

Oliver Winkler*, Malte Jansen, Aileen Edele

Warum gibt es in Ostdeutschland weniger einwanderungsbezogene Bildungsungleichheit? Bedingungen der Bildungsbeteiligung und Lesekompetenz von Heranwachsenden mit Einwanderungsgeschichte in Ost- und Westdeutschland

Why is there Less Ethnic Inequality of Educational Opportunity in East Germany? Conditions of Educational Attainment and Reading Competencies of Youth with Immigrant Background in East and West Germany

<https://doi.org/10.1515/zfsoz-2022-0012>

Zusammenfassung: Wir untersuchen mit Daten der IQB-Ländervergleiche und Bildungstrends 2008/2009, 2012 und 2015, ob (1.) Disparitäten in der Bildungsbeteiligung und Lesekompetenz von Lernenden aus eingewanderten und nicht eingewanderten Familien in Ostdeutschland geringer ausgeprägt sind als in Westdeutschland und (2.) ob die geringere einwanderungsbezogene Bildungsungleichheit in Ostdeutschland auf geringere Unter-

Article Note: Diese Studie wurde gefördert durch das „College for Interdisciplinary Educational Research. A Joint Initiative of the BMBF, the Jacobs Foundation and the Leibniz Association“ (BMBF-Fördernummer: 01JG1201). Wir danken Reinhold Sackmann und Petra Stanat für ihre hilfreichen Kommentare und Anregungen. Für ihre kritischen Hinweise möchten wir uns außerdem bei den Herausgeber*innen und Gutachter*innen bedanken.

***Korrespondenzautor:** Oliver Winkler, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Soziologie, 06099 Halle (Saale), E-Mail: oliver.winkler@soziologie.uni-halle.de

Malte Jansen, Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), Unter den Linden 6, 10099 Berlin, E-Mail: malte.jansen@iqb.hu-berlin.de

Aileen Edele, Berliner Institut für Integrations- und Migrationsforschung (BIM) und Institut für Erziehungswissenschaften, Humboldt-Universität zu Berlin, Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät (KSBF), Unter den Linden 6, 10099 Berlin, E-Mail: aileen.edele@hu-berlin.de

schiede in (a) der sozialen Herkunft, (b) der sozialen Schulklassenzusammensetzung und (c) der frühkindlichen Bildung zurückgeführt werden kann. Es zeigt sich, dass in Ostdeutschland geringere oder teilweise keine einwanderungsbezogenen Bildungsdisparitäten bestehen, es ergeben sich sogar Bildungsvorteile für Jugendliche der zweiten Einwanderungsgeneration im Gymnasialbesuch. Ferner ist die geringere einwanderungsbezogene Ungleichheit in der Gymnasialbeteiligung und Lesekompetenz in Ostdeutschland auf geringere einwanderungsbezogene Ungleichheit in der sozialen Herkunft und sozialen Komposition der Schulklassen zurückzuführen.

Schlüsselwörter: Ostdeutschland; Bildungsungleichheit; Migration; Bildungsintegration; IQB-Bildungstrend; Lesekompetenz; Bildungsbeteiligung; Kompositionseffekte.

Abstract: Using data from the IQB country comparisons and educational trends from 2008/2009, 2012 and 2015, this article examines whether (1.) disparities in educational participation and reading competencies among students from immigrant and non-immigrant families are less pronounced in East Germany than in West Germany and (2.) whether and to what extent the lower ethnic educational inequality in East Germany can be attributed to

smaller differences in (a) social origin, (b) social composition of school classes, and (c) early childhood education. Descriptively, it shows that there are significantly fewer or no ethnic educational disparities in East Germany. We even find advantages for student of the second immigrant generation in participating in upper secondary schools. Multivariable analyses show that the lower ethnic inequality in educational participation and reading competencies in East Germany is mainly due to lower ethnic inequality in social origin and the social composition of the school classes.

Keywords: East Germany; Educational Inequality; Immigrant Background; Educational Integration; IQB Educational Trends Study; Reading Competencies; Educational Attainment; Compositional Effects.

1 Einleitung

Nach wie vor bestehen in Deutschland beträchtliche einwanderungsbezogene Disparitäten im Bildungserfolg: Schüler*innen aus eingewanderten Familien erreichen unter anderem geringere schulische Kompetenzen und Gymnasialquoten als Gleichaltrige aus nicht eingewanderten Familien (Henschel et al. 2019; Olczyk et al. 2016). Allerdings ist fraglich, ob es sich dabei um ein gesamtdeutsches Phänomen handelt, da es Hinweise gibt, dass einwanderungsbezogene Bildungsdisparitäten ein Ost-West-Gefälle aufweisen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016; Henschel et al. 2019; Hunger & Thränhardt 2001; Autorengruppe Integrationsmonitoring 2019). Bereits die erste PISA-Studie aus dem Jahr 2000 ergab, dass die einwanderungsbezogene Ungleichheit in der Bildungsbeteiligung in Ostdeutschland geringer ausgeprägt war als in Westdeutschland (Baumert & Schümer 2002: 196 ff). Auch das Bildungsmonitoring der Länder zeigt, dass die Ungleichheit zwischen Jugendlichen aus eingewanderten und nicht eingewanderten Familien in der Leseleistung in ostdeutschen Ländern tendenziell geringer ausgeprägt ist als in westdeutschen (Haag et al. 2016: 303). Die Ost-West-Unterschiede in den einwanderungsbezogenen Disparitäten in der Lesekompetenz und Gymnasialbeteiligung sind hoch bedeutsam, da Sprachkenntnisse in der Unterrichts- und Verkehrssprache sowie die Beteiligung an höheren Schulformen wichtige Ressourcen für strukturelle Integration darstellen (Esser 2009). Eine zentrale Frage in diesem Zusammenhang ist, ob die beobachteten Unterschiede zwischen Ost und West Folgen der Bildungsintegration von Lernenden aus eingewanderten Familien in den beiden Kontexten darstellen.

Bislang haben Ost-West-Differenzen in der Bildungsungleichheit zwischen eingewanderten und nicht eingewanderten Familien in der Bildungsforschung vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit erhalten und ihre Ausprägung sowie Ursachen wurden kaum systematisch betrachtet. Die wenig vorhandene Literatur¹, die Ost-West-Unterschiede in der einwanderungsbezogenen Bildungsungleichheit thematisiert hat, vermutet, dass die geringere einwanderungsbezogene Diversität in den Schulklassen sowie geringere soziale Unterschiede zwischen der migrantischen und der nicht migrantischen Population in Ostdeutschland im Vergleich mit Westdeutschland für die geringeren einwanderungsbezogenen Bildungsdisparitäten in Ost verantwortlich sein könnten (Baumert & Schümer 2002: 192, 198; Weiss 2018). Weitere Erklärungsansätze führen ungleiche institutionelle Kontextbedingungen in Ost und West an (Weiss 2018). Empirisch untersucht wurde dies bisher jedoch kaum.

Wir nehmen an, dass 40 Jahre Abschottungspolitik, divergierende Migrationsströme und ungleiche Bildungssysteme möglicherweise auch heute noch Pfadabhängigkeiten für gegenwärtige Bildungsergebnisse entfalten. Zu diesen Pfadabhängigkeiten gehört nicht nur, dass sich in Ost und West Anteil und Herkunft der Eingewandertenpopulationen (Statistisches Bundesamt 2019) sowie die Sozial- und Bildungsschichtzugehörigkeit der migrantischen und nicht migrantischen Bevölkerung (Zensusdatenbank 2014) unterscheiden. Vielmehr dürften sich trotz Angleichungsprozessen (z. B. in der Übernahme eines gegliederten Sekundarschulsystems in Ost und einer voranschreitenden Entdifferenzierung des Schulsystems in West) in Ost und West noch immer zentrale bildungsbezogene Kontextbedingungen unterscheiden. Zu solchen strukturell günstigeren Bedingungen könnte u. a. die bessere Versorgung mit frühkindlicher Bildung in den neuen im Vergleich zu den alten Bundesländern (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016) gehören. Diese Kontextunterschiede könnten sich auch auf die einwanderungsbezogene Bildungsungleichheit auswirken.

Bisher ist die Bedeutung der sozialen Herkunft, der einwanderungsbezogenen und sozioökonomischen Kom-

¹ Der Forschungsstand, der die einwanderungsbezogene Ost-West-Bildungsungleichheit beziffert, beschränkt sich vor allem auf Baumert & Schümer (2002), Haag et al. (2016) und Henschel et al. (2019). Andere Studien, die den Einwanderungsstatus über die Staatsangehörigkeit abbilden (Diefenbach 2010; Kemper 2015; IntMK 2019; Weiss 2010), können nicht ohne weiteres für Jugendliche aus eingewanderten Familien verallgemeinert werden. Keine der genannten Studien führt eine systematische Gegenüberstellung von Ost und West durch.

position der Schulklasse sowie der Partizipationschancen an frühkindlicher Bildung für Ost-West-Unterschiede im Bildungserfolg von Jugendlichen aus eingewanderten und nicht eingewanderten Familien nicht systematisch untersucht worden. Der vorliegende Beitrag verfolgt ein deskriptives und ein analytisches Ziel: Erstens möchten wir die Bildungssituation von Heranwachsenden aus eingewanderten und nicht eingewanderten Familien in Ostdeutschland beschreiben und mit der Situation in Westdeutschland in Beziehung setzen. Insbesondere wollen wir prüfen, wie stark Ost-West-Differenzen im Bildungserfolg zwischen Lernenden aus eingewanderten und nicht eingewanderten Familien gegenwärtig ausgeprägt sind und damit die bisher knappe Befundlage durch eine systematische Analyse erweitern. Insbesondere wollen wir analysieren, ob Unterschiede in den sozioökonomischen und bildungsbezogenen Ressourcen zwischen Lernenden aus migrantischen und aus nicht migrantischen Familien in Ost geringer ausgeprägt sind als in West. Zweitens soll untersucht werden, ob und in welchem Ausmaß die erwartete geringere einwanderungsbezogene Bildungsungleichheit in Ost- im Vergleich zu Westdeutschland tatsächlich mit geringeren Unterschieden in der sozialen Herkunft zwischen Schüler*innen mit und ohne Einwanderungsgeschichte in Ost einhergeht. Darüber hinaus prüfen wir, ob auch die soziale und einwanderungsbezogene Zusammensetzung der Schulklassen sowie institutionelle Effekte, insbesondere Ost-West-Unterschiede in der frühkindlichen Bildungsbeteiligung, Ost-West-Unterschiede in der einwanderungsbezogenen Bildungsungleichheit beeinflussen. Im Mittelpunkt stehen also die Fragen: *Liegt in Ostdeutschland tatsächlich weniger einwanderungsbezogene Bildungsungleichheit vor als in Westdeutschland und wie groß ist dieser Unterschied? Gehen die vermuteten geringeren einwanderungsbezogenen Bildungsungleichheiten in Ost mit geringerer einwanderungsbezogener Ungleichheit in der sozialen Herkunft, in der sozialen und einwanderungsbezogenen Komposition der Schulklasse und in der frühkindlichen Bildungsbeteiligung in Ost einher?*

Wir vergleichen die ostdeutschen Flächenländer mit den westdeutschen Bundesländern anhand dreier repräsentativer Schulleistungsstudien mit Daten von Schüler*innen der neunten Jahrgangsstufe. Den Einwanderungsstatus betrachten wir aus einer herkunftsgruppenübergreifenden² und generationalen Perspektive. Als

Indikatoren für den Bildungserfolg werden der Besuch eines Gymnasiums sowie die Lesekompetenz herangezogen. Während die Bildungsbeteiligung für spätere Erträge im Bildungs- und Erwerbsverlauf eine wichtige Voraussetzung ist, ist die Lesekompetenz zentral für lebenslanges Lernen, aber auch für den Kompetenzerwerb in anderen Schulfächern im Schulverlauf. Um zusätzlich zur herkunftsübergreifenden Perspektive zumindest die Bildungssituation einer Herkunftsgruppe in den beiden Kontexten vergleichen zu können, führen wir zusätzlich Ost-West-Analysen zur Bildungsbeteiligung von Jugendlichen aus Familien durch, die aus der ehemaligen Sowjetunion eingewandert sind – der einzigen Herkunftsgruppe, die in größerer Zahl in beiden Kontexten ansässig ist.

2 Eingewanderte und ihre Nachkommen in Ost- und Westdeutschland

Vergleicht man die migrantische Bevölkerung in Ost- und Westdeutschland, so werden deutliche Unterschiede im Anteil und in der Zusammensetzung sichtbar. Während sich Westdeutschland traditionell durch Einwanderung auszeichnete, waren Migrationsbewegungen in den ostdeutschen Bundesländern (und auch vorher in der DDR) stärker durch Abwanderung als durch Einwanderung gekennzeichnet. Auch demografisch unterscheidet sich die migrantische Bevölkerung in West- und Ostdeutschland: Zum einen gibt es deutliche Unterschiede in den dominierenden Herkunftsländern der Eingewanderten. Zum anderen ist in West der prozentuale Anteil der zweiten Generation, die bereits in Deutschland geboren ist, drei bis vier Mal größer als der Anteil der selbst eingewanderten ersten Generation. In Ost ist der Anteil der ersten Generation hingegen annähernd doppelt so groß wie der Anteil der zweiten Generation (Haag et al. 2016; Henschel et al. 2019; Winkler 2019).

Dieser Unterschied zwischen den Herkunftsländern und generationalen Anteilen in Ost und West hängt historisch mit den verschiedenen Einwanderungsbewegungen zusammen. Arbeitsmigration in Westdeutschland begann bereits in den 1950er-Jahren im Rahmen von Anwerbeabkommen mit südeuropäischen Ländern und der Türkei. Arbeitsmigration in die DDR setzte hingegen erst

² Zwischen Ost- und Westdeutschland ist die Übereinstimmung der Herkunftsgruppen insgesamt klein, weil große Herkunftsgruppen in West (z. B. Türkei) in Ost kaum vorkommen bzw. nennenswerte Migrantengruppen in Ost (z. B. Vietnam) in West eher klein sind. Daher ist es trotz der verwendeten großen Datensätze nicht möglich,

in den Analysen mehrere Herkunftsgruppen in Ost und West zu vergleichen. Eine Ausnahme bilden Eingewanderte aus der ehemaligen Sowjetunion.

zu Beginn der 1980er Jahre im Zuge einer massiven Arbeitskräftelücke ein und erfolgte aus anderen Herkunftsländern: In der Produktion warb die DDR ca. 90 600 ausländische Arbeitskräfte („Vertragsarbeiter“) (Weiss 2005) an, von denen etwa zwei Drittel aus Nordvietnam stammten (Geißler 2014; Weiss 2018). Auch (Spät-)Aussiedlerzuzug tritt in Ost und West auf. Zwischen 1950 und 1989 wanderten etwa 2 Millionen Aussiedler überwiegend aus Polen, Rumänien und der ehemaligen SU nach Westdeutschland zu (Bund et al. 2014). Seit 1990 wandern (Spät-)Aussiedler am häufigsten aus der ehemaligen Sowjetunion in das wiedervereinigte Deutschland bzw. in beide Kontexte zu. Ebenfalls aus den Nachfolgestaaten der Sowjetunion können seit 1990 sogenannte jüdische Kontingentflüchtlinge einwandern (Weiss 2018). Auf Basis des damaligen Kontingentflüchtlingengesetzes und seit 2005 durch das Zuwanderungsgesetz wurden seit 1990/91 etwa 200 000 jüdische Kontingentflüchtlinge aus der ehemaligen Sowjetunion aufgenommen (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2019: 137). Eingewanderte aus den Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion bilden somit sowohl in Ost- als auch in Westdeutschland eine der größten Migrantengruppen, wobei ihr Anteil an der Gesamtbevölkerung in den ostdeutschen Bundesländern deutlich geringer ist als in den westdeutschen (Zensusdatenbank 2014). Weil Einwanderung in West historisch früher begann als in Ost, ist die familiäre Generationenabfolge in West insgesamt weiter vorangeschritten. Seit 2013 ist zudem eine große Zahl von Geflüchteten, insbesondere aus arabischen Ländern, nach Deutschland neu eingewandert und wurde auf die ost- und westdeutschen Länder verteilt. Insgesamt gibt es somit einige Gemeinsamkeiten, aber auch große Unterschiede zwischen den migrantischen Populationen in Ost und West.

