

Ethnische Kompetenzunterschiede im Vorschulalter

Becker, Birgit; Biedinger, Nicole

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Becker, B., & Biedinger, N. (2008). Ethnische Kompetenzunterschiede im Vorschulalter. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Teilbd. 1 u. 2* (S. 5479-5488). Frankfurt am Main: Campus Verl. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-153997>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Ethnische Kompetenzunterschiede im Vorschulalter

Birgit Becker und Nicole Biedinger

Einleitung¹

Ethnische Bildungsungleichheit lässt sich auf verschiedenen Stufen im Bildungssystem nachweisen (Diefenbach 2004). Dabei wurde in der Bildungsforschung bisher der Fokus vor allem auf den Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen oder auf die tatsächlich erreichten Abschlüsse am Ende der Schulzeit gerichtet (z.B. Alba u.a. 1994). Allerdings finden sich ethnische Schulleistungsunterschiede schon während der Grundschulzeit (Schwippert u.a. 2003) und es existieren deutliche Hinweise darauf, dass der Grundstein für die ethnische Bildungsungleichheit bereits *vor* der Schulzeit gelegt wird (Mengering 2005; Schöler u.a. 2004). Dabei werden bei den Migrantenkindern vor allem Probleme bei den Deutschkenntnissen diagnostiziert, aber auch in den Bereichen allgemeine Sprachfähigkeit, Kognition und Wahrnehmung werden im Vergleich zu deutschen Kindern häufiger Defizite festgestellt (Rohling 2002: 83; Schöler u.a. 2004: 35). Solche ethnischen »Startnachteile« sind alarmierend, denn durch die Tendenz von Kapital (auch Humankapital) zur Akkumulation können selbst relativ geringe Nachteile mit der Zeit zu gravierenden Unterschieden heranwachsen (Kalter 2003: 73ff.). Es stellt sich somit die Frage, wie es bereits *zu Beginn der Schulzeit* zu ethnischen Benachteiligungen kommt.

¹ Dieser Beitrag basiert auf einer gekürzten Version des Artikels »Ethnische Bildungsungleichheit zu Schulbeginn«, der in der *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 58, H. 4, 2006 erschienen ist. Für die Bereitstellung der Daten danken wir dem Gesundheitsdienst für Landkreis und Stadt Osnabrück und insbesondere Frau Rohling, dass sie uns intensiv bei der Datenaufbereitung und Rekodierung unterstützt hat und uns jederzeit als Ansprechpartnerin zur Verfügung stand.

Erklärung von ethnischer Bildungsungleichheit zu Beginn der Schulzeit

Zur Erklärung früher ethnischer Bildungsungleichheit gehen wir von einem mehrstufigen Modell aus. Die vermuteten allgemeinen Kausalbeziehungen sind schematisch in Abbildung 1 dargestellt. Aus Gründen der Übersichtlichkeit ist auf die Darstellung des direkten Einflusses der Familie, der Wohnumgebung und der vorschulischen Einrichtung auf den Bildungserfolg verzichtet worden.

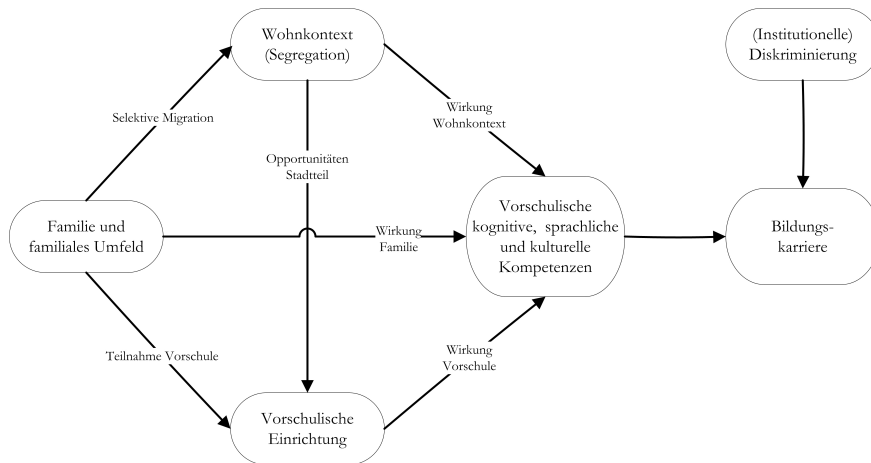


Abbildung 1: Einflussfaktoren auf den Start der Bildungskarriere

Wir gehen grundlegend davon aus, dass sich frühe ethnische Bildungsungleichheit zu einem großen Teil durch *Kompetenzunterschiede* bei den Kindern erklären lässt. Dass sich Kompetenzen allgemein sehr stark auf den Bildungserfolg von Kindern auswirken, ist unstrittig. Dies entspricht auch dem meritokratischen Prinzip, wonach der Bildungserfolg von den tatsächlichen Leistungen der Kinder abhängen sollte. Insbesondere der Einfluss von *kognitiven Fähigkeiten* auf den Schulerfolg ist vielfach bestätigt worden (Gamsjäger/Sauer 1996; Ramseier/Brühwiler 2003). Speziell für Migrantenkinder hat sich zudem herausgestellt, dass die adäquate Beherrschung der *Sprache des Aufnahmelandes* für ihren Bildungserfolg entscheidend ist (Baumert/Schümer 2001; Bleakley/Chin 2004). Daneben gibt es Hinweise, dass auch gewisse *kulturelle Kompetenzen* den Bildungserfolg beeinflussen können (vgl. Aschaffenburg/Maas 1997; Sullivan 2001). Eine alternative bzw. ergänzende Erklärung ethnischer Bildungsungleichheit kann in Mechanismen der *Diskriminierung*

gesehen werden, auf die im Rahmen dieses Beitrags jedoch nicht weiter eingegangen werden kann.

Der Zusammenhang zwischen *Familienmerkmalen* und Bildungserfolg der Kinder ist in der Bildungssoziologie vielfach untersucht worden (für einen Überblick vgl. Haveman/Wolfe 1995; Kristen 1999; zu den theoretischen Grundlagen vgl. Becker 1975; Boudon 1974). Die Bildungschancen von Kindern (auch von Migrantenkindern) hängen bedeutend vom Vorhandensein bildungsrelevanter Ressourcen im Elternhaus ab. Neben Unterschieden zwischen Migranten und Deutschen in der formellen Bildung und den ökonomischen Ressourcen, die in Deutschland typischerweise zu beobachten sind, verfügen Migranten auch über weniger *aufnahmelandspezifisches* Kapital wie etwa sprachliche Fähigkeiten und kulturelles Wissen (vgl. Kristen/Granato 2004; zur Entwertung gesellschaftsspezifischen Kapitals vgl. Kalter 2003).

Neben dem direkten Einfluss der Familie auf den Kompetenzerwerb und die Bildungskarriere hat die Familie nicht zuletzt deswegen einen großen Einfluss, weil sie (bewusst oder unbewusst) die Kontexte auswählt, in denen das Kind lebt und lernt (indirekter Einfluss). Dies beginnt bereits bei der *selektiven Migration* in bestimmte Wohngegenden. Daneben finden indirekte Einflüsse der Familie auch durch die *Auswahl spezieller (Lern-)Umgebungen* wie etwa Spielgruppen, Vereine, Kindergärten und (in bestimmten Bundesländern) schließlich der Schule statt. Die Wahl dieser Kontexte ist dabei durch die *Opportunitäten der jeweiligen Wohnumgebung* teilweise vorstrukturiert, jedoch unterscheiden sich Familien wahrscheinlich auch gerade darin, wie sie mit solchen Restriktionen umgehen.

Weiterhin gehen wir in unserem Modell davon aus, dass bestimmte *Kontexte*, insbesondere die Wohnumgebung und vorschulische Einrichtungen, einen von der Familie unabhängigen, zusätzlichen Einfluss auf die Kompetenzentwicklung und Bildungschancen der Kinder ausüben. Speziell für die Erklärung ethnischer Kompetenzunterschiede und ethnischer Bildungsungleichheit halten wir die durch solche Kontexte vermittelte *Gelegenheit* zu Kontakt mit Sprache und Kultur des Aufnahmelandes für wichtig. Diese Gelegenheit zum Spracherwerb wird sowohl in eher linguistischen Ansätzen als auch in ökonomischen Spracherwerbsmodellen thematisiert (vgl. Spolsky 1989: 166ff.; Klein/Dimroth 2003: 141; Chiswick/Müller 1995; für einen Überblick vgl. Esser 2006). Zentral in diesen Ansätzen ist die Annahme, dass der Lernende Zugang zur Sprache haben muss (»exposure«), wobei auch die Dauer und Qualität des Kontaktes eine Rolle spielen. Die Bedeutung der Gelegenheit, die für den Spracherwerb nachgewiesen wurde, kann auch für den Erwerb kultureller Kompetenzen angenommen werden. Daraus ergibt sich, dass insbesondere für Migrantenkinder, die in ihrer häuslichen Umgebung wenig Kontakt zur deutschen Sprache und Kultur haben, ein frühzeitiger Zugang zur Aufnahmegesellschaft

wichtig ist. Diesen Zugang können bestimmte Kontexte bereitstellen, wie etwa gemischt-ethnische Vereine, Spielgruppen und auch Kindergärten.

Wir werden uns im Folgenden aufgrund von Datenbeschränkungen auf einen Teilausschnitt des Modells konzentrieren. Frühe ethnische Bildungsungleichheit analysieren wir am Beispiel der Schulfähigkeit als Indikator für einen guten Start ins Bildungssystem. Ethnische Bildungsungleichheit tritt nicht erst beim Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schulen auf, sondern kann bereits bei der ersten Hürde im Schulsystem, bei der Frage, ob ein Kind überhaupt schulfähig ist oder nicht, betrachtet werden. Mit »Bildungsungleichheit« in diesem frühen Stadium der Schullaufbahn meinen wir, dass Kinder, die zunächst vom Schulbesuch zurückgestellt werden, durch die spätere Einschulung bereits einen Nachteil in ihrer Bildungskarriere hinnehmen müssen und ihre Bildungschancen damit im Durchschnitt schlechter sind als bei altersgemäß eingeschulter Kindern. Die Bewertung der Schulfähigkeit durch die Schulärzte im Rahmen der Schuleingangsuntersuchung (abhängige Variable) kann daher als gute Proxy-Variablen für den Start der Bildungskarriere verwendet werden.

Datenlage und Operationalisierung

Die empirischen Analysen dieses Beitrags basieren auf den Daten der Osnabrücker Schuleingangsuntersuchung der Jahrgänge 2000 bis 2005. Da diese Untersuchung in den meisten Bundesländern für alle Kinder verpflichtend ist, werden annähernd alle Kinder eines Jahrgangs erreicht. Während der Schuleingangsuntersuchung wird eine Reihe von medizinischen Untersuchungen durchgeführt sowie der Entwicklungsstand der Kinder in verschiedenen Bereichen erfasst. Am Ende der Schuleingangsuntersuchung beurteilt die Schulärztin, ob das Kind schulfähig ist (zum genauen Ablauf der Schuleingangsuntersuchung vgl. Rohling 2002).

Insgesamt sind in den Jahren 2000 bis 2005 in der Stadt Osnabrück 8.601 Schuleingangsuntersuchungen durchgeführt worden. Die folgenden Analysen werden jedoch ohne die 485 im Datensatz enthaltenen Nachuntersuchungen ausgewertet, da diese bereits einmal vom Schulbesuch zurückgestellten Kinder eine selektive Spezialpopulation bilden und bereits im Vorjahr bei der Untersuchung erfasst wurden. Nach Ausschluss von Fällen mit fehlenden Werten aus den Modellvariablen verbleiben für die Analyse 7.551 Fälle. Die Modellvariablen sind dabei wie folgt operationalisiert worden:

- *Kognitive Kompetenz*: Ergebnis des sprachfreien Intelligenztests »Coloured Progressive Matrices« (CPM).

- *Deutsche Sprachkompetenz*: Beurteilung der Schulärztin, ob ein Förderbedarf in der deutschen Sprache besteht (1: Förderbedarf, 0: kein Förderbedarf).
- *Start der Bildungskarriere*: Beurteilung der Schulfähigkeit durch die Schulärztin (0: Bezüglich der Schulfähigkeit des Kindes bestehen Bedenken oder es wird eine Zurückstellung empfohlen, 1: Das Kind ist uneingeschränkt schulfähig).
- *Ethnische Herkunft*: Als Kriterium für einen Migrationshintergrund wird das Herkunftsland der Eltern herangezogen. Ein Migrationshintergrund liegt vor, wenn beide Elternteile im Ausland geboren wurden. Aufgrund der Fallzahlen können neben Deutschland nur die Herkunftsländer Türkei, ehemalige UdSSR und alle anderen unterschieden werden.
- *Dauer des Kindergartenbesuchs*: Es werden die Kategorien »kein Kindergartenbesuch«, »bis zu einem Jahr«, »bis zu zwei Jahren«, »bis zu drei Jahren« und »länger als drei Jahre« unterschieden.

Daneben werden noch das Alter der Kinder zum Untersuchungszeitpunkt, das Geschlecht, das Erhebungsjahr, die Geschwisteranzahl, die Familiensituation (zwei Elternteile vs. andere Familienkonstellation), der Erwerbsstatus beider Elternteile und die Ausbildung beider Elternteile kontrolliert.

Ergebnisse

In Tabelle 1 sind deskriptive Statistiken der Modellvariablen getrennt nach ethnischer Herkunft dargestellt. Bezüglich der Schulfähigkeit bestehen erhebliche Unterschiede zwischen den ethnischen Gruppen. Bei den deutschen Kindern werden 91 Prozent als uneingeschränkt schulfähig eingeschätzt, bei den türkischen Kindern sind dies nur 79 Prozent, bei den Aussiedlerkindern 87 Prozent und bei Kindern anderer ethnischer Herkunft 83 Prozent. Es bestätigt sich somit, dass schon zu Beginn der Schulzeit ein erhebliches Maß an ethnischer Bildungsungleichheit vorhanden ist. Auch auf der Ebene der Kompetenzen sind klare Unterschiede feststellbar, wobei erwartungsgemäß besonders der Förderbedarf bei Migrantenkindern wesentlich höher ausfällt als bei deutschen Kindern.

Während es insgesamt sehr wenige Kinder gibt, die den Kindergarten gar nicht besucht haben, liegt die Kindergartenbesuchsdauer bei deutschen Kindern im Durchschnitt höher als bei Migrantenkindern. So haben 80 Prozent der deutschen Kinder den Kindergarten länger als zwei Jahre besucht, während dies bei den türkischen Kindern nur auf 53 Prozent und bei den Kindern aus der ehemaligen UdSSR und aus anderen Herkunftsländern auf 61 Prozent zutrifft.

Im nächsten Schritt soll in multivariaten Modellen überprüft werden, ob die ethnischen Unterschiede auch bei Kontrolle des Familienhintergrundes, des Kindergartenbesuchs und schließlich der Kompetenzen noch bestehen bleiben. Die Ergebnisse logistischer Regressionen sind in Tabelle 2 dargestellt.

	Deutschland Mittel (Std)	Türkei Mittel (Std)	Ehem. UdSSR Mittel (Std)	Andere Mittel (Std)
Schulfähigkeit	0.91 (0.29)	0.79 (0.41) *	0.87 (0.34) *	0.83 (0.37) *
CPM-Testscore	10.93 (1.98)	9.67 (2.11) *	10.61 (1.98) *	9.95 (2.16) *
Förderbedarf dt. Sprache	0.01 (0.08)	0.50 (0.50) *	0.25 (0.43) *	0.32 (0.47) *
Kindergarten- besuchsdauer				
kein	0.02 (0.15)	0.03 (0.16)	0.04 (0.20)	0.03 (0.18)
< 1 Jahr	0.03 (0.16)	0.10 (0.29) *	0.14 (0.34) *	0.13 (0.34) *
< 2 Jahre	0.15 (0.36)	0.35 (0.48) *	0.22 (0.41) *	0.23 (0.42) *
< 3 Jahre	0.63 (0.48)	0.47 (0.50) *	0.45 (0.50) *	0.49 (0.50) *
> 3 Jahre	0.17 (0.38)	0.06 (0.24) *	0.16 (0.37)	0.12 (0.32) *
N	5637	659	535	720

* Mittelwertdifferenz zu deutschen Kinder ist signifikant mit $p \leq 0.01$.

Tabelle 1: Deskriptive Statistiken der Modellvariablen nach ethnischer Herkunft

(Quelle: Schuleingangsuntersuchung der Stadt Osnabrück 2000–2005, eigene Berechnungen)

Im Grundmodell (Modell 1), in dem neben der ethnischen Herkunft nur das Alter, Geschlecht und Erhebungsjahr als erklärende Variablen enthalten sind, ist ein deutlicher, statistisch signifikanter Effekt der ethnischen Herkunft bei der Beurteilung der Schulfähigkeit festzustellen. Die Chance für türkische Kinder als uneingeschränkt schulfähig beurteilt zu werden, ist weniger als ein Drittel so hoch wie bei den deutschen Kindern (Odds Ratio: $\exp(-1.30) = 0,27$); bei den Aussiedlerkindern beträgt dieses Chancenverhältnis 0,54 und bei den Kindern anderer ethnischer Herkunft 0,37. Bei Kontrolle der Familiensituation reduziert sich der Effekt der ethnischen Herkunft, ist jedoch nach wie vor statistisch signifikant (Modell 2).

Im Modell 3 ist die Kindergartenbesuchsdauer dem Erklärungsmodell hinzugefügt worden. Diese hat erwartungsgemäß einen sehr starken positiven Einfluss auf die Schulfähigkeit der Kinder. Kinder mit mehr als drei Jahren Kindertenerfahrung haben eine 4,6-mal höhere Chance als uneingeschränkt schulfähig beurteilt zu werden als Kinder ohