

Die Lesekompetenzen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in westlichen Gesellschaften

Eine Mehrebenenanalyse auf Basis der PISA-Studie von 2000 bis 2009

The Reading Literacy of Immigrant Youth in Western Societies

A Multilevel Analysis Based on PISA 2000 to 2009

Roland Verwiebe & Bernhard Riederer*

Universität Wien, Institut für Soziologie, Rooseveltplatz 2, 1090 Wien, Austria
roland.verwiebe@univie.ac.at; bernhard.riederer@univie.ac.at

Zusammenfassung: Dieser Beitrag thematisiert die Lesekompetenzen von Schülern mit Migrationshintergrund. Wir verwenden dazu Mehrebenenanalysen für 24 westliche Gesellschaften auf Basis der PISA-Daten der Jahre 2000 bis 2009. Unsere Ergebnisse zeigen, dass auf der Makroebene die Qualität und die Stratifizierung des Bildungssystems für die Lesekompetenzen von jugendlichen Migranten entscheidend sind. Die Ressourcen und die Organisationsform von Schulen sowie ihre soziale und ethnische Zusammensetzung sind ebenfalls wichtige Faktoren. Auf der individuellen Ebene sind besonders das kulturelle Kapital der Eltern und die zu Hause gesprochene Sprache zentral. Zusätzlich können wir zeigen, dass in den meisten Untersuchungsländern die 2. Migrantengeneration bessere Bildungsleistungen aufweist als die 1. Generation, und dass die Lücke zwischen Schülern mit und solchen ohne Migrationshintergrund im Zeitverlauf abgenommen hat.

Schlagworte: Soziale Ungleichheit; Migranten; Bildungsungleichheit; Schule; Lesekompetenzen; Bildungserfolg; Mehrebenenanalyse; PISA.

Summary: The present article investigates the reading literacy of students from immigrant families by means of a multi-level analysis of 24 Western countries based on PISA data from 2000 to 2009. Results indicate that on the level of macro-variables, the quality and the stratification within the educational system have a very important effect on immigrant students' reading skills. Schools and their resources as well as the social and ethnic composition of the student body are crucial as well. On the individual level, the cultural capital of the parents and the language spoken at home proved to be relevant. In addition, second-generation immigrant students had better scholastic achievements than first generation immigrant students. Furthermore, differences between natives and immigrant students have, over time, diminished in several countries.

Keywords: Social Inequality; Migrants; Educational Inequality; School; Reading Literacy; Educational Achievement; Multilevel Analysis; PISA.

1. Einleitung

In der Sozialstruktur- und Bildungsforschung werden eine Vielzahl von Faktoren unterschieden, die Bildungsleistungen von Jugendlichen erklären.

* Aus Gründen der Lesbarkeit wird in diesem Text für die männliche und weibliche Form das generische Maskulinum verwendet. Frühere Versionen des Beitrags wurden auf der RC28-Konferenz in Haifa (2010), der ASA-Konferenz in Las Vegas (2011) und der ECSR-Konferenz in Dublin (2011) präsentiert. Die Autoren danken den Gutachtern und Herausgebern der ZfS für etliche hilfreiche Anmerkungen.

Neuere Studien – vor allem jene, die auf TIMSS- und PISA-Daten beruhen – betonen, dass dabei *mehrere Ebenen* und die *Wechselwirkungen* zwischen diesen Ebenen zu berücksichtigen sind. Neben individuellen Einflussfaktoren spielen für die Leistungen von Schülern auch die Gesellschafts- und Bildungspolitik sowie unterschiedliche Aspekte von Schul- und Klassenfaktoren eine wesentliche Rolle (z. B. Alegre & Ferrer 2010; Ammermüller 2007; Dronkers & Avram 2010; Fuchs & Wößmann 2007; Kaya & Rice 2010). Mit Blick auf diese Forschung ist auffällig, dass bislang nur vereinzelt detailliertere Mehrebenenanalysen zu Bil-

dungsleistungen von Migranten vorgelegt wurden. Dieses Desiderat der Forschung greifen wir auf und behandeln im vorliegenden Artikel exemplarisch die Lesekompetenzen von *Jugendlichen mit Migrationshintergrund* in 24 westlichen Gesellschaften. Die Basis dafür bilden die PISA-Daten aus den Jahren 2000 bis 2009. Methodisch beruht unser Beitrag auf Mehrebenenanalysen, die es ermöglichen, Effekte auf der individuellen Ebene, der Schulebene und der nationalen Ebene einzubeziehen. Im Zentrum unseres Beitrags stehen folgende Forschungsfragen: Wie und in welchem Ausmaß beeinflussen (1) Gesellschafts- und Bildungspolitik auf nationaler Ebene, (2) die Umsetzung von Bildungspolitik auf der Schulebene und (3) Ressourcen auf der Ebene der elterlichen Haushalte und der Individuen die Lesekompetenzen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund? Welche dieser Ebenen ist besonders wichtig und welche Wechselwirkungen bestehen zwischen diesen Ebenen? Mit dieser Fragestellung knüpfen wir an die vielfältigen Ergebnisse der deutschen PISA-Forschung an (z. B. Artelt 2008; Baumert & Schümer 2001; PISA-Konsortium 2010; Stanat & Christensen 2006; Walter & Stanat 2008) und nehmen eine internationale Kontextualisierung der bekannten deutschen Befunde vor. Den dazu verwendeten Mehrebenenanalysen stellen wir deskriptive Analysen voran, in denen wir die Bildungsleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Zeitverlauf darstellen und mit jenen von einheimischen Jugendlichen vergleichen.

Für die Messung der Bildungsleistungen ziehen wir *Lesekompetenzen* in der Unterrichtssprache heran. Deren herausragende Bedeutung, besonders auch für jugendliche Migranten (vgl. Esser 2006: 306), wird in der jüngsten PISA-Studie erneut betont: „Lesekompetenz wird im Sinne einer Basiskompetenz verstanden, von der angenommen wird, dass sie in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig ist.“ (Naumann et al. 2010: 24) Lesekompetenzen sind aus dieser Perspektive keine schulspezifischen Fähigkeiten, sondern *Life Skills*, also Kompetenzen, die für die spätere Lebensführung, den beruflichen Erfolg sowie die kulturelle und gesellschaftliche Teilhabe zentral sind (Naumann et al. 2010: 24).¹

Welchen Fortschritt können wir mit diesem Fokus und dem gewählten methodischen Ansatz gegenüber bisherigen Studien erzielen?

- Drei-Ebenen-Analysen von Jugendlichen aus Migrationshaushalten sind in der Forschung kaum zu finden. Die meisten Studien untersuchen nur eine oder zwei Analyseebenen und „ignorieren damit den Umstand, dass andere Gruppen von Einflussfaktoren ebenfalls für die Erklärung der Bildungsleistungen von Jugendlichen berücksichtigt werden müssen“ (Dronkers et al. 2011: 1). Unsere Betrachtung der Länder-, Schul- und Individualebene ermöglicht eine Beurteilung der spezifischen Relevanz jeder Ebene unabhängig von den Effekten anderer Ebenen sowie möglicher Wechselwirkungen zwischen den Ebenen.
- Die Berücksichtigung von vier Wellen erlaubt es, die Stabilität oder Variabilität von Effekten abzuschätzen. Die meisten Studien konzentrieren sich auf die Ergebnisse aus jeweils einem Erhebungsjahr. Trendanalysen, die mehrere PISA-Wellen einbeziehen, liegen bislang nur vereinzelt vor (z. B. OECD 2010a).
- Die Lesekompetenzen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund wurden in der Forschung bisher nur selten systematisch thematisiert. Wir untersuchen diese aus drei Gründen: Erstens sind diese *Life Skills* für die lebensweltliche und soziale Integration von jungen Migranten von besonders großer Relevanz (Esser 2006; Kalter & Granato 2002; Luyten et al. 2008; van Tubergen & Kalmijn 2005); eine Überlegung, die auch in den neuesten OECD-Publikationen zu PISA betont wird (OECD 2010a: 38ff., 2010b: 65ff.). Zweitens wurde in bisherigen Analysen den Lesekompetenzen weniger Aufmerksamkeit geschenkt als der Untersuchung mathematischer oder naturwissenschaftlicher Fähigkeiten. Drittens ist die Lesefähigkeit streng genommen die einzige Kompetenzgröße, deren Messkonzept über alle vier PISA-Wellen Vergleiche zulässt.

2. Theoretische Rahmung und forschungsleitende Annahmen

Die theoretische Rahmenstruktur, die wir zur Erklärung der Bildungsleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund verwenden, hat *zwei* elementare *Bezugspunkte*: Handlungen individueller Akteure (bzw. Haushalte/Familien) und institutioneller Kontext (Alba et al. 2011: 9; Esser 2006: 37ff.). Damit ist die theoretische Rahmenstruktur einerseits in der bekannten Integrationstheorie von Esser (u. a. 2006, 2009) und andererseits in der international vergleichenden Sozialstruktur- und Bildungsforschung verankert (Alba et al. 2011; Alegro

¹ Beispielaufgaben finden sich unter http://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/Beispielaufgaben_Lesen.PDF

& Ferrer 2010; Fuchs & Wößmann 2007; Marks 2005).

Für die Erklärung des Erwerbs von Lesekompetenzen (Explanandum) können wir nach diesem Rahmenmodell auf der *individuellen Ebene* verschiedene Faktoren identifizieren. Esser nennt hier z. B. die Bildung und den sozioökonomischen Status der Eltern, das im Haushalt verfügbare kulturelle Kapital, die zu Hause gesprochene Sprache oder die kognitiven Fähigkeiten von Schülern (Esser 2006: 294, 2009: 361). Kontextbedingungen lassen sich in zwei Gruppen von Faktoren unterteilen (Ammermüller & Lauer 2009, van de Werfhorst et al. 2013). Beginnend mit den bahnbrechenden Arbeiten von Coleman (1966) sind Sozialwissenschaftler der Frage nachgegangen, ob sich zusätzlich zu individuellen Faktoren Strukturen auf der *Schulebene* auf die Bildungsleistungen von Jugendlichen auswirken; genannt werden in der aktuellen Forschung z. B. die Ressourcenausstattung der Schulen, die Schulorganisation (Selektivität beim Schulzugang, private oder öffentliche Finanzierung), die Qualität der Schule und des Unterrichts oder auch die Komposition der Schule nach ethnischen Kriterien (Esser 2006; Lee & Smith 1993; Palardy 2008). Des Weiteren sind auf der übergeordneten *gesellschaftlichen Ebene* die Strukturen des Bildungssystems sowie Zuwanderungs- und Integrationspolitiken wichtige theoretische Dimensionen für das vorliegende Untersuchungsthema (Crul & Schneider 2010; Dronkers et al. 2011).

2.1 Soziale Herkunft, familiäres Umfeld und Bildungsleistungen

Viele Studien zeigen, dass die elterliche Bildung, unabhängig vom institutionellen Kontext, ein wichtiger Erklärungsfaktor der Schulleistungen von Jugendlichen ist (Jackson et al. 2007; Kristen & Granato 2007; Lytton & Pyry 1998; Marks 2005; Rotho 2007). Der Bildungshintergrund der Eltern ist nicht nur für schulische Leistungen zentral (Esser 2006: 293), er übt darüber hinaus Einfluss darauf aus, welcher Bildungsweg und sogar welche Schule gewählt werden (Schneider 2008: 512). Esser (2006: 37f.) argumentiert hierzu, dass Jugendliche aus besser gebildetem Elternhaus in einem Umfeld aufwachsen, in dem auf schulische Bildung und den Erwerb von Bildungsleistungen stärker Wert gelegt wird. Hinzu kommt, dass Eltern mit höherer Bildung auch bei schulischen Problemen eher weiterhelfen können als Eltern mit geringerer Bildung. Bezogen auf unser Untersuchungsthema erwarten wir

vor diesem Hintergrund einen positiven Zusammenhang zwischen der Bildung der Eltern und den Lesekompetenzen von jugendlichen Migranten finden zu können.