3 Theoretischer Hintergrund

Erklärungsansätze für einwanderungsbezogene Unterschiede im Bildungserfolg differenzieren in der Regel nach Bedingungen auf familialer Ebene (3.1), in der Komposition der Schulklasse (3.2) sowie der institutionellen Kontexteffekte (3.3) (z. B. Esser 2006; 2021), die wir nachfolgend erläutern. Dabei begründen wir jeweils die Randbedingungen, die zu Ost-West-Differenzen in der einwanderungsbezogenen Bildungsungleichheit führen können. Teilweise unterscheiden sich die theoretischen Annahmen für einwanderungsbezogene Ungleichheit bei der Bildungsbeteiligung und bei der Lesekompetenz.

3.1 Familiäre Merkmale

Einwanderungsbezogene Bildungsungleichheit hängt mit Unterschieden in der sozialen Herkunft zusammen. Zum einen mindern die in niedrigeren Sozial- und Bildungsschichten in geringerem Umfang vorhandenen Unterstützungsmöglichkeiten den schulischen Kompetenzerwerb (primärer Herkunftseffekt); zum anderen treffen Familienschichtspezifische Bildungsentscheidungen, z. B. an den Bildungsübergängen (sekundärer Herkunftseffekt), was zu unterschiedlicher Bildungsbeteiligung führt (Boudon 1974; Breen & Goldthorpe 1997; Erikson & Jonsson 1996; Esser 1999; 2021). Es ist anzunehmen, dass sich die soziale Herkunft von Jugendlichen aus eingewanderten und nicht eingewanderten Familien zwischen Ost- und Westdeutschland unterscheidet. In Ostdeutschland ist die migrantische Population im Vergleich zur nicht migrantischen insgesamt zwar in niedrigeren beruflichen Positionen überrepräsentiert und in mittleren und höheren unterrepräsentiert (Winkler 2019). Allerdings gibt es Unterschiede nach dem Herkunftsland: So erreichen vietnamstämmige Personen in den mittleren Berufen (wegen vermehrter beruflicher Selbständigkeit) ähnliche Anteile wie Ostdeutsche. Eingewanderte aus Polen und der ehemaligen Sowjetunion sind ähnlich häufig in höheren Berufspositionen beschäftigt wie Ostdeutsche ohne Einwanderungsgeschichte (Winkler 2019). In Westdeutschland finden sich hingegen noch stärker ausgeprägte einwanderungsbezogene Disparitäten in der Schichtzugehörigkeit als im Osten, denn Eingewanderte sind doppelt so häufig an- oder ungelernt und seltener in mittleren oder höheren Angestelltenpositionen tätig als Nicht-Eingewanderte. Das trifft insbesondere auf türkeistämmige Erwerbstätige zu. Zudem sind berufliche Positionen von Ostdeutschen ohne Einwanderungsgeschichte insgesamt niedriger als von Westdeutschen, weil sie häufiger in Facharbeiter- und seltener in Angestelltenpositionen tätig sind (Metzing 2021). Auch dadurch sollte der sozioökonomische Status zwischen migrantischer und nicht migrantischer Bevölkerung in Ostdeutschland im Durchschnitt ähnlicher sein als im Westen.

In Bezug auf den Bildungsstatus ist hingegen weniger eindeutig, ob in Ost ebenfalls weniger Ungleichheit zwischen der migrantischen und der nicht migrantischen Bevölkerung besteht als in Westdeutschland. Einerseits sind durch die Anwerbung ausländischer Beschäftigter sowohl in der DDR als auch in der Bundesrepublik überwiegend Geringqualifizierte eingewandert (Elsner & Elsner 1992; Poutrus 2015; Weiss 2005). Andererseits können auch Unterschiede hinsichtlich des Bildungsstatus von Einwander*innen nach Ost und West angenommen werden.

Da der (Spät-)Aussiedlerzuzug und die Einwanderung jüdischer Kontingentflüchtlinge in Ostdeutschland erst in substanziellem Umfang ab 1990 begann und sich ab 1993 zudem auf relativ entwickelte Industrienationen konzentrierte (Söhn 2011), weist dieser Bevölkerungsteil in Ost vermutlich hohe schulische Bildungsniveaus auf. Insbesondere jüdische Kontingentflüchtlinge sind aus überwiegend hochqualifizierten Gruppen selektiert (Haberfeld et al. 2011). Nach Westdeutschland wanderten Aussiedler bereits seit 1950 zu, sie haben meist mittlere Qualifikationsniveaus (Gresch & Kristen 2011; Luthra 2013) und sind relativ zu den Spätaussiedlern und jüdischen Kontingentflüchtlingen mit höheren Bildungsniveaus, die erst seit 1993 bzw. 1991 einwandern, vermutlich die bedeutend größere Gruppe in Westdeutschland. Entsprechend sind Eingewanderte aus der ehemaligen Sowjetunion in Ost vermutlich höher gebildet als die gleiche Gruppe in West.

Angehörige der zweiten Einwanderungsgeneration haben im Gegensatz zu Angehörigen der ersten Generation die Bildungsinstitutionen des Aufnahmelandes von Anfang an durchlaufen, wodurch sie bessere Bedingungen als die erste Generation haben, die Sprache des Aufnahmelandes auf hohem Niveau zu beherrschen (Kempert et al. 2016). In Bezug auf den Generationenstatus sollte die Leseleistung in Deutsch für die zweite Generation damit durchschnittlich besser sein als für die erste Generation. Dieser Vorteil kann sich für die zweite Generation auch positiv für Übergangschancen in höhere Schulformen der Sekundarstufe im Vergleich zur ersten Generation auswirken. Neo-Assimilationstheorien und Ansätze segmentierter Assimilation argumentieren, dass eine Angleichung des Bildungserfolgs von Jugendlichen der zweiten Generation an Schüler*innen aus nicht migrierten Familien wahrscheinlicher wird, Bildungsungleichheit aber auch in der zweiten Generation weiterhin auftreten kann, wenn Jugendliche aus eingewanderten Familien eine weniger günstige soziale Herkunft aufweisen (Alba & Nee 2009; Esser 2004; Portes & Rumbaut 2001; Zhou 1997). Eingewanderte und ihre Nachkommen weisen allerdings oft höhere Bildungsaspirationen als die nicht migrierte Bevölkerung auf, sodass Heranwachsende aus eingewanderten Familien bei vergleichbarer sozialer Herkunft teilweise anspruchsvollere Bildungswege einschlagen als ihre Peers aus nicht migrierten Familien (Becker & Gresch 2016).

Insgesamt erwarten wir, dass sich die migrantische und die nicht migrantische Population in Ostdeutschland in Bezug auf den sozioökonomischen Status etwas ähnlicher sind als in Westdeutschland: In Ost sollte die sozioökonomische Ungleichheit zwischen migrantischer und nicht migrantischer Population kleiner sein als in West (*Hypothese 1a*). Beim familialen Bildungshintergrund

lässt sich für die ostdeutschen Bundesländer insgesamt keine klare Annahme zu möglichen Unterschieden treffen. Wir erwarten, dass Heranwachsende aus der ehemaligen Sowjetunion und aus nicht migrierten Familien in Ost über einen vergleichbaren familialen Bildungsstatus und sozioökonomischen Hintergrund verfügen (*Hypothese 1b*). Für die alten Bundesländer ist empirisch gesichert, dass eingewanderte Familien einen im Durchschnitt niedrigeren Bildungsstand aufweisen als nicht eingewanderte Familien. Da wir von geringerer sozioökonomischer Ungleichheit in Ost als in West ausgehen, sollte die Ungleichheit in der Gymnasialbeteiligung und der Deutsch-Lesekompetenz zwischen diesen Gruppen in Ost geringer sein als in West (*Hypothese 2a*). Weil wir gemäß *Hypothese 1b* erwarten, dass der sozioökonomische und Bildungsstatus von Familien der ehemaligen Sowjetunion in Ostdeutschland weniger von der nicht migrantischen Bevölkerung abweicht als in Westdeutschland, wo deutliche Ungleichheit besteht, ist anzunehmen, dass Jugendliche aus der ehemaligen Sowjetunion in Ostdeutschland geringere oder keine Bildungsnachteile aufweisen, während wir in Westdeutschland Bildungsnachteile für diese Gruppe erwarten (*Hypothese 2b*).

3.2 Einwanderungsbezogene und sozioökonomische Kompositionseffekte in der Schulklasse

Kompositionseffekte gehen auf aggregierte Individualmerkmale zurück, die über den Effekt der gleichen Merkmale auf Individualebene hinauswirken. Sie üben Einfluss auf Lernprozesse und Lernerfolge aus (Rjosk et al. 2017). Zentrale Kompositionsmerkmale der Schulklasse sind neben den kognitiven Fähigkeiten der Lernenden der sozioökonomische und Bildungshintergrund der Familie sowie der Einwanderungsstatus. In Schulklassen mit hohem SES ist der Unterricht meist kognitiv aktivierender gestaltet (Rjosk et al. 2014). In Bezug auf einwanderungsbezogene Komposition lautet eine Hypothese, dass der Erwerb der Unterrichtssprache beeinträchtigt wird, wenn ein höherer Anteil von Jugendlichen in einer Schulklasse zu Hause eine andere Sprache spricht und die Unterrichtssprache daher weniger gut beherrscht, weil dadurch Sprachlerngelegenheiten reduziert werden (Esser 2006; 2021; Seuring et al. 2020). Eine andere Hypothese besagt, dass in Schulklassen mit einem hohen Anteil von Schüler*innen aus eingewanderten Familien häufiger ein weniger kognitiv aktivierender, langsamerer und weniger anspruchsvoller Unterricht beobachtet wird und zu einem insgesamt weniger unterstützenden Lernklima führt, das

negativ mit dem Bildungserfolg der Schulklasse zusammenhängt (Rjosk et al. 2014). Insgesamt ist es jedoch umstritten, ob die einwanderungsbezogene Klassenzusammensetzung tatsächlich einen eigenständigen Effekt auf schulische Kompetenzen ausübt, oder ob vermeintliche Effekte der einwanderungsbezogenen Komposition tatsächlich auf die damit verknüpfte soziale Komposition der Klasse zurückzuführen sind.

Die aktuelle Befundlage spricht tatsächlich dafür, dass ein hoher Eingewandertenanteil in Schulen bzw. Klassen mit geringeren Leistungen, unter anderem im Lesen, einhergeht. Empirisch verschwindet der Effekt der einwanderungsbezogenen Komposition allerdings meist, wenn man die Ausgangsleistung der Jugendlichen und die sozioökonomische Zusammensetzung der Schulklasse berücksichtigt (Dumont et al. 2013; Rjosk et al. 2014), teilweise bleibt er aber auch bestehen (Rjosk et al. 2017). Insgesamt kann als gesichert gelten, dass ein hoher Anteil von Lernenden aus Familien mit einer weniger günstigen sozialen Herkunft und geringem Vorwissen die Kompetenzentwicklung beeinträchtigt, während die einwanderungsbezogene Komposition der Klasse weniger bedeutsam ist.

Aufgrund des geringeren Anteils von Migrant*innen und ihren Nachkommen in Ostdeutschland ist der Anteil Jugendlicher aus eingewanderten Familien in ostdeutschen Schulklassen kleiner als in Westdeutschland (Schipolowski et al. 2019: 148). Für Jugendliche aus eingewanderten Familien wurde gezeigt, dass sie in der Regel Schulklassen besuchen, die einen höheren Eingewandertenanteil aufweisen als Heranwachsende, die aus nicht eingewanderten Familien stammen (z. B. Seuring et al. 2020). Trotz wachsender einwanderungsbezogener Segregation in ostdeutschen Städten (Helbig & Jähnen 2019) ist davon auszugehen, dass Schüler*innen aus eingewanderten Familien in Ostdeutschland Schulklassen besuchen, die einen geringeren Migrant*innenanteil aufweisen als in Westdeutschland. So bestehen in Ost im Unterschied zu West mehr Sprachlerngelegenheiten für Lernende aus eingewanderten Familien. Allerdings ist es auch möglich, dass nicht die einwanderungsbezogene Komposition per se Ungleichheit in der Leseleistung vermittelt, sondern die soziale Zusammensetzung der Schulklasse. Grundsätzlich ist der mittlere SES in ostdeutschen Schulklassen geringer als in westdeutschen (Schipolowski et al. 2019). Da sich in Ost migrantische und nicht migrantische Familien im SES jedoch stärker ähneln als in West, wo die sozioökonomische Ungleichheit zwischen den beiden Populationen größer ist, sollte der mittlere SES in ostdeutschen Klassen ähnlicher sein als in westdeutschen.

Insgesamt sollte der vermutlich geringere Migrant*innenanteil in ostdeutschen Schulklassen mit einer geringeren

einwanderungsbezogenen Diskrepanz in der Lesekompetenz in Ost als in West einhergehen (*Hypothese 3*). Ob schließlich der mittlere SES oder die einwanderungsbezogene Zusammensetzung der Schulklasse die einwanderungsbezogenen Unterschiede in der Leseleistung vermittelt, ist eine empirisch offene Frage.

3.3 Institutionelle Kontexteffekte

Neben familialen Effekten und der Schulklassenkomposition könnten auch institutionelle Kontexteffekte die Bildungsungleichheit in Ost und West differenziell beeinflussen. Ein institutioneller Kontexteffekt im Bildungssystem, der zwischen Ost und West unterschiedlich ausgeprägt ist und die erwartete geringere einwanderungsbezogene Bildungsungleichheit in Ost beeinflussen kann, ist das Angebot an frühkindlicher Bildung (Becker 2016).³

Weil sowohl die Lesekompetenz als auch die Bildungsbeteiligung Ergebnisse kumulativer Prozesse sind, die schon an frühen Zeitpunkten sensibel auf Variation in den Startbedingungen reagieren, wirkt sich die Beteiligung an vorschulischer Bildung in der Regel positiv auf die Bildungskarriere aus (Esser 2006: 303; Schlotter & Wößmann 2010). Insbesondere für Kinder aus eingewanderten Familien bietet die Teilnahme an frühkindlicher Bildung frühzeitig Chancen zum Erwerb der Zweitsprache. In Deutschland unterscheiden sich die Zugangsmöglichkeiten zu frühkindlicher Bildung wegen ungleicher Platzangebote erheblich zwischen Ost und West (Fuchs-Rechlin & Bergmann 2014). Das zeigt sich auch in der Nutzung: In Ostdeutschland besuchen Kinder aus eingewanderten Familien häufiger, frühzeitiger und mit längeren Betreuungszeiten die Kita als in Westdeutschland (Statistisches Bundesamt 2020). Wir erwarten daher zum einen, dass es weniger einwanderungsbezogene Ungleichheit beim Kita-Besuch in Ost als in West gibt und zum anderen, dass die geringere Ungleichheit im Kita-Besuch zwischen

³ Der ost- und der westdeutsche Kontext unterscheiden sich typischerweise auch in der Stratifizierung des Schulsystems und in der Verbindlichkeit von Übergangsempfehlungen. Beide Aspekte liefern für die angenommenen geringeren einwanderungsbezogenen Bildungsdisparitäten allerdings keinen Erklärungsbeitrag. Die Umstellung auf Zweigliedrigkeit in West scheint die dortige soziale und einwanderungsbezogene Ungleichheit bei der Bildungsbeteiligung nicht substantiell abzubauen (z. B. Baumert et al. 2018). Verbindliche Übergangsempfehlungen, die in eingewanderten Familien potenziell zu einer geringeren Gymnasialquote führen (Dollmann 2015), finden sich in Ost häufiger als in West (Helbig & Nikolai 2015), sodass in Ostdeutschland eher mehr einwanderungsbezogene Bildungsungleichheit bestehen müsste.

migrantischen und nicht migrantischen Familien in Ostdeutschland im Sinne einer Mediation mit weniger einwanderungsbezogener Bildungsungleichheit in Ost als in West zusammenhängt (*Hypothese 4*).

4 Daten und Methode

4.1 Datengrundlage

Für unsere empirischen Analysen greifen wir auf Sekundärdaten von drei repräsentativen Schulleistungsstudien in Deutschland des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) zurück: die IQB-Ländervergleiche 2008/2009 (IQB-LV 2008/2009) und 2012 (IQB-LV 2012) sowie den IQB-Bildungstrend 2015 (IQB-BT 2015). Die IQB-Ländervergleichsstudien (bzw. seit 2015 die IQB-Bildungstrends) sind Teil der Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring der Kultusministerkonferenz und haben die regelmäßige Überprüfung des Erreichens der nationalen Bildungsstandards in den Bundesländern zum Ziel. Die IQB-LV 2008/2009 und IQB-BT 2015 fokussierten Kompetenzen im Fach Deutsch. Die Stichproben sind auf Bundes- und Bundeslandebene repräsentativ und beinhalten Schüler*innen aller Schulformen. Im Rahmen der mehrstufigen Stichprobenziehung wurden zunächst zufällig Schulen und dann eine (IQB-LV 2008/2009, IQB-BT 2015 sowie Gymnasien im IQB-LV 2012) bzw. zwei (nicht gymnasiale Schulformen im IQB-LV 2012) Klassen pro Schule gezogen, in denen jeweils alle Schüler*innen getestet wurden. Dies resultierte in eine Stichprobe von 1469 (IQB-LV 2008/2009), 1326 (IQB-LV 2012) bzw. 1513 (IQB-BT 2015) Schulen. Die Teilnahme am Kompetenztest war verpflichtend, die Teilnahme am Schüler*innenfragebogen je nach Bundesland verpflichtend oder freiwillig.

Unsere Analysetichprobe umfasst Neuntklässler*innen, die in den west- oder ostdeutschen Flächenländern leben; Berlin wurde ausgeschlossen, da es keinem der beiden Kontexte eindeutig zuzuordnen ist. Wir analysieren zwei gepoolte Samples, um eine ausreichende Fallzahlgröße, insbesondere für die migrantische Schulbevölkerung in Ostdeutschland, zu generieren. Das erste gepoolte Sample umfasst alle drei Schulleistungsstudien (IQB-LV 2008/2009, IQB-LV 2012, IQB-BT 2015), mit denen die schulische Beteiligung analysiert wird. Das zweite gepoolte Sample verwendet die Daten des IQB-LV 2008/2009 und IQB-BT 2015 und dient zur Untersuchung der Lesekompetenz im Fach Deutsch.

4.2 Abhängige Variablen

Gymnasialbeteiligung

Wir betrachten das Merkmal der Gymnasialbeteiligung dichotom und differenzieren zwischen (1) Gymnasium und (0 = Referenzgruppe) Realschule, Hauptschule, Schulformen mit mehreren Bildungsgängen, integrierte Gesamtschulen sowie Förderschulen. Diese Variable liegt in allen drei Schulleistungsstudien vor.

Lesekompetenz

Als Indikator der Lesekompetenz dienen Tests im Fach Deutsch auf Basis der IQB-Bildungsstandards (LV-2008/2009; IQB-BT 2015). Die Kompetenzmessungen liegen als *Plausible Values* (PVs) vor. Sie sind mehrfache Ziehungen aus einer Verteilung und sollen einen plausiblen Schätzwert latenter Kompetenzen von Schüler*innen abbilden. In statistischen Analysen müssen sie wie multiple Imputationen verwendet werden (Lüdtke & Robitzsch 2017). Wir benutzen nur den ersten PV als abhängige Variable, da wir *Full Information Maximum Likelihood* zur Behandlung fehlender Werte einsetzen (siehe 4.4) und eine gleichzeitige multiple Imputation von PVs in Stata nicht unterstützt wird. Die Nutzung eines einzelnen PV führt im Mittel nicht zu einer Verzerrung bei der Schätzung der Modellkoeffizienten (OECD, 2009: 98).

4.3 Unabhängige Variablen

Einwanderungsstatus

Der Einwanderungsstatus liegt in vier Ausprägungen vor: (0 = Ref.) nicht eingewandert, d. h. beide Eltern sind in Deutschland geboren, (1) erste Einwanderungsgeneration, d. h. beide Elternteile und die befragte Person selbst sind im Ausland geboren (2) zweite Einwanderungsgeneration, d. h. beide Elternteile sind im Ausland geboren und die bzw. der Befragte ist in Deutschland geboren, (3) ein Elternteil wurde im Ausland geboren und der andere Elternteil in Deutschland. Schüler*innen werden zur Herkunftsgeneration der ehemaligen Sowjetunion gezählt, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil in Russland oder in einer anderen ehemaligen Sowjetrepublik geboren wurden (Haag et al. 2016).

Soziale Herkunft

Als Merkmale der sozialen Herkunft verwenden wir den höchsten sozioökonomischen Status (HISEI) in der Familie und den höchsten Bildungshintergrund im Elternhaus. Beim Bildungshintergrund unterscheiden wir zwei Kategorien: (0 = Ref.) kein Abschluss, Realschule oder Hauptschule und (1) Abitur oder Hochschule.

Soziale und einwanderungsbezogene Komposition der Schulklasse

Zur Untersuchung der Klassenkomposition wurde eine Variable berechnet, die den Anteil von Schüler*innen aus eingewanderten Familien auf Klassenebene angibt. Für die Berechnung der relativen Häufigkeit von migrantischen Schüler*innen in der Schulklasse betrachten wir jene Heranwachsenden mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil (d. h. der ersten bzw. zweiten Einwanderungsgeneration oder ein im Ausland geborener Elternteil). Des Weiteren berechnen wir den mittleren SES in der Schulklasse (anhand des HISEI).

Kita-Besuch

Um die Bedeutung eines institutionellen Effekts zu testen, verwenden wir die Angabe zum Kita-Besuch (0=keine Teilnahme, 1=teilgenommen).

Als weitere Drittvariablen werden die zu Hause gesprochene Sprache (0=niemals Deutsch, 1=manchmal deutsch, manchmal andere Sprache; immer/fast immer Deutsch), das Geschlecht und das Erhebungsjahr kontrolliert.

4.4 Statistische Analyse

Im ersten Teil der multivariablen Analysen vergleichen wir die Gymnasialbeteiligung zwischen Jugendlichen aus eingewanderten und nicht eingewanderten Familien sowohl für den ost- als auch westdeutschen Kontext. Analog schätzen wir im zweiten Teil die Lesekompetenz. In beiden Teilanalysen berechnen wir Interaktionsterme aus dem Landesteil (Ost vs. West) und dem Einwanderungsstatus bzw. der Herkunftsgruppe. Wir verwenden eine medierte Moderation (Fairchild & MacKinnon 2009; Hayes 2017: 459 ff), bei der angenommen wird, dass der Zusammenhang zwischen Bildungsergebnissen (Y) und der Interaktion aus Landesteil*Einwanderungsstatus (XO), d. h. Jugendliche aus eingewanderten vs. nicht eingewanderten Familien aus West vs. Ost, durch eine Mediator-Variablen (M) vermittelt wird (Abb. 1). Mit dem sozialen

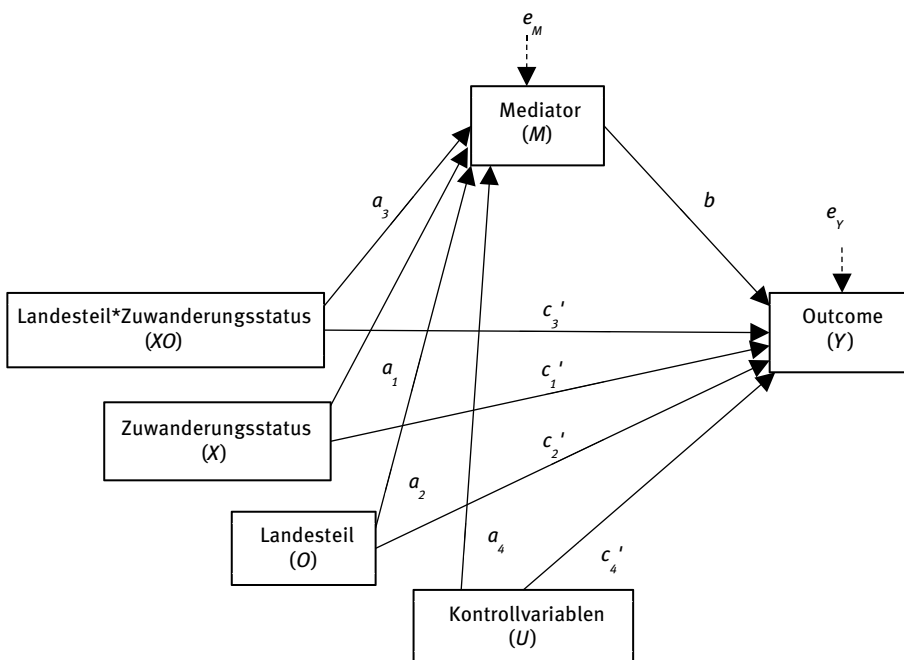


Abb. 1: Medierte Moderation der einwanderungsbezogenen Ost-West-Bildungsungleichheit

und Bildungshintergrund, der einwanderungsbezogenen und sozialen Komposition der Schulklasse sowie dem Kita-Besuch testen wir insgesamt fünf Mediatoren. Bei den Analysen zur Bildungsbeteiligung betrachten wir nur den vermittelnden Effekt der sozialen Herkunft und des Kita-Besuchs. Bei der Analyse der Leseleistung gehen zusätzlich die Variablen zur einwanderungsbezogenen Komposition und zum mittleren HISEI der Schulklasse als Mediatoren ein.

Wir schätzen folgendes Modell (siehe Abb. 1):

$$Y = i_Y + c'_1 X + c'_2 O + c'_3 XO + c'_4 U + bM + e_Y.$$

Für den Mediator M wird zunächst angenommen, dass er mit der Interaktion XO zusammenhängt, d. h. ein direkter Effekt a_3 besteht:

$$M = i_M + a_1 X + a_2 O + a_3 XO + a_4 U + e_M.$$

Um zu prüfen, ob die Mediator-Variable M die Interaktion aus XO für Y vermittelt, schätzen wir den indirekten Effekt $(a_3 + a_1) \cdot b$ des Interaktionseffekts XO auf Y durch den Mediator M und führen einen Inferenztest für den indirekten Effekt durch. Dies führen wir für alle Mediatoren durch. Für den indirekten Effekt jeder einzelnen Mediator-Variable kann dann berechnet werden, zu welchem Anteil der indirekte Effekt den totalen Effekt jeweils vermittelt.⁴ Mediationsanalysen und die Berechnung indirekter Effekte weisen in logistischen Regressionen wegen der dichotomen Skalierung des Outcomes und unabhängigen Modellvariablen eine Reihe von Problemen auf (Weiss 2020), weswegen wir die Gymnasialbeteiligung als lineares Wahrscheinlichkeitsmodell (LPM) schätzen. Analog verwenden wir zur Schätzung der Lesekompetenz ein OLS-Modell. Aufgrund der Unzulänglichkeiten des LPM und der Clusterstruktur der Daten werden Standardfehler heteroskedastisch-robust geschätzt (Karaca-Mandic et al. 2012). Fehlende Werte würden unsere Stichprobe durch *listwise deletion* um ca. 41 % verringern, weswegen wir ein Strukturgleichungsmodell mit dem Schätzverfahren *Full Information Maximum Likelihood* (FIML) einsetzen, das Varianzen und Kovarianzen mithilfe aller gültigen Antworten der Befragten schätzt (Enders & Bandalos 2001). Deskriptive Analysen wurden ohne FIML berechnet. Die Stichprobenumfänge betragen für das Sample mit drei

Wellen (2009, 2012, 2015) $N=63.186$ (ohne FIML), $N=107.117$ (mit FIML) und für das Sample mit zwei Wellen (2009, 2015) $N=41.511$ (ohne FIML), $N=66.408$ (mit FIML).

In Anbetracht unserer Stichprobengröße und der Größe der interessierenden Teilgruppen verwenden wir das vergleichsweise konservative Signifikanzniveau $p < 0,01$. Die Modelle wurden in Stata mit dem SEM-Befehl berechnet. Sie wurden gewichtet geschätzt und Koeffizienten zur leichteren Interpretation unstandardisiert ausgegeben. Die Ergebnisse in den Regressionstabellen geben Unterschiede in den Anteilen des Gymnasialbesuchs bzw. Punktdifferenzen in der Leseleistung zwischen Jugendlichen aus eingewanderten vs. nicht eingewanderten Familien (Referenzgruppe) jeweils in Ost und West an. In beiden Teilanalysen betrachten wir herkunftsgruppenübergreifende sowie generationale Unterschiede. In der Subgruppenanalyse untersuchen wir zusätzlich Schüler*innen aus Familien aus der ehemaligen Sowjetunion.

5 Ergebnisse

5.1 Deskriptive Ergebnisse

Die deskriptive Analyse der Gymnasialbeteiligung ergibt, dass sowohl in Ost als auch in West Jugendliche der ersten Generation seltener das Gymnasium besuchen als nicht migrierte Jugendliche (Tabelle 1). Diese Diskrepanz ist in Ostdeutschland jedoch erwartungsgemäß deutlich geringer ausgeprägt als in West. Jugendliche, die selbst oder deren Eltern aus der ehemaligen Sowjetunion eingewandert sind, besuchen in Ostdeutschland mit 47,3 % sogar etwas häufiger das Gymnasium als ihre Peers aus nicht eingewanderten Familien. In Westdeutschland liegt ihre Gymnasialbeteiligung bei nur 25,1 %. Für die zweite Einwanderungsgeneration zeigen sich in Ostdeutschland große Vorteile im Gymnasialbesuch: In der 9. Klasse besuchen in Ost 56,1 % der Schüler*innen der zweiten Generation das Gymnasium, wohingegen das nur für 44,7 % ihrer Peers aus nicht eingewanderten Familien zutrifft. Das umgekehrte Bild findet sich in Westdeutschland, wo für die zweite Generation mit 28,3 % deutlich geringere Chancen für den Gymnasialbesuch bestehen als für ihre Peers aus nicht eingewanderten Familien, von denen 42,8 % das Gymnasium besuchen. Somit sind in Ostdeutschland die einwanderungsbezogenen Disparitäten erwartungsgemäß geringer ausgeprägt als in Westdeutschland, teilweise übertrifft die Gymnasialquote sogar die der Schüler*innen ohne Einwanderungsgeschichte. Dieses Muster trifft auch für Jugendliche aus der ehemaligen Sowjetunion zu und es

⁴ Der totale Effekt für Jugendliche aus eingewanderten vs. nicht eingewanderten Familien im jeweiligen Landesteil ($c = (c'_3 + c'_1) + (a_3 + a_1) \cdot b$) setzt sich zusammen aus dem direkten Effekt ($c' = c'_3 + c'_1$) sowie dem indirekten Effekt ($ab = (a_3 + a_1) \cdot b$), der durch die Mediator-Variablen verläuft.

Tab. 1: Mittelwerte und Verteilungen der Gymnasialbeteiligung, Leseleistung (Deutsch) und unabhängigen Variablen nach Einwanderungsstatus im gepoolten Sample mit drei Schulleistungsstudien (2009, 2012, 2015)

| | West | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--------------------|------------------|--------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|--------------------|----------------|--------------------------|----------------|---------------|-------|---------------|-------|--------|--|
| | Ost | | | | | | West | | | | | | | | | | | |
| | Nicht eingewandert | | Zweite Gen. Ein ET ausl. | | Davon: Eh. SU | | Davon: Andere | | Nicht eingewandert | | Zweite Gen. Ein ET ausl. | | Davon: Eh. SU | | Davon: Andere | | | |
| % (N) | M (SD) | % (N) | M (SD) | % (N) | M (SD) | % (N) | M (SD) | % (N) | M (SD) | % (N) | M (SD) | % (N) | M (SD) | % (N) | M (SD) | % (N) | M (SD) | |
| <i>Gymnasialbeteiligung</i> | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Anderer (FS, HS, RS, SMB) | 55,3 (10477) | 61,2 (287) | 43,9 (119) | 56,9 (539) | 52,7 (170) | 56,8 (774) | 57,2 (17442) | 78,6 (1361) | 71,7 (4050) | 63,0 (2961) | 74,9 (1522) | 68,2 (6850) | | | | | | |
| Gymnasium | 44,7 (8470) | 38,8 (182) | 56,1 (152) | 43,1 (408) | 47,3 (153) | 43,2 (589) | 42,8 (13034) | 21,4 (371) | 28,3 (1598) | 37,0 (1735) | 25,1 (510) | 31,8 (3194) | | | | | | |
| <i>Leseleistung (Deutsch)*</i> | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | M (SD) | M (SD) | M (SD) | M (SD) | M (SD) | M (SD) | M (SD) | M (SD) | M (SD) | M (SD) | M (SD) | M (SD) | | | | | | |
| | 519,2 (90,7) | 469,6 (103,8) | 514,8 (86,8) | 521,8 (95,3) | 521,4 (87,6) | 440,0 (95,8) | 472,8 (92,7) | 498,0 (89,3) | | | | | | | | | | |
| <i>Bildungshintergrund der Eltern</i> | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Kein Abschluss, HS, RS | 37,2 (7053) | 34,3 (161) | 33,8 (92) | 30,8 (291) | 32,6 (105) | 32,2 (439) | 30,8 (9389) | 38,3 (671) | 47,9 (2705) | 32,7 (1537) | 40,9 (831) | 40,6 (4082) | | | | | | |
| Abitur oder Hochschule | 62,8 (11895) | 65,7 (308) | 66,2 (180) | 69,2 (654) | 67,4 (218) | 67,8 (925) | 69,2 (21087) | 61,2 (1060) | 52,1 (2944) | 67,3 (3159) | 59,1 (1201) | 59,4 (5962) | | | | | | |
| HISEI | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | M (SD) | M (SD) | M (SD) | M (SD) | M (SD) | M (SD) | M (SD) | M (SD) | M (SD) | M (SD) | M (SD) | M (SD) | | | | | | |
| | 50,0 (18,9) | 47,8 (21,5) | 45,0 (20,0) | 50,8 (19,9) | 48,7 (20,9) | 49,1 (20,4) | 53,8 (18,6) | 41,9 (20,1) | 40,5 (18,4) | 50,9 (19,6) | 41,5 (18,5) | 45,4 (19,9) | | | | | | |
| <i>Kita-Besuch</i> | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Keine Teilnahme | 5,0 (942) | 24,1 (113) | 9,4 (26) | 7,0 (66) | 18,8 (61) | 10,6 (144) | 5,3 (1623) | 24,4 (422) | 13,9 (785) | 8,8 (411) | 18,2 (370) | 12,4 (1249) | | | | | | |
| Teilgenommen | 95,0 (18005) | 75,9 (356) | 90,6 (246) | 93,0 (880) | 81,2 (263) | 89,4 (1219) | 94,7 (28853) | 75,6 (1309) | 86,1 (4863) | 91,2 (4285) | 81,8 (1662) | 87,6 (8795) | | | | | | |
| <i>Zu Hause gesprochene Sprache</i> | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Nie deutsch; Manchmal deutsch, manchmal andere Sprache | 2,6 (498) | 88,4 (415) | 78,4 (213) | 28,5 (269) | 85,6 (277) | 45,5 (621) | 3,3 (995) | 84,7 (1467) | 70,4 (3979) | 35,6 (1671) | 63,6 (1293) | 58,0 (5825) | | | | | | |

Tab. 1 (continued)

| | West | | | | | | | | | | | | |
|---|--------------------|--------------|-------------------------------------|-------------|----------------------|-------------|--------------------|--------------|-------------------------------------|--------------|----------------------|-------------|--------|
| | Ost | | | | | | West | | | | | | |
| | Nicht eingewandert | | Erste Gen. Zweite Gen. Ein ET ausl. | | Davon: Eh. SU Andere | | Nicht eingewandert | | Erste Gen. Zweite Gen. Ein ET ausl. | | Davon: Eh. SU Andere | | |
| % (N) | M (SD) | % (N) | M (SD) | % (N) | M (SD) | % (N) | M (SD) | % (N) | M (SD) | % (N) | M (SD) | % (N) | M (SD) |
| Immer oder fast immer deutsch | 97,4 (18450) | 11,6 (54) | 21,6 (59) | 71,5 (676) | 14,4 (46) | 54,5 (743) | 96,7 (29482) | 15,3 (264) | 29,6 (1745) | 64,4 (3025) | 36,4 (739) | 42,0 (4219) | |
| <i>Anteil v. Migrierten auf Klassenebene*</i> | M (SD) | M (SD) | M (SD) | M (SD) | M (SD) | M (SD) | M (SD) | M (SD) | M (SD) | M (SD) | M (SD) | M (SD) | M (SD) |
| | 0,041 (0,06) | 0,154 (0,08) | 0,162 (0,09) | 0,06 (0,06) | | | 0,132 (0,12) | 0,292 (0,20) | 0,328 (0,16) | 0,231 (0,16) | | | |
| <i>Mittlerer HISEI auf Klassenebene*</i> | 48,8 (9,1) | 48,4 (8,0) | 52,6 (8,8) | 48,6 (10,9) | | | 51,3 (9,5) | 41,7 (9,2) | 45,1 (9,2) | 51,8 (9,7) | | | |
| <i>Geschlecht</i> | % (N) | % (N) | % (N) | % (N) | % (N) | % (N) | % (N) | % (N) | % (N) | % (N) | % (N) | % (N) | % (N) |
| männlich | 49,4 (9366) | 51,5 (242) | 50,2 (136) | 48,6 (460) | 46,0 (149) | 50,5 (689) | 50,2 (15296) | 47,1 (49,7) | 49,5 (2793) | 47,8 (2244) | 50,0 (1016) | 48,1 (4836) | |
| weiblich | 50,6 (9582) | 48,5 (227) | 49,8 (125) | 51,4 (486) | 54,0 (174) | 49,5 (675) | 49,8 (15180) | 52,9 (916) | 50,5 (2855) | 52,2 (2452) | 50,0 (1016) | 51,9 (5208) | |
| <i>Jahr</i> | | | | | | | | | | | | | |
| 2009 | 26,0 (4919) | 33,0 (155) | 21,6 (59) | 23,3 (220) | 31,4 (101) | 24,4 (332) | 26,5 (8087) | 27,6 (478) | 16,8 (950) | 20,4 (957) | 19,6 (399) | 19,8 (1986) | |
| 2012 | 25,9 (4902) | 21,8 (102) | 23,6 (64) | 31,0 (294) | 19,9 (64) | 229,0 (396) | 30,7 (9362) | 32,5 (563) | 32,0 (1809) | 34,3 (1611) | 31,4 (637) | 33,3 (3346) | |
| 2015 | 48,2 (9126) | 45,2 (212) | 54,8 (149) | 45,7 (432) | 48,7 (157) | 46,6 (635) | 42,7 (13026) | 39,8 (690) | 51,2 (2890) | 45,3 (2129) | 49,0 (996) | 46,9 (4712) | |
| <i>Gesamt</i> | 100 (18947) | 100 (469) | 100 (272) | 100 (946) | 100 (323) | 100 (1364) | 100 (30476) | 100 (4696) | 100 (5648) | 100 (4696) | 100 (2032) | 100 (10444) | |

Quelle: IQB-LV 2008/2009, IQB-LV 2012, IQB-BT 2015 (N=63.186), eigene Berechnungen. Gewichtete Analysen. ET: Elternteil, HISEI: höchster sozioökonomischer Status in der Herkunftsfamilie, FS: Förderschule, HS: Hauptschule, SMB: Schule mit mehreren Bildungsgängen, eh. SU: ehemalige Sowjetunion. * nur 2009 und 2015 (N=41.511)

zeigen sich deutliche Unterschiede innerhalb dieser Herkunftsgruppe zwischen den beiden Kontexten.

Die Disparitäten in der Lesekompetenz zwischen der ersten Einwanderungsgeneration und nicht eingewanderten Jugendlichen sind in Ost- und Westdeutschland erwartungsgemäß deutlich ausgeprägt. Auch hier ist die Differenz mit 49,6 Punkten in Ostdeutschland kleiner als in Westdeutschland (81,4 Punkte). Bei Schüler*innen in der zweiten Einwanderungsgeneration zeigt sich sowohl in Ost- als auch Westdeutschland ebenfalls eine niedrigere Leseleistung im Vergleich zu ihren Peers aus nicht eingewanderten Familien. Allerdings ist die Differenz in den ostdeutschen Bundesländern erneut erwartungsgemäß geringer. In Ost erreichen Jugendliche der zweiten Generation 514,8 Punkte im Lesen und Nicht-Eingewanderte 519,2 Punkte. Der Abstand beträgt somit nur 4,4 Punkte und ist als gering einzustufen (die Tests sind auf eine Standardabweichung von 100 normiert). In West erreicht die zweite Generation hingegen eine um 48,6 Punkte niedrigere Leseleistung als ihre Peers aus nicht eingewanderten Familien.

Für die Sozialschichtzugehörigkeit findet sich in Ost erwartungsgemäß (*Hypothese 1a*) nur ein kleiner einwanderungsbezogener Unterschied von Heranwachsenden aus eingewanderten und nicht eingewanderten Familien, während diese Differenz in West größer ausfällt. Zwischen der ersten Generation und nicht eingewanderten Peers gibt es beim HISEI in beiden Kontexten eine Diskrepanz, diese fällt aber in Ost deutlich kleiner aus als in West. Bezogen auf den familiären Bildungshintergrund hat sowohl die erste Generation (65,7 %) als auch die zweite Generation (66,2 %) in Ost im Durchschnitt etwas häufiger einen akademischen Hintergrund als Schüler*innen ohne Einwanderungsgeschichte (62,8 %). Heranwachsende aus migrantischen Familien in West stammen hingegen mit 61,2 % in der ersten und mit 52,1 % in der zweiten Generation seltener aus akademisch gebildeten Familien als ihre nicht eingewanderten Peers, bei denen der Anteil 69,2 % beträgt. Somit zeigen sich im Westen für Schüler*innen aus eingewanderten Familien Nachteile hinsichtlich der familiären Herkunft im Vergleich zu Schüler*innen aus nicht eingewanderten Familien, die im Osten geringer ausgeprägt bzw. nicht gegeben sind.

Außerdem finden wir vor, dass sich der SES von Schüler*innen aus Familien aus der ehemaligen Sowjetunion in Ostdeutschland kaum von dem Gleichaltriger aus nicht eingewanderten Familien unterscheidet (48,7 vs. 50,0 HISEI-Punkte). In Ost weisen Jugendliche aus Familien aus der ehemaligen Sowjetunion mit 67,4 % zudem etwas häufiger einen akademischen Bildungshintergrund auf als Jugendliche aus nicht migrierten Familien (62,8 %). In Westdeutschland haben Schüler*innen aus Familien aus

der ehemaligen Sowjetunion eine weniger günstige soziale Herkunft: Der Abstand im HISEI zu Schüler*innen aus nicht eingewanderten beträgt fast 12,3 Punkte und einen akademischen Bildungshintergrund weisen nur 59,1 % der Schüler*innen aus Familien der ehemaligen Sowjetunion auf (69,2 % in nicht migrierten Familien). Die im Vergleich zum Westen geringeren Unterschiede im Sozial- und Bildungsstatus von Jugendlichen aus Familien aus der ehemaligen Sowjetunion verglichen mit Schüler*innen aus nicht zugewanderten Familien in Ost entsprechen unseren Annahmen (*Hypothese 1b*).

Der Anteil von Schüler*innen mit Einwanderungsgeschichte und der mittlere SES in Schulklassen, die Jugendliche aus eingewanderten und nicht eingewanderten Familien besuchen, unterscheidet sich in Ostdeutschland ebenfalls weniger als in Westdeutschland. In Ostdeutschland lernen Jugendliche aus nicht eingewanderten Familien in Schulklassen mit einem durchschnittlichen Eingewandertenanteil von 4,1 % und mit einem mittleren SES von 48,8 HISEI-Punkten, für die erste Generation beträgt dieser Anteil 15,4 % bzw. 48,4 HISEI-Punkte, für die zweite Generation 16,2 % bzw. 52,6 HISEI-Punkte. In westdeutschen Schulklassen sind die Diskrepanzen weitaus größer: der mittlere Eingewandertenanteil liegt für Jugendliche aus nicht eingewanderten Familien bei 13,2 % bzw. 51,3 HISEI-Punkte, für die erste Generation beträgt er 29,2 % bzw. 41,7 HISEI-Punkte und für die zweite Generation 32,8 % bzw. 45,1 HISEI-Punkte.

Beim Kita-Besuch findet sich in Ost und West eine etwas geringere Besuchsquote bei Jugendlichen aus migrantischen Familien im Vergleich zu nicht migrantischen Familien – allerdings auf einem insgesamt hohen Niveau. Der Anteil von Neuntklässler*innen der ersten Generation, die als Kleinkinder die Kita besucht haben, liegt in Ostdeutschland bei 75,9 %, in der zweiten Generation bei 90,6 %, verglichen mit 95 % ihrer Peers aus nicht eingewanderten Familien. In Westdeutschland belaufen sich diese Anteile auf 75,6 % für die erste Generation, 86,1 % für die zweite Generation und 94,7 % für Jugendliche aus nicht eingewanderten Familien. Die einwanderungsbezogenen Unterschiede im Kita-Besuch sind in Ost- und Westdeutschland relativ vergleichbar.

Insgesamt zeigen die deskriptiven Ergebnisse, dass die Bildungsungleichheit von Jugendlichen aus eingewanderten Familien im Vergleich zu Jugendlichen aus nicht eingewanderten Familien in Ostdeutschland geringer ist; teilweise sind sogar Vorteile für Jugendliche aus eingewanderten Familien zu beobachten. In West sind einwanderungsbezogene Disparitäten insgesamt deutlicher ausgeprägt und durchweg zuungunsten von Jugendlichen aus eingewanderten Familien. Auch in Bezug auf ihre soziale

Herkunft sind sich migrantische und nicht migrantische Schüler*innen in Ost ähnlicher als in West. Die einwanderungsbezogene und sozioökonomische Komposition der Schulklassen ist in Ost ebenfalls weniger different für Schüler*innen mit und ohne Einwanderungsgeschichte als in West. Insgesamt bestehen also deutliche und systematische Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland.

5.2 Einwanderungsbezogene Ost-West-Unterschiede in den vermittelnden Variablen

Tabelle 2 berichtet die multivariablen Analysen für das gepoolte Sample von 2009, 2012 und 2015. Jugendliche der ersten Generation und Jugendliche aus nicht eingewanderten Familien unterscheiden sich in Ost in der sozialen Herkunft nicht signifikant (direkter Effekt AV: HISEI; direkter Effekt AV: Bildungshintergrund). In West können für diese Vergleichsgruppe hingegen größere und signifikante Unterschiede in der sozialen Herkunft beobachtet werden. Wie auch schon die deskriptiven Ergebnisse zeigen, ist die Wahrscheinlichkeit, eine Kita besucht zu haben, mit $-18,4$ Prozentpunkten in Ost und $-18,8$ Prozentpunkten in West (direkter Effekt AV: Kita-Besuch) in beiden Kontexten wider Erwarten ähnlich diskrepant bzw. jener Ost-West-Unterschied von nur $0,4$ Prozentpunkten statistisch nicht signifikant (SE: $0,02$; $p > 0,01$).

In Ost sind der durchschnittliche SES (direkter Effekt AV: HISEI), der Bildungsstatus (direkter Effekt AV: Bildungshintergrund) und der Kita-Besuch (direkter Effekt AV: Kita-Besuch) zwischen Jugendlichen der zweiten Generation und nicht eingewanderten Familien tendenziell ähnlicher als in West. So zeigen sich beim Bildungshintergrund und beim Kita-Besuch in Ostdeutschland keinerlei einwanderungsbezogene Unterschiede. In West sind die Unterschiede zwischen Schüler*innen aus migrierten und nicht migrierten Familien in diesen Merkmalen größer und durchweg signifikant. Der Unterschied im HISEI zwischen Jugendlichen der zweiten Generation und nicht eingewanderten Familien im Vergleich zwischen Ost ($-6,34$) und in West ($-14,86$) beträgt $8,52$ Punkte (SE: $1,46$) und ist statistisch signifikant ($p < 0,01$). Für diese beiden Gruppen finden wir zudem einen signifikanten Ost-West-Unterschied im Bildungshintergrund ($0,219$; SE: $0,03$; $p < 0,01$). Wir finden keinen signifikanten Ost-West-Unterschied zwischen den beiden Gruppen im Kita-Besuch ($0,034$; SE: $0,02$; $p > 0,01$).

Erwartungsgemäß unterscheiden sich auch Jugendliche aus der ehemaligen Sowjetunion und Jugendliche

aus nicht eingewanderten Familien in Ost kaum und nicht signifikant hinsichtlich HISEI und Bildungshintergrund (direkter Effekt AV: HISEI; direkter Effekt AV: Bildungshintergrund), während in West größere und signifikante Unterschiede zwischen Schüler*innen aus der ehemaligen Sowjetunion und nicht eingewanderten Jugendlichen bestehen (Tabelle 3). Ein signifikanter Ost-West-Unterschied in den einwanderungsbezogenen Disparitäten zwischen Jugendlichen der ehemaligen Sowjetunion und aus nicht eingewanderten Familien findet sich im HISEI ($11,57$; SE: $1,29$; $p < 0,01$) und im Bildungshintergrund ($0,161$; SE: $0,033$; $p < 0,01$), aber nicht im Kita-Besuch ($-0,028$; SE: $0,02$, $p > 0,01$).

5.3 Multivariable Vorhersage der schulischen Beteiligung

Tabelle 2 testet das Mediationsmodell zu den Differenzen im Gymnasialbesuch zwischen Jugendlichen aus eingewanderten Familien (erste Generation; zweite Generation; ein Elternteil im Ausland geboren) und nicht eingewanderten Familien (Referenzgruppe) – jeweils für Ost und West. Angegeben sind die direkten, die indirekten und die totalen Effekte.

Erste Generation vs. Jugendliche ohne familiäre Einwanderungsgeschichte

Für die erste Generation in Ostdeutschland finden wir keine signifikanten Unterschiede im Gymnasialbesuch verglichen mit ihren Peers aus nicht eingewanderten Familien (totaler Effekt und direkter Effekt). In Westdeutschland ist die Wahrscheinlichkeit der ersten Generation, das Gymnasium zu besuchen, um $15,5$ Prozentpunkte niedriger als für Jugendliche aus nicht migrierten Familien. Die Berücksichtigung der Mediator-Variablen verringert die einwanderungsbezogenen Unterschiede in der Gymnasialbeteiligung in West auf $4,2$ Prozentpunkte (direkter Effekt AV: Gymnasialbeteiligung). Mit einem Anteil von $-0,067 / -0,155 = 0,432$ bzw. $43,2\%$ am totalen Effekt spielt insbesondere die einwanderungsbezogene Ungleichheit im durchschnittlichen familialen HISEI eine wichtige Rolle für die berichteten Bildungsdisparitäten.

Zweite Generation vs. Jugendliche ohne familiäre Einwanderungsgeschichte

Auch unter Berücksichtigung von Kontrollvariablen zeigt sich weiterhin ein Vorteil im Gymnasialbesuch für die zweite Generation in Ost: Er beträgt 14,2 Prozentpunkte ($p < 0,01$) gegenüber Schüler*innen aus nicht eingewanderten Familien (totaler Effekt). Unter Kontrolle der Mediator-Variablen – d. h. bei vergleichbarem HISEI, Bildungshintergrund und Kita-Besuch (direkter Effekt AV: Gymnasialbeteiligung) zwischen Jugendlichen der zweiten Generation und ihren Peers aus nicht eingewanderten Familien in Ost – finden wir einen noch größeren Vorsprung für Jugendliche der zweiten Generation in Ost: Sie besuchen das Gymnasium dann um 16,9 Prozentpunkte häufiger als Schüler*innen aus nicht migrierten Familien.

Zu diesem Ergebnis trägt der signifikante indirekte Effekt des HISEI ($-0,034$) bei; indirekte Effekte des Bildungshintergrunds und des Kita-Besuchs sind hingegen nicht signifikant. In Ostdeutschland hat die zweite Generation demnach eine höhere Gymnasialbeteiligung (totaler Effekt), und dieser Effekt wäre noch ausgeprägter, wenn sie einen ähnlichen sozioökonomischen Status wie Jugendliche aus nicht eingewanderten Familien hätte (direkter Effekt AV: Gymnasialbeteiligung).

In Westdeutschland beobachten wir für die zweite Generation beim totalen Effekt einen Unterschied von 10,1 Prozentpunkten im Gymnasialbesuch zuungunsten der Schüler*innen aus eingewanderten Familien. Unter Berücksichtigung der Mediator-Variablen zeigt sich hingegen kein Unterschied der zweiten Generation in der Gymnasialbeteiligung (direkter Effekt AV: Gymnasialbeteiligung). Den größten Erklärungsanteil hat auch hier der indirekte Effekt des HISEI ($-0,080$; $p < 0,01$), der allein fast $-0,080 / 0,101 = 0,792$ bzw. 79,2% am totalen Effekt ausmacht.

Insgesamt beobachten wir in Ost *Bildungsvorteile* für die zweite Generation im Vergleich zu Jugendlichen aus nicht eingewanderten Familien. Nach Kontrolle von HISEI, Bildungshintergrund und Kita-Besuch nehmen die Vorteile der zweiten Generation beim Gymnasialbesuch in Ost zu (Suppressionseffekt), die Unterschiede in West hingegen ab (Mediationseffekt). Insgesamt sind die einwanderungsbezogenen Ost-West-Differenzen in der Gymnasialbeteiligung vor allem der einwanderungsbezogenen Ungleichheit im HISEI geschuldet. Verglichen mit Jugendlichen ohne Migrationserfahrung wurden für Jugendliche der ersten Generation in Ost, anders als in West, geringere und insignifikante Unterschiede in der Bildungsbeteiligung sowie kleinere und insignifikante Unterschiede in der sozialen Herkunft gefunden, was den Erwartungen von *Hypothese 2a* entspricht. Die Ost-West-Unterschiede

in der Gymnasialbeteiligung zwischen erster Generation und Jugendlichen aus nicht zugewanderten Familien sind, anders als erwartet, nicht auf Unterschiede im Kita-Besuch zurückzuführen. Wir gingen theoretisch davon aus, dass der Einfluss des Kita-Besuchs in West größer sein müsste als in Ost, da in West geringere Chancen für die Kita-Teilnahme bestehen (*Hypothese 4*) – tatsächlich ähneln sich Disparitäten in der Teilnahme an frühkindlicher Bildung zwischen den Landesteilen jedoch (Ost: ca. $-18,8$; West: ca. $-18,4$); auch der indirekte Effekt des Kita-Besuchs ist in Ost und West mit ca. $-0,027$ vergleichbar.

Jugendliche aus der ehemaligen Sowjetunion vs. Jugendliche ohne familiäre Einwanderungsgeschichte

Im nächsten Schritt vergleichen wir die Ost-West-Unterschiede in der Gymnasialbeteiligung zwischen Schüler*innen, die selbst oder deren Eltern aus der ehemaligen Sowjetunion eingewandert sind mit ihren nicht eingewanderten Peers (Tabelle 3). Ostdeutsche Jugendliche aus der ehemaligen Sowjetunion unterscheiden sich im Gymnasialbesuch nicht von ostdeutschen Jugendlichen aus nicht eingewanderten Familien (totaler Effekt). In Westdeutschland werden hingegen signifikante einwanderungsbezogene Bildungsdisparitäten von 14,1 Prozentpunkten zuungunsten der Schüler*innen aus Familien aus der ehemaligen Sowjetunion beobachtet (totaler Effekt). Allerdings vermindern sich die Bildungsdisparitäten in West auf 6,1 Prozentpunkte zwischen den beiden Gruppen, wenn Mediator-Variablen (direkter Effekt AV: Gymnasialbeteiligung) berücksichtigt werden. Besonders gewichtig ist dafür der HISEI, der allein 35,5% des totalen Effekts vermittelt.

Jugendliche aus der ehemaligen Sowjetunion in Ost vs. Jugendliche aus der ehemaligen Sowjetunion in West

Vergleicht man abschließend Jugendliche aus der ehemaligen Sowjetunion zwischen Ost und West, zeigt sich, dass ostdeutsche Jugendliche aus der ehemaligen Sowjetunion mit 21,5 Prozentpunkten signifikant häufiger am Gymnasium lernen als ihre Peers, die in West leben und deren Familien ebenfalls aus der ehemaligen Sowjetunion eingewandert sind (totaler Effekt). Diese Gruppe weist in Ostdeutschland allerdings auch eine signifikant günstigere soziale Herkunft auf als in West. Unter Berücksichtigung der drei Mediator-Variablen verringert sich der Ost-West-Unterschied auf 15,6 Prozentpunkte, d. h. der indirekte Effekt der Mediatoren erklärt 27,4% des totalen Effekts.

Tab. 2: Mediationsmodell der Gymnasialbeteiligung zwischen Jugendlichen aus eingewanderten und nicht eingewanderten Familien in Ost und West.

| | Direkte Effekte | | | Indirekter Effekt | | | | Totaler Effekt |
|---|-------------------|--------------------------|--------------------|---------------------------|--------------------|--------------------------|--------------------|--------------------|
| | AV: HISEI | AV: Bildungs-hintergrund | AV: Kita-Besuch | AV: Gymnasial-beteiligung | Via HISEI | Via Bildungs-hintergrund | Via Kita-Besuch | |
| <i>Einwanderungsstatus und Kontext (Moderation)</i> | | | | | | | | |
| Erste Generation in Ost (Ref.: Nicht-Eingewanderte in Ost) | -2,51 (1,25) | 0,033 (0,028) | -0,184* (0,020) | 0,027 (0,026) | -0,013 (0,007) | 0,007 (0,006) | -0,027* (0,003) | -0,033* (0,011) |
| Zweite Generation in Ost (Ref.: Nicht-Eingewanderte in Ost) | -6,34* (1,45) | 0,048 (0,033) | -0,019 (0,017) | 0,169* (0,032) | -0,034* (0,008) | 0,010 (0,007) | -0,003 (0,003) | -0,027 (0,032) |
| Ein ET im Ausland geboren in Ost (Ref.: Nicht-Eingewanderte in Ost) | 0,88 (0,81) | 0,059* (0,018) | -0,019 (0,014) | -0,022 (0,010) | 0,005 (0,004) | 0,012* (0,004) | -0,003 (0,001) | 0,014 (0,007) |
| Erste Generation in West (Ref.: Nicht-Eingewanderte in West) | -12,59* (0,76) | -0,092* (0,016) | -0,188* (0,016) | -0,042* (0,014) | -0,067* (0,005) | -0,019* (0,003) | -0,027* (0,003) | -0,113* (0,008) |
| Zweite Generation in West (Ref.: Nicht-Eingewanderte in West) | -14,86* (0,55) | -0,171* (0,012) | -0,053* (0,008) | 0,022 (0,011) | -0,080* (0,004) | -0,035* (0,003) | -0,008* (0,001) | -0,122* (0,006) |
| Ein ET im Ausland geboren in West (Ref.: Nicht-Eingewanderte in West) | -3,03* (0,48) | -0,018 (0,009) | -0,021* (0,006) | -0,010 (0,009) | -0,017* (0,003) | -0,004 (0,002) | -0,003* (0,001) | -0,023* (0,004) |
| HISEI | | | | 0,005* (0,0002) | | | | |
| Bildungshintergrund der Eltern (Ref.: kein Abschluss, HS, RS) Abitur/Hochschulstudium | | | | 0,205* (0,007) | | | | |
| Kita-Besuch (Ref.: keine Teilnahme) teilgenommen | | | | 0,145* (0,009) | | | | |
| Kontrollvariablen: Zu Hause gesprochene Sprache, Geschlecht, Erhebungsjahr | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| R ² (Bentler-Raykov) | 0,100 | 0,023 | 0,052 | 0,118 | | | | |

Quelle: IQB-LV 2008/2009, 2012, IQB-BT 2015, eigene Berechnungen. Gewichtete Analysen. ET: Elternteil, HISEI: höchster sozioökonomischer Status in der Herkunftsfamilie, HS: Hauptschule, RS: Realschule. N = 107.117. Overall-R² (Bentler-Raykov)=0,173. * p < 0,01. Robuste Standardfehler in Klammern.
 Indirekter Effekt: $ab = (a_3 + a_1) * b$. Totaler Effekt: $c = (c_3 + c_1) + (a_3 + a_1) * b$

Insgesamt besteht zwischen Schüler*innen aus der ehemaligen Sowjetunion und nicht eingewanderten Jugendlichen in Ost weniger Ungleichheit im Sozial- und Bildungsstatus als in West (*Hypothese 1b*) und es werden in Ost für diese Gruppe keine signifikanten einwanderungsbezogenen Unterschiede in der Bildungsbeteiligung identifiziert. In West zeigen sich hingegen einwanderungsbezogene Disparitäten für Jugendliche aus Familien, die aus der ehemaligen Sowjetunion eingewandert sind, so dass *Hypothese 2b* insgesamt bestätigt wird. Beim Ost-West-Vergleich der Gymnasialbeteiligung von Jugendlichen aus Familien aus der ehemaligen Sowjetunion fanden sich signifikante Vorteile für die ostdeutschen Lernenden. Ein Teil des Effekts geht auf den sozialen Hintergrund und den Bildungshintergrund zurück; der größte Teil dieser Bildungsungleichheit bleibt jedoch unaufgeklärt.

5.4 Multivariable Vorhersage der Lesekompetenz

Tabelle 4 zeigt das Mediationsmodell zu den Ost-West-Unterschieden in den einwanderungsbezogenen Leseleistungen im Fach Deutsch.

Erste Generation vs. Jugendliche ohne familiäre Einwanderungsgeschichte

Zwischen Jugendlichen der ersten Generation und Jugendlichen aus nicht eingewanderten Familien zeigen sich sowohl in Ost- als auch in Westdeutschland bedeutsame Unterschiede in der Leseleistung. Allerdings ist die Diskrepanz mit 30,2 Punkten in Ost deutlich kleiner als in West, wo die Differenz 43,5 Punkte beträgt (totale Effekte). Unter Berücksichtigung aller Mediator-Variablen mindern sich Disparitäten in der Leseleistung zwischen erster Generation und Jugendlichen ohne Migrationserfahrung in Ost auf 23,6 Punkte, in West auf 25,5 Punkte (AV: Leseleistung). In Ost findet sich der einzige signifikante indirekte Effekt für den Kita-Besuch: er erklärt 16,6 % des totalen Effekts. In West zeigt sich ein anderes Bild: hier ist der größte indirekte Effekt für den mittleren SES der Schulklasse festzustellen, er vermittelt 23,9 % des totalen Effekts. Der indirekte Effekt der einwanderungsbezogenen Komposition der Schulklasse ist in West hingegen fast null und insignifikant. Zusätzlich kann in West für den HISEI ein signifikanter indirekter Effekt (–1,9 Punkte) berichtet werden. Mit 11,5 % am totalen Effekt ist der indirekte Effekt via Kita-Besuch in West weniger bedeutsam für die ein-

wanderungsbezogenen Disparitäten in der Leseleistung als in Ost.

In Ost- und Westdeutschland bleiben für die erste Generation im Vergleich zu Jugendlichen aus nicht eingewanderten Familien auch nach Berücksichtigung von Kontrollvariablen und Mediatoren Unterschiede in der Lesekompetenz von etwas mehr als einem halben Schuljahr bestehen. Bemerkenswert ist, dass die Mediator-Variablen lediglich $6,6 / 30,2 = 0,219$ bzw. 21,9 % des totalen Effekts in Ostdeutschland erklären; die übrigen 78,1 % gehen auf unbeobachtete Unterschiede zurück. In Westdeutschland werden hingegen 41,1 % des totalen Effekts durch die Mediatoren vermittelt. Das Mediationsmodell erklärt damit in Ost weniger Ungleichheit in der Deutsch-Leseleistung zwischen erster Generation und ihren Peers aus nicht eingewanderten Familien als in West.

Zweite Generation vs. Jugendliche ohne familiäre Einwanderungsgeschichte

Für Ostdeutschland finden sich zwischen Jugendlichen der zweiten Generation und Schüler*innen aus nicht eingewanderten Familien keine nennenswerten Unterschiede in der Leseleistung (totaler Effekt). In Westdeutschland besteht hingegen eine signifikante einwanderungsbezogene Ungleichheit von 22,0 Punkten zuungunsten der Jugendlichen aus eingewanderten Familien. Unter Berücksichtigung von Mediator-Variablen bleibt der Unterschied in Ost weiter insignifikant, in West verringert sich der Unterschied auf –8,8 Punkte, bleibt jedoch signifikant (direkter Effekt AV: Leseleistung). Die Diskrepanz in der Leseleistung zwischen Jugendlichen der zweiten Generation und Gleichaltrigen aus nicht migrierten Familien in West geht zu 36 % auf die sozioökonomische Zusammensetzung der Schulklasse zurück. Der indirekte Effekt der einwanderungsbezogenen Zusammensetzung ist hingegen unbedeutend. Signifikante indirekte Effekte werden zudem für die soziale Herkunft und den Kita-Besuch gefunden, sie sind aber im Vergleich von geringerer Bedeutung.

Insgesamt bestätigen die multivariablen Analysen, dass in Ost geringere einwanderungsbezogene Ungleichheit in der Leseleistung besteht als in West. Dies geht mit weniger Nachteilen in der sozialen Herkunft und mittleren SES der Schulklasse zwischen erster Generation und Gleichaltrigen ohne Migrationserfahrung in Ost im Vergleich zu West einher (*Hypothese 2a* und *Hypothese 3*). Zwar vermittelt die Teilnahme an frühkindlicher Bildung Disparitäten in den Leseleistungen im Fach Deutsch zwischen erster Generation und Jugendlichen aus nicht eingewanderten Familien in beiden Kontexten, allerdings

Tab. 3: Mediationsmodell der Gymnasialbeteiligung zwischen Jugendlichen aus der ehemaligen Sowjetunion und nicht eingewanderten Familien in Ost und West.

| | Direkte Effekte | | | Indirekter Effekt | | | Totaler Effekt | | |
|--|------------------|---------------------------|--------------------|----------------------------|--------------------|---------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| | AV: HISEI | AV: Bildungs- hintergrund | AV: Kita- Besuch | AV: Gymnasial- beteiligung | Via HISEI | Via Bildungs- hintergrund | | Via Kita- Besuch | Gesamt |
| <i>Einwanderungsstatus und Region (Moderation)</i> | | | | | | | | | |
| Ehemalige SU in Ost (Ref.: Nicht-Eingewanderte in Ost) | 2,56 (1,25) | 0,075 (0,031) | -0,116* (0,022) | 0,052 (0,031) | 0,014 (0,007) | 0,015 (0,006) | -0,017* (0,003) | 0,012 (0,012) | 0,064 (0,035) |
| Ehemalige SU in West (Ref.: Nicht-Eingewanderte in West) | -9,01* (0,59) | -0,086* (0,016) | -0,088* (0,012) | -0,061* (0,015) | -0,050* (0,004) | -0,017* (0,003) | -0,013* (0,002) | -0,080* (0,006) | -0,141* (0,016) |
| Ehemalige SU in Ost (Ref.: ehemalige SU in West) | 7,74* (1,31) | 0,095* (0,033) | -0,021 (0,025) | 0,156* (0,035) | 0,043* (0,007) | 0,019* (0,007) | -0,003 (0,004) | 0,059* (0,013) | 0,215* (0,040) |
| HISEI | | | | 0,005* (0,0002) | | | | | |
| <i>Bildungshintergrund der Eltern (Ref.: kein Abschluss, HS, RS) Abitur/Hochschulstudium</i> | | | | | | | | | |
| Kita-Besuch (Ref.: keine Teilnahme) Teilgenommen | | | | 0,198* (0,006) | | | | | |
| | | | | 0,145* (0,009) | | | | | |
| Kontrollvariablen: Zu Hause gesprochene Sprache, Geschlecht, Erhebungsjahr | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| R ² (Bentler-Raykov) | 0,056 | 0,019 | 0,044 | 0,128 | | | | | |

Quelle: IQB-LV 2008/2009, 2012, IQB-BT 2015, eigene Berechnungen. Gewichtete Analysen. HISEI: höchster sozioökonomischer Status in der Herkunftsfamilie, HS: Hauptschule, RS: Realschule. N = 107.117. Overall-R² (Bentler-Raykov)=0,132. * p < 0,01. Robuste Standardfehler in Klammern. Indirekter Effekt: $ab = (a_3 + a_1) * b$. Totaler Effekt: $c = (c_3 + c_1) + (a_3 + a_1) * b$. Nicht abgebildet: Andere

unterscheiden sich Ost-West-Chancen für die Kita-Teilnahme nicht signifikant, sodass *Hypothese 4* erneut nicht bestätigt werden kann. Die geringeren Unterschiede in der Deutsch-Leseleistung zwischen zweiter Generation und Jugendlichen aus nicht migrierten Familien in Ost im Vergleich zu West gehen mit geringeren bzw. nicht vorhandenen Unterschieden im HISEI, Bildungshintergrund, Kita-Besuch und in der Klassenkomposition in Ost einher, während in West größere einwanderungsbezogene Ungleichheiten in diesen Merkmalen bestehen (*Hypothese 2a* und *Hypothese 3*).

6 Diskussion

Der vorliegende Beitrag untersuchte, ob Disparitäten im Bildungserfolg von Lernenden aus eingewanderten und nicht eingewanderten Familien in Ost geringer ausgeprägt sind als in Westdeutschland. Das Hauptanliegen des Beitrags war es, zu prüfen, ob und in welchem Ausmaß die geringere einwanderungsbezogene Bildungsungleichheit in Ost mit geringeren Unterschieden in der sozialen Herkunft, in der einwanderungsbezogenen und sozioökonomischen Komposition von Schulklassen und in den Teilnahmechancen an frühkindlicher Bildung zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationsgeschichte in Ost im Vergleich zu West in Beziehung steht.

Einwanderungsbezogene Ost-West-Ungleichheiten im Bildungserfolg sind bislang kaum systematisch beschrieben und ihre Bedingungsfaktoren wenig beforscht worden. In der Literatur werden vor allem historische Eigenlogiken der Einwanderung in die beiden Kontexte als Gründe angeführt, warum einwanderungsbezogene Bildungsungleichheiten in Ost geringer ausfallen dürften als in West. Demnach sei mit weniger einwanderungsbezogener Diversität in ostdeutschen im Vergleich zu westdeutschen Klassenzimmern mit größerer Homogenität im Sozial- und Bildungsstatus, sowie in der frühkindlichen Bildungsbeteiligung zwischen migrantischer und nicht migrantischer Bevölkerung in Ost im Vergleich zu Westdeutschland zu rechnen. Empirisch geprüft wurden diese Annahmen jedoch kaum.

Theoretisch gingen wir von weniger einwanderungsbezogener Bildungsungleichheit in Ost im Vergleich zu West aufgrund geringerer einwanderungsbezogener Ost-West-Unterschiede in der sozialen Herkunft (*Hypothesen 1a*, *Hypothese 2b*), in der einwanderungsbezogenen und/oder sozioökonomischen Komposition der Schulklasse (*Hypothese 3*) und im Kita-Besuch (*Hypothese 4*) aus. Auf Basis dreier repräsentativer, querschnittlicher Datensätze

verglichen wir in Ost und in West die Gymnasialbeteiligung und die Leseleistung im Fach Deutsch zwischen Neuntklässer*innen der ersten und zweiten Einwanderungsgeneration mit ihren Peers aus nicht eingewanderten Familien. Zusätzlich betrachteten wir Jugendliche, deren Familien aus der ehemaligen Sowjetunion in großer Zahl sowohl nach Ost als auch nach West migriert sind, in beiden Kontexten vergleichend. Während die Gymnasialbeteiligung eine wichtige Determinante der strukturellen Integration darstellt, ist die Leseleistung nicht nur eine wichtige Determinante von Bildungs- und Berufserfolg, sondern von lebenslangem Lernen und gesellschaftlicher Teilhabe insgesamt und somit ein besonders relevantes Bildungsergebnis.

Die Studie zeigt, dass einwanderungsbezogene Ungleichheit in der Gymnasialbeteiligung und Leseleistung in Ostdeutschland geringer ausgeprägt ist als in Westdeutschland. Dieses Muster zeigt sich auch beim Gymnasialbesuch von Schüler*innen mit Familien aus der ehemaligen Sowjetunion, die einzige Herkunftsgruppe, die in beiden Kontexten in nennenswerter Zahl ansässig ist. Erwartungsgemäß sind die Bildungsdisparitäten in der zweiten Einwanderungsgeneration geringer ausgeprägt als in der ersten Generation. Jugendliche der zweiten Einwanderungsgeneration besuchen in Ost sogar häufiger das Gymnasium als ihre Peers aus nicht migrierten Familien. Dies übertrifft unsere Erwartung, dass in Ost geringere oder keine einwanderungsbezogenen Disparitäten vorliegen. In West wurden hingegen erwartungsgemäß Bildungsnachteile für die zweite Generation festgestellt.

Migrantische Schüler*innen in den ostdeutschen Bundesländern unterscheiden sich in ihrer Sozial- und Bildungsschichtzugehörigkeit kaum von nicht migrantischen Schüler*innen, während in West nennenswerte einwanderungsbezogene Ungleichheit in der sozialen Herkunft vorliegt (*Hypothese 1a*). Dieser Ost-West-Unterschied in den familialen Ressourcen wird auch zwischen Jugendlichen mit Familien aus der ehemaligen Sowjetunion und Jugendlichen aus nicht eingewanderten Familien beobachtet (*Hypothese 1b*). Die geringere soziale Ungleichheit zwischen Jugendlichen aus eingewanderten und nicht eingewanderten Familien in Ost im Vergleich zu West geht in Ost mit weniger einwanderungsbezogener Bildungsungleichheit einher (*Hypothese 2a*, *2b*). Dass in Ost im Vergleich zu Westdeutschland insgesamt ähnlichere Bedingungen in Bezug auf die soziale Herkunft zwischen migrantischen und nicht migrantischen Gruppen bestehen und mit geringerer einwanderungsbezogener Bildungsungleichheit in Relation stehen, weist auch darauf hin, dass Mechanismen sozial selektiver Bildungsübergänge und Leistungen (Boudon 1974) in Ost und West gleicher-

Tab. 4: Mediationsmodell der Leseleistung zwischen Jugendlichen aus eingewanderten und nicht eingewanderten Familien in Ost und West.

| | Direkte Effekte | | | | Indirekter Effekt | | | | Totaler Effekt | | |
|---|-----------------|-------------------------|-----------------|-----------------|-------------------|-------------------------|-----------------|-----------------|----------------|----------------|---------------|
| | AV: HISEI | AV: Bildungshintergrund | AV: Kita-Besuch | AV: Ant. Klasse | AV: HISEI | Via Bildungshintergrund | Via Kita-Besuch | Via Ant. Klasse | | Via SES Klasse | Gesamt |
| <i>Einwanderungsstatus und Region (Moderation)</i> | | | | | | | | | | | |
| Erste Generation in Ost (Ref.: Nicht-Eingewanderte in Ost) | -1,6 (1,04) | 0,090* (0,034) | -0,199* (0,025) | 0,078* (0,012) | -0,3 (0,22) | 0,6 (0,24) | -5,0* (0,74) | -0,3 (0,56) | -1,7 (1,37) | -6,6* (1,92) | -30,2* (6,23) |
| Zweite Generation in Ost (Ref.: Nicht-Eingewanderte in Ost) | -5,9* (1,33) | 0,001 (0,044) | -0,040 (0,023) | 0,060* (0,008) | -1,2* (0,32) | 0,01 (0,29) | -1,0 (0,58) | -0,2 (0,44) | 0,7 (1,42) | -1,8 (1,79) | -5,7 (5,72) |
| Ein Elternteil im Ausland geboren in Ost (Ref.: Nicht-Eingewanderte in Ost) | 1,4 (0,74) | 0,076* (0,024) | -0,008 (0,012) | 0,027* (0,004) | 0,3 (0,16) | 0,5* (0,17) | -0,2 (0,31) | -0,1 (0,20) | 2,8* (0,95) | 3,3* (1,15) | -1,9 (3,81) |
| Erste Generation in West (Ref.: Nicht-Eingewanderte in West) | -8,9* (0,71) | -0,020 (0,021) | -0,202* (0,021) | 0,158* (0,010) | -1,9* (0,32) | -0,1 (0,14) | -5,0* (0,68) | -0,5 (1,16) | -10,4* (1,38) | -17,9* (2,00) | -43,5* (4,43) |
| Zweite Generation in West (Ref.: Nicht-Eingewanderte in West) | -10,6* (0,53) | -0,151* (0,013) | -0,065* (0,010) | 0,149* (0,006) | -2,2* (0,35) | -1,0* (0,18) | -1,6* (0,28) | -0,5 (1,09) | -8,0* (0,85) | -13,3* (1,39) | -22,0* (2,66) |
| Ein Elternteil im Ausland geboren in West (Ref.: Nicht-Eingewanderte in West) | -2,2* (0,43) | -0,031 (0,012) | -0,023 (0,021) | 0,070* (0,005) | -0,5* (0,11) | -0,2 (0,09) | -0,6* (0,21) | -0,2 (0,51) | -2,3* (0,57) | -3,8* (0,84) | -11,6* (1,98) |
| HISEI | | | | | | | | | | | |
| Bildungshintergrund der Eltern (Ref.: kein Abschluss, HS, RS) Abitur/Hochschulstudium | | | | | | | | | | | |
| Kita-Besuch (Ref.: keine Teilnahme) Teilgenommen | | | | | | | | | | | |
| Anteil von Migrierten auf Klassenebene | | | | | | | | | | | |
| Mittlerer HISEI auf Klassenebene | | | | | | | | | | | |
| Kontrollvariablen: Zu Hause gesprochene Sprache, Schulform, Geschlecht, Erhebungsjahr | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| R ² (Bentler-Raykov) | 0,191 | 0,083 | 0,069 | 0,316 | 0,557 | 0,373 | | | | | |

Quelle: IQB-LV 2008/2009, IQB-BT 2015, eigene Berechnungen. Gewichtete Analysen. HISEI: höchster sozioökonomischer Status in der Herkunftsfamilie, HS: Hauptschule, RS: Realschule. N = 66.408. Overall-R² (Bentler-Raykov)=0,760. * p < 0,01. Robuste Standardfehler in Klammern. Indirekter Effekt: $ab = (a_3 + a_1) * b$. Totaler Effekt: $c = (c_3 + c_1) + (a_3 + a_1) * b$.

maßen gelten und nicht etwa verschieden sind. Dies unterstreicht die Bedeutung von sozialer Herkunft für Bildungs- und Lernerfolge im deutschen Schulsystem. Die Schulklassen, die Jugendliche aus eingewanderten und nicht eingewanderten Familien besuchen, ähneln sich hinsichtlich ihrer einwanderungsbezogenen und sozioökonomischen Komposition in Ostdeutschland mehr als in Westdeutschland. Demnach lernen Schüler*innen mit und ohne familiäre Einwanderungsgeschichte in Ost unter ähnlicheren Bedingungen als in West. Daher ist es auch nicht verwunderlich, dass die Komposition der Schulklasse die einwanderungsbezogenen Unterschiede in der Leseleistung, die zwischen der ersten Generation und Jugendlichen aus nicht eingewanderten Familien bestehen, in Ost nicht signifikant vermittelt (*Hypothese 3*).

Signifikant geringere einwanderungsbezogene Disparitäten im Kita-Besuch in Ost im Vergleich zu West konnten hingegen nicht identifiziert werden. Trotz besseren Kita-Ausbaus in Ost ist die einwanderungsbezogene Ungleichheit im Kita-Besuch in Ost und West ähnlich diskrepant. Entsprechend ist der Einfluss des Kita-Besuchs auf einwanderungsbezogene Bildungsungleichheit in beiden Kontexten nahezu gleich. *Hypothese 4* kann nicht bestätigt werden. Dies dürfte auch damit zusammenhängen, dass Kita-Besuchsquoten in Gesamtdeutschland und in den meisten sozialen Gruppen inzwischen auf einem so hohen Niveau sind, dass sich Deckeneffekte ergeben können.

Die geringeren einwanderungsbezogenen Unterschiede in der sozialen Herkunft sowie in der einwanderungsbezogenen und sozioökonomischen Komposition von Schulklassen in Ost im Vergleich zu West können die Unterschiede in den einwanderungsbezogenen Disparitäten zwischen den Kontexten nicht vollständig erklären. Insbesondere bleibt unklar, worauf die berichteten Bildungsvorteile in der Gymnasialbeteiligung in Ostdeutschland beruhen. Die berichteten Bildungsvorteile migrantischer Schüler*innen in Ostdeutschland, die nicht durch die Hintergrundmerkmale aufgeklärt werden, könnten auf spezifische Effekte der jeweiligen Herkunftsgruppen hindeuten. Für vietnamstämmige Familien wurde z. B. bestätigt, dass sie im Unterschied zu türkeistämmigen Familien häufiger Erziehungsstile praktizieren, die positiv mit dem Bildungserfolg assoziiert sind (Nauck & Schnoor 2015). Auch die größere Bildungsmotivation in migrantischen Familien (Kristen & Dollmann 2012) trägt vermutlich zur größeren Gymnasialbeteiligung von Schüler*innen der zweiten Generation in Ostdeutschland bei. Diese hohen Aspirationen sollten allerdings grundsätzlich sowohl in Ost als auch in West vorliegen. Insbesondere türkeistämmige Heranwachsende, die einen Großteil der migranti-

schen Population in West ausmachen, haben hohe Bildungsaspirationen (Salikutluk 2016). Diese Aspirationen dürften in West jedoch durch die geringeren Ressourcen (insbesondere die größeren einwanderungsbezogenen Unterschiede in der sozialen Herkunft) überschattet werden. Die Bedeutung der vermutlich auch in Ostdeutschland größeren Bildungsmotivation in migrantischen Familien sollte die zukünftige Forschung stärker adressieren.

Für Jugendliche mit Familien aus der ehemaligen Sowjetunion in Ost bestehen signifikante und substanzielle Vorteile gegenüber der gleichen Gruppe in West, die sich nur teilweise auflösen, auch wenn Unterschiede in der sozialen Herkunft, im Bildungshintergrund und in der Teilnahme an früher Bildung berücksichtigt werden. Die persistierenden Unterschiede könnten entweder auf unbeobachtete Varianz in anderen Merkmalen zurückgehen oder aber ein Hinweis auf differenzielle Kontexteffekte in Ost und West sein. Hier wäre zukünftig zu prüfen, ob Eingewanderte aus der ehemaligen Sowjetunion und ihre Nachkommen in Ost womöglich größere Vorteile bei der strukturellen, sprachlichen und sozialen Integration haben als in West.

Der vorliegende Beitrag ist in mehrerlei Hinsicht limitiert. Durch die Anonymisierung der Bundesländer war es nicht möglich, zu untersuchen, ob die Effekte generelle Ost-West-Unterschiede darstellen oder auf Unterschiede in einzelnen Bundesländern zurückzuführen sind. Aus den IQB-Bildungstrends ist bekannt, dass z. B. zwischen westdeutschen Stadtstaaten und Flächenländern sowie zwischen einzelnen ostdeutschen Bundesländern unterschiedlich stark ausgeprägte einwanderungsbezogene Disparitäten in der Lesekompetenz bestehen. Analysen auf Länderebene würden eine genauere Untersuchung der Frage nach der Bildungsintegrationseffektivität zwischen den Bundesländern erlauben. Dies ist auch vor dem Hintergrund der wiederentfachten Debatte um die frühe leistungsbezogene Differenzierung im deutschen Bildungssystem und deren Effekt auf Bildungsungleichheit relevant (Esser 2021). Zudem könnte zukünftige Forschung, die sich auf den ostdeutschen Kontext bezieht, Erkenntnisse über die Bedeutung von verbindlichen Übergangsempfehlungen für einwanderungsbezogene Bildungsungleichheit liefern. Da der Einwanderungsstatus in Ost weniger mit der sozialen Herkunft und dem Migrant*innenanteil der besuchten Schulklasse zusammenhängt, könnte die These geprüft werden, ob der Vorteil im Gymnasialbesuch von Schüler*innen der zweiten Generation in Ost vor allem in denjenigen ostdeutschen Ländern auftritt, die keine verbindlichen Übergangsempfehlungen aussprechen. Dort könnten die höheren Bildungsaspirationen in den migrantischen Familien (Becker & Gresch 2016; Salikutluk 2016)

besser realisiert werden, ohne von entgegengesetzten Effekten der niedrigeren sozialen Herkunft überdeckt zu werden. Darüber hinaus war es in unserer Studie wegen zu geringer Fallzahlen nicht möglich, eine weitere in Ostdeutschland ansässige Herkunftsgruppe, wie z. B. ehemalige Vertragsarbeiter aus Vietnam und ihre Nachkommen, zu untersuchen. Die vorliegende Studie konnte jedoch zeigen, dass es systematische Ost-West-Unterschiede in der einwanderungsbezogenen Bildungsungleichheit gibt und sie unterstreicht insgesamt die Bedeutung einer weniger günstigen sozialen Herkunft für einwanderungsbezogene Bildungsdisparitäten in Deutschland.

Notiz zur Datenreplikation: Die Replikationsdaten dieses Aufsatzes finden Sie im SowDateNet/Datorium unter folgendem Titel: Code/Syntax: Warum gibt es in Ostdeutschland weniger einwanderungsbezogene Bildungsungleichheit? DOI: <https://doi.org/10.7802/2404>

Literatur

- Alba, R. & V. Nee, 2009: *Remaking the American Mainstream, Assimilation and Contemporary Immigration*. Cambridge: Harvard University Press.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016: *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Integrationsmonitoring, 2019: *Indikatorenentwicklung und Monitoring der Konferenz der für Integration zuständigen Ministerinnen und Minister, Senatorinnen und Senatoren der Länder. Fünfter Bericht zum Integrationsmonitoring der Länder. Bericht 2019. Berichtsjahre 2015–2017*.
- Baumert, J. & G. Schümer, 2002: *Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich*. S. 159–202 in: J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Wiesbaden: VS.
- Baumert, J., H. Dumont, M. Becker, M. Neumann, A. Bachsleitner, O. Köller & K. Maaz, 2018: *Soziokulturelle und geschlechtsspezifische Selektivität von Übergangsberechtigungen für die gymnasiale Oberstufe in mehr- und zweigliedrigen Schulsystemen*. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 70: 593–628.
- Becker, B. & C. Gresch, 2016: *Bildungsaspirationen in Familien mit Migrationshintergrund*. S. 73–115 in: C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Becker, R., 2016: *Bildungseffekte vorschulischer Erziehung und Elementarbildung – Bessere Bildungschancen für Arbeiter- und Migrantenkinder?* S. 145–181 in: R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS.
- Boudon, R., 1974: *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley.
- Breen, R. & J. Goldthorpe, 1997: *Explaining Educational Differentials – Towards a Formal Rational Action Theory*. *Rationality and Society* 9: 275–305.
- Bund, E., M. Kohls & S. Worbs, 2014: *Zuwanderung und Integration von (Spät-) Aussiedlern in Deutschland*. Berlin: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2019: *Migrationsbericht 2016/2017*.
- Diefenbach, H., 2010: *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem: Erklärungen und empirische Befunde*. Wiesbaden: VS.
- Dollmann, J., 2015: *Less Choice, Less Inequality? A Natural Experiment on Social and Ethnic Differences in Educational Decision-Making*. *European Sociological Review* 32: 203–215.
- Dumont, H., M. Neumann, K. Maaz & U. Trautwein, 2013: *Die Zusammensetzung der Schülerschaft als Einflussfaktor für Schulleistungen: Internationale und nationale Befunde*. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 60: 163–183.
- Elsner, E.-M. & L. Elsner, 1992: *Ausländer und Ausländerpolitik in der DDR*. *Hefte zur DDR-Geschichte* 2: 16–18.
- Enders, C.K. & D.L. Bandalos, 2001: *The Relative Performance of Full Information Maximum Likelihood Estimation for Missing Data in Structural Equation Models*. *Structural Equation Modeling* 8: 430–457.
- Erikson, R. & J. Jonsson, 1996: *Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case*. S. 1–63 in: R. Erikson & J. Jonsson (Hrsg.), *Can Education be Equalized?*. Boulder: Westview Press.
- Esser, H., 1999: *Soziologie – Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln*. Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Esser, H., 2004: *Does the „New“ Immigration Require a „New“ Theory of Intergenerational Integration?* *International migration review* 38: 1126–1159.
- Esser, H., 2006: *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Esser, H., 2009: *Pluralisierung oder Assimilation? Effekte der multiplen Inklusion auf die Integration von Migranten*. *Zeitschrift für Soziologie* 38: 358–378.
- Esser, H., 2021: *„Wie kaum in einem anderen Land“?: Die Differenzierung der Bildungswege nach Fähigkeiten und Leistungen und ihre Wirkung auf Bildungserfolg, -ungleichheit und -gerechtigkeit. Band 1: Theoretische Grundlagen*. Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Fairchild, A.J. & D.P. MacKinnon, 2009: *A General Model for Testing Mediation and Moderation Effects*. *Prevention Science* 10(2): 87–99.
- Fuchs-Rechlin, K. & C. Bergmann, 2014: *Der Abbau von Bildungsbenachteiligung durch Kindertagesbetreuung für unter 3-Jährige – zwischen Wunsch und Wirklichkeit*. S. 95–118 in: K. Maaz, M. Neumann & J. Baumert (Hrsg.), *Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter: Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive*. Wiesbaden: Springer.
- Geißler, R., 2014: *Migranten und Migrantinnen*. S. 267–309 in: R. Geißler (Hrsg.), *Die Sozialstruktur Deutschlands*. Wiesbaden: Springer.

- Gresch, C. & C. Kristen, 2011: Staatsbürgerschaft oder Migrationshintergrund? *Zeitschrift für Soziologie* 40: 208–227.
- Haag, N., K. Böhme, C. Rjosk & P. Stanat, 2016: Zuwanderungsbezogene Disparitäten. S. 431–479 in: P. Stanat, K. Böhme, S. Schipolowski & N. Haag (Hrsg.), IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Münster: Waxmann.
- Haberfeld, Y., Y. Cohen, F. Kalter & I. Kogan, 2011: Differences in Earnings Assimilation of Immigrants from the Former Soviet Union to Germany and Israel during 1994–2005: The Interplay between Context of Reception, Observed, and Unobserved immigrants' attributes. *International Journal of Comparative Sociology* 52: 6–24.
- Hayes, A.F., 2017: *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis. A Regression-Based Approach*. New York: Guilford.
- Helbig, M. & N. Nikolai, 2015: *Die Unvergleichbaren. Der Wandel der Schulsysteme in den deutschen Bundesländern seit 1949*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helbig, M. & S. Jähnen, 2019: Wo findet „Integration“ statt? Die sozialräumliche Verteilung von Zuwanderern in den deutschen Städten zwischen 2014 und 2017. *WZB Discussion Papers* 2019: 1–64.
- Henschel, S., B. Heppt, S. Weirich, A. Edele, S. Schipolowski & P. Stanat, 2019: Zuwanderungsbezogene Disparitäten. S. 295–336 in: P. Stanat, S. Schipolowski, N. Mahler, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich. Münster: Waxmann.
- Hunger, U. & D. Thränhardt, 2001: Die Berliner Integrationspolitik im Vergleich der Bundesländer. S. 109–125 in: F. Gesemann (Hrsg.), *Migration und Integration in Berlin. Wissenschaftliche Analysen und politische Perspektiven*. Wiesbaden: VS.
- Karaca-Mandic, P., E.C. Norton & B. Dowd, 2012: Interaction Terms in Nonlinear Models. *Health Services Research* 47: 255–274.
- Kemper, T., 2015: *Bildungsdisparitäten von Schülern nach Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund: Eine schulförmerspezifische Analyse allgemeinbildender Schulen in deutschen Bundesländern anhand von Daten der amtlichen Schulstatistik*. Münster: Waxmann.
- Kempert, S., A. Edele, D. Rauch, K.M. Wolf, J. Paetsch, A. Darsow, J. Maluch & P. Stanat, 2016: Die Rolle der Sprache für zuwanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. S. 157–241 in: C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Mechanismen, Befunde, Debatten*. Wiesbaden: Springer.
- Kristen, C. & J. Dollmann, 2012: Migration und Schulerfolg. Zur Erklärung ungleicher Bildungsmuster. S. 102–117 in: M. Matzner (Hrsg.), *Handbuch Migration und Bildung*. Weinheim: Beltz.
- Länderoffene Arbeitsgruppe „Indikatorenentwicklung und Monitoring“ der Konferenz der für Integration zuständigen Ministerinnen und Minister/Senatorinnen und Senatoren der Länder (IntMK), 2019: *Fünfter Bericht zum Integrationsmonitoring der Länder. Bericht 2019. Berichtsjahre 2015–2017*.
- Lüdtke, O. & A. Robitzsch, 2017: Eine Einführung in die Plausible-Values-Technik für die psychologische Forschung. *Diagnostica* 63: 193–205.
- Luthra, R., 2013: Explaining Ethnic Inequality in the German Labor Market: Labor Market Institutions, Context of Reception, and Boundaries. *European Sociological Review* 29: 1095–1107.
- Metzing, M., 2021: *Lebenssituation von Migrantinnen und Migranten, deren Nachkommen und Geflüchteten in Deutschland*. S. 286–294 in: Destatis, WZB, BIBB (Hrsg.), *Datenreport 2021. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland*, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Nauck, B. & B. Schnoor, 2015: Against all odds? Bildungserfolg in vietnamesischen und türkischen Familien in Deutschland. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 67: 633–657.
- OECD, 2009: *PISA Data Analysis Manual. SPSS, Second Edition*. OECD.
- Olczyk, M., J. Seuring, G. Will & S. Zinn, 2016: Migranten und ihre Nachkommen im deutschen Bildungssystem: Ein aktueller Überblick. S. 33–70 in: C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Mechanismen, Befunde, Debatten*. Wiesbaden: Springer.
- Portes, A. & R. Rumbaut, 2001: *Legacies. The Story of Immigrant Second Generation*. New York: Sage.
- Poutrus, P., 2015: Aufnahme in die „geschlossene Gesellschaft“: Remigranten, Übersiedler, ausländische Studierende und Arbeitsmigranten in der DDR. S. 967–996 in: J. Oltmer (Hrsg.), *Handbuch Staat und Migration in Deutschland seit dem 17. Jahrhundert*. Berlin [u. a.]: De Gruyter Oldenbourg.
- Rjosk, C., D. Richter, O. Lüdtke & J. Eccles, 2017: Ethnic Composition and Heterogeneity in the Classroom: Their Measurement and Relationship with Student Outcomes. *Journal of Educational Psychology* 109: 1188–1204.
- Rjosk, C., D. Richter, J. Hochweber, O. Lüdtke, E. Klieme & P. Stanat, 2014: Socioeconomic and Language Minority Classroom Composition and Individual Reading Achievement: The Mediating Role of Instructional Quality. *Learning and Instruction* 32: 63–72.
- Salikutluk, Z., 2016: Why Do Immigrant Students Aim High? Explaining the Aspiration–Achievement Paradox of Immigrants in Germany. *European Sociological Review* 32: 581–592.
- Schipolowski, S., J. Busse, C. Rjosk, N. Mahler, B. Becker, B. & P. Stanat, 2019: Kontextinformationen zu den Schulsystemen der Länder in der Sekundarstufe I. S. 131–155 in: P. Stanat, S. Schipolowski, N. Mahler, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der vierten Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin, Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen.
- Schlotter, M. & L. Wößmann, 2010: Frühkindliche Bildung und spätere kognitive und nichtkognitive Fähigkeiten: Deutsche und internationale Evidenz. *Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung* 79: 99–120.
- Seuring, J., C. Rjosk & P. Stanat, 2020: Ethnic Classroom Composition and Minority Language Use among Classmates: Do Peers Matter for Students' Language Achievement? *European Sociological Review* 36: 920–936.
- Söhn, J., 2011: *Rechtsstatus und Bildungschancen*. Wiesbaden: VS.
- Statistisches Bundesamt, 2019: *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus. Fachserie 1 Reihe 2.2*.

- Statistisches Bundesamt, 2020: Sonderauswertungen. Berechnungen der Bertelsmann Stiftung für den Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme. Wiesbaden.
- Weiss, F., 2020: Analyse binärer abhängiger Variablen. S. 45–73 in: M. Tausendpfund (Hrsg.), Fortgeschrittene Analyseverfahren in den Sozialwissenschaften. Ein Überblick. Wiesbaden: VS.
- Weiss, K., 2005: Nach der Wende: Vietnamesische Vertragsarbeiter und Vertragsarbeiterinnen in Ostdeutschland heute. S. 77–96 in: K. Weiss & M. Dennis (Hrsg.), Erfolg in der Nische? Die Vietnamesen in der DDR und in Ostdeutschland. London: Lit.
- Weiss, K., 2010: Ausländische Schüler in den neuen Bundesländern. Eine Erfolgsgeschichte. S. 179–191 in: G. Auernheimer (Hrsg.), In Schieflagen im Bildungssystem: Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden: VS.
- Weiss, K., 2018: Zuwanderung und Integration in den neuen Bundesländern. S. 125–143 in: F. Gesemann & R. Roth (Hrsg.), Handbuch Lokale Integrationspolitik. Wiesbaden: Springer.
- Winkler, O., 2019: Occupational Classes of Immigrants and Their Descendants in East Germany. S. 73–105 in: J. Anson, W. Bartl & A. Kulczycki (Hrsg.), Studies in the Sociology of Population: International Perspectives. Cham: Springer.
- Zensusdatenbank, 2014: Personen nach Migrationshintergrund (ausgew. Länder) für Deutschland und die Bundesländer. Hochrechnung aus der Haushaltsstichprobe. Wiesbaden: Statistische Ämter des Bundes und der Länder.
- Zhou, M., 1997: Segmented Assimilation: Issues, Controversies, and Recent Research on the New Second Generation. *International migration review* 31: 975–1008.

Autorin und Autor

Oliver Winkler

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
 Institut für Soziologie
 06099 Halle (Saale)
 E-Mail: oliver.winkler@soziologie.uni-halle.de

Oliver Winkler, geb. 1985 in Erfurt. Studium Soziologie in Leipzig und Grenoble, Promotion in Halle (Saale). Von 2010–2021 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Soziologie, MLU Halle-Wittenberg, seit 2021 Leiter der Nachwuchsforschungsgruppe Educational Integration of Refugee Children and Youth in Germany (EDIREG) am Institut für Soziologie, MLU Halle-Wittenberg. Forschungsschwerpunkte: Bildungsintegration von Geflüchteten; institutionelle Differenzierung in Bildungssystemen; soziale und einwanderungsbezogene Ungleichheit in Bildungsverläufen. Wichtigste Publikationen: Winkler, O & R. Sackmann, 2020: Degrees of “Eliteness” in Higher-Education Systems: A comparison between Germany and France. *Higher Education Quarterly*; Winkler, O., 2019: Occupational classes of immigrants and their descendants in East Germany. In: Anson, Yonathan, Bartl, Walter & Kulczycki, Andrzej (Hg.): *International approaches to the study of population*; Winkler, O. 2017: Aufstiege und Abstiege im Bildungsverlauf. Eine empirische Untersuchung zur Öffnung von Bildungswegen.

Malte Jansen

Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB)
 Unter den Linden 6
 10099 Berlin
 E-Mail: malte.jansen@iqb.hu-berlin.de

Malte Jansen, geb. 1984 in Freiburg im Breisgau. Studium der Psychologie in Freiburg. Promotion an der Humboldt-Universität zu Berlin. Von 2011–2014 Doktorand am Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) an der Humboldt-Universität zu Berlin und von 2014–2016 wissenschaftlicher Mitarbeiter (Postdoc) am DIPF|Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Seit 2017 wissenschaftlicher Leiter des Forschungsdatenzentrums (FDZ) am IQB. Forschungsschwerpunkte: Rolle von motivationalen Faktoren für das schulische Lernen; soziale Netzwerke in Schulklassen; Methodik der Sekundäranalyse großer Schulleistungstudien. Wichtigste Publikationen: Jansen, M., M. Becker, & M. Neumann, 2021: Dimensional comparison effects on (gendered) educational choices. *Journal of Educational Psychology*; Jansen, M., O. Lüdtke, & A. Robitzsch, 2020: Disentangling different sources of stability and change in students’ academic self-concepts: An integrative data analysis using the STARTS model. *Journal of Educational Psychology*; Lorenz, G., Z. Salikutluk, Z. Boda, M. Jansen, & M. Hewstone, 2021: The Link between Social and Structural Integration: Co- and Interethnic Friendship Selection and Social Influence within Adolescent Social Networks. *Sociological Science*.

Aileen Edele

Berliner Institut für Integrations- und Migrationsforschung (BIM)
 und Institut für Erziehungswissenschaften
 Humboldt-Universität zu Berlin, Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät (KSBF)
 Unter den Linden 6
 10099 Berlin
 E-Mail: aileen.edele@hu-berlin.de

Aileen Edele, geb. 1981 in Stegen. Studium der Psychologie in Freiburg, Berlin und Toronto. Promotion an der Freien Universität Berlin. Von 2009–2018 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Freien Universität Berlin und an der Humboldt-Universität zu Berlin. 2018–2019 Vertretung einer Hochschuldozentur in Konstanz, 2019–2020 Professorin für Empirische Bildungsforschung an der Technischen Universität Dortmund, seit 2020 Professorin für Lehr-Lern-Forschung Universitätsdozent an der Humboldt-Universität zu Berlin. Forschungsschwerpunkte: Bedeutung von Mehrsprachigkeit für den Bildungserfolg von Schüler*innen aus eingewanderten Familien; Diskriminierung in der Schule; Kulturelle Identität; Schulische Anpassung von Kindern und Jugendlichen aus geflüchteten Familien. Wichtigste Publikationen: Pagel, L. & A. Edele, 2021: The role of different school organizational models in the psychological adaptation of refugee adolescents. *European Journal of Psychology of Education*. Edele, A., S. Kempert & K. Schotte, 2018: Does competent bilingualism entail advantages for the third language learning of immigrant students? *Learning and Instruction*. Edele, A. & P. Stanat, 2016: The role of first-language listening comprehension in second- language reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*.