als fortschrittlicher und durchlässiger empfinden als das ihres Heimatlandes. Treten dennoch Schwierigkeiten auf, so schieben sie diese oftmals auf ihre mangelnden Sprachkenntnisse oder fehlende Vertrautheit mit dem Bildungssystem des Aufnahmelandes – Faktoren, die als temporär betrachtet werden. Der prinzipielle Glaube an das meritokratische Prinzip und die Möglichkeit zur Aufwärtsmobilität durch höhere Bildung bleibt dabei erhalten. Im Gegensatz dazu sind unfreiwillige Minoritäten, die schon seit Generationen im Aufnahmeland leben, oftmals desillusioniert über ihre Möglichkeiten zur Aufwärtsmobilität, misstrauen dem Bildungssystem und entwickeln eine „oppositionelle soziale Identität“.

In einigen qualitativen Studien konnte gezeigt werden, dass die hohen elterlichen Bildungsaspirationen in Migrantenfamilien mit der Erfahrung in ihrem Heimatland in Zusammenhang stehen (Delgado-Gaitan 1992; Leenen et al. 1990): Eltern äußern oft, dass sie in ihrem Heimatland nicht die Möglichkeit für höhere Bildung hatten (z.B. weil sie schon früh arbeiten gehen mussten oder früh verheiratet wurden). Sie wünschen nun, dass ihre Kinder das erreichen, was sie selbst nicht erreichen konnten. In diesen Interviews wird auch der besonders starke Wille zu Aufwärtsmobilität durch Bildung betont.

Obwohl das Argument des besonderen Optimismus von Migranten in der Literatur häufig genannt wird (vgl. z.B. Heath & Brinbaum 2007), ist bisher nicht gezeigt worden, dass damit tatsächlich Unterschiede in den Bildungsaspirationen zwischen Migranten und Einheimischen erklärt werden können.

3.1.2 Informationsdefizite

Eine alternative mögliche Ursache für die hohen Aspirationen von Migranten ist fehlendes Wissen über das Bildungssystem des Aufnahmelandes. Hier ist das Argument, dass Migranten so hohe Bildungsziele nennen, weil sie über die Anforderungen und institutionellen Hürden für diese Bildungswege nicht ausreichend informiert sind. Dabei überschätzen sie vor allem die Realisierungswahrscheinlichkeiten höherer Bildungswege (vgl. Relikowski et al. 2009).

In den USA haben einige qualitative Studien gezeigt, dass mexikanische Migranten sehr hohe Bildungsziele für ihre Kinder haben, es ihnen jedoch in der Regel an spezifischem Wissen mangelt, wie diese Ziele zu erreichen sind (Behnke et al. 2004; Delgado-Gaitan 1992; Goldenberg et al. 2001; Henderson 1997; Kiyama 2010). Goldenberg und Kollegen fassen ihre Ergebnisse folgendermaßen zusammen: "They had high hopes for their children's eventual educational attainment but had little knowledge about what they could or should do to act on those aspirations" (Goldenberg et al. 2001: 577).

Die Befunde zeigen somit, dass Migranten weniger gut über das Bildungssystem informiert sind als Einheimische und gleichzeitig überdurchschnittlich hohe Bildungsaspirationen haben. Ob diese Konzepte jedoch auch kausal miteinander zusammenhängen, ist unklar. Die Idee, dass eine *geringere* Informiertheit zu *höheren* Bildungsaspirationen beitragen sollte, erscheint auch im Widerspruch zur bisherigen Forschung über die Rolle von Informationsressourcen für Bildungsentscheidungen. Wissen über das Bildungssystem ist als eine spezielle Form von kulturellem Kapital aufgefasst worden, das sich positiv auf Bildungsentscheidungen auswirkt (Erikson & Jonsson 1996: 22-23; Kristen 2005). Nach Erikson und Jonsson (1996) trägt Wissen über das Schulsystem dazu bei, die wahrgenommenen Erfolgswahrscheinlichkeiten höherer Bildungswege zu erhöhen, was sich *positiv* auf die realistischen Bildungsaspirationen auswirken sollte.

Die Rolle der Informiertheit für die Bildungsaspirationen von Migranten erscheint somit unklar. Hier könnte es hilfreich sein, sich das Konstrukt der Informiertheit genauer anzusehen und zwei Aspekte zu unterscheiden: 1.) Informiertheit über das Bildungssystem inklusive taktischem Wissen und 2.) Korrektheit der Einschätzung der schulischen Leistungen des Kindes.

Wissen über das Bildungssystem

Wie von Erikson und Jonsson (1996) vorgeschlagen, wird das Wissen über das Bildungssystem als Teil des kulturellen Kapitals der Eltern aufgefasst. Hierunter fällt insbesondere auch taktisches Wissen, z.B. über mögliche Optionen an verschiedenen Stufen im Bildungssystem oder auch Einspruchs- und Interventionsmöglichkeiten bei Konflikten mit Lehrern. Eine bessere Informiertheit sollte die wahrgenommenen Erfolgsaussichten für höhere Bildungswege erhöhen und damit auch die realistischen Bildungsaspirationen. Damit würde sich diese Form der Informiertheit *nicht* eignen, um die höheren Bildungsaspirationen von Migranten zu erklären, denn bei geringerer Informiertheit der Migranten wären dann im Vergleich zu Einheimischen *niedrigere* realistische Aspirationen zu er-

warten. Empirisch wurde die Wirkung der Informiertheit über das Bildungssystem auf die Bildungsaspirationen bisher nicht untersucht.

Korrektheit der Einschätzung der schulischen Leistungen des Kindes

Eine andere Facette von Informiertheit betrifft die Richtigkeit der Einschätzung der schulischen Leistungen des Kindes. Auch hier kann argumentiert werden, dass Migranten aufgrund ihrer Unvertrautheit mit dem Bildungssystem des Aufnahmelandes und eventuell auch aufgrund von sprachlichen Problemen die schulischen Leistungen ihres Kindes weniger gut einschätzen können als Einheimische. Damit ist bei ihnen die Korrelation zwischen der „objektiven“ schulischen Leistung des Kindes und der eingeschätzten Erfolgswahrscheinlichkeit höherer Bildungswege wahrscheinlich geringer als bei Einheimischen. Wenn nun Migrantenkinder häufiger schlechte Schulleistungen aufweisen, diese jedoch weniger stark in die Aspirationen einfließen als bei Einheimischen, so haben Migranten als Resultat höhere Aspirationen als man aufgrund der schulischen Leistungen vorhergesagt hätte. Damit überschätzen Migranten im Vergleich zu Einheimischen wahrscheinlich häufiger die Erfolgswahrscheinlichkeiten höherer Bildungswege und berichten daher auch höhere Aspirationen.

In der Literatur gibt es Hinweise, dass Migranten die schulischen Leistungen ihrer Kinder überschätzen (vgl. Delgado-Gaitan 1992: 511). Henderson stellt in seiner Studie mit 50 mexikanischen Eltern in den USA fest, dass diese auch bei schlechter schulischer Leistung ihres Kindes für das kommende Jahr mehrheitlich eine sehr gute oder gute Leistung erwarten (Henderson 1997: 116). Eine andere Studie zeigt, dass die Korrelation zwischen der Einschätzung der schulischen Leistung durch die Mutter und den Ergebnissen aus Leistungstests bei hispanischen Müttern geringer ist als bei weißen Müttern (Stevenson et al. 1990: 516). Jedoch existiert bisher kein empirischer Nachweis, dass die häufigere Überschätzung der Schulleistung bei Migranten die Ursache ihrer hohen Aspirationen ist.

3.1.3 Soziales Kapital in ethnischen Netzwerken

Im Wisconsin-Modell nehmen „signifikante Andere“ eine zentrale Rolle bei der Entstehung von Bildungsaspirationen ein. Generell kann davon ausgegangen werden, dass das soziale Netzwerk von Akteuren deren Bildungsaspirationen auf vielfältige Art und Weise beeinflusst (vgl. Roth et al. 2010: 183; Stanton-Salazar 1997). Netzwerkmitglieder können als Vorbilder dienen, an denen sich Akteure orientieren (Matute-Bianchi 1986: 247). Zudem herrschen in sozialen Netzen bestimmte Werte und Normen vor, was „angemessenes“ Verhalten ist. Solche Werte und Normen existieren auch in Bezug auf anzustrebende Bildungsabschlüsse. So ist in einigen Kreisen klar, dass für das Kind außer Abitur sowieso kein anderer Bildungsabschluss in Frage kommt, während in anderen Netzwerken die Einstellung verbreitet ist, dass höhere Bildung „nichts für uns“ ist (vgl. Ogbu 1987). Auch Sewell, Haller und Portes haben bei der Erläuterung des Einflusses der signifikanten Anderen vor allem einen solchen normativen Einfluss vor Augen (Sewell et al. 1969: 84-85).

Ein weiterer Mechanismus, wie soziale Netzwerke die Bildungsaspirationen von Akteuren beeinflussen können, besteht in der Bereitstellung von Ressourcen (vgl. Hofferth et al. 1998). Dabei sind

vor allem Informationsressourcen zentral. Netzwerkpersonen können Informationen über das Bildungssystem weitergeben und insbesondere auch taktisches Wissen, das strategisches Handeln erlaubt (Erikson & Jonsson 1996; Matute-Bianchi 1986: 247). Daneben können aber auch andere Ressourcen von Netzwerkmitgliedern bedeutend sein, etwa potentielle Hilfestellungen bei schulischen Problemen z.B. in Form von Ratschlägen, kostenloser Nachhilfe oder finanzieller Unterstützung (vgl. Roth et al. 2010).

Gerade von Migrantenkindern, die trotz schlechter Ausgangslage einen höheren Bildungsabschluss erreicht haben, wird oft die Unterstützung und Ermutigung durch konkrete Personen wie Verwandte oder Lehrer als entscheidend für diese Bildungskarriere genannt (Smith 2008; Matute-Bianchi 1986; Konczal & Haller 2008). Diese Personen dienen als Rollenmodelle, vermitteln den Wert höherer Bildung und geben auch oftmals praktische Hilfestellungen.

Vereinfacht werden all diese Aspekte im Folgenden unter dem Begriff des „sozialen Kapitals“ zusammengefasst (vgl. Coleman 1988). Um als Ursache für ethnische Unterschiede bei Bildungsaspirationen in Frage zu kommen, müsste davon ausgegangen werden, dass sich die Verteilung und/oder die Wirkungsweise dieses sozialen Kapitals zwischen Migranten und Einheimischen unterscheidet.

Diese Argumentation findet sich in der „segmented assimilation theory“, die Ethnizität als mögliche Quelle von sozialem Kapital sieht (Zhou 1997): Mitglieder von ethnischen Gruppen reagieren auf ihre Benachteiligung in der Gesellschaft durch Gruppensolidarität und die Knüpfung enger Bindungen. Solche ethnischen Netzwerke stellen eine Form von sozialem Kapital dar und können durch Unterstützung auf der einen Seite und soziale Kontrolle auf der anderen Seite einen prägenden Einfluss auf ihre Mitglieder ausüben, was sich positiv auf deren Bildungsaspirationen auswirken kann. Dies setzt voraus, dass eine lokale „ethnic community“ existiert und die jeweiligen Akteure auch in diese eingebunden sind (vgl. Zhou 1997: 996). Dies kann selbst in benachteiligten Gegenden funktionieren, wenn „ethnische Solidarität“ vorhanden ist (Zhou 1997: 997).