Verknüpft mit dem vorigen Argument betrachten wir Lernumwelten als eine weitere wichtige theoretische Erklärungsdimension. In Anlehnung an Barone (2006) oder Jaeger (2009) sind die Chancen auf Erfolg im Schulsystem auch davon abhängig, in welchem Ausmaß Eltern fähig sind kulturelles Kapital zu mobilisieren und entsprechende Zugänge zu Kultur bereitzustellen. Positiv gestaltete Lernumwelten (etwa durch vorhandene Zeit der Eltern oder Nachschlagewerke zur Unterstützung schulischer Aufgaben) und die Verfügbarkeit von bildungsrelevanten Ressourcen (etwa ein ruhiger Platz zum Lernen, PC für Hausarbeiten) können als konkrete Modi zur Förderung von schulischen Leistungen und zur Ausprägung eines bildungsaffinen Habitus gesehen werden (Barone 2006; Jæger 2009). Die zu Hause gesprochene Sprache ist, unstrittig, ein weiterer entscheidender Faktor für individuelle Bildungsleistungen (z. B. Entorf & Minoiu 2005; Esser 2006). Für diejenigen Jugendlichen in unserer Untersuchungsgruppe, die zu Hause überwiegend die Unterrichtssprache sprechen, erwarten wir unabhängig von anderen Faktoren deutlich höhere Lesekompetenzen beobachten zu können.

Konzeptionell relevant ist zudem die Differenzierung zwischen Migranten der 1. und der 2. Generation. Für die 2. Generation wurde in der Vergangenheit oft gezeigt, dass diese bessere Integrationschancen in das Bildungssystem und den Arbeitsmarkt hat (Levels et al. 2008; Portes et al. 2005; Stanat & Christensen 2006). Der theoretische Mechanismus wird darin gesehen, dass die 2. Generation ihre vorschulische und schulische Sozialisation innerhalb des Aufnahmelandes absolviert hat und von daher über Wissens- und Kompetenzvorteile (z. B. höhere Lesekompetenzen) gegenüber der 1. Generation verfügt. Vor allem für Jugendliche der 1. Generation, die im Gegensatz zur 2. Generation nicht im Aufnahmeland aufgewachsen sind, könnten Schulen im Aufnahmeland den Schlüssel zur Integration darstellen, da hier relevante Sprach- und Lesekompetenzen erworben und geübt werden.

Wir werden darüber hinausgehend auch die unterschiedlichen Herkunftsregionen jugendlicher Migranten systematisch in den empirischen Analysen berücksichtigen. Aktuelle Studien zeigen, dass beispielsweise Jugendliche aus OECD- oder EU-Ländern bessere Bildungsleistungen aufweisen als Ju-

gendliche anderer Herkunftsregionen (Dronkers & Levels 2007; Levels & Dronkers 2008). Die Erklärung hierfür ist nach einer Studie von van den Werfhorst et al. (2013) die „institutionelle und kulturelle Nähe/Distanz“ zwischen unterschiedlichen Ländern, wie sie sich z. B. in verwandten/unterschiedlichen Bildungssystemen zeigt.² Schließlich erwarten wir in unserer Studie auch charakteristische Geschlechtsunterschiede zu finden. Etliche Studien haben in der Vergangenheit gezeigt, dass Mädchen höhere Lesekompetenzen haben als Jungen (Jovanovic & King 1998; Kaya & Rice 2010; Manning 1998; OECD 2009). Dies wird unter anderem dadurch erklärt, dass es gesellschaftliche Normvorstellungen und damit verbundene geschlechtsspezifische Erwartungen von Lehrern, Schülern und Eltern gibt, teilweise im Sozialisationsprozess erzeugt und in Rollenbildern institutionalisiert, nach denen Mädchen schlechtere Mathematik- und bessere Sprach- und Lesekompetenzen als Jungen besitzen. Diese Normvorstellungen und Rollenbilder korrespondieren dann auch mit (geschlechts-)spezifischen Motivationsstrukturen, wodurch, zumindest teilweise, schulische Leistungen beeinflusst werden (Ludwig & Ludwig 2007; Marks 2008).

2.2 Merkmale von Schulen und Bildungsleistungen

Die Forschung hat in den letzten Jahren nicht nur den Einfluss individueller Faktoren für Bildungsleistungen thematisiert, sondern zunehmend auch die Bedeutung von Schultypen, Schulressourcen, Schulpolitiken oder die Relevanz der sozialen und ethnischen Zusammensetzung von Schulen systematisch untersucht (z. B. Alegre & Ferrer 2010; Browning & Heinesen 2007; Creemers & Kyriakides 2010; Rivkin et al. 2005).

Wir gehen mit einem weiteren theoretischen Argument davon aus, dass die soziale und ethnische Zusammensetzung der Schülerschaft ein wesentlicher Faktor für schulische Leistung ist. Basierend auf der Theorie von Esser (2006: 294) postulieren wir: Je höher die ethnische Konzentration und je niedriger die Konzentration von Schülern aus hoch gebilde-

ten Haushalten, desto geringer sind die Bildungsleistungen jugendlicher Migranten. Palardy (2008) argumentiert in diesem Kontext ähnlich. Danach repräsentieren die ethnische Konzentration auf der Schulebene und die Konzentration nach sozialen (Klassen-)Merkmalen „a critical condition that impacts the educational milieu – or learning environment – of schools through various mechanisms such as peer effects“ (Palardy 2008: 22). Die Ressourcen, die in den Schulen verfügbar sind, und die Qualität des Bildungsprogramms, das mit diesen Ressourcen ermöglicht wird, sollten ebenfalls bedeutsam für die Bildungsleistungen von Migranten sein (Browning & Heinesen 2007; Creemers & Kyriakides 2010; Rivkin et al. 2005). Nach Ammermüller & Lauer (2009) schneiden vor allem Jugendliche aus niedrigeren sozialen Schichten (mit und ohne Migrationshintergrund) besser in solchen Schulen ab, in denen ausreichend Ressourcen vorhanden sind. Das Fehlen solcher Ressourcen kann im elterlichen Haushalt nicht oder nur schlecht kompensiert werden, wenn z. B. finanzielle Spielräume klein sind und spezifisches Wissen fehlt. Neben dem viel diskutierten Faktor der Qualität des Lehrkörpers hat, so kann weiter argumentiert werden, auch eine ausreichende Zahl an Lehrern, die eine intensivere Betreuung ermöglicht, einen positiven Effekt auf schulische Leistungen von jugendlichen Migranten (Palardy 2008: 24).

Im Hinblick auf strukturelle Bedingungen auf der Schulebene gibt es klare Hinweise auf Unterschiede zwischen öffentlichen und privaten Schulen (Dronkers & Avram 2010). Private Schulen sind häufig durch kleinere Klassengrößen und ambitioniertere Unterrichtskonzepte gekennzeichnet. Kleinere Klassengrößen ermöglichen eine intensivere Schüler-Lehrer-Interaktion, die Adaptionen des Lerninhaltes an die Bedürfnisse der Schüler begünstigt. Das Bezahlen von Schulgebühren begründet zudem einen Anspruch auf Leistung, der gemeinsam mit den gerade angeführten Punkten zur Entwicklung eines leistungsorientierten Schulklimas beiträgt. Die Literatur legt des Weiteren nahe, dass ein leistungsorientiertes akademisches Klima mit besseren Outputs einhergeht (Lee & Smith 1993; Lee et al. 1997). Daher erwarten wir bessere Bildungsleistungen für unsere Untersuchungsgruppe auch in Schulen beobachten zu können, die als Zulassungskriterien die bisherige schulische Leistung heranziehen und in denen das Abitur erworben werden kann.³

² “When it comes to the educational achievements ... of migrants' children, it is worth exploring whether ethnic groups that originate from societies with a limited dissemination of the world model of education lag more strongly behind in their educational achievements. Their familiarity with the curriculum and with the cultural values endorsed in host society educational institutions is more limited ... than that of groups originating from [other] countries.” (van de Werfhorst et al. 2013: 4)

³ Zur Relevanz unterschiedlicher Bildungstracks siehe aktuell Dronkers et al. 2011.

2.3 Strukturelle Bedingungen und Bildungsleistungen

Auf der Ebene gesellschaftlicher Strukturbedingungen ist aus theoretischer Sicht vor allem die Stratifizierung von Bildungssystemen relevant (Alba et al. 2011; Allmendinger & Hinz 2009; Dronkers et al. 2011). In hoch stratifizierten Systemen wie in Deutschland sind die Übergänge zwischen den Stufen eines Schulsystems selektiv und frühe Laufbahnentscheidungen die Regel, wodurch jugendliche Migranten durch ihre Ausgangsposition bedingte Nachteile kaum ausgleichen können (Crul & Schneider 2010; van de Werfhorst et al. 2013). Daher stellt sich für unsere Untersuchungsgruppe die Frage, ob sie das von den Eltern bereitgestellte Bildungskapital (vor allem, wenn es sich um kulturspezifisches Kapital handelt; vgl. Esser 2006: 37f.), unter den Bedingungen eines hoch stratifizierten Systems gleichermaßen für sich nutzbar machen kann. Des Weiteren gehen wir in Anlehnung an die aktuelle Forschung von einem Einfluss der Bildungsausgaben aus (vgl. Ammermüller & Lauer 2009). Theoretisch kann erwartet werden, dass höhere Bildungsausgaben dazu dienen, den Output von Schulen zu verbessern, was bessere Bildungsleistungen von jugendlichen Migranten bewirken könnte.⁴ Wir betrachten auch die durchschnittliche Qualität des Schulsystems, womit wir länderübergreifenden Niveauunterschieden Rechnung tragen, die nicht von migrationsbedingten Faktoren beeinflusst werden (Levels et al. 2008: 842). Unsere Annahme dabei ist, dass die Qualität des Schulsystems eine entscheidende Dimension für Bildungsleistungen darstellt: Jugendliche mit Migrationshintergrund sollten in Schulsystemen, die eine höhere Qualität aufweisen, bessere Leistungen erbringen können.

Ferner beziehen wir den Anteil von Migranten in der Gesamtbevölkerung als eine Makro-Variable in unsere Analyse ein, da dieser Faktor einen Einfluss auf die soziale Integration einer Gesellschaft als Ganzes hat (Masso 2009: 266; van Tubergen et al. 2004: 719). Wir wollen herausfinden, ob Bildungsleistungen von jugendlichen Migranten in Ländern mit einem hohen ausländischen Bevölkerungsanteil sinken, wie Esser (2006: 49) mit Blick auf große ethnische Gruppen und deren Integrationsstrategien postuliert.⁵ Schließlich berücksichtigen wir im em-

pirischen Teil des vorliegenden Beitrags auch die variierenden Zusammensetzungen von Migrantenspopulationen nach sozioökonomischem Status als Ausdruck verschiedener Migrationspolitiken in westlichen Gesellschaften (Bade et al. 2011; Castles & Miller 2009). Für traditionelle Einwanderungsländer (z. B. Kanada), in denen Aufnahmebestimmungen Migranten mit hoher Bildung bevorzugen, kann man beispielsweise davon ausgehen, dass Jugendliche aus Migrantenhaushalten bessere Bildungsleistungen erzielen als in vielen europäischen Staaten, in denen in der Vergangenheit niedrig qualifizierte Zuwanderung dominant war (vgl. Entorf & Minoiu 2005; Fuchs & Wößmann 2007).

3. Daten, Methoden und Variablen

3.1 Daten

Unsere Stichprobe beinhaltet jugendliche Migranten aus 24 westlichen Gesellschaften; dazu gehören traditionelle Einwanderungsländer (z. B. Kanada), post-koloniale Einwanderungsländer (z. B. Frankreich), Länder im Mittelmeerraum (z. B. Spanien), durch Arbeitsmigration gekennzeichnete zentral-europäische Länder (z. B. Deutschland), skandinavische Länder (z. B. Schweden) und „neue“ osteuropäische Einwanderungsländer (z. B. Russland). Das daraus resultierende Sample besteht aus 12.216 Schülern aus 3.153 Schulen (2000), 18.379 Schülern aus 4.666 Schulen (2003), 19.223 Schülern aus 4.726 Schulen (2006) und 23.380 Schülern aus 5.461 Schulen (2009).⁶

3.2 Methode

In einem ersten empirischen Schritt betrachten wir mithilfe von deskriptiven Trendanalysen die Entwicklung der Lesekompetenzen von jugendlichen Migranten im Zeitverlauf. Darauf folgen die multivariaten Mehrebenenanalysen. Zunächst wurde dazu ein unbeschränktes Modell ohne erklärende

Mit einem Anstieg des Anteils an Migranten steigt die Wahrscheinlichkeit ethnischer Gruppenbildung, die der Integration und dem Erwerb von Kompetenzen in der Sprache des Aufnahmelandes entgegen wirkt. „In addition to the argument that group size decreases the exposure to the destination language, we argue that group size also lowers the ... incentives of learning the destination language.“

⁶ Im Sample sind nur Jugendliche, deren Eltern im Ausland geboren wurden. Jugendliche, die selbst im Ausland geboren wurden, zählen zur 1. Generation und Jugendliche, die im Inland geboren wurden, zur 2. Generation.