Andere Autoren haben eingewendet, dass der Effekt der Einbindung in solche ethnischen Netzwerke von den Merkmalen dieser Netzwerke abhängt (Bygren & Szulkin 2010; Kroneberg 2008): Positive Effekte auf die Bildungsaspirationen sind dann zu erwarten, wenn in der „ethnic community“ bildungsförderliche Werte und Normen vorherrschen. Ist dies jedoch nicht der Fall, dann können auch negative Effekte auftreten (vgl. Konczal & Haller 2008). Wenig haltbar sind hingegen kulturalistische Erklärungen, die „der Kultur“ von bestimmten ethnischen Gruppen pauschal eine Bildungsnähe bzw. -ferne unterstellen (vgl. hierzu auch Diefenbach 2007: 87-98).

Ob Migranten aufgrund der ethnischen Solidarität wirklich (quantitativ oder qualitativ) über mehr soziales Kapital verfügen, ist bisher nicht empirisch nachgewiesen worden. Doch selbst wenn man annehmen würde, dass Migrantenfamilien im Durchschnitt mehr soziales Kapital haben als Einheimische, so wäre damit noch nicht erwiesen, dass dies auch die Ursache für ihre durchschnittlich höheren Bildungsaspirationen ist. In empirischen Studien zur Untersuchung von Bildungsaspirationen

haben Migranten auch nach Berücksichtigung von sozialem Kapital noch signifikant höhere Bildungsaspirationen als Einheimische (Hao & Bonstead-Bruns 1998: 186-187; Roth et al. 2010: 199-200). Jedoch werden in diesen Studien immer nur bestimmte Facetten von sozialem Kapital erfasst.

3.1.4 Antizipierte Diskriminierung und „blocked opportunities“

Heath und Brinbaum (2007: 297-298) diskutieren die Möglichkeit, dass (wahrgenommene) Diskriminierung beim Eintritt in den Arbeitsmarkt eine weitere Ursache für die höheren Bildungsaspirationen von Migranten sein könnte. Sie argumentieren, dass die Opportunitätskosten höherer Bildung aufgrund dieser Diskriminierung für Jugendliche mit Migrationshintergrund niedriger sind als für Einheimische (vgl. auch Hustinx 2002: 191-192). Wie die Autoren selbst einräumen, setzt diese Argumentation jedoch die Annahme voraus, dass die Bildungsrenditen auf dem Arbeitsmarkt für Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund gleich sind, d.h. dass die gleichen Bildungsabschlüsse auch die gleichen Erträge erbringen. Falls die Bildungsrenditen jedoch für Migranten niedriger wären als für Einheimische, hätten sie hingegen *weniger* Anreize für die Investition in höhere Bildung und damit wahrscheinlich auch niedrigere Bildungsaspirationen.

Mit der „blocked opportunities thesis“ haben andere Forscher jedoch das genaue Gegenteil postuliert, um die hohen Bildungsaspirationen von chinesischen Migranten in den USA zu erklären (vgl. Pearce 2006: 84): Gerade *weil* chinesische Eltern Diskriminierung (auch in Form von ungleichen Erträgen) auf dem Arbeitsmarkt wahrnehmen, setzen sie auf eine hohe Bildung für ihr Kinder, um ihnen auf diese Weise zumindest einen „Vorsprung“ zu verschaffen (Louie 2001; Sue & Okazaki 1990). Jedoch sind auch im Rahmen des „blocked opportunities“ Ansatzes unterschiedliche Reaktionen beschrieben worden: Die Wahrnehmung von Diskriminierung und Begrenzung der Möglichkeiten kann auf der einen Seite zu „overcompensation“ und „overachieving“ führen, auf der anderen Seite ist aber auch ein Entmutigungseffekt mit geringerer schulischer Leistung eine mögliche Folge (vgl. Kao & Tienda 1998: 353-355).

Zur Vorhersage, welches dieser Reaktionsmuster eher auftritt, wird erneut auf den Ansatz von Ogbu (1987) Bezug genommen: Freiwillige Migranten behalten den Glauben an das meritokratische Prinzip und den Optimismus, durch Bildung Aufwärtsmobilität zu erreichen. Dagegen glauben unfreiwillige Minoritäten nicht an ein gerechtes Bildungssystem und gleiche Bildungsrenditen. Bei ihnen trägt die antizipierte Diskriminierung zur Bildung einer „oppositionellen Kultur“ bei, die sich negativ auf die Bildungsaspirationen auswirkt.

Der Zusammenhang zwischen wahrgenommener Diskriminierung und Bildungsaspirationen von Migranten ist somit in verschiedene Richtungen denkbar. Ob Migranten auf wahrgenommene Diskriminierung eher mit „Überkompensation“ und einer umso höheren Bildungsaspiration oder genau im Gegenteil mit Entmutigung und einer geringeren Bildungsaspiration reagieren, scheint von speziellen Merkmalen der jeweiligen Migrantengruppen abhängig zu sein. Damit geht die Argumentation jedoch in die gleiche Richtung wie die „immigrant optimism“-Hypothese, dass bestimmte Werthaltungen und

Einstellungen ausschlaggebend sind. Bei der späteren Einordnung der Konstrukte in ein Gesamtmodell wird daher nur auf den besonderen Optimismus von Migranten Bezug genommen.

3.1.5 Bias im Antwortverhalten

Nicht ausgeschlossen werden sollte die Möglichkeit, dass zumindest ein Teil des Paradoxons der hohen Bildungsaspirationen von Migranten selbst bei schlechteren schulischen Leistungen auf ein methodisches Artefakt zurückzuführen ist. Verschiedene Studien haben festgestellt, dass Migranten (und andere ethnische Minderheiten) in Umfragen bei der Beantwortung von Einstellungsfragen häufiger die Extremkategorien auswählen als die Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft (Bachman & O'Malley 1984; Marín et al. 1992). Diese Antworttendenz wird auch als „extreme response style“ bezeichnet. Man kann das Phänomen auch umgekehrt so umschreiben, dass Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft eher einen „cautious response style“ verwenden (Bachman & O'Malley 1984: 626). Bisher sind solche Response Styles vor allem bei Einstellungsfragen untersucht worden, jedoch ist auch vorstellbar, dass die Frage nach den Bildungsaspirationen davon betroffen sein könnte (evtl. in Abhängigkeit von der genauen Operationalisierung).

Es gibt Hinweise in der Literatur, dass die Wahl von bestimmten Response Styles mit dem Migrationsstatus zusammenhängt: Marín et al. (1992) finden, dass lateinamerikanische Migranten in den USA bei Einstellungsfragen häufiger mit den Extremwerten der Skala antworten als die Vergleichsgruppe der nicht-hispanischen Weißen. Sie zeigen zudem auch ein höheres Maß an „Zustimmungstendenz“ („acquiescent response style“). Beide Response Styles sind innerhalb der Gruppe der hispanischen Einwanderer jedoch auch von ihrem Akkulturationsgrad abhängig: Je stärker das Ausmaß an Akkulturation, desto geringer ist die Neigung zur Verwendung dieser Antwortstile.

Eine Ursache für diese ethnischen Unterschiede im Antwortverhalten sehen einige Autoren in der unterschiedlichen „Kultur“ der Gruppen (vgl. Johnson et al. 2005). Beispielsweise wird für „Kulturen aus dem Mittelmeerraum“ argumentiert (vgl. auch van Herk et al. 2004):

In the cultures around the Mediterranean, [...] an extreme response is used because people consider such a response sincere. To use the middle of the scale would be considered trying to hide one's feelings, which is normatively disapproved.

(Hui & Triandis 1989: 298)

Eine andere mögliche Ursache für das unterschiedliche Antwortverhalten von Migranten und Einheimischen ist die unterschiedliche Erfahrung mit Umfragen. Migranten nehmen wahrscheinlich (z.B. aufgrund von Sprachproblemen) im Durchschnitt weniger oft an Umfragen teil als Einheimische und sind daher auch mit der Situation eines standardisierten Interviews weniger vertraut. Eine geringere Vertrautheit mit Bewertungsskalen führt wiederum zur häufigeren Verwendung von extremen Antwortkategorien (Arce-Ferrer 2006).

Die Ergebnisse legen nahe, dass zumindest die Möglichkeit überprüft werden sollte, dass die Nennung hoher Bildungsaspirationen mit einem „extreme response style“ in Zusammenhang steht, der bei Migranten verbreiteter zu sein scheint als bei Einheimischen.

3.1.6 Zwischenfazit

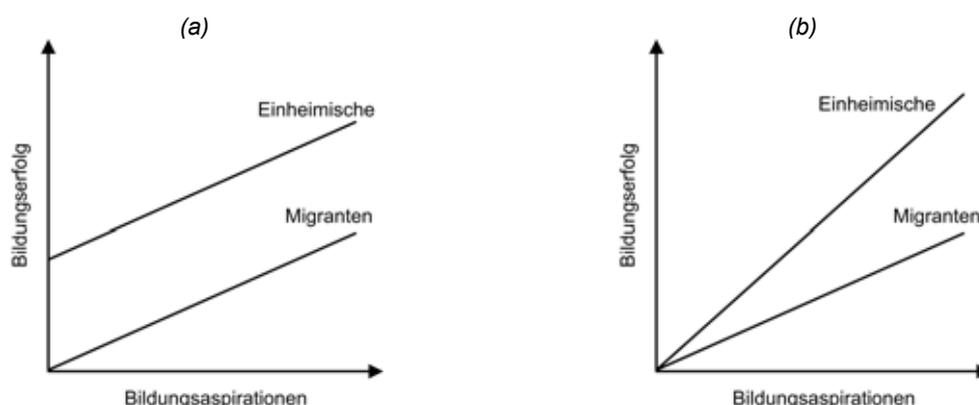
Obwohl in der Literatur verschiedene Möglichkeiten vorgeschlagen und diskutiert wurden, konnte bisher nicht geklärt werden, warum Migranten im Durchschnitt höhere Bildungsaspirationen aufweisen als Einheimische. Die meisten in der Literatur genannten Konzepte sind jedoch auch nicht angemessen operationalisiert und überprüft worden. Zudem wurde oft nur gezeigt, dass ein bestimmtes Konstrukt die Aspirationen von Migranten positiv beeinflusst, nicht aber, dass dadurch auch die Unterschiede im Vergleich mit den Einheimischen erklärt werden können.

3.2 Warum können Migranten ihre hohen Aspirationen nicht in entsprechenden Bildungserfolg umsetzen?

Wie bereits beschrieben wurde, verfügen Migranten im Durchschnitt über höhere Bildungsaspirationen als Einheimische und Bildungsaspirationen haben sich generell als wichtige Determinante für den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen erwiesen (vgl. Abschnitt 1). Dennoch schneiden Kinder mit Migrationshintergrund in Bezug auf ihre Bildungsergebnisse meist schlechter ab als Kinder aus der Mehrheitsgesellschaft (vgl. Heath & Brinbaum 2007; Diefenbach 2007). Damit stellt sich die Frage, warum Migranten ihre hohen Aspirationen nicht in entsprechenden Bildungserfolg umsetzen können.

Dabei sind zwei prinzipielle Möglichkeiten zu unterscheiden, die in den folgenden Abschnitten näher beschrieben werden. Diese Möglichkeiten sind in Abbildung 3 grafisch veranschaulicht: 1.) Die schlechteren Bildungsergebnisse von Migranten kommen aufgrund von *anderen Faktoren* zustande, die hohen Bildungsaspirationen können die Summe dieser anderen Nachteile nicht ausgleichen (Bild a in Abbildung 3: Konstante unterscheidet sich). 2.) Die Bildungsaspirationen haben bei Migranten eine *geringere Wirkung* als bei Einheimischen (Bild b in Abbildung 3: Steigung unterscheidet sich). Natürlich können auch beide Möglichkeiten kombiniert auftreten (nicht dargestellt). Wenn andere Faktoren den Bildungserfolg von Migranten sehr stark hemmen, dann könnte zudem selbst dann noch ein schlechteres Bildungsergebnis von Migranten die Folge sein, wenn bei ihnen die Aspirationen eine *stärkere* Wirkung hätten (nicht dargestellt).

Abbildung 3: Hypothetische Wirkung von Bildungsaspirationen auf den Bildungserfolg bei Migranten und Einheimischen



3.2.1 Die Summe anderer Nachteile

Zunächst wird davon ausgegangen, dass die Bildungsaspirationen bei Migranten und Einheimischen die gleiche Wirkung auf ihre Bildungsergebnisse haben. Die Ursache für die im Durchschnitt schlechteren Bildungsergebnisse von Migranten muss daher bei anderen Faktoren gesucht werden, die (in der Summe) den positiven Effekt der Aspirationen übertreffen.

Die Forschung über ethnische Bildungsungleichheit hat verschiedene Faktoren identifiziert, die mit dem schlechteren Abschneiden von Migrantenkindern im Vergleich zu einheimischen Kindern im Bildungssystem in Zusammenhang stehen. An erster Stelle ist dabei der sozioökonomische Status der Familie zu nennen: Migranteneltern befinden sich meistens in schlechteren sozioökonomischen Positionen als Einheimische – zugleich ist eines der stabilsten Ergebnisse aus der Bildungsforschung, dass der Bildungserfolg von Kindern stark von ihrer sozialen Herkunft abhängig ist (vgl. Kalter et al. 2007).

In einem Überblick über internationale Ergebnisse zu ethnischer Bildungsungleichheit stellen Heath und Brinbaum (2007) fest, dass sich nach Berücksichtigung der sozialen Herkunft die ethnischen Unterschiede in den Schulleistungen und Bildungsergebnissen stark reduzieren und in vielen Fällen nicht mehr statistisch signifikant sind. Verbleibende ethnische Unterschiede in den Schulleistungen können oft auf spezielle migrationsbedingte Faktoren zurückgeführt werden wie z.B. schlechtere Sprachkenntnisse. Werden neben dem sozioökonomischen Status der Familie auch die schulischen Leistungen des Kindes berücksichtigt, so finden sich in den meisten Fällen keine ethnischen Nachteile in Bezug auf die Bildungsergebnissen mehr. Im Gegenteil, in einigen Studien sind nach Kontrolle des sozialen Hintergrunds und der schulischen Leistung und Kompetenzen des Kindes sogar signifikante *positive* Effekte des Migrationshintergrundes auf die Wahl von anspruchsvollen Bildungsgängen gefunden worden (z.B. Dollmann 2010; Kristen et al. 2008; Vallet & Caille 1999; van de Werfhorst & van Tubergen 2007).

In Anlehnung an das Modell von Boudon (1974) werden diese Effekte des Migrationshintergrundes nach Kontrolle der schulischen Leistung (primäre Effekte) und der sozialen Herkunft (sekundäre soziale Effekte) als „sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft“ bezeichnet (vgl. Kristen & Dollmann 2010). Die gefundenen positiven sekundären Effekte der ethnischen Herkunft lassen sich (zumindest teilweise) auf die höheren Bildungsaspirationen von Migranten zurückführen (Kristen & Dollmann 2010; Vallet & Caille 1999): Bei Kontrolle der schulischen Leistung und des sozialen Familienhintergrunds haben Migranten aufgrund ihrer höheren Bildungsaspirationen eine höhere Wahrscheinlichkeit für die Wahl höherer Bildungswege. Diese Studien zeigen, dass die hohen Aspirationen der Migranten bei den Bildungsentscheidungen einen positiven Einflussfaktor darstellen und ihnen gegenüber Einheimischen sogar einen Vorteil verschaffen. Dieser Vorteil gilt jedoch nur bei vergleichbarem sozioökonomischem Status der Familie und bei gleichen schulischen Leistungen – diese Merkmale sind jedoch empirisch zwischen Migranten und Einheimischen sehr ungleich verteilt, weswegen ein „Brutto-Nachteil“ für Migranten bei den Bildungsergebnissen resultiert (vgl. auch Relikowski et al. 2009).

3.2.2 Geringere Wirkung von Bildungsaspirationen bei Migranten

Prinzipiell ist es denkbar, dass Bildungsaspirationen nicht unter allen Umständen die gleiche Wirkung haben, sondern je nach spezifischen Bedingungen mehr oder weniger stark auf Bildungsergebnisse wirken. Wenn solche Moderator-Variablen bei Migranten und Einheimischen systematisch ungleich verteilt sind, könnte eine geringere Wirkung der Bildungsaspirationen auf den Bildungserfolg bei Migranten im Vergleich zu Einheimischen die Folge sein. Dabei ist es sogar vorstellbar, dass die Aspirationen unter bestimmten Bedingungen ihre Wirkung völlig verlieren, z.B. im Fall von externen Barrieren.

Damit ist vor allem die Phase der *Umsetzung* von Bildungsaspirationen angesprochen. Beispiel: Eine Familie in Bayern möchte ihr Kind aufgrund ihrer hohen Bildungsaspirationen auf ein Gymnasium schicken – ob sie dies jedoch umsetzen kann, hängt entscheidend von der erhaltenen Grundschulempfehlung ab (in Bayern ist die Übertrittsempfehlung der Lehrer bindend). Das Vorhandensein solcher institutioneller Regelungen kann somit den Zusammenhang zwischen Aspirationen und tatsächlich eingeschlagenen Bildungswegen schwächen.

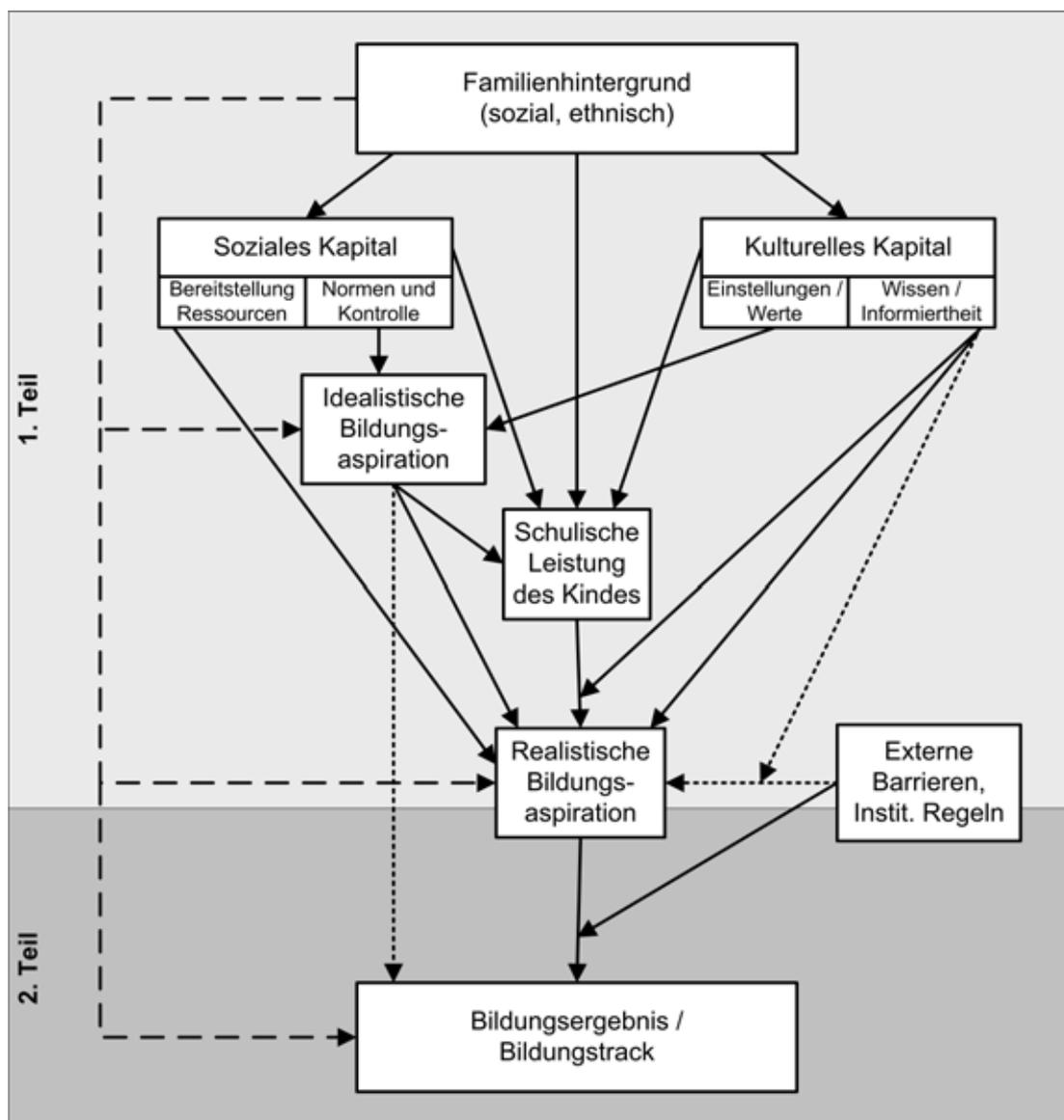
Natürlich werden Eltern solche externen Restriktionen in ihre realistischen Bildungsaspirationen einbeziehen – jedoch ist dies eventuell bei Migranten in geringerem Ausmaß der Fall. Dabei könnte die Informiertheit über das Bildungssystem eine Moderator-Rolle spielen: Möglicherweise sind Bildungsaspirationen, die auf Basis geringer Informiertheit zustande kommen, weniger gute Prädiktoren für spätere Bildungsergebnisse als Bildungsaspirationen von besser informierten Akteuren (vgl. Alexander et al. 1994). Damit wäre die geringere Informiertheit im Zusammenspiel mit der Existenz institutioneller Barrieren eine mögliche Ursache dafür, warum Migranten ihre hohen Aspirationen weniger oft umsetzen können. Ditton et al. (2005) haben in einer Studie in Bayern nachgewiesen, dass die Diskrepanz zwischen den elterlichen Bildungsaspirationen und den Schullaufbahneempfehlungen der Lehrer bei Migrantenfamilien wesentlich größer ist als bei deutsche Familien. Dieses Ergebnis könnte in die Richtung interpretiert werden, dass einheimische Eltern solche Begrenzungen eher schon antizipieren und ihre Bildungsziele entsprechend anpassen. Eine direkte Untersuchung des Zusammenspiels von Informiertheit und institutionellen Regeln auf Bildungsentscheidungen bei Migranten existiert bisher nicht.

Neben solchen institutionellen Regelungen könnte auch direkte Diskriminierung Migranten überproportional häufig an der Umsetzung ihrer Aspirationen hindern. Jedoch gibt es dafür bisher keine empirische Evidenz. Im Gegenteil, einige Studien können zeigen, dass Migrantenkinder bei gleicher schulischer Leistung und gleichem sozialen Hintergrund in Bezug auf die Lehrerempfehlung und die tatsächlich erfolgten Bildungsübergänge nicht benachteiligt sind (Dollmann 2010; Schneider im Erscheinen).

4. Ein Modell zu den Determinanten und der Umsetzung von Bildungsaspirationen

Im Folgenden wird ein Modell zu den Determinanten und der Umsetzung von Bildungsaspirationen vorgestellt, das sich in zwei Teile gliedert: 1.) die Entstehung von idealistischen und realistischen Bildungsaspirationen und 2.) die Umsetzung der realistischen Bildungsaspiration (=„geplante Bildungsentscheidung“) in Bildungsergebnisse. Das Modell ist in Abbildung 4 schematisch dargestellt. Dabei ist zu beachten, dass sich das Modell auf die als wesentlich angenommenen Konzepte und Zusammenhänge beschränkt, die insbesondere zur Erklärung ethnischer Unterschiede im Ausmaß und in der Wirkung von Bildungsaspirationen beitragen sollen. Es ist hingegen *nicht* die Zielsetzung, die Determinanten von Bildungsaspirationen und –entscheidungen möglichst umfassend und vollständig aufzuzeigen.

Abbildung 4: Ein Modell zu den Determinanten und der Umsetzung von Bildungsaspirationen



4.1 Entstehung der idealistischen und realistischen Bildungsaspirationen

Der erste Teil des Modells behandelt die Entstehung von idealistischen und realistischen Bildungsaspirationen. Die Grundlage bildet das Wisconsin-Modell, das von einer starken Prägung der Bildungsaspirationen durch die Werthaltungen der Eltern und dem Einfluss weiterer „signifikanter Anderer“ ausgeht (vgl. Abschnitt 2.2.1). Die Werthaltungen der Eltern finden sich dabei im Konzept des „kulturellen Kapitals“ wieder, während der Einfluss von anderen Netzwerkmitgliedern dem Konstrukt des „sozialen Kapitals“ zugeordnet wird. Das kulturelle und das soziale Kapital der Familien bilden damit den Hauptmechanismus, über den der Einfluss des sozialen und ethnischen Familienhintergrundes auf die Bildungsaspirationen vermittelt wird. Verbleibende direkte Effekte des Familienhintergrundes sind als gestrichelte Pfeile im Modell angedeutet.

Eine Erweiterung im Vergleich zum Wisconsin-Modell bildet die inzwischen etablierte Trennung zwischen idealistischen und realistischen Bildungsaspirationen (vgl. Abschnitt 2.1). Idealistische Aspirationen werden als wertegeprägt und zeitlich relativ stabil angenommen. Im Modell sind sie den realistischen Aspirationen zeitlich vorgelagert. Realistische Aspirationen haben zwar die idealistischen Aspirationen als Grundlage (v.a. durch Beeinflussung der Nutzenwahrnehmung), jedoch fließen hier auch die Einschätzungen über Restriktionen und Opportunitäten bezüglich verschiedener Bildungsalternativen ein. Die konzeptuelle Trennung von idealistischen und realistischen Aspirationen erlaubt die Formulierung von Annahmen über eine unterschiedliche Wirkung der vorgelagerten Konstrukte auf diese beiden Aspirationsarten.

Kulturelles Kapital

Der Begriff des kulturellen Kapitals wird hier im Sinne des „inkorporierten“ kulturellen Kapitals von Bourdieu (1983) verwendet. Im Rahmen des Modells werden zwei verschiedene Aspekte dieses inkorporierten kulturellen Kapitals betrachtet, von denen jeweils eine unterschiedliche Wirkung auf die beiden Aspirationsarten vermutet wird.

Der erste Aspekt umfasst *Werte und Einstellungen* in der Familie (vgl. auch Perreira et al. 2006). Diese Werte und Einstellungen werden durch die soziale (und ethnische) Herkunft geprägt. Es wird vermutet, dass sie einen sehr starken Einfluss auf die idealistischen Bildungsaspirationen ausüben. Dagegen wird angenommen, dass sie keinen direkten Einfluss auf die realistischen Bildungsaspirationen, die auf einer rationalen Kosten-Nutzen-Kalkulation beruhen, haben. Ein indirekter Einfluss auf die realistischen Aspirationen vermittelt über die idealistischen Aspirationen ist jedoch möglich, wahrscheinlich beeinflussen sie dabei insbesondere die Nutzenwahrnehmung (vgl. Kurz & Paulus 2008).

Der zweite hier betrachtete Aspekt des kulturellen Kapitals betrifft das *Wissen* der Eltern über das Bildungssystem bzw. ihre Informiertheit zu diesem Thema. Darunter ist neben der Kenntnis über formale Strukturen und Regeln auch ein taktisches Wissen über Abläufe im Bildungssystem zu verstehen (vgl. Erikson & Jonsson 1996). Eine bessere Informiertheit sollte die wahrgenommenen Erfolgswahrscheinlichkeiten höherer Bildungswege verbessern, wenn mehr Optionen inklusive mög-

licher „Insider-Tipps“ bekannt sind (Erikson & Jonsson 1996). Damit sollte dieses spezifische Wissen die realistischen Bildungsaspirationen beeinflussen. Die idealistischen Aspirationen sollten von der Informiertheit generell nicht betroffen sein, denn idealistische Bildungsaspirationen sind per Definition unabhängig von den Realisierungswahrscheinlichkeiten.

Neben diesem direkten Einfluss der Informiertheit auf die realistische Bildungsaspiration wirkt sie zusätzlich auch als Moderatorvariable. Zum einen moderiert sie die Beziehung zwischen der schulischen Leistung und der realistischen Bildungsaspiration: Bei sehr geringer Informiertheit über die Abläufe im Schulsystem können Eltern die schulischen Leistungen ihres Kindes wahrscheinlich schlechter beurteilen, womit der Zusammenhang zwischen schulischer Leistung und realistischer Bildungsaspiration abgeschwächt wird. Zum anderen beeinflusst die Informiertheit der Eltern auch, wie stark sie mögliche externe Barrieren in Form von institutionellen Regeln antizipieren können, was sich ebenfalls auf ihre realistischen Bildungsaspirationen auswirkt (vgl. dazu Abschnitt 4.2).

Soziales Kapital

Soziales Kapital entfaltet seine Wirkung auf die Bildungsaspirationen durch unterschiedliche Mechanismen (Coleman 1988; vgl. auch Abschnitt 3.1.3). Im Rahmen des hier vorgestellten Modells werden zwei Mechanismen aufgegriffen, von denen jeweils eine unterschiedliche Wirkung auf die beiden Bildungsaspirationsarten vermutet wird.

Erstens wird angenommen, dass das soziale Netzwerk einen *normativen Einfluss* auf die Akteure ausübt (vgl. Kelley 1968; Ganter 2003). In sozialen Netzwerken gibt es Regeln und Erwartungen über angemessenes Verhalten, auch in Bezug auf die Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen. So können in sozialen Netzwerken bildungsförderliche oder bildungshemmende Normen verbreitet sein, was zu entsprechendem sozialen Druck führt. Es gibt eine soziale Kontrolle über die Einhaltung der im sozialen Netzwerk geltenden Normen und Nicht-Konformität wird sanktioniert. Ein dafür oft zitiertes Beispiel ist die Furcht vor dem Verlust der Gruppenzugehörigkeit bei ethnischen Minderheiten im Falle guter Schulleistungen, was als „acting white“ diskreditiert wird (Ogbu 1987: 330). Es wird angenommen, dass soziales Kapital in Form von Normen und sozialer Kontrolle einen starken Einfluss auf die idealistischen Bildungsaspirationen hat. Die realistischen Aspirationen sollten dagegen nur indirekt von diesem normativen Einfluss betroffen sein (v.a. über die Nutzenwahrnehmung).

Der zweite Mechanismus, über den das soziale Netzwerk die Bildungsaspirationen von Akteuren beeinflusst, ist die *Bereitstellung von Ressourcen*. Dabei können hilfreiche Informationen über das Bildungssystem, wie sie gerade als Aspekt des kulturellen Kapitals diskutiert wurden, auch von Netzwerkpersonen bereitgestellt werden (vgl. Coleman 1988). Netzwerkmitglieder können aber auch andere Ressourcen zur Verfügung stellen, etwa Hilfestellungen bei schulischen Problemen oder Geld für Nachhilfeunterricht. Die Bereitstellung solcher Ressourcen sollte vor allem einen Einfluss auf die eingeschätzte Erfolgswahrscheinlichkeit höherer Bildungswege haben, könnte aber auch die Kostenwahrnehmung beeinflussen. Insgesamt wird angenommen, dass soziales Kapital in Form von Ressourcenzugang die realistischen Bildungsaspirationen beeinflusst, nicht jedoch die idealistischen.

Die schulische Leistung des Kindes

Als Letztes soll die Rolle der schulischen Leistung bei der Entstehung von Bildungsaspirationen diskutiert werden. Es wird angenommen, dass die schulischen Leistungen der Kinder vom Familienhintergrund abhängig sind, wobei ein Teil des Effektes des Familienhintergrunds über die familiäre Ausstattung mit kulturellem und sozialem Kapital vermittelt wird (Barone 2006; Jungbauer-Gans 2004).

Die bisherige schulische Leistung des Kindes sollte einen starken Einfluss auf die wahrgenommenen Erfolgswahrscheinlichkeiten für verschiedene Bildungsalternativen und damit auch auf die realistischen Bildungsaspirationen haben (vgl. auch Kurz & Paulus 2008). Im Gegensatz dazu sollten die idealistischen Aspirationen von den Leistungen des Kindes nicht beeinflusst werden, denn idealistische Aspirationen zeichnen sich gerade dadurch aus, von der Realisierungswahrscheinlichkeit unabhängig zu sein. Umgekehrt ist es jedoch durchaus plausibel, dass hohe idealistische Aspirationen einen positiven Einfluss auf die schulischen Leistungen des Kindes haben, indem sie motivierend wirken. Eltern mit hohen Bildungswünschen werden wahrscheinlich auch mehr in die schulische Leistung ihres Kindes investieren (z.B. mehr gemeinsames Üben, Hausaufgabenkontrolle, etc.) als Eltern mit niedrigen Bildungswünschen.

Mögliche Unterschiede zwischen Migranten und Einheimischen

Die in der Literatur genannten Konzepte zur Erklärung der höheren Bildungsaspirationen von Migranten (Abschnitt 3.1) werden nun in das Modell eingeordnet (vgl. Tabelle 2). Dabei ergeben sich auch Vorhersagen, ob sich die jeweiligen Konstrukte auf die idealistischen und/oder die realistischen Aspirationen auswirken sollten. Dies ist wichtig, um für die empirische Überprüfung konkrete Hypothesen generieren zu können.

Tabelle 2: Einordnung der Determinanten von Bildungsaspirationen aus der Literatur in das Modell und vermutete Wirkung auf die idealistischen und realistischen Bildungsaspirationen

<i>Konzept in der Literatur</i>	<i>Zuordnung zu einem Modellkonstrukt</i>	<i>Vermutete Wirkung auf</i>	
		<i>idealistische Asp.</i>	<i>realistische Asp.</i>
Immigrant optimism	Kulturelles Kapital (Werte und Einstellungen)	++	+
Informationsdefizite	Kulturelles Kapital (Wissen und Informiertheit)	o	? / +
Soziales Kapital in ethn. Netzwerken I	Soziales Kapital (Normen und Kontrolle)	++	+
Soziales Kapital in ethn. Netzwerken II	Soziales Kapital (Bereitstellung von Ressourcen)	o	++

Anmerkungen:

Vermutete Wirkungen: ++ (stark positiv), + (positiv), o (keine Wirkung)

Ein *besonderer Optimismus* von Migranten im Sinne eines starken Glaubens an Aufwärtsmobilität durch Bildung lässt sich im Modell dem Konstrukt „Werte und Einstellungen“ als Aspekt des kulturellen Kapitals zuordnen. Die Argumentation ist dann, dass Migranten aufgrund ihres besonderen Optimis-

mus positivere Bildungseinstellungen haben als Einheimische, was zu höheren idealistischen Aspirationen (und indirekt in geringerem Maß auch zu höheren realistischen Aspirationen) führt.

Das Konzept der *Informationsdefizite* ist dem Bereich des Wissens bzw. der Informiertheit als Teil des kulturellen Kapitals zugeordnet. Eigentlich würden für Migranten aufgrund ihrer durchschnittlich geringeren Informiertheit über das Bildungssystem *niedrigere* realistische Aspirationen vorhergesagt. Jedoch könnten zwei gegenläufige Effekte überwiegen: Erstens könnte eine geringe Informiertheit von Migranten die Beziehung zwischen den (durchschnittlich schlechteren) schulischen Leistungen und den realistischen Bildungsaspirationen abschwächen. Migranten überschätzen die Erfolgswahrscheinlichkeiten damit häufiger, was ihre realistische Bildungsaspiration im Vergleich zu Einheimischen erhöht. Zweitens antizipieren Migranten aufgrund ihrer Informationsdefizite externe Restriktionen in Form von institutionellen Barrieren seltener als Einheimische, was ebenfalls zu einer Überschätzung der Erfolgswahrscheinlichkeiten und damit höheren realistischen Aspirationen führt (vgl. dazu auch Abschnitt 4.2). Auf die idealistischen Aspirationen sollten Informationsdefizite hingegen generell keine Wirkung haben.

Die Einbindung in *ethnische Netzwerke* ist dem Bereich des sozialen Kapitals zugeordnet, kann jedoch über verschiedene Mechanismen wirken. Zum einen ist durch eine starke Einbindung in ein ethnisches Netzwerk ein starker normativer Einfluss dieses Netzwerks zu erwarten. Sind im ethnischen Netzwerk bildungsförderliche Normen vorhanden, so ist die Prognose, dass Migranten aufgrund des starken normativen Drucks in Richtung höhere Bildung auch höhere idealistische Aspirationen haben als Einheimische, während die realistischen Bildungsaspirationen davon nur indirekt und in geringerem Umfang betroffen sein sollten.

Der andere Wirkmechanismus von ethnischen Netzwerken betrifft die Bereitstellung von Ressourcen. Hier wäre die Argumentation, dass Migranten aufgrund der „ethnischen Solidarität“ vermehrt auf Hilfestellungen und Ressourcen aus der „ethnic community“ zurückgreifen können (sofern solche dort überhaupt vorhanden sind), was ihre realistischen Aspirationen im Vergleich zu Einheimischen erhöht. Davon sollten ihre idealistischen Aspirationen jedoch nicht betroffen sein.

4.2 Die Umsetzung der realistischen Bildungsaspirationen

Der zweite Modellschritt besteht in der Umsetzung der realistischen Bildungsaspiration, d.h. der antizipierten Bildungsentscheidung, in tatsächliche Bildungsergebnisse. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Akteure ihre Pläne meistens auch in die Tat umsetzen, so dass die geplante Bildungsentscheidung „im Normalfall“ mit der dann tatsächlich erfolgten Bildungsentscheidung übereinstimmt. Diskutiert werden im Folgenden daher nur Faktoren, die zu einer Abweichung von der geplanten Bildungsentscheidung führen können.

Institutionelle Regeln als Barrieren

Wie bereits in Abschnitt 3.2.2 diskutiert kann die Umsetzung der realistischen Bildungsaspiration durch externe Barrieren wie spezielle institutionelle Regelungen behindert werden (z.B. verbindliche Grundschulempfehlung). Bei diesem Schritt der Umsetzung sind neben den Eltern und Kindern auch andere Akteure relevant, wie etwa Lehrer und Schulleiter.

Solche Barrieren werden von den Familien schon vorher antizipiert und sollten sich daher auf ihre realistischen Bildungsaspirationen auswirken. Ob und ggf. in welchem Ausmaß eine solche Antizipation stattfindet, ist jedoch nicht bei allen Familien gleich und hängt wahrscheinlich von der Informiertheit der Eltern ab: Um die Wirkung von speziellen institutionellen Regeln (z.B. die Rolle der Grundschulempfehlung für die Wahl einer Schulform nach der 4. Klasse) in das Entscheidungskalkül aufzunehmen, müssen diese Regeln natürlich bekannt sein. Eine geringe Informiertheit über das Bildungssystem kann somit solche Antizipationseffekte auf die realistischen Aspirationen abschwächen bzw. ganz verhindern. Werden die entsprechenden institutionellen Regelungen jedoch von den Familien nicht antizipiert, so werden sie später in der Umsetzungsphase damit konfrontiert, dass sich ihre (ohne Antizipation dieser Regeln gebildeten) Aspirationen nicht wie gewünscht umsetzen lassen.

Die idealistischen Aspirationen als Grundlage für die Bildungsentscheidung

Normalerweise werden Akteure eine rationale Kosten-Nutzen-Kalkulation vornehmen, um eine Bildungsentscheidung zu treffen. Jedoch ist es auch in Ausnahmefällen möglich, dass einige Akteure so starke Präferenzen für eine hohe Bildung haben, dass sie mögliche Restriktionen einfach ignorieren und ihrer idealistischen (anstatt ihrer realistischen) Bildungsaspiration folgen. Für die Vorhersage, wann dies zu erwarten ist, wird ein „dual mode“ Modell angewendet.

Im hier verwendeten Modell der Frame-Selektion (MFS) wird von einer variablen Rationalität der Akteure ausgegangen (für eine ausführliche Darstellung des Modells vgl. Esser 2001; Kroneberg 2005): Unter bestimmten Bedingungen wägen die Akteure Kosten und Erträge verschiedener Alternativen ab und wählen die Alternative mit dem höchsten subjektiv erwarteten Nutzen (rc: reflexiv-kalkulierender Modus). Unter anderen Bedingungen selektieren die Akteure unhinterfragt eine mental stark zugängliche Alternative, ohne auf die Anreize oder mögliche Kosten zu achten (as: automatisch-spontaner Modus). Das MFS gibt die Bedingungen an, wann Akteure diese jeweiligen Modi der Informationsverarbeitung nutzen: Eine aufwändige Reflexion wird umso eher betrieben, je mehr Reflexionsopportunitäten zur Verfügung stehen und je geringer die Reflexionskosten sind, je wichtiger die anstehende Entscheidung und je weniger eindeutig die Situation ist (Kroneberg 2005: 355).

Im Fall von Bildungsentscheidungen kann davon ausgegangen werden, dass die Akteure ausreichend Gelegenheit zur Reflexion haben, die Reflexionskosten relativ gering sind und solche Entscheidungen auch als wichtig angesehen werden (Kroneberg et al. 2006: 22). Daher werden die Akteure normalerweise im reflexiv-kalkulierenden Modus eine Kosten-Nutzen-Kalkulation der verschiedenen Bildungsoptionen vornehmen und das „beste“ Ergebnis dieser Kalkulation auswählen. Dies bedeutet, dass sie auf Basis ihrer realistischen Bildungsaspiration handeln. Jedoch kann es in seltenen Fällen dazu

kommen, dass die Akteure auch bei Bildungsentscheidungen ihre Wahl im automatisch-spontanen Modus treffen: Dies wird dann erwartet, wenn das Streben nach höherer Bildung als *unbedingter* Wert *sehr stark* internalisiert ist (Kroneberg et al. 2006: 22). Dies bedeutet, dass die Entscheidungssituation völlig auf das Oberziel der Realisierung hoher Bildungsabschlüsse verengt wird (Stocké 2009a). Es findet keine Abwägung von Kosten, Erträgen und Erfolgswahrscheinlichkeiten statt, weil den Akteuren „gar nichts anderes in den Sinn kommt“ und die Situation für sie „völlig klar“ ist (Esser 2000: 207). In solchen Fällen bestimmt die idealistische Bildungsaspiration das Handeln (im Modell als gestrichelter Pfeil dargestellt).

Mögliche Unterschiede zwischen Migranten und Einheimischen

Wenn Migranten über das Bildungssystem im Durchschnitt weniger gut informiert sind als Einheimische, dann werden sie bei der Einschätzung der Erfolgswahrscheinlichkeiten verschiedener Bildungswege mögliche Barrieren in Form von institutionellen Regeln weniger häufig antizipieren und damit höhere realistische Bildungsaspirationen haben als Einheimische mit ansonsten vergleichbaren Merkmalen. Wenn Migranten solche Regeln jedoch seltener antizipieren als Einheimische, dann werden sie umso häufiger in der Umsetzungsphase mit dem Fall konfrontiert sein, dass sich ihre Aspirationen aufgrund dieser externen Restriktionen nicht umsetzen lassen.

In Bezug auf die Nutzung der idealistischen Bildungsaspiration als Grundlage für die Bildungsentscheidung könnte man vermuten, dass dieses Muster bei Migranten häufiger auftritt als bei Einheimischen. Migranten haben im Durchschnitt höhere Bildungsaspirationen als Einheimische. Zusätzlich zu diesem „Inhalt“ der Aspirationen ist es auch denkbar, dass ethnische Unterschiede in der *Verankerung* der idealistischen Bildungsaspirationen bestehen und damit in der Wahrscheinlichkeit, dass der automatisch-spontane Modus der Informationsverarbeitung zum Tragen kommt. Von den in Tabelle 2 genannten Faktoren könnte man erwarten, dass sowohl ein besonderer Optimismus von Migranten als auch besonders starke bildungsförderliche Normen im ethnischen Netzwerk zu einer starken Verankerung beitragen.

5. Zusammenfassung

Viele Studien haben gezeigt, dass Migranten durchschnittlich höhere Bildungsaspirationen haben als Einheimische. Dieser Befund ist bemerkenswert, da er sich nicht nur auf einige „privilegierte“ Migrantengruppen bezieht (z.B. einige asiatische Migrantengruppen in den USA), sondern auch auf Migranten zutrifft, die eher niedrige sozioökonomische Positionen inne haben und deren Kinder unterdurchschnittliche schulische Leistungen aufweisen (z.B. türkische Migranten in Deutschland). Dieses Paradoxon ist in der Literatur bereits länger diskutiert, bisher aber nicht befriedigend gelöst worden. Dabei kann das Phänomen von zwei Seiten betrachtet werden, was zu zwei unterschiedlichen Fragestellungen führt: 1.) Warum haben Migranten im Durchschnitt höhere Bildungsaspirationen als Einheimische? 2.) Warum können Migranten ihre hohen Aspirationen nicht in entsprechenden Bildungserfolg umsetzen?

In diesem Beitrag ist der Stand der Forschung zum Thema Bildungsaspirationen von Migranten anhand dieser beiden Fragestellungen dargestellt worden. Als mögliche Ursache für die überdurchschnittlich hohen Bildungsaspirationen von Migranten sind in der Literatur verschiedene Konzepte vorgeschlagen worden, wie etwa ein besonderer Optimismus, fehlende Informiertheit über das Bildungssystem des Aufnahmelandes, wahrgenommene Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt sowie soziales Kapital durch die Einbindung in ethnische Netzwerke. Teilweise ist empirisch nachgewiesen worden, dass diese Variablen mit dem Migrationsstatus zusammenhängen, z.B. dass Migranten im Durchschnitt schlechter über das Bildungssystem informiert sind. Jedoch konnte bisher bei keinem dieser Konstrukte nachgewiesen werden, dass dieses für die Unterschiede im Aspirationsniveau zwischen Migranten und Einheimischen verantwortlich ist. Häufig sind die Konzepte jedoch auch nicht adäquat operationalisiert worden. Dabei ist festzustellen, dass diese Konzepte teilweise sehr schwierig direkt zu messen sind. In künftigen Studien muss daher auch über mögliche indirekte Operationalisierungen nachgedacht werden. Ein Beispiel dafür wäre, Migranten mit verschiedenen Migrationsmotiven miteinander in Bezug auf ihre Bildungsaspirationen zu vergleichen. Nach der „immigrant optimism“-These sollten etwa freiwillig zugewanderte Arbeitsmigranten höhere Aspirationen haben als unfreiwillige Flüchtlinge. Ähnliche Vorhersagen lassen sich z.B. auch für verschiedene Generationengruppen aufstellen.

In Bezug auf die zweite Fragestellung, die Umsetzung von Bildungsaspirationen, hat sich gezeigt, dass hohe Aspirationen bei Bildungsentscheidungen durchaus einen Vorteil für Migranten bringen können. Neuere Studien haben gezeigt, dass Migranten bei gleichem sozioökonomischen Status und gleichen schulischen Leistungen des Kindes im Vergleich zu Einheimischen häufig anspruchsvollere Bildungswege wählen, was sich auf ihre höheren Bildungsaspirationen zurückführen lässt. Ihre hohen Bildungsaspirationen sind also durchaus vorteilhaft für Migranten, jedoch kann dadurch die Summe der anderen Nachteile nicht ausgeglichen werden. Die Frage, ob und ggf. warum Bildungsaspirationen bei Migranten eine geringere Wirkung auf Bildungsergebnisse haben als bei Einheimischen, ist bisher nicht untersucht worden. Eine Möglichkeit hierfür wäre, dass Migranten aufgrund von Diskriminierung häufiger an der Umsetzung ihrer Aspirationen gehindert werden. Eine andere Möglichkeit wäre, dass Migranten aufgrund ihrer geringeren Informiertheit über das Bildungssystem institutionelle Barrieren seltener antizipieren als Einheimische und damit die Erfolgsaussichten höherer Bildungswege stärker überschätzen, jedoch später in der Umsetzungsphase dann häufiger an diesen nicht antizipierten Barrieren scheitern. Dieses Zusammenspiel von Aspirationen, Informiertheit und institutionellen Regeln sollte in zukünftigen Studien untersucht werden.

Im letzten Teil dieses Beitrags ist ein Modell zu den Determinanten und zur Umsetzung von Bildungsaspirationen entwickelt worden, das aus zwei Teilen besteht: 1.) Entstehung von Bildungsaspirationen und 2.) Umsetzung in Bildungsergebnisse. Bei den Bildungsaspirationen wird dabei zwischen idealistischen und realistischen Aspirationen unterschieden, die teilweise von verschiedenen Determinanten abhängen und für die auch unterschiedliche Wirkungen angenommen werden. Die in der Literatur diskutierten Konzepte bezüglich der Bildungsaspirationen von Migranten sind in dieses

Modell eingeordnet worden. Die sich daraus ergebenden Vorhersagen sind in Tabelle 3 nochmals zusammenfassend dargestellt.

Tabelle 3: Vorhergesagte Unterschiede zwischen Migranten und Einheimischen bezüglich ihrer Bildungsaspirationen und deren Umsetzung in Bildungsergebnisse

<i>Konzept in der Literatur</i>	<i>Vorhergesagte Auswirkungen im Modell</i>	
	<i>1. Teil: Entstehung von Aspirationen</i>	<i>2. Teil: Umsetzung in Bildungsergebnis</i>
Immigrant optimism	mehr kulturelles Kapital (Einstellungen und Werte) → höhere idealistische Aspirationen → höhere realistische Aspirationen	stärkere Verankerung der idealistischen Aspirationen durch starke Einstellungen und Werte → häufiger idealistische Aspiration als Grundlage für Bildungsentscheidung
Informationsdefizite	weniger kulturelles Kapital (Wissen und Informiertheit) und damit verbunden: - geringerer Einfluss der schulischen Leistung auf realistische Aspiration - weniger Antizipation von Barrieren → höhere realistische Aspirationen	weniger Antizipation von institutionellen Barrieren, weniger Wissen um Interventionsmöglichkeiten → geringere Umsetzungswahrscheinlichkeit der realistischen Aspiration
Einbindung in ethnische Netzwerke	mehr soziales Kapital 1. Normen in der ethnic community → höhere idealistische Aspirationen → höhere realistische Aspirationen 2. Ressourcen in der ethnic community → höhere realistische Aspirationen	stärkere Verankerung der idealistischen Aspirationen durch starke Normen → häufiger idealistische Aspiration als Grundlage für Bildungsentscheidung

Anmerkungen:

Die vermuteten Hauptwirkungen sind in fetter Schrift hervorgehoben.

Alle Konzepte prognostizieren höhere Aspirationen von Migranten im Vergleich zu Einheimischen – je nach Konstrukt betrifft dies jedoch entweder eher die idealistischen oder eher die realistischen Aspirationen. Daraus lassen sich erste Hypothesen ableiten. Beispiel: Falls der „immigrant optimism“ die Hauptursache für die höheren Aspirationen von Migranten ist, dann sollte die Differenz zwischen den Aspirationen von Migranten und Einheimischen bei den idealistischen Bildungsaspirationen größer sein als bei den realistischen. In Bezug auf die Umsetzung der Aspirationen in Bildungsentscheidungen wird vorhergesagt, dass Migranten – wenn sie denn die Möglichkeit dazu haben – häufiger anspruchsvollere Bildungsentscheidungen treffen als Einheimische, da bei ihnen häufiger die idealistischen Bildungsaspirationen die Entscheidungsgrundlage bilden (die normalerweise höher sind als die realistischen). Auf der anderen Seite wird jedoch auch vorhergesagt, dass Migranten eine geringere Möglichkeit zur Umsetzung ihrer hohen Bildungsaspirationen haben, da sie institutionelle Restriktionen in geringerem Maße antizipieren als dies bei Einheimischen der Fall ist.

Schließlich soll auch noch einmal auf das Problem eines möglichen methodischen Artefaktes durch unterschiedliche Antwortstile von Migranten und Einheimischen hingewiesen werden. Auch diese Möglichkeit sollte in künftigen Studien explizit überprüft werden.

Literatur

- Alexander, Karl L. und Martha A. Cook* (1979): The Motivational Relevance of Educational Plans: Questioning the Conventional Wisdom. In: *Social Psychology Quarterly* 42, 3: 202-213.
- Alexander, Karl L., Doris R. Entwisle und Samuel D. Bedinger* (1994): When Expectations Work: Race and Socioeconomic Differences in School Performance. In: *Social Psychology Quarterly* 57, 4: 283-299.
- Arce-Ferrer, Alvaro J.* (2006): An Investigation into the Factors Influencing Extreme-Response Style. Improving Meaning of Translated and Culturally Adapted Rating Scales. In: *Educational and Psychological Measurement* 66, 3: 374-392.
- Bachman, Jerald G. und Patrick M. O'Malley* (1984): Black-White Differences in Self-Esteem: Are They Affected by Response Styles? In: *American Journal of Sociology* 90, 3: 624-639.
- Barone, Carlo* (2006): Cultural Capital, Ambition and the Explanation of Inequalities in Learning Outcomes: A Comparative Analysis. In: *Sociology* 40, 6: 1039-1058.
- Beal, Sarah J. und Lisa J. Crockett* (2010): Adolescents' Occupational and Educational Aspirations and Expectations: Links to High School Activities and Adult Educational Attainment. In: *Developmental Psychology* 46, 1: 258-265.
- Behnke, Andrew O., Kathleen W. Piercy und Marcelo Diversi* (2004): Educational and Occupational Aspirations of Latino Youth and Their Parents. In: *Hispanic Journal of Behavioral Sciences* 26, 1: 16-35.
- Bohon, Stephanie A., Monica K. Johnson und Bridget K. Gorman* (2006): College Aspirations and Expectations among Latino Adolescents in the United States. In: *Social Problems* 53, 2: 207-225.
- Boudon, Raymond* (1974): Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society. New York: Wiley & Sons.
- Bourdieu, Pierre* (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: *Reinhard Kreckel* (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Schwartz, S. 183-198.
- Breen, Richard und John H. Goldthorpe* (1997): Explaining Educational Differentials. Towards a Formal Rational Action Theory. In: *Rationality and Society* 9, 3: 275-305.
- Bygren, Magnus und Ryszard Szulkin* (2010): Ethnic Environment during Childhood and the Educational Attainment of Immigrant Children in Sweden. In: *Social Forces* 88, 3: 1305-1329.
- Coleman, James S.* (1988): Social Capital in the Creation of Human Capital. In: *American Journal of Sociology* 94, Supplement: 95-120.
- Delgado-Gaitan, Concha* (1992): School Matters in the Mexican-American Home: Socializing Children to Education. In: *American Educational Research Journal* 29, 3: 495-513.
- Diefenbach, Heike* (2007): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ditton, Hartmut, Jan Krüsken und Magdalena Schauenberg* (2005): Bildungsungleichheit - der Beitrag von Familie und Schule. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8, 2: 285-304.
- Dollmann, Jörg* (2010): Türkischstämmige Kinder am ersten Bildungsübergang: Primäre und sekundäre Herkunftseffekte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Erikson, Robert und Jan O. Jonsson* (1996): Introduction. Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case. In: *Robert Erikson und Jan O. Jonsson* (Eds.): Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Research. Boulder, Colorado: Westview Press, S. 1-63.
- Esser, Hartmut* (1999): Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln. Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Esser, Hartmut* (2000): Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 2: Die Konstruktion der Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Esser, Hartmut* (2001): Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 6: Sinn und Kultur. Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Fergusson, David M., L. J. Horwood und Joseph M. Boden* (2008): The Transmission of Social Inequality: Examination of the Linkages between Family Socioeconomic Status in Childhood and Educational Achievement in Young Adulthood. In: *Research in Social Stratification and Mobility* 26, 3: 277-295.
- Ganter, Stephan* (2003): Soziale Netzwerke und interethnische Distanz. Theoretische und empirische Analysen zum Verhältnis von Deutschen und Ausländern. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Glick, Jennifer E. und Michael J. White* (2004): Post-Secondary School Participation of Immigrant and Native Youth: The Role of Familial Resources and Educational Expectations. In: *Social Science Research* 33, 2: 272-299.
- Goldenberg, Claude, Ronald Gallimore, Leslie Reese und Helen Garnier* (2001): Cause or Effect? A Longitudinal Study of Immigrant Latino Parents' Aspirations and Expectations, and Their Children's School Performance. In: *American Educational Research Journal* 38, 3: 547-582.
- Goyette, Kimberly und Yu Xie* (1999): Educational Expectations of Asian American Youths: Determinants and Ethnic Differences. In: *Sociology of Education* 72, 1: 22-36.
- Haller, Archibald O.* (1968): On the Concept of Aspiration. In: *Rural Sociology* 33, 4: 484-487.
- Hao, Lingxin und Melissa Bonstead-Bruns* (1998): Parent-Child Differences in Educational Expectations and the Academic Achievement of Immigrant and Native Students. In: *Sociology of Education* 71, 3: 175-198.
- Heath, Anthony und Yael Brinbaum* (2007): Explaining Ethnic Inequalities in Educational Attainment. In: *Ethnicities* 7, 3: 291-305.
- Henderson, Ronald W.* (1997): Educational and Occupational Aspirations and Expectations Among Parents of Middle School Students of Mexican Descent: Family Resources for Academic Development and Mathematics Learning. In: *Ronald D. Taylor und Margaret C. Wang* (Eds.): Social and Emotional Adjustment and Family Relations in Ethnic Minority Families. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, S. 99-131.
- Hill, Nancy E. und Kathryn Torres* (2010): Negotiating the American Dream: The Paradox of Aspirations and Achievement among Latino Students and Engagement between their Families and Schools. In: *Journal of Social Issues* 66, 1: 95-112.
- Hofferth, Sandra L., Johanne Boisjoly und Greg J. Duncan* (1998): Parents' Extrafamilial Resources and Children's School Attainment. In: *Sociology of Education* 71, 3: 246-268.
- Hossler, Don und Frances K. Stage* (1992): Family and High School Experience Influences on the Postsecondary Educational Plans of Ninth-Grade Students. In: *American Educational Research Journal* 29, 2: 425-451.

- Hui, C. Harry und Harry C. Triandis (1989): Effects of Culture and Response Format on Extreme Response Style. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology* 20, 3: 296-309.
- Hustinx, Paul W. J. (2002): School Careers of Pupils of Ethnic Minority Background after the Transition to Secondary Education: Is the Ethnic Factor Always Negative? In: *Educational Research & Evaluation* 8, 2: 169-195.
- Johnson, Timothy, Patrick Kulesa, Young I. Cho und Sharon Shavitt (2005): The Relation between Culture and Response Styles - Evidence from 19 Countries. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology* 36, 2: 264-277.
- Jungbauer-Gans, Monika (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* 33, 5: 375-397.
- Kalter, Frank, Nadia Granato und Cornelia Kristen (2007): Disentangling Recent Trends of the Second Generation's Structural Assimilation in Germany. In: Stefani Scherer, Reinhard Pollack, Gunnar Otte und Markus Gangl (Eds.): *From Origin to Destination. Trends and Mechanisms in Social Stratification Research*. Frankfurt a.M.: Campus Verlag, S. 214-245.
- Kao, Grace und Marta Tienda (1995): Optimism and Achievement: The Educational Performance of Immigrant Youth. In: *Social Science Quarterly* 76, 1: 1-19.
- Kao, Grace und Marta Tienda (1998): Educational Aspirations of Minority Youth. In: *American Journal of Education* 106, 3: 349-384.
- Kelley, Harold H. (1968): Two Functions of Reference Groups. In: Herbert H. Hyman und Eleanor Singer (Eds.): *Readings in Reference Group Theory and Research*. New York: The Free Press, S. 77-83.
- Kiyama, Judy M. (2010): College Aspirations and Limitations: The Role of Educational Ideologies and Funds of Knowledge in Mexican American Families. In: *American Educational Research Journal* 47, 2: 330-356.
- Kleine, Lydia, Wiebke Paulus und Hans-Peter Blossfeld (2009): Die Formation elterlicher Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 12, Sonderheft 12-09: 103-125.
- Konczal, Lisa und William Haller (2008): Fit to Miss, but Matched to Hatch: Success Factors among the Second Generation's Disadvantaged in South Florida. In: *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 620, 270-290.
- Kristen, Cornelia (1999): Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit - ein Überblick über den Forschungsstand. Mannheim: Arbeitspapier des Mannheimer Zentrums für Europäische Sozialforschung (MZES), Nr. 5.
- Kristen, Cornelia (2005): School Choice and Ethnic School Segregation: Primary School Selection in Germany. Münster: Waxmann.
- Kristen, Cornelia und Jörg Dollmann (2010): Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang. In: Birgit Becker und David Reimer (Hrsg.): *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 117-144.
- Kristen, Cornelia, David Reimer und Irena Kogan (2008): Higher Education Entry of Turkish Immigrant Youth in German. In: *International Journal of Comparative Sociology* 49, 2/3: 127-151.
- Kroneberg, Clemens (2005): Die Definition der Situation und die variable Rationalität der Akteure. Ein allgemeines Modell des Handelns. In: *Zeitschrift für Soziologie* 34, 5: 344-363.

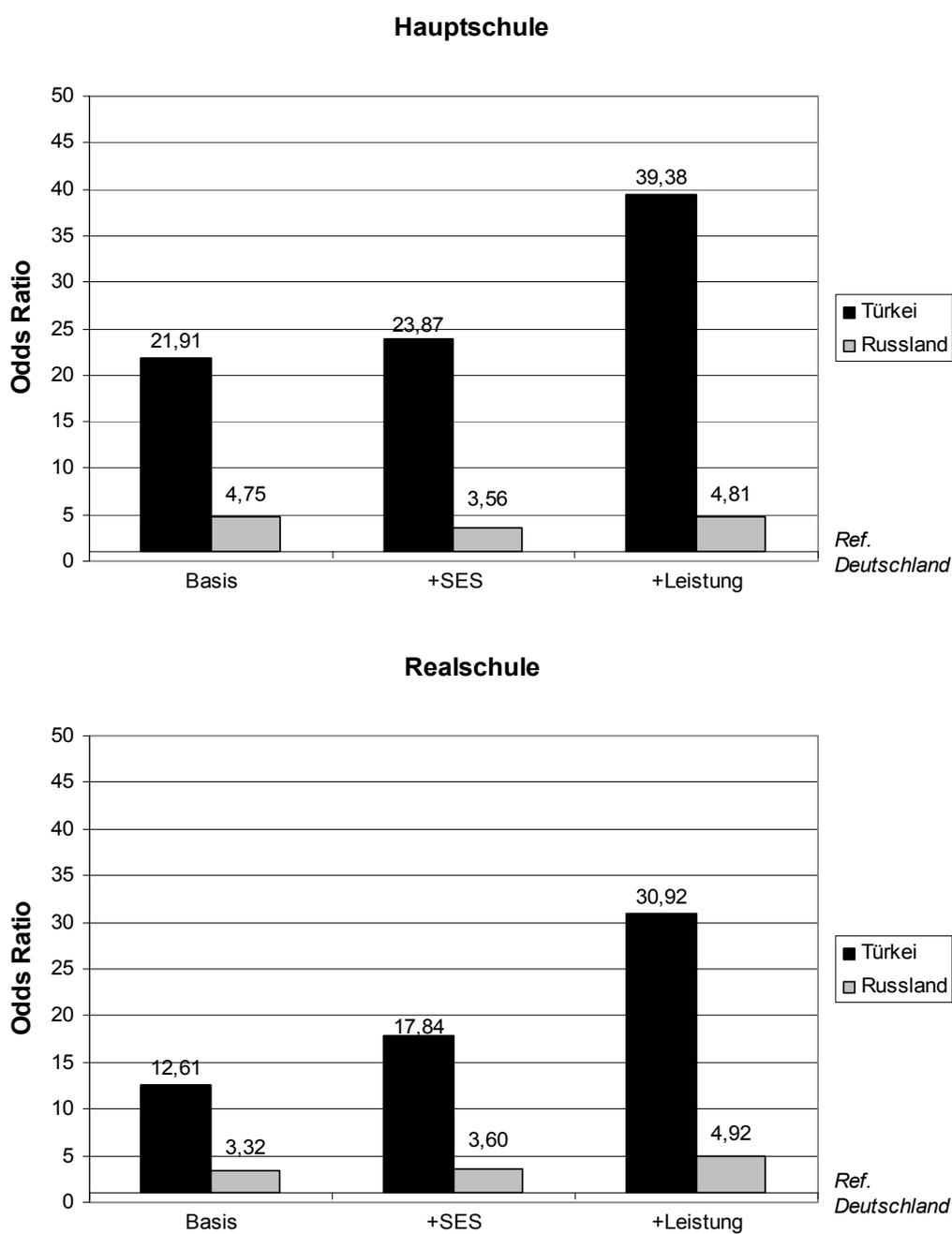
- Kroneberg, Clemens* (2008): Ethnic Communities and School Performance among the New Second Generation in the United States: Testing the Theory of Segmented Assimilation. In: *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 620, 138-160.
- Kroneberg, Clemens, Volker Stocké und Meir Yaish* (2006): Norms or Rationality? The Rescue of Jews, Electoral Participation, and Educational Decisions. Mannheim: SFB 504 Working Papers No. 06-09.
- Kurz, Karin und Wiebke Paulus* (2008): Übergänge im Grundschulalter: Die Formation elterlicher Bildungsaspirationen. In: *Karl-Siegbert Rehberg* (Hrsg.): *Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006*. Frankfurt: Campus Verlag, S. 5489-5503.
- Leenen, Wolf R., Harald Grosch und Ulrich Kreidt* (1990): Bildungsverständnis, Plazierungsverhalten und Generationenkonflikt in türkischen Migrantenfamilien. Ergebnisse qualitativer Interviews mit "bildungserfolgreichen" Migranten der Zweiten Generation. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 36, 5: 753-771.
- Levels, Mark, Jaap Dronkers und Gerbert Kraaykamp* (2008): Immigrant Children's Educational Achievement in Western Countries: Origin, Destination, and Community Effects on Mathematical Performance. In: *American Sociological Review* 73, 5: 835-853.
- Louie, Vivian* (2001): Parents' Aspirations and Investment: The Role of Social Class in the Educational Experiences of 1.5- and Second-Generation Chinese Americans. In: *Harvard Educational Review* 71, 3: 438-474.
- Marín, Gerardo, Raymond J. Gamba und Barbara V. Marín* (1992): Extreme Response Style and Acquiescence among Hispanics: The Role of Acculturation and Education. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology* 23, 4: 498-509.
- Marjoribanks, Kevin* (1998): Family Background, Social and Academic Capital, and Adolescents' Aspirations: A Mediational Analysis. In: *Social Psychology of Education* 2, 2: 177-197.
- Matute-Bianchi, Maria E.* (1986): Ethnic Identities and Patterns of School Success and Failure among Mexican-Descent and Japanese-American Students in a California High School: An Ethnographic Analysis. In: *American Journal of Education* 95, 1: 233-255.
- Morgan, Stephen L.* (2006): Expectations and Aspirations. In: *George Ritzer* (Ed.): *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*. Malden, MA: Blackwell, S. 1528-1531.
- Ogbu, John U.* (1987): Variability in Minority School Performance: A Problem in Search of an Explanation. In: *Anthropology and Education Quarterly* 18, 4: 312-334.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)* (2006): *Where Immigrant Students Succeed. A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*. Paris: OECD Publishing.
- Paulus, Wiebke und Hans-Peter Blossfeld* (2007): Schichtspezifische Präferenzen oder sozioökonomisches Entscheidungskalkül? Zur Rolle elterlicher Bildungsaspirationen im Entscheidungsprozess beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 53, 4: 491-508.
- Pearce, Richard R.* (2006): Effects of Cultural and Social Structural Factors on the Achievement of White and Chinese American Students at School Transition Points. In: *American Educational Research Journal* 43, 1: 75-101.
- Perreira, Krista M., Kathleen M. Harris und Dohoon Lee* (2006): Making It in America: High School Completion by Immigrant and Native Youth. In: *Demography* 43, 3: 511-536.

- Relikowski, Ilona, Thorsten Schneider und Hans-Peter Blossfeld* (2009): Primary and Secondary Effects of Social Origin in Migrant and Native Families at the Transition to the Tracked German School System. In: *Mohamed Cherkaoui und Peter Hamilton* (Eds.): Raymond Boudon - A Life in Sociology. Volume 3. Oxford: The Bardwell Press, S. 149-170.
- Rosenbaum, Emily und Jessie A. Rochford* (2008): Generational Patterns in Academic Performance: The Variable Effects of Attitudes and Social Capital. In: *Social Science Research* 37, 1: 350-372.
- Roth, Tobias, Zerrin Salikutluk und Irena Kogan* (2010): Auf die „richtigen“ Kontakte kommt es an! Soziale Ressourcen und die Bildungsaspirationen der Mütter von Haupt-, Real- und Gesamtschülern in Deutschland. In: *Birgit Becker und David Reimer* (Hrsg.): Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbio-graphie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 179-212.
- Schneider, Thorsten*: Die Bedeutung der sozialen Herkunft und des Migrationshintergrundes für Lehrerurteile am Beispiel der Grundschulempfehlung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, im Erscheinen.
- Sewell, William H., Archibald O. Haller und George W. Ohlendorf* (1970): The Educational and Early Occupational Status Attainment Process: Replication and Revision. In: *American Sociological Review* 35, 6: 1014-1027.
- Sewell, William H., Archibald O. Haller und Alejandro Portes* (1969): The Educational and Early Occupational Attainment Process. In: *American Sociological Review* 34, 1: 82-92.
- Sewell, William H., Archibald O. Haller und Murray A. Straus* (1957): Social Status and Educational and Occupational Aspiration. In: *American Sociological Review* 22, 1: 67-73.
- Smith, Robert C.* (2008): Horatio Alger Lives in Brooklyn: Extrafamily Support, Intrafamily Dynamics, and Socially Neutral Operating Identities in Exceptional Mobility among Children of Mexican Immigrants. In: *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 620, 253-269.
- Spera, Christopher, Kathryn R. Wentzel und Holly C. Matto* (2009): Parental Aspirations for Their Children's Educational Attainment: Relations to Ethnicity, Parental Education, Children's Academic Performance, and Parental Perceptions of School Climate. In: *Journal of Youth and Adolescence* 38, 8: 1140-1152.
- Stanton-Salazar, Ricardo D.* (1997): A Social Capital Framework for Understanding the Socialization of Racial Minority Children and Youths. In: *Harvard Educational Review* 67, 1: 1-40.
- Stevenson, Harold W., Chuansheng Chen und David H. Ugal* (1990): Beliefs and Achievement: A Study of Black, White, and Hispanic Children. In: *Child Development* 61, 2: 508-523.
- Stocké, Volker* (2009a): Idealistische Bildungsaspiration. In: *Angelika Glöckner-Rist* (Hrsg.): Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen. ZIS Version 13.00. Bonn: GESIS
- Stocké, Volker* (2009b): Realistische Bildungsaspiration. In: *Angelika Glöckner-Rist* (Hrsg.): Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen. ZIS Version 13.00. Bonn: GESIS
- Sue, Stanley und Sumie Okazaki* (1990): Asian-American Educational Achievements: A Phenomenon in Search of an Explanation. In: *American Psychologist* 45, 8: 913-920.
- Vallet, Louis-André* (2005): What Can We Do to Improve the Education of Children from Disadvantaged Backgrounds? Paper prepared for the Joint Working Group on Globalization and Education of the Pontifical Academy of Sciences and the Pontifical Academy of Social Sciences. Vatican City, November 16-17 2005.

- Vallet, Louis-André und Jean-Paul Caille* (1999): Migration and Integration in France. Academic Careers of Immigrants' Children in Lower and Upper Secondary School. Paper prepared for the ESF Conference "Migrations and Inter-Ethnic Relations in Europe" Obernai, September 23-28 1999.
- Van de Werfhorst, Herman G. und Frank van Tubergen* (2007): Ethnicity, Schooling, and Merit in the Netherlands. In: *Ethnicities* 7, 3: 416-444.
- Van Herk, Hester, Ype H. Poortinga und Theo M. M. Verhallen* (2004): Response Styles in Rating Scales: Evidence of Method Bias in Data From Six EU Countries. In: *Journal of Cross Cultural Psychology* 35, 3: 346-360.
- Zhou, Min* (1997): Segmented Assimilation: Issues, Controversies, and Recent Research on the New Second Generation. In: *International Migration Review* 31, 4: 975-1008.

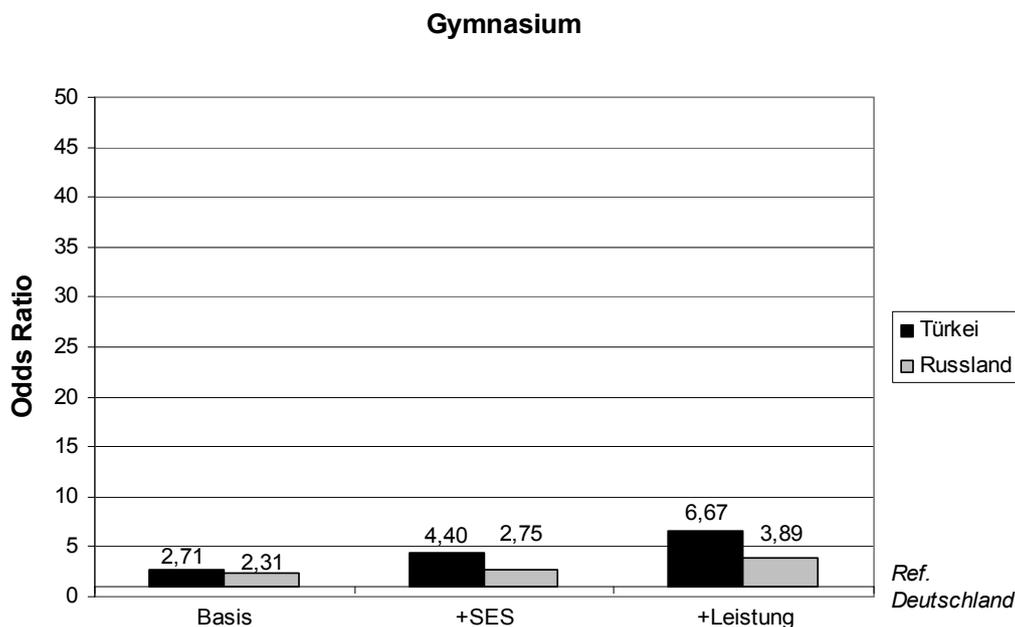
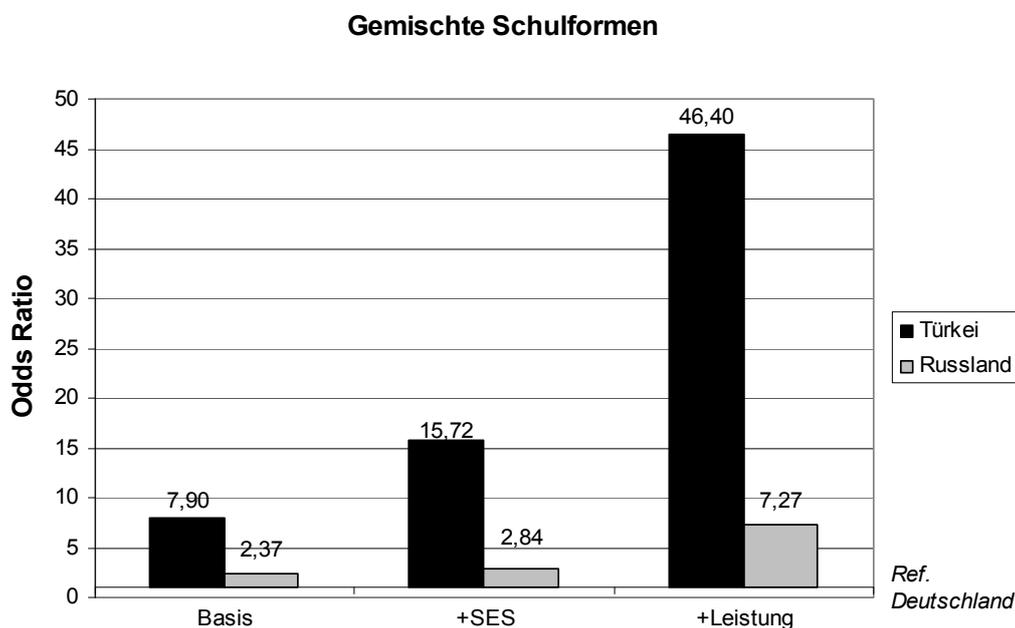
Anhang

Abbildung A1: Chancenverhältnis zwischen Migranten und Deutschen für hohe Bildungsaspirationen (Odds Ratios) nach Schulform



Fortsetzung auf der nächsten Seite

Abbildung A1: Fortsetzung



Quelle: PISA 2000 (ohne Schüler in Sonder- und Berufsschulen), eigene Berechnungen

Anmerkungen:

Dargestellt sind die Ergebnisse aus logistischen Regressionen mit dem elterlichen Wunsch nach Studium als abhängiger Variable. Berichtet sind Odds Ratios des Herkunftslandes der Eltern mit „Deutschland“ als Referenzkategorie. Familien, bei denen die Eltern in verschiedenen Ländern geboren wurden, sind in diesen Analysen nicht enthalten.

Basis: nur Herkunftsland der Eltern im Modell enthalten

SES: höchste Bildung der Eltern + höchste berufliche Position der Eltern (ISEI)

Leistung: Leseleistung (Testscore)