⁴ Der Effekt höherer Bildungsausgaben dürfte auch davon abhängig sein, wie diese verwendet werden; dies zeigen die Förderungen für Schulen mit hohem Migrantenanteil in den Niederlanden (Alba et al. 2011: 15).

⁵ Hier könnte laut van Tubergen und Kalmijn (2005: 1421) folgender theoretischer Mechanismus wirksam sein:

Variablen geschätzt. Dieses Modell ermöglicht die Erfassung der Varianzen innerhalb und zwischen Ländern und Schulen. Anschließend wurden Variablen auf der Individual-, Schul- und Länderebene hinzugefügt. Durch den Vergleich dieser Modelle mit dem unbeschränkten Modell wird ermittelt, wie viel Varianz des unbeschränkten Modells durch die Einbeziehung von Variablen auf unterschiedlichen Ebenen erklärt werden kann.

Für jede Welle der PISA-Studie werden Random-Intercept-Modelle geschätzt, in denen die Konstante zwischen Ländern und Schulen variieren kann. Das bedeutet, dass die Regressionsgeraden für Schüler verschiedene schul- und länderabhängige Startpunkte haben, jedoch dieselbe Steigung aufweisen.⁷ Die Modelle wurden mit mittelwertzentrierten Variablen geschätzt. Daher können die aus den Modellen resultierenden Koeffizienten als Effekte für einen durchschnittlichen Schüler mit Migrationshintergrund interpretiert werden. Das verwendete Random-Intercept-Modell lässt sich folgendermaßen spezifizieren (vgl. Rabe-Hesketh & Skrondal 2008):

$$y_{isl} = (\alpha + \zeta_l + \zeta_{sl}) + \beta_1 x_{isl} + \beta_2 x_{sl} + \beta_3 x_l + \epsilon_{isl},$$

wobei sich i auf migrantische Schüler (Ebene 1), s auf Schulen (Ebene 2), und l auf Länder (Ebene 3) bezieht; y_{isl} stellt den Wert der Lesekompetenz dar (abhängige Variable); x bezieht sich auf die Vektoren aller beobachteten Kovariaten (erklärende Variablen) auf der jeweiligen Ebene. Man muss weiter zwischen der Konstanten α als fixem Intercept und ζ als dem Random-Intercept auf der jeweiligen Ebene unterscheiden; β repräsentiert die Vektoren der Regressionsgewichte auf der jeweiligen Ebene, ϵ steht für die Residuen.

In einem letzten Schritt werden zusätzlich Cross-Level Interaktionen spezifiziert, um Wechselwirkungen zwischen den drei Ebenen nachzugehen. Alle Analysen wurden mittels Stata SE 12.0 durchgeführt, wobei die Prozedur „xtmixed“ mit Pseudo-Maximum-Likelihood-Schätzung angewandt wurde, da diese die Berücksichtigung von Probability Weights auf Schul- und Schülerebene erlaubt.⁸ Die Gewichtung ist notwendig, da sonst die Stand-

ardfehler aufgrund des Designs der PISA-Studie (clustered sampling) verzerrt wären. Für die Mehrebenenanalysen wurden sowohl Schul- als auch Schülergewichte normalisiert (vgl. Rabe-Hesketh & Skrondal 2006).

3.3 Messung

3.3.1 Abhängige Variable

Die auf einer Item-Response-Modellierung basierenden Werte für die Lesekompetenzen werden als valide Schätzungen für Populationsparameter betrachtet (vgl. OECD 2009c). Wir verwenden dazu die von der OECD veröffentlichten fünf plausiblen Werte, die in eine Skala mit einem Mittelwert von 500 und einer Standardabweichung von 100 über alle Länder transformiert werden.

3.3.2 Unabhängige Variablen

Individualebene / Ebene der Haushalte

(1) Die Bildung der Mutter und des Vaters wurde anhand eines siebenstufigen ISCED-Schemas berechnet. Die Indizes (2) „Bildungsressourcen im Elternhaus“ und (3) „Besitz von Kulturgütern“ verwenden wir um die Verfügbarkeit kulturellen Kapitals abzubilden. Beide stellen auf Item-Response-Modellen basierende Weighted-Likelihood-Schätzungen dar (vgl. OECD 2009c). Der Index „Bildungsressourcen im Elternhaus“ beinhaltet den Zugang zu folgenden Ressourcen: ein Tisch zum Lernen, ein ruhiger Platz zum Lernen, ein Computer für schulbezogene Nutzung, Bildungssoftware, ein eigener Taschenrechner, Bücher, die bei Hausaufgaben helfen, und ein Wörterbuch. Der Index „Besitz von Kulturgütern“ beinhaltet den Besitz folgender Kulturgüter: Kunstwerke, klassische Literatur- und Lyrikbände. (4) Der Gebrauch von Nachhilfeunterricht wird durch eine binäre Variable abgebildet (1 = Inanspruchnahme privater Nachhilfestunden in den letzten 3 Jahren).⁹ Die Variable (5) „Testsprache zu Hause gesprochen“ ist ebenfalls Bestandteil der Analysen. Darüber hinaus differenzieren wir (6) zwischen Migranten der 1. und 2. Generation. Unterschiedliche (7) Herkunftsregionen der Befragten und (8) das Geschlecht werden entsprechend unserer theoretischen

⁷ Vorausgehende Analysen mit ungewichteten Daten zeigen, dass das Modellieren von „Random Intercepts“ auf der Schul- und Schülerebene gerechtfertigt ist. Mehrere Likelihood-Ratio-Tests ergaben, dass sich „Random-Intercept-Modelle“ für alle vier Erhebungspunkte signifikant von Modellen mit „Fixed Intercepts“ unterscheiden.

⁸ Schulgewichte fehlen für Kanada (2000) und Frankreich (2003). Um diese Länder dennoch in die Berechnung aufzunehmen, wurden die Schulgewichte so gewählt, als würde es sich um Zufallsstichproben handeln.

⁹ Diesbezüglich ergeben sich konkurrierende Erwartungen: Der Zugang zu Nachhilfeunterricht kann einerseits als Form der Nutzbarmachung elterlichen Kapitals verstanden werden; als eine Ressource, die Leistungen von Jugendlichen erhöhen kann. Andererseits benötigen in erster Linie jene Schüler Nachhilfe, die Leistungsdefizite aufweisen, woraus ein negativer Effekt der Nachhilfe auf die Lesekompetenzen resultieren würde.

Konzeption ebenfalls berücksichtigt. Das Alter in Jahren (9) verwenden wir als Kontrollvariable.

Schulebene

Auf der Schulebene wird (1) zwischen öffentlichen und privaten Schulen unterschieden. Um das Lernklima an Schulen zu erfassen, berücksichtigen wir, (2) ob Abitur an Schulen angeboten wird, in der Annahme, dass solche Schulen eine bessere Lernumgebung bereitstellen, und ob Schulen (3) Leistungskriterien für eine Zulassung anwenden. (4) Der Index für Unterrichtsressourcen bildet die Verfügbarkeit von Computer- und Laborausstattung ab. (5) Die Variable „Lehrermangel“ beruht auf der Anzahl fehlender Lehrer in verschiedenen Fächern. Beide Indizes basieren auf Angaben der Schulleitung (für Details siehe OECD 2009c).¹⁰ (6) Die soziale Komposition von Schulen wurde als prozentualer Anteil von Jugendlichen mit zumindest einem Elternteil mit tertiärer Bildung (ISCED 5 oder höher) gemessen. (7) Die ethnische Komposition von Schulen wurde durch den prozentualen Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf der Schulebene erfasst. Beide Variablen (6–7) wurden auf Basis der PISA-Daten berechnet.

Länderebene

(1) Als Indikator für die Stratifizierung des Schulsystems verwenden wir die Anzahl von Schultypen, die parallel nebeneinander existieren (vgl. Horn 2007; Tabelle A1 im Online-Anhang).¹¹ (2) Die durchschnittliche Leseleistung von einheimischen Schülern, basierend auf PISA-Daten, nutzen wir wie von Levels et. al (2008: 842) vorgeschlagen als Indikator für die Qualität des Schulsystems. Wir betrachten ferner (3) die Bildungsausgaben (in Prozent des BIP); ein weiterer Indikator (4) misst den Anteil von Zuwanderern an der Gesamtbevölkerung. Beide Indikatoren sind OECD-Statistiken entnommen (OECD 2010a, b). (5) Schließlich erfassen wir mit dem durchschnittlichen Berufsstatus jenes

Elternteils, der den höchsten ISEI-Prestigescore hat (Basis PISA-Daten), die variierende Zusammensetzung von Zuwandererpopulationen, die aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Migrationspolitiken resultieren.¹²

3.4 Grenzen der verwendeten Daten

Beschränkungen betreffen insbesondere die Anzahl an Ländern, die ausreichende Fallzahlen aufweisen und an allen vier Wellen der PISA-Studie teilnahmen. Um sinnvolle Resultate zu produzieren, haben wir nur jene 24 Länder mit einbezogen, die mindestens fünfzig jugendliche Migranten in jeder der vier Wellen befragt haben. Daher basiert unsere Analyse auf größeren Gruppengrößen ($n = 50$) als in dem maßgeblichen Beitrag von Levels et al. (2008: 1412) vorgeschlagen wurde ($n = 25$). Für das Jahr 2006 können wir nur 23 Nationen berücksichtigen, da keine Daten zur Lesekompetenz für die USA vorliegen. Darüber hinaus waren potenziell wichtige Variablen nicht in allen vier Erhebungen der PISA-Studie vorhanden (z. B. Informationen, ob Jugendliche mit alleinerziehenden Eltern leben) und wurden aus Gründen der Vergleichbarkeit aus den Analysen ausgeschlossen. Ferner haben wir uns aus Platzgründen bei der Berechnung von Cross-Level Interaktionen auf Daten des Jahres 2009 beschränkt.

4. Deskriptive Trendanalysen

Blickt man auf die vorliegenden Ergebnisse der Trendanalysen in Tabelle 1,¹³ so zeigt sich wie vermutet, dass in klassischen Einwanderungsländern die Lesekompetenzen von jugendlichen Migranten sehr hoch sind und dass es geringe Kompetenzunterschiede zwischen einheimischen Schülern und Schülern mit Migrationshintergrund gibt (vgl. Entorf & Minoiu 2005; OECD 2010b). In dieser Gruppe sind die USA das Land mit den größten Leistungsdifferenzen; diese weisen auf signifikante Unterschiede zwischen Jugendlichen aus einheimischen Haushalten und Migrantenhaushal-

¹⁰ Um mit fehlenden Werten adäquat umzugehen, wurden beide Indizes kategorisiert und in binäre Variablen transformiert. Wir verwendeten 25 %, 50 %, und 75 %-Perzentile um vier Kategorien (niedrig bis hoch) und eine Kategorie für fehlende Werte zu bilden (vgl. Hardy & Reynolds 2004). So wurde auch bei anderen Variablen verfahren, bei denen eine größere Anzahl fehlender Werte vorlag (vgl. Tabelle A1 im Online-Anhang unter www.zfs-online.org).

¹¹ Deutschland und Österreich wären Beispiele für eine hohe Stratifizierung; hier existieren auf der Sekundarstufe vier verschiedene Schultypen. Finnland wäre ein Beispiel für eine geringe Stratifizierung; hier existiert ein Schultyp. Die Informationen hierfür entstammen der umfassenden Studie von Hörner et al. (2007).

¹² Wir haben in einem Prüfschritt auch die Unabhängigkeit der erklärenden Variablen für die Länder- und Schulebene getestet. Entsprechende Tabellen finden sich im Online-Anhang zu diesem Text (Tabellen A3, A4).

¹³ Aus Platzgründen sind nur Werte für 2000 und 2009 ausgewiesen; teilweise vorhandene Schwankungen zwischen den Jahren werden so unterschätzt. So zeigt sich z. B. für Portugal, dass die Differenzen zwischen einheimischen Jugendlichen und Migranten zwischen 2000 und 2003 größer wurden und danach wieder sanken.

Tabelle 1 Lesekompetenzen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund sowie Kompetenzunterschiede zu einheimischen Jugendlichen (Standardfehler in Klammern)

	Lesekompetenz 1.+ 2. Migranten- generation		Einheimische <i>minus</i> 1. + 2. Migranten- generation		Einheimische <i>minus</i> 1. Migranten- generation		Einheimische <i>minus</i> 2. Migranten- generation	
	2000	2009	2000	2009	2000	2009	2000	2009
Australien	521 (7)	525 (6)	8 (7)	-14* (6)	15 (9)	-7 (6)	-1 (7)	-20** (6)
Kanada	527 (3)	522 (3)	10** (3)	5 (4)	25*** (5)	7 (5)	-4 (3)	4 (4)
Neuseeland	508 (7)	514 (5)	26*** (7)	10 (6)	27** (8)	3 (5)	24* (10)	24* (10)
USA	473 (14)	485 (6)	39** (12)	21*** (6)	46*** (9)	20** (8)	34* (17)	22*** (6)
Klassische Einwanderungsländer	485 (11)	492 (5)	30** (10)	16** (5)	37*** (8)	14* (6)	25*(*) (14)	18** (5)
Frankreich	464 (6)	445 (8)	49*** (7)	62*** (9)	78*** (12)	80*** (17)	43*** (7)	57*** (10)
Großbritannien	494 (9)	477 (8)	33** (10)	22** (8)	70*** (16)	40*** (10)	19*(*) (10)	6 (9)
Niederlande	464 (14)	470 (8)	79*** (14)	46*** (8)	88*** (16)	43*** (11)	73*** (15)	47*** (10)
Länder mit überwiegend post-kolonialer Migration	475 (5)	460 (5)	48*** (5)	44*** (6)	75*** (9)	56*** (8)	39*** (5)	39*** (6)
Belgien	417 (8)	452 (7)	110*** (8)	71*** (7)	94*** (11)	75*** (8)	116*** (9)	68*** (8)
Deutschland	424 (6)	455 (5)	85*** (6)	58*** (5)	90*** (7)	62*** (6)	75*** (9)	57*** (6)
Luxemburg	385 (4)	443 (2)	95*** (4)	58*** (3)	110*** (5)	51*** (5)	81*** (5)	62*** (4)
Österreich	435 (6)	414 (6)	81*** (7)	69*** (7)	93*** (9)	98*** (11)	63*** (10)	56*** (7)
Schweiz	428 (5)	465 (4)	87*** (5)	47*** (4)	112*** (7)	58*** (7)	55*** (6)	42*** (4)
Länder mit starker Arbeitsmigration	424 (5)	453 (3)	88*** (5)	59*** (4)	94*** (6)	65*** (4)	78*** (6)	56*** (5)
Dänemark	424 (7)	439 (4)	80*** (7)	63*** (4)	71*** (8)	79*** (7)	94*** (13)	55*** (4)
Finnland	477 (14)	469 (13)	71*** (14)	70*** (13)	81*** (14)	89*** (18)	30 (44)	45** (14)
Norwegen	453 (7)	457 (6)	57*** (6)	52*** (6)	62*** (8)	60*** (8)	46*** (10)	44*** (8)
Schweden	465 (5)	443 (7)	59*** (6)	65*** (7)	73*** (8)	92*** (12)	40*** (7)	52*** (8)
Skandinavischer Migrationsraum	457 (4)	446 (4)	68*** (4)	68*** (4)	76*** (5)	86*** (6)	55*** (6)	58*** (5)
Griechenland	414 (16)	432 (12)	64*** (16)	57*** (11)	74*** (17)	69*** (15)	-33 (22)	32** (11)
Portugal	457 (12)	465 (7)	13 (12)	26*** (7)	21 (16)	33*** (9)	8 (14)	18*(*) (10)
Spanien	457 (13)	430 (4)	38** (13)	58*** (4)	35*(*) (18)	62*** (4)	45** (16)	25* (10)
Südeuropäischer Migrationsraum	441 (8)	434 (3)	47*** (8)	54*** (4)	55*** (10)	61*** (4)	24* (11)	24*** (6)

Tabelle 1 (Fortsetzung)

	Lesekompetenz 1.+ 2. Migranten- generation		Einheimische <i>minus</i> 1. + 2. Migranten- generation		Einheimische <i>minus</i> 1. Migranten- generation		Einheimische <i>minus</i> 2. Migranten- generation	
	2000	2009	2000	2009	2000	2009	2000	2009
Tschechien	465 (15)	457 (14)	36* (15)	24(*) (14)	32 ^{p = .104} (20)	6 (18)	40(*) (24)	34(*) (18)
Ungarn	486 (11)	506 (9)	-5 (11)	-12 (9)	-5 (11)	2 (12)	-10 (62)	-32* (13)
Russland	455 (6)	438 (7)	7 (6)	25*** (7)	5 (10)	19** (7)	9 (9)	29** (10)
Neuer osteuropäischer Migrationsraum	456 (6)	439 (7)	9 (6)	28*** (7)	8 (9)	21** (7)	12 (9)	32** (9)
Irland	555 (10)	473 (7)	-28** (10)	26*** (7)	-46*** (10)	34*** (7)	2 (19)	9 (13)
Mexiko	345 (8)	330 (8)	83*** (8)	101*** (8)	98*** (9)	106*** (10)	48** (16)	92*** (10)
Gesamt	466 (6)	472 (3)	28*** (5)	17*** (3)	41*** (4)	21*** (4)	17* (8)	14*** (4)

Quelle: PISA 2000, 2009; eigene Berechnungen. Signifikanztests zu Unterschieden zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund: (**) $p < 0,10$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

ten hin.¹⁴ Interessanterweise kann zudem festgestellt werden, dass die Leistungsdifferenzen zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund in den traditionellen Einwanderungsländern innerhalb des Untersuchungszeitraums sinken und sich die Differenzen zwischen der 1. und 2. Generation verringern.

Innerhalb Europas findet man relativ hohe Lesekompetenzen von jungen Migranten in Ländern, die durch post-koloniale Wanderungen gekennzeichnet sind. Korrespondierend damit beobachten wir hier mittlere Kompetenzunterschiede zwischen Einheimischen und Migranten. In Großbritannien und in Frankreich sprechen zum Beispiel viele Einwanderer Englisch bzw. Französisch als Zweitsprache (Lunn 2011; Moch 2011; van de Werfhorst et al. 2013), wodurch sich deren Chancen im Bildungssystem verbessern. In dieser Ländergruppe schneiden Jugendliche aus der 2. Generation besser ab als Jugendliche aus der 1. Zuwanderergeneration. Zwischen den Jahren 2000 und 2009 verringern sich die Kompetenzunterschiede innerhalb dieser Ländergruppen im Durchschnitt. Dabei beobachten

wir in Großbritannien und den Niederlanden eine Reduzierung von Bildungsunterschieden, während diese in Frankreich zunehmen. In den Niederlanden ist dieser positive Verlauf durch eine Verbesserung der institutionellen Förderung von jugendlichen Migranten innerhalb des Bildungssystems erklärbar (Alba et al. 2011: 15; Shewbridge et al. 2010: 9, 28ff.).¹⁵ Bei der Entwicklung in Frankreich ist u. a. die ausgeprägte und zuletzt wachsende Segregation im Bildungssystem dafür verantwortlich, dass sich benachteiligte Schüler (mit und ohne Migrationshintergrund) zunehmend in schlecht ausgestatteten Schulen mit einem schwachen Bildungsangebot konzentrieren (Dobbins & Martens 2011: 30; OECD 2012b: 93ff.).

In den zentraleuropäischen Ländern, in denen Zuwanderung von Arbeitsmigranten traditionell sehr wichtig ist, haben sich die Lesekompetenzen von jugendlichen Migranten zuletzt sehr positiv entwickelt (mit Ausnahme von Österreich). Sie liegen im Jahr 2009 bei ca. 450 Punkten und damit etwa 40 Punkte unter dem Niveau der klassischen Einwanderungsländer; dies entspricht einem Kompe-

¹⁴ Als Gründe werden in aktuellen Studien u. a. die Konzentration von bildungsschwachen Schülern in unterausgestatteten Schulen, die häufig niedrige Bildung der Eltern und die zu geringe Verbreitung von Englisch als Kommunikationsmittel in Migrantenhaushalten genannt (Alba et al. 2011; OECD 2011).

¹⁵ In den Niederlanden erhalten Schulen für die Ausbildung jugendlicher Migranten doppelt so hohe Ressourcen wie für die Ausbildung eines einheimischen Jugendlichen. Es gibt zudem seit einigen Jahren Tutorenprogramme und zusätzliche Investitionen in Communities mit einem hohen Migrantenanteil (Alba et al. 2011: 15).

tenzunterschied von ca. einem Schuljahr bzw. einer halben Kompetenzstufe. Hier finden sich allerdings auch relativ hohe Ungleichheiten. Belgien wies z. B. noch im Jahr 2000 die größten Leistungsdifferenzen zwischen Einheimischen und Migranten auf (110 Punkte \approx 3 Schuljahre / 1,5 Kompetenzstufen); inzwischen sind diese Differenzen geschrumpft. Auch in Deutschland sind die Differenzen zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund noch immer relativ groß, trotz erfreulicher Angleichungstendenzen im Zeitverlauf (OECD 2010a, PISA-Konsortium 2010). Eine ähnliche Entwicklung ist für die Schweiz festzustellen. Auch in dieser Ländergruppe besitzt die 2. Generation höhere Lesekompetenzen als die 1. Generation.

In den skandinavischen Ländern erreichen jugendliche Migranten ein ähnliches Kompetenzniveau wie in den gerade diskutierten zentraleuropäischen Staaten. Die Befunde in Tabelle 1 machen allerdings auch deutlich, dass in Skandinavien starke Unterschiede zwischen den Lesekompetenzen von Migranten (besonders bei der 1. Generation) und von Einheimischen existieren. Diese Befunde überraschen, galten doch die skandinavischen Länder bisher als Beispiele für eine systematische Förderung der Integration von Migranten in das Bildungssystem und für eine insgesamt sehr hohe Qualität des Bildungssystems (Kjeldstadli 2011; Müller & Kogan 2010). Als Erklärung werden verschiedene Faktoren auf der Ebene von Schulen und der Ebene der elterlichen Haushalte genannt.¹⁶ Mit Blick auf zeitliche Trends kann man festhalten, dass in den skandinavischen Ländern der Abstand von einer Kompetenzstufe (ca. 70 Punkte) zwischen Einheimischen und Migranten im Durchschnitt bestehen bleibt. Dabei beobachten wir zwischen 2000 und 2009 sowohl schrumpfende (Dänemark) als auch wachsende Kompetenzunterschiede (Schweden). Im Detail zeigt sich, dass sich vor allem die Lesekompetenzen der 1. Zuwanderergeneration verschlechtern haben.

Im internationalen Vergleich sind die Leseleistung

gen von Migranten in den südeuropäischen Staaten eher gering, bei relativ moderaten Kompetenzunterschieden – vor allem für Jugendliche der 2. Migrantengeneration – zu den einheimischen Jugendlichen. Ein Grund dafür könnte sein, dass Zuwanderer z. B. nach Spanien und Portugal in den 1990er Jahren vielfach aus südamerikanischen Ländern kamen (Azzolinia et al. 2012; Pietschmann 2011); Sprachbarrieren sind in dieser Gruppe niedrig (Portes et al. 2010) und damit sind schwächer ausgeprägte Bildungsdifferenzen plausibel. Wie verläuft die Entwicklung zwischen 2000 und 2009 in dieser Ländergruppe? Während wir zum Beispiel in Griechenland eine Zunahme der Lesekompetenzen von Migranten und eine Reduzierung von Kompetenzunterschieden beobachten, nehmen die Kompetenzunterschiede in Spanien und Portugal zu. Diese Tendenzen weisen auf eine Veränderung in der Zusammensetzung von Wanderungspopulationen hin: In Spanien und Portugal stieg in den letzten Jahren die Einwanderung aus Afrika, Asien und einigen osteuropäischen Staaten (z. B. Rumänien), während die Einwanderung aus lateinamerikanischen Ländern abnahm (Azzolinia et al. 2012; OECD 2007, 2009b). Die Verschlechterung der Lesekompetenzen der 1. Migrantengeneration kann möglicherweise auf diese Veränderungen zurückgeführt werden.

In den innerhalb unserer Studie betrachteten osteuropäischen Ländern ist Zuwanderung ein relativ neues Phänomen (Hellie 2011; OECD 2012a; Zeitlhofer 2011). Die Lesekompetenzen von Migranten sind in diesen Ländern eher niedrig. Es ist allerdings interessant zu beobachten, dass hier Leistungsdifferenzen zwischen jugendlichen Migranten und einheimischen Jugendlichen geringer ausfallen als in vielen anderen Ländern. Für die Zuwanderung nach Russland kann dies darauf zurückgeführt werden, dass eine relativ große Gruppe aus anderen Staaten der ehemaligen Sowjetunion stammt (Masso 2009: 257; Mau & Verwiebe 2010: 130) und diese Russisch als Zweitsprache gut beherrscht oder sogar als Erstsprache spricht. Für Tschechien hat sich in den letzten Jahren die Schüler-Lehrer-Ratio deutlich verbessert, zudem hat man als Reaktion auf die Ergebnisse der ersten PISA-Welle die Zeiteinheiten für den Unterricht von Schlüsselkompetenzen (z. B. Mathematik und Lesen) erhöht. Diese Faktoren könnten hier die sinkenden Leistungsdifferenzen zwischen Migranten und Einheimischen mit erklären helfen (Herbst et al. 2012).

Die bisher präsentierten Resultate korrespondieren mit Befunden in wichtigen Referenzstudien (Entorf & Minoiu 2005; PISA-Konsortium 2010; Schnepf 2007), in denen argumentiert wird, dass „klassi-

¹⁶ Aktuelle Studien (Egelund 2012; Fredriksson et al. 2012; Taguma et al. 2010) nennen folgende Gründe: zunehmende Ausdifferenzierung und Segregation innerhalb des Schulsystems in gute und weniger gute Schulen (u. a. forciert auch durch die wachsende Verbreitung von privaten Schulen) und verbunden damit Konzentration von jugendlichen Migranten an eher schlechten Schulen, Zunahme der Eigenverantwortung von Schülern und Eltern durch eine Verlagerung von Kompetenzen von der Schule auf die Ebene der Haushalte sowie eine zunehmende Relevanz von Bildungs- und Klassenunterschieden zwischen Haushalten.

sche“ Einwanderungsländer (z. B. Kanada), mit oftmals hoch qualifizierten Migranten und einem niedrigem Niveau der Bildungsbenachteiligung für Einwanderer, von kontinentaleuropäischen Ländern zu unterscheiden sind, die traditionell Zielländer für niedrig qualifizierte Arbeitsmigration darstellen und relativ stark ausgeprägte Nachteile für Migranten im Bildungssystem aufweisen. Wir können diese etablierten Wissensbestände erweitern, da wir z. B. auf deutliche Verbesserungen der Lesekompetenzen von jugendlichen Migranten in den zentral-europäischen Ländern, eine eigenständige Migrationsdynamik (veränderte Zusammensetzung von Zuwandererpopulationen) in den südeuropäischen Ländern und deren Effekte auf PISA-Ergebnisse, die überraschend starken Unterschiede zwischen Migranten und Einheimischen in Skandinavien oder die vergleichsweise geringen Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen innerhalb der osteuropäischen Migrationsländer hingewiesen haben.¹⁷ Wir konnten zudem zeigen, dass sich zwar die Lesekompetenzen der Migranten (absolutes Niveau) im Durchschnitt der betrachteten Länder zwischen 2000 und 2009 nicht verändert, die Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund sich jedoch fast überall verringert haben. Dies ist eine wichtige und bisher in der PISA-Forschung wenig diskutierte Entwicklung, die auch bildungspolitische und gesellschaftspolitische Implikationen hat.

5. Mehrebenenanalysen

In einem nächsten Schritt betrachten wir die Lesekompetenzen von jungen Migranten mithilfe von Mehrebenenanalysen im Detail. Wir fokussieren dabei auf die Frage, wie die gesellschaftliche Strukturebene, die Ebene von Schulen und die der elterlichen Haushalte die Lesekompetenzen unserer Untersuchungsgruppe beeinflussen, welche Ebene besonders wichtig ist und ob ggf. Wechselwirkungen zwischen diesen Ebenen bestehen.

Tabelle 2 zeigt dazu die Varianz der Lesekompetenzen, die Länder- und Schulunterschieden, sowie individuellen Merkmalen zugeschrieben werden kann. Mit Blick auf das Basismodell ist festzustellen, dass

¹⁷ Das sehr unterschiedliche allgemeine Leistungsniveau ist hierbei zu berücksichtigen. Dieses ist in den süd- und osteuropäischen Ländern eher gering, während es in skandinavischen Ländern sehr hoch ist. So schneiden z. B. jugendliche Migranten in Finnland bei den PISA-Lesekompetenzen besser ab als einheimische Jugendliche in Tschechien und Russland.

die meiste Varianz auf der individuellen Ebene (z. B. 81 im Jahr 2000; 75 im Jahr 2009) und auf der Schulebene (55 im Jahr 2000; 56 im Jahr 2009) angesiedelt ist. Differenzen auf der Länderebene sind weniger wichtig für die Erklärung der schulischen Leistung von Schülern aus Migrationshaushalten (42 im Jahr 2000; 39 im Jahr 2009). Die Varianten von Modell 1, die jeweils nur die Variablen einer Ebene beinhalten (entweder jene auf Individual-, Schul- oder Länderebene), bestätigen diese ersten Befunde, die auch im Hinblick auf unsere Ausgangsfrage zur Relevanz unterschiedlicher Erklärungsebenen bedeutsam sind. So erklären die Variablen auf Individualebene alleine rund 19 bis 25 Prozent der Varianz der Lesekompetenz (Modell 1), während Modelle, die nur Variablen auf Länderebene berücksichtigen (Modell 1c), nur zwischen 13 und 15 Prozent Varianzerklärung aufweisen.

Tabelle 3 zeigt die Koeffizienten der endgültigen Modelle aller Untersuchungsjahre. Zunächst sei eine Anmerkung zur Frage von Veränderungen im Zeitverlauf gestattet: Unsere Befunde deuten, verallgemeinernd gesprochen, auf eine hohe zeitliche Stabilität hin. Selbst in jenen Fällen, in denen die Koeffizienten einer unabhängigen Variable nicht für alle Wellen signifikant von Null verschieden sind, weisen sie in der Regel dieselben Vorzeichen auf. Wir sehen darin eine *Verfestigung* von *Struktureffekten*. Das scheint uns insofern ein relevantes, ergänzendes Ergebnis zu sein, da wir in den Trendanalysen im Abschnitt 4 etliche Veränderungen für die gesamtgesellschaftliche Ebene der Nationalstaaten feststellen konnten.

Im Detail können wir für die drei Untersuchungsebenen auf eine ganze Reihe von wesentlichen Befunden verweisen. Auf der Länderebene zeigen sich signifikante Effekte in zwei von vier PISA-Wellen für die Stratifizierung des Bildungssystems, die auf geringere Lesekompetenzen in hoch stratifizierten Systemen schließen lassen.¹⁸ Zudem können wir bestätigen, dass eine höhere Qualität des Bildungssystems mit einer größeren Lesekompetenz von Ju-

¹⁸ Interessant ist hier der Vergleich mit einheimischen Jugendlichen (Hinweis: migrationsspezifische Faktoren sind für Einheimische nicht prüfbar): Die Ergebnisse auf Schulebene und individueller Ebene stimmen weitgehend mit jenen bei den Migranten überein. Allerdings zeigen sich Unterschiede in der Wirkungsweise von Struktureffekten: Lesekompetenzen einheimischer Jugendlicher werden durch stärkere Stratifizierung *nicht* verringert; höhere Bildungsausgaben und eine gute Bildung der ausländischen Bevölkerung fördern die Bildungsleistungen einheimischer Jugendlicher (vgl. Tabellen A5 und A6 im Online-Anhang zu diesem Text unter www.zfs-online.org).

Tabelle 2 Modellvergleiche (Random-Intercept Modelle)

	Basismodell				M1				M1b			
Land	–				–				–			
Schule	–				–				inkludiert			
Individuen	–				inkludiert				–			
Zufallskomponenten	2000	2003	2006	2009	2000	2003	2006	2009	2000	2003	2006	2009
Varianz Random Intercept auf Länderebene	41,57	39,32	41,83	38,96	32,05	34,18	36,92	32,81	31,34	30,58	24,29	28,14
Varianz Random Intercept auf Schulebene	55,37	57,90	67,82	56,15	43,15	46,83	57,23	45,92	41,04	45,72	55,65	45,90
Residualvarianz auf Individual-ebene	81,27	75,37	77,12	75,20	75,54	71,83	72,56	71,00	81,49	75,56	77,16	75,35
Rho (Land)	0,15	0,15	0,14	0,15	0,12	0,14	0,14	0,13	0,11	0,11	0,06	0,09
Rho (Schule, Land)	0,42	0,46	0,52	0,45	0,34	0,39	0,47	0,39	0,29	0,35	0,38	0,34
R ²	–	–	–	–	0,25	0,19	0,19	0,19	0,18	0,17	0,22	0,17
	M1c				M2				M3			
Land	inkludiert				–				inkludiert			
Schule	–				inkludiert				inkludiert			
Individuen	–				inkludiert				inkludiert			
Zufallskomponenten	2000	2003	2006	2009	2000	2003	2006	2009	2000	2003	2006	2009
Varianz Random Intercept auf Länderebene	0,00	13,84	8,49	12,60	25,90	26,99	23,12	25,49	14,13	13,22	7,48	13,01
Varianz Random Intercept auf Schulebene	55,61	57,95	67,83	56,09	35,14	38,71	49,08	39,59	35,28	38,70	49,04	39,58
Residualvarianz auf Individual-ebene	81,26	75,37	77,12	75,22	75,48	71,79	72,50	71,01	75,46	71,80	75,52	71,01
Rho (Land)	0,00	0,02	0,01	0,02	0,09	0,10	0,07	0,09	0,03	0,03	0,01	0,02
Rho (Schule, Land)	0,32	0,38	0,44	0,37	0,25	0,30	0,36	0,31	0,20	0,24	0,32	0,26
R ²	0,15	0,13	0,14	0,13	0,33	0,30	0,33	0,30	0,37	0,35	0,37	0,34

Quelle: PISA 2000-2009; eigene Berechnungen.

Tabelle 3 Mehrebenenmodelle für Lesekompetenzen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund (Standardfehler in Klammern)

Kovariate	2000		2003		2006		2009	
	Est.	(SE)	Est.	(SE)	Est.	(SE)	Est.	(SE)
Länderebene								
Stratifizierung	-10,03*	(4,06)	-3,26	(3,27)	-8,11***	(1,79)	-1,05	(3,04)
Qualität Schulsystem	0,40**	(0,15)	0,69***	(0,20)	0,39**	(0,14)	0,82***	(0,19)
Bildungsausgaben	-1,18	(7,36)	0,25	(5,02)	-0,55	(5,33)	1,40	(7,07)
Im Ausland geborene Bevölkerung	0,17	(0,57)	0,02	(0,58)	0,50	(0,35)	0,25	(0,44)
Soziale Zusammensetzung ausländ. Bevölkerung	0,18	(0,85)	0,79	(0,76)	1,20*	(0,59)	0,77	(0,87)
Schulebene								
Schule ist Privatschule (0/1)	13,54*	(6,72)	8,44	(5,81)	-1,75	(7,21)	13,98***	(4,28)
Abitur möglich (0/1)	21,39***	(6,32)	34,44***	(5,03)	35,08***	(7,65)	27,03***	(8,28)
Leistungskriterien für Schulzulassung (0/1)	15,05***	(3,18)	9,73*	(3,91)	14,43***	(4,51)	13,99***	(3,83)
Unterrichtsressourcen niedrig (Referenzgruppe)								
Unterrichtsressourcen ziemlich niedrig (0/1)	-3,68	(3,57)	6,80	(4,84)	-1,61	(5,25)	7,78 ^(*)	(4,29)
Unterrichtsressourcen ziemlich hoch (0/1)	-0,72	(3,97)	1,99	(4,41)	-0,53	(4,38)	5,24	(4,60)
Unterrichtsressourcen hoch (0/1)	-2,55	(3,44)	7,27	(4,74)	5,30	(4,32)	8,57*	(3,64)
Lehrermangel gering (Referenzgruppe)								
Lehrermangel ziemlich gering (0/1)	1,66	(6,62)	-5,21	(3,58)	3,11	(4,56)	-4,18 ^(*)	(2,37)
Lehrermangel ziemlich hoch (0/1)	-6,49*	(3,27)	-3,38	(4,40)	1,20	(3,67)	-6,52**	(2,34)
Lehrermangel hoch (0/1)	-10,18**	(3,68)	-14,36**	(4,87)	-18,14***	(4,65)	-10,74**	(3,47)
Soziale Zusammensetzung (Anteil Eltern mit ISCED 5 oder höher in %)	1,02***	(0,10)	0,79***	(0,16)	1,03***	(0,12)	0,83***	(0,09)
Ethnische Zusammensetzung (Anteil Schüler mit Migrationshintergrund in %)	-0,25 ^(*)	(0,15)	-0,45***	(0,10)	-0,33*	(0,16)	-0,15	(0,09)
Individualmerkmale								
ISCED Vater	1,77	(1,31)	2,00***	(0,46)	4,21***	(0,83)	2,60**	(0,97)
ISCED Mutter	6,44***	(1,31)	1,82*	(0,92)	1,97***	(0,50)	2,00*	(0,82)
Bildungsressourcen im Elternhaus	13,66***	(1,46)	12,42***	(1,18)	9,16***	(1,69)	10,33***	(1,04)
Besitz von Kulturgütern	11,12***	(2,13)	7,99***	(1,33)	6,56***	(1,11)	8,29***	(1,14)
Nutzung von Nachhilfestunden (0/1)	-25,86***	(2,17)	-10,29**	(3,76)	-20,97***	(3,27)	-12,74***	(3,08)

Tabelle 3 (Fortsetzung)

Kovariate	2000		2003		2006		2009	
	Est.	(SE)	Est.	(SE)	Est.	(SE)	Est.	(SE)
Testsprache zuhause gesprochen (0/1)	18,54***	(3,03)	19,64***	(3,34)	18,48***	(2,58)	16,16***	(2,08)
Migrationshintergrund (0 = 1. Generation, 1 = 2. Generation)	24,00***	(3,02)	16,91***	(2,80)	16,67***	(3,03)	13,57***	(1,82)
Geschlecht (0 = männlich, 1 = weiblich)	26,03***	(1,50)	29,26***	(1,71)	31,51***	(1,84)	32,77***	(1,90)
Alter in Jahren	13,92***	(3,80)	3,57	(2,45)	11,35*	(4,77)	10,39**	(4,05)
Herkunftsregion: (Referenzgruppe Nicht-Europäischer Mittelmeer-anrainerstaat)								
Asien	n.v.		34,30***	(5,63)	15,24*	(6,59)	21,54**	(7,59)
Afrika	n.v.		-2,21	(10,61)	7,07	(13,12)	14,65 ^(*)	(8,08)
EU oder EFTA Mitglied (im Jahr 2009)	n.v.		20,69***	(5,41)	23,93***	(7,18)	21,68***	(3,52)
Ost- und Süd-Ost-Europa	n.v.		14,49 ^(*)	(8,07)	20,64 ^(*)	(11,08)	14,69***	(3,56)
Nordamerika	n.v.		-7,03	(7,78)	-22,73	(20,56)	13,52	(22,06)
Mittel- und Südamerika	n.v.		30,23 ^(*)	(17,20)	26,12**	(9,20)	15,94	(13,39)
Ozeanien	n.v.		-0,98	(7,51)	-8,49	(10,35)	-0,54	(6,69)
Unbekannt	n.v.		19,27**	(6,61)	8,34	(7,07)	15,27***	(4,69)
Konstante	-16,44***	(3,59)	-7,74*	(3,51)	-15,73***	(2,87)	-14,34***	(3,67)
N Länder		24		24		23		24
N Schulen		3.153		4.666		4.726		5.461
N Jugendliche		12.216		18.379		19.223		23.380
Log pseudolikelihood		-49.600		-54.372		-60.068		-67.606

Quelle: PISA 2000-2009; eigene Berechnungen, Koeffizienten eines Random-Intercept Modells mit mittelwertzentrierten Variablen, gewichtete Daten für Schul- und Individualebene; n.v. = Information nicht verfügbar; ^(*) p < 0,10; * p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001.

gendlichen mit Migrationshintergrund einhergeht. Interessanterweise gibt es keine stabilen Effekte für die anderen Makro-Variablen in den kompletten Modellen: Der prozentuale Anteil von Zuwanderern in der Bevölkerung, ihr durchschnittlicher sozio-ökonomischer Status und die nationalen Bildungsausgaben scheinen keinen Einfluss auf die untersuchten Lesekompetenzen zu haben, der bei Einbezug aller anderen Variablen bestehen bliebe.¹⁹

¹⁹ Dass Bildungsausgaben nicht *per se* von Bedeutung sind, meinen auch Ammermüller & Lauer (2009); es kommt darauf an, wie diese eingesetzt werden (siehe oben, Fußnote 15). Der sozioökonomische Status der Einwanderer und der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund wirken sich positiv auf Bildungsleistungen von jugendlichen Migranten aus (z. B. Levels et al. 2008), so-

Auf der Schulebene lassen sich mehrere signifikante Effekte beobachten, die mit den Resultaten aktueller Studien übereinstimmen (u. a. Alegre & Ferrer 2010; Kaya & Rice 2010; Lee & Smith 1993; Lee et al. 1997; Levels et al. 2008; Schnepf 2007): Jugendliche aus Migrationshaushalten, die Privatschulen besuchen, zeigen bessere Bildungsleistungen als Jugendliche in öffentlichen Schulen. Entsprechend unserer konzeptionellen Überlegungen finden wir höhere Lesekompetenzen in Schulen, die Leistungskriterien zur Zulassung heranziehen und

fern in den Modellen nicht auf Faktoren der Schulebene und der Schülerebene kontrolliert wird. In Modellen ohne weitere Einflussfaktoren sind zudem auch die Effekte der Stratifizierung zu allen vier Zeitpunkten signifikant negativ (vgl. Online-Anhang, Tabelle A7).

in Schulen, die Abitur anbieten; das akademische Klima ist demnach ein wichtiger Faktor. Ferner zeigen unsere Ergebnisse, dass die Lehreranzahl einen Einfluss auf die Leistungen von Schülern mit Migrationshintergrund hat (vgl. Palardy 2008: 24), während materielle Unterrichtsressourcen weniger wichtig erscheinen. Schließlich deuten unsere Ergebnisse auch darauf hin, dass sich die soziale und ethnische Zusammensetzung der Schülerschaft auf die Lesekompetenzen unserer Untersuchungsgruppe auswirken dürfte: Die Konzentration von Schülern aus hoch gebildeten Elternhaushalten hat positive, die Konzentration von Schülern mit Migrationshintergrund negative Effekte.

Auf der individuellen Ebene bzw. Ebene der Haushalte sind ebenfalls einige Befunde bemerkenswert. Ein wichtiger Faktor ist hier das Bildungsniveau der Eltern, das in allen vier PISA-Erhebungen mit höheren Lesekompetenzen assoziiert ist (Marks 2005). Zusätzlich zeigt sich wie postuliert, dass die Lesekompetenzen von Migranten bei Verfügbarkeit von Bildungsressourcen und Vorhandensein kultureller Besitztümer größer sind (vgl. Barone 2006: 1046ff.). Ferner zeigt sich, dass Jugendliche, die private Nachhilfe nutzen, schlechtere Leistungen zeigen als jene, die keine private Nachhilfe erhalten, was wir als Indiz für Bildungsprobleme werten. In Übereinstimmung mit unseren Annahmen können wir zudem zeigen, dass Lesekompetenzen größer sind, wenn die zu Hause gesprochene Sprache auch die Testsprache ist und wenn Jugendliche der 2. Generation angehören (Esser 2006, 2009; Levels et al. 2008). Die Herkunftsregion ist ebenfalls wesentlich: Jugendliche aus Asien, den Ländern des Europäischen Wirtschaftsraums sowie aus Ost- und Südosteuropa weisen durchgehend höhere Lesekompetenzen auf.²⁰ Schließlich finden wir über den gesamten Beobachtungszeitraum, wie im theoretischen Teil argumentiert, auch charakteristische geschlechtsspezifische Differenzen (vgl. Fuchs & Wößmann 2007: 449): Weibliche Migranten weisen, trotz Berücksichtigung einer Vielzahl an Faktoren auf den Ebenen der Nationen und Schulen, sowie auch unter Berücksichtigung des Bildungs- und Kulturkapitals des Elternhauses, deutlich höhere Lesekompetenz auf als männliche Migranten (vgl. Ludwig & Ludwig 2007, OECD 2009a). Das ist aus unserer Sicht ein wichtiger Befund, besonders dann, wenn man die große Bedeutung der Lesekompetenzen als *Life Skills* für die lebensweltliche und

soziale Integration von Migranten in Rechnung stellt.

In einem letzten Schritt thematisieren wir Wechselwirkungen zwischen den bisher separat diskutierten Ebenen. Von uns hierfür berechnete Cross-Level-Interaktionsmodelle prüfen unter anderem die Frage, ob Schulen vor allem für die 1. Migrantengeneration einen Schlüssel zur Integration darstellen (Tab. 4, Abschnitt A).²¹ Unsere Befunde sprechen tatsächlich dafür, dass die 1. Generation stärker als die 2. Generation zum Beispiel von Privatschulen und Schulen mit leistungsorientierten Aufnahmekriterien profitiert. Unsere Befunde weisen zusätzlich darauf hin, dass sich die Kompetenzvorteile der 2. Generation mit zunehmendem Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund in einer Schule verringern. Das schulische Umfeld kann daher möglicherweise auch desintegrierend wirken. Ethnische Gruppenbildung würde demnach *primär* die Integration von Jugendlichen der 2. Generation behindern, was eine interessante Spezifizierung bekannter Befunde der Sozialstrukturforschung (Esser 2006) darstellt.

Tabelle 4 (Abschnitt B) präsentiert zudem Interaktionsmodelle, die auf die Annahme eingehen, dass Jugendliche aus niedrigeren sozialen Schichten von Schulen höherer Qualität besonders profitieren, da fehlende Bildungsressourcen des elterlichen Haushalts ggf. kompensiert werden können.²² Unsere Ergebnisse widersprechen dieser These allerdings. Vielmehr zeigt sich, dass der positive Zusammenhang zwischen der Bildung der Mutter und des elterlichen Besitzes von Kulturgütern mit der Lesekompetenz in Schulen mit starkem Lehrermangel nicht zu finden ist, während dieser umso ausgeprägter ist, je höher der Anteil an Schülern aus hoch gebildeten Elternhäusern in einer Schule ausfällt. Letzterer Befund legt nahe, dass sich durch eine Konzentration von Schülern aus höher gebildeten Elternhäusern die Bildungsunterschiede zwischen den Schichten verstärken.

Weitere, in Abschnitt C der Tabelle 4 wiedergegebene Cross-Level-Interaktionsmodelle deuten zudem,

²¹ Wir haben Interaktionen zwischen sämtlichen in Tabelle 3 einbezogenen Schulmerkmalen und der Variable 1./2. Generation geprüft. Tabelle 4 berichtet aus Platzgründen nur die signifikanten Ergebnisse.

²² Wir haben Interaktionen zwischen sämtlichen in Tabelle 3 einbezogenen Schulmerkmalen mit der Bildung des Vaters, der Bildung der Mutter, der Bildungsressourcen des Elternhauses und dem Besitz von Kulturgütern geprüft. Aus Platzgründen kann nur eine Auswahl signifikanter Befunde präsentiert werden.

²⁰ Ähnliche Befunde für mathematische Kompetenzen zeigen Dronkers & Levels 2007 sowie Levels & Dronkers 2008.

Tabelle 4 Cross-Level-Interaktionsmodelle (PISA 2009)

A. Schulmerkmale x 1./2. Generation Jugendlicher mit Migrationshintergrund		M4a		M4b		M4c			
Kovariate	Est.	(SE)	Est.	(SE)	Est.	(SE)			
Schulebene									
Schule ist Privatschule (0/1)	13,27***	(4,05)	13,94***	(4,30)	14,10***	(4,25)			
Leistungskriterien für Schulzulassung (0/1)	13,97***	(3,84)	13,54***	(3,93)	13,95***	(3,74)			
Ethnische Zusammensetzung (Anteil Schüler mit Migrationshintergrund in %)	-0,15	(0,09)	-0,15	(0,09)	-0,17 ^(*)	(0,09)			
Individualmerkmale									
Migrationshintergrund (0 = 1. Generation, 1 = 2. Generation)	14,15***	(1,91)	14,25***	(2,15)	17,44***	(2,40)			
Interaktionen									
Migrationshintergrund x Privatschule	-6,04 ^(*)	(3,67)							
Migrationshintergrund x Leistungskriterien			-9,09***	(1,95)					
Migrationshintergrund x Ethnische Zusammensetzung					-0,22***	(0,06)			
Konstante	-14,28***	(3,67)	-14,06***	(3,67)	-13,61***	(3,70)			
Log pseudolikelihood		-67.604		-67.602		-67.600			
B. Schulmerkmale x Bildungs- und Kulturkapital des Elternhauses		M5a		M5b		M5c		M5d	
Kovariate	Est.	(SE)	Est.	(SE)	Est.	(SE)	Est.	(SE)	
Schulebene									
Lehrermangel gering (Referenzgruppe)									
Lehrermangel ziemlich gering (0/1)	-3,72	(2,40)	-3,97 ^(*)	(2,42)	-4,04 ^(*)	(2,36)	-4,31 ^(*)	(2,36)	
Lehrermangel ziemlich hoch(0/1)	-6,22**	(2,30)	-6,34**	(2,33)	-6,37**	(2,38)	-6,46**	(2,39)	
Lehrermangel hoch (0/1)	-10,45**	(3,43)	-10,76**	(3,44)	-10,55**	(3,46)	-10,58**	(3,44)	
Soziale Zusammensetzung (Anteil Eltern mit ISCED 5 oder höher in %)	0,82***	(0,09)	0,83***	(0,09)	0,82***	(0,09)	0,82***	(0,09)	
Individualmerkmale									
ISCED Mutter	2,16***	(0,63)	2,03*	(0,81)	2,48***	(0,77)	2,00*	(0,82)	
Besitz von Kulturgütern	8,32***	(1,14)	8,57***	(1,04)	8,21***	(1,13)	8,78***	(1,19)	
Interaktionen									
Lehrermangel									
ziemlich gering x ISCED Mutter	-1,82	(1,58)							
ziemlich hoch x ISCED Mutter	-0,63	(1,22)							
hoch x ISCED Mutter	-3,88***	(0,82)							

Tabelle 4 (Fortsetzung)

B. Schulmerkmale x Bildungs- und Kulturkapital des Elternhauses		M5a		M5b		M5c		M5d	
Kovariate	Est.	(SE)	Est.	(SE)	Est.	(SE)	Est.	(SE)	
Lehrermangel									
ziemlich gering x Besitz Kulturgüter			-1,21	(2,45)					
ziemlich hoch x Besitz Kulturgüter			-2,06	(1,90)					
hoch x Besitz Kulturgüter			-4,45***	(1,36)					
Soziale Zusammensetzung x ISCED Mutter					0,06**	(0,02)			
Soziale Zusammensetzung x Besitz Kulturgüter							0,16***	(0,04)	
Konstante	-14,58***	(3,71)	-14,47***	(3,62)	-15,30***	(3,76)	-14,94***	(3,62)	
Log pseudolikelihood		-67.598		-67.601		-67.601		-67.595	
C. Stratifizierung x Bildungs- und Kulturkapital des Elternhauses		M6a		M6b		M6c		M6d	
Kovariate	Est.	(SE)	Est.	(SE)	Est.	(SE)	Est.	(SE)	
Länderebene									
Stratifizierung	-0,88	(3,01)	-0,82	(3,01)	-1,00	(3,04)	-1,09	(3,01)	
Individualmerkmale									
ISCED Vater	2,69*	(1,07)	2,68**	(1,00)	2,59**	(0,96)	2,62**	(0,98)	
ISCED Mutter	2,03*	(0,81)	2,04***	(0,63)	1,98*	(0,82)	2,02*	(0,81)	
Bildungsressourcen im Elternhaus	10,26***	(1,05)	10,23***	(1,07)	10,43***	(0,94)	10,37***	(1,03)	
Besitz von Kulturgütern	8,31***	(1,14)	8,32***	(1,12)	8,24***	(1,16)	8,12***	(1,05)	
Interaktionen									
Stratifizierung x ISCED Vater	-0,86 ^(*)	(0,51)							
Stratifizierung x ISCED Mutter			-1,10***	(0,27)					
Stratifizierung x Bildungsressourcen					-1,15 ^(*)	(0,67)			
Stratifizierung x Besitz von Kulturgütern							-1,29*	(0,65)	
Konstante	-14,59***	(3,70)	-14,74***	(3,66)	-14,43***	(3,65)	-14,48***	(3,64)	
Log pseudolikelihood		-67.601		-67.598		-67.603		-67.602	
N Länder								24	
N Schulen								5.461	
N Jugendliche								23.380	

Quelle: PISA 2009; eigene Berechnungen, Koeffizienten eines Random-Intercept Modells mit mittelwertzentrierten Variablen, gewichtete Daten für Schul- und Individualebene. In die Modelle wurden die in Tab. 3 enthaltenen Variablen aufgenommen (Koeffizienten nicht dargestellt); (*) p < 0,10; ** p < 0,05; *** p < 0,01; **** p < 0,001.

entsprechend unserer theoretischen Annahmen, darauf hin, dass die positive Wirkung des Bildungsniveaus der Eltern, der Verfügbarkeit von Bildungsressourcen und kultureller Besitztümer auf die Lesekompetenz von Migranten mit zunehmender Stratifizierung des Bildungssystems abnimmt. Das könnte für Länder wie Deutschland bedeuten, dass Jugendliche aus solchen Elternhäusern ihr Potenzial aufgrund der Strukturen des Bildungssystems nur eingeschränkt entfalten können. Möglicherweise trägt ein hoch stratifiziertes Bildungssystem aber auch dazu dabei, dass Jugendliche, deren Eltern über größeres bildungsrelevantes und kulturelles Kapital verfügen, in entsprechende Tracks selektiert werden.

6. Diskussion

Was entscheidet über die Bildungsleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund? Unseren Ergebnissen zufolge ist es nicht allein die Ebene der Individuen bzw. Haushalte, wie dies zum Beispiel Esser in seinem Fazit zu den PISA-Ergebnissen formuliert (Esser 2006: 370). Auch die Ebene der institutionellen Besonderheiten von Schulen und jene der Bildungssysteme und der Migrationspolitik sind zu berücksichtigen. Mit anderen Worten: Relevant sind die Handlungen individueller Akteure (bzw. Familien) *und* der institutionelle Kontext sowie die *Wechselwirkungen* zwischen diesen Ebenen. Es ist ein Vorzug unserer Analysen, diesen Hauptbefund durch eine Vielzahl von unterschiedlichen Mehrebenenanalysen auch in Hinblick auf zeitliche Stabilitäten herausgearbeitet zu haben.

Wir möchten an dieser Stelle einige Befunde ansprechen, die aus unserer Sicht besonders instruktiv sind, und möglicherweise Ausgangspunkte für weitere Forschung darstellen könnten:

Erstens werden in unseren deskriptiven Analysen klare und relativ stabile Differenzen zwischen unterschiedlichen Typen von Zuwanderergesellschaften deutlich. Zusätzlich konnte gezeigt werden, dass die Kompetenzunterschiede zwischen jungen Migranten und Einheimischen zwischen dem Jahr 2000 und 2009 in den meisten Ländern gesunken sind, besonders auch in Deutschland.

Zweitens deuten die Mehrebenenanalysen für die Makro-Ebene zwar auf eine generelle Relevanz von einigen Strukturmerkmalen hin, doch sind einige dieser Effekte nicht signifikant, sofern Merkmale auf Schul- und Individualebene berücksichtigt werden. Allerdings weisen u. a. die Cross-Level-Inter-

aktionsmodelle darauf hin, dass Struktureffekte nicht bloß additiv, sondern auch im Zusammenspiel mit Faktoren der Schulebene bzw. der Ebene der Individuen Wirkung entfalten. Wir folgern aus diesen beiden Befunden, dass die Kontexteffekte auf der Makro-Ebene nicht unter allen Bedingungen gleich wirken und ihre konkretere Wirkungsweise näher untersucht werden sollte. In diesem Sinne könnten in weiteren Analysen verstärkt Moderations- und Mediationseffekte betrachtet werden.

Unsere Studie zeigt *drittens*, dass Schulen, deren Praktiken und Personalressourcen, ebenso wie die soziale und ethnische Zusammensetzung der Schülerschaft, wesentlich für die Bildungsleistungen von jugendlichen Migranten sind. Die Cross-Level-Modelle weisen darauf hin, dass auch hier teilweise sehr spezifische Effekte von Schulpolitiken vermutet werden können; wir haben z. B. angedeutet, dass einige Schulcharakteristika relevanter für die 1. oder 2. Generation sind. Gerade solche Unterschiede könnte die weitere Forschung aufgreifen.

Viertens bestätigt sich für die individuelle Ebene, dass der sozioökonomische Hintergrund und das kulturelle Kapital der Eltern sehr relevant für die Lesekompetenzen unserer Untersuchungsgruppe sind. Aber auch hier deutet sich eine Spezifik an, da die positive Wirkung des sozioökonomischen Hintergrunds und des kulturellen Kapitals der Eltern auf die Lesekompetenz von Migranten mit zunehmender Stratifizierung des Bildungssystems abnimmt.

Welche Konsequenzen ergeben sich aus den in unserem Beitrag diskutierten Ergebnissen? *Forschungspolitisch* wäre eine detailliertere Untersuchung der Bildungskompetenzen von Jugendlichen aus Migrationshaushalten mithilfe von Längsschnittdaten wünschenswert. Möglicherweise wird hier für Deutschland in Zukunft das Nationale Bildungspanel als Forschungsplattform relevant. *Gesellschaftspolitisch* lassen die vorliegenden Befunde – bei aller gebotenen Vorsicht – ebenfalls Schlussfolgerungen zu. Aus unserer Sicht wäre generell für westliche Wohlfahrtsstaaten in Betracht zu ziehen: a) die *spezifische* Wirkungsweise der Stratifizierung des Schulsystems und den Nutzen und die Qualität existierender *Bildungspolitik* genauer zu überprüfen; damit verbunden b) die Bereitstellung von angemessenen *Schulumwelten* sicherzustellen und auch Effekte der sozioökonomischen und ethnischen *Segregation* auf der Ebene von Schulen zu bedenken. Verknüpft man beide Punkte, ergeben sich möglicherweise besonders im Bereich von Schulen oder Schulbezirken Ansatzpunkte für bildungspoli-

tische Reformen. Zudem wäre c) das soziale und vor allem das *familiäre Umfeld* von Kindern und Jugendlichen stärker als bisher zu berücksichtigen bzw. stärker in die Verantwortung zu nehmen, um bildungsfernen Schichten bessere Bildungschancen zu ermöglichen.

Literatur

- Alba, R., J. Sloan & J. Sperling, 2011: The Integration Imperative: The Children of Low-Status Immigrants in the Schools of Wealthy Societies. *Annual Review of Sociology* 37: 1–21.
- Alegre, M.À. & G. Ferrer, 2010: School regimes and education equity: some insights based on PISA 2006. *British Educational Research Journal* 36: 433–461.
- Ammermüller, A., 2007: PISA: What Makes the Difference? Explaining the Gap in Test Scores between Finland and Germany. *Empirical Economics* 33: 263–287.
- Ammermüller, A. & C. Lauer, 2009: School quality and educational outcomes in Europe. 47–66 S. in: P. Dolton, R. Asplund & E. Barth (Hrsg.), *Education and inequality across Europe*. London: Elgar.
- Artelt, C., B. Drechsel, W. Bos & T.C. Stubbe, 2008: Lesekompetenz in PISA und PIRLS/IGLU – ein Vergleich. *ZfE* 11: 35–52.
- Azzolinia, D., P. Schnell & J. Palmer, 2012: Educational Achievement Gaps between Immigrant and Native Students in Two “New Immigration Countries”. *The Annals of the American Academy* (im Erscheinen).
- Bade, K., P. Emmer, L. Lucassen & J. Oltmer, 2011: *The Encyclopaedia of Migration*. Cambridge: CUP.
- Barone, C., 2006: Cultural Capital, Ambition and the Explanation of Inequalities in Learning Outcomes: A Comparative Analysis. *Sociology* 40: 1039–1058.
- Baumert, J. & G. Schümer, 2001: Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. S. 323–407 in: J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske+Budrich.
- Browning, M. & E. Heinesen, 2007: Class Size, Teacher Hours and Educational Attainment. *Scandinavian Journal of Economics* 109: 415–438.
- Castles, S. & M.J. Miller, 2009: *The Age of Migration*. New York: Guilford.
- Coleman, J., 1966: *Equality of educational opportunity*. Washington: Department of Health.
- Creemers, B. & L. Kyriakides, 2010: School Factors Explaining Achievement on Cognitive and Affective Outcomes. *Scandinavian Journal of Educational Research* 54: 263–294.
- Crul, M. & J. Schneider, 2010: Comparative Integration Context Theory: Participation and Belonging in New Diverse European Cities. *Ethnic and Racial Studies* 33: 1249–1268.
- Dobbins, M. & K. Martens, 2011: Towards an education approach à la finlandaise? French education policy after PISA. *Journal of Education Policy* 27: 23–43.
- Dronkers, J. & S. Avram, 2010: A Cross-national Analysis of the Relations of School Choice and Effectiveness Differences between Private-dependent and Public Schools. *Educational Research and Evaluation* 16: 151–175.
- Dronkers, J. & M. Levels, 2007: Do School Segregation and School Resources Explain Region-of-Origin Differences in the Mathematics Achievement of Immigrant Students? *Educational Research and Evaluation* 13: 435–462.
- Dronkers, J., R.v.d. Velden & A. Dunne, 2011: The Effects of Educational Systems, School-composition, Track-level, Parental Background and Immigrants' Origins on the Achievement of 15-years Old Native and Immigrant Students. Maastricht: University of Maastricht.
- Egelund, N., 2012: PISA Ethnic 2009 – Immigrant and Native Danish Students' Results in PISA 2009. S. 91–111 in: N. Egelund (Hrsg.), *Northern Lights on PISA 2009 – focus on reading*. Copenhagen: NCoM.
- Entorf, H. & M. Minoiu, 2005: What a Difference Immigration Policy Makes: A Comparison of PISA Scores in Europe and Traditional Countries of Immigration. *German Economic Review* 6: 355–376.
- Esser, H., 2006: *Sprache und Integration*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Esser, H., 2009: Pluralisierung oder Assimilation? Effekte der multiplen Inklusion auf die Integration von Migranten Pluralization or Assimilation? *Zeitschrift für Soziologie* 38: 358–378.
- Fredriksson, U., M. Rasmusson & M. Sundgren, 2012: Weak Readers in the Nordic Countries – Gender, Immigrant Background, Socioeconomic Background, Enjoyment of Reading and School Related Factors. S. 23–43 in: N. Egelund (Hrsg.), *Northern Lights on PISA 2009 – Focus on Reading*. Copenhagen: NCoM.
- Fuchs, T. & L. Wößmann, 2007: What Accounts for International Differences in Student Performance? A Re-examination Using PISA data. *Empirical Economics* 32: 433–464.
- Hardy, M.A. & J. Reynolds, 2004: Incorporating Categorical Information into Regression Models. S. 229–255 in: M.A. Hardy & A. Bryman (Hrsg.), *Handbook of Data Analysis*. Thousand Oaks: Sage.
- Hellie, R., 2011: Russia and Belarus. S. 181–192 in: K.J. Bade, P.C. Emmer, L. Lucassen & J. Oltmer (Hrsg.), *The Encyclopaedia of Migration*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Herbst, M., D. Munich, S.G. Rivkin & J.C. Schiman, 2012: Understanding the Divergent Trends in PISA Test Results for Poland and the Czech Republic. PEPG 12–06 Working Paper. Warsaw: University of Warsaw.
- Horn, D., 2007: A Note on the Importance of within Country Standardization when Conducting Multilevel Analysis. MZES Working Paper. Mannheim: MZES.
- Hörner, W., H. Döbert, B.v. Kopp & W. Mitter, 2007: *The Education Systems of Europe*. Dordrecht: Springer.

- Jackson, M., R. Erikson, J.H. Goldthorpe & M. Yaish, 2007: Primary and Secondary Effects in Class Differentials in Educational Attainment. *Acta Sociologica* 50: 211–229.
- Jæger, M.M., 2009: Equal Access but Unequal Outcomes: Cultural Capital and Educational Choice in a Meritocratic Society. *Social Forces* 87: 1943–1971.
- Kalter, F. & N. Granato, 2002: Demographic Change, Educational Expansion, and Structural Assimilation of Immigrants. The Case of Germany. *European Sociological Review* 18: 199–216.
- Kaya, S. & D.C. Rice, 2010: Multilevel Effects of Student and Classroom Factors on Elementary Science Achievement in Five Countries. *International Journal of Science Education* 32: 1337–1363.
- Kjeldstadli, K., 2011: Scandinavia. S. 5–15 in: K.J. Bade, P.C. Emmer, L. Lucassen & J. Oltmer (Hrsg.), *The Encyclopaedia of Migration*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kristen, C. & N. Granato, 2007: The Educational Attainment of the Second Generation in Germany. *Ethnicities* 7: 343–366.
- Lee, V.E.L. & J.B. Smith, 1993: Effects of School Restructuring on the Achievement and Engagement of Middle-grade Students. *Sociology of Education* 66: 164–187.
- Lee, V.E.L., J.B. Smith & R.G. Croninger, 1997: How High School Organization Influences the Equitable Distribution of Learning in Mathematics and Science. *Sociology of Education* 70: 128–150.
- Levels, M. & J. Dronkers, 2008: Educational Performance of Native and Immigrant Children from Various Countries of Origin. *Ethnic and Racial Studies* 31: 1404–1425.
- Levels, M., J. Dronkers & G. Kraaykamp, 2008: Immigrant Children's Educational Achievement in Western Countries: Origin, Destination, and Community Effects on Mathematical Performance. *American Sociological Review* 73: 835–853.
- Ludwig, P.H. & H. Ludwig, 2007: Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule. Weinheim: Juventa.
- Lunn, K., 2011: Great Britain. S. 16–26 in: K. J. Bade, P. C. Emmer, L. Lucassen & J. Oltmer (Hrsg.), *The Encyclopaedia of Migration*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Luyten, H., J. Peschar & R. Coe, 2008: Effects of Schooling on Reading Performance, Reading Engagement, and Reading Activities of 15-Year-Olds in England. *American Educational Research Journal* 45: 319–342.
- Lytton, H. & M.C. Pyryt, 1998: Predictors of Achievement in Basic Skills: A Canadian Effective Schools Study. *Canadian Journal of Education* 28: 281–301.
- Marks, G.N., 2005: Cross-National Differences and Accounting for Social Class Inequalities in Education. *International Sociology* 20: 483–505.
- Marks, G.N., 2008: Gender Differences in the Effects of Socioeconomic Background. *Recent Cross-National Evidence*. *International Sociology* 23: 845–863.
- Masso, A., 2009: A Readiness to Accept Immigrants in Europe? Individual and Country-Level Characteristics. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 35: 251–270.
- Mau, S. & R. Verwiebe, 2010: *European Societies. Mapping Structure and Change*. Bristol: Policy Press.
- Moch, L.P., 2011: France. 52–64 S. in: K.J. Bade, P.C. Emmer, L. Lucassen & J. Oltmer (Hrsg.), *The Encyclopaedia of Migration*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Müller, W. & I. Kogan, 2010: Education. S. 217–290 in: S. Immerfall & G. Therborn (Hrsg.), *Handbook of European Societies*. Dodrecht: Springer.
- Naumann, J., C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat, 2010: Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. S. 23–71 in: E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann.
- OECD, 2007: *International Migration Outlook*. Paris: OECD.
- OECD, 2009a: *Equally Prepared for Life? How 15-year-old Boys and Girls Perform in School*. Paris: OECD.
- OECD, 2009b: *International Migration Outlook*. Paris: OECD.
- OECD, 2009c: *PISA 2006 Technical Report*. Paris: OECD.
- OECD, 2010a: *Changes in Student Performance Since 2000*. Paris: OECD.
- OECD, 2010b: *Equity in Learning Opportunities and Outcomes*. Paris: OECD.
- OECD, 2011: *Lessons from PISA for the United States*. Paris: OECD.
- OECD, 2012a: *International Migration Outlook – Czech Republic*. Paris: OECD.
- OECD, 2012b: *Untapped Skills – Realising the Potential of Immigrant Students*. Paris: OECD.
- Palardy, G.J., 2008: Differential School Effects among Low, Middle, and High Social Class Composition Schools. *School Effectiveness and School Improvement* 19: 21–49.
- Pietschmann, H., 2011: Spain and Portugal. S. 116–130 in: K.J. Bade, P.C. Emmer, L. Lucassen & J. Oltmer (Hrsg.), *The Encyclopaedia of Migration*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PISA-Konsortium, 2010: *Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann.
- Portes, A., R. Aparicio, W. Haller & E. Vickstrom, 2010: Moving ahead in Madrid: Aspirations and Expectations in the Spanish Second Generation. *International Migration Review* 44: 767–801.
- Portes, A., P. Fernandez-Kelly & W. Haller, 2005: Segmented Assimilation on the Ground: The New Second Generation in Early Adulthood. *Ethnic and Racial Studies* 28: 1000–1040.
- Rabe-Hesketh, S. & A. Skrondal, 2006: Multilevel Modelling of Complex Survey Data. *Journal of the Royal Statistical Society: Series A* 169: 805–827.
- Rabe-Hesketh, S. & A. Skrondal, 2008: *Multilevel and Longitudinal Modeling Using Stata*. College Station: Stata Press.
- Rivkin, S.G., E.A. Hanushek & J.F. Kain, 2005: Teachers,

- Schools, and Academic Achievement. *Econometrica* 73: 417–458.
- Rothon, C., 2007: Can Achievement Differentials Be Explained by Social Class Alone? *Ethnicities* 7: 306–322.
- Schneider, T., 2008: Social Inequality in Educational Participation in the German School System in a Longitudinal Perspective: Pathways into and out of the most Prestigious School Track. *European Sociological Review* 24: 511–526.
- Schnepf, S.V., 2007: Immigrants' Educational Disadvantage: An Examination Across Ten Countries and Three Surveys. *Journal of Population Economics* 20: 527–545.
- Shewbridge, C., M. Kim, G. Wurzburg & G. Hostens, 2010: OECD Reviews of Migrant Education – Netherlands. Paris: OECD.
- Stanat, P. & G. Christensen, 2006: Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003. Paris: OECD.
- Taguma, M., M. Kim, S. Brink & J. Teltemann, 2010: OECD Reviews of Migrant Education – Sweden. Paris: OECD.
- van de Werfhorst, H.G., E. van Elsas & A. Heath, 2013: A Meta-analysis of Second Generation Immigrant Disadvantage in Education. Erscheint in: A. Heath & Y. Brinbaum (Hrsg.), *Ethnic educational inequalities in 10 Western countries* (im Erscheinen).
- van Tubergen, F. & M. Kalmijn, 2005: Destination-Language Proficiency in Cross-National Perspective: A Study of Immigrant Groups in Nine Western Countries. *American Journal of Sociology* 110: 1412–1457.
- van Tubergen, F., I. Maas & H. Flap, 2004: The Economic Incorporation of Immigrants in 18 Western Societies: Origin, Destination, and Community Effects. *American Sociological Review* 69: 704–727.
- Walter, O. & P. Stanat, 2008: Der Zusammenhang des Migrantenanteils in Schulen mit der Lesekompetenz. Differenzierte Analysen der erweiterten Migrantenstichprobe von PISA 2003. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11: 84–105.
- Zeitlhofer, H., 2011: Czech Republic and Slovak Republic. S. 152–162 in: K.J. Bade, P.C. Emmer, L. Lucassen & J. Oltmer (Hrsg.), *The Encyclopaedia of Migration*. Cambridge: Cambridge University Press.

Autorenvorstellung

Roland Verwiebe, geb. 1971 in Berlin. Studium der Sozialwissenschaften in Berlin und New York. Ab 1997 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Humboldt Universität zu Berlin und der Universität Hamburg. Seit 2009 Universitätsprofessor für Sozialstrukturforschung und quantitative Methoden am Institut für Soziologie der Universität Wien. Forschungsschwerpunkte: Ungleichheit, Europäisierung, Arbeitsmarkt, Migration.

Wichtige, jüngere Publikationen: *Armut in Österreich* (Hrsg.), Wien 2011; *European Societies. Mapping Structure and Change* (mit S. Mau), Bristol 2010; *Why Do Europeans Migrate to Berlin? Social-Structural Differences for Migration between 1980 and 2002*, *International Migration*, 2012; zuletzt in dieser Zeitschrift: *Die Zunahme der Lohnungleichheit in der Bundesrepublik, Aktuelle Befunde für den Zeitraum von 1998 bis 2005* (mit J. Giesecke), *ZfS* 37, 2008: 403–422.

Bernhard Riederer, geb. 1981 in Graz. Studium der Soziologie und der Volkswirtschaftslehre in Graz. Von 2005 bis 2008 Studienassistent am Institut für Europarecht und von 2006 bis 2008 Projektmitarbeiter am Institut für Psychologie der Karl-Franzens-Universität Graz. Seit 2009 Assistent in Ausbildung am Institut für Soziologie der Universität Wien. Forschungsschwerpunkte: Ungleichheit, Familie/Partnerschaft, Demokratie.

Jüngere Publikationen: *Perceived Justice in the Division of Domestic Labor: Actor and Partner Effects* (mit G. Mikula und O. Bodi), *Personal Relationships* 19, 2012; *Effekte der sozialen Position auf Vertrauen in Politik und Demokratie in Österreich* (mit R. Teitzer), *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 37, 2012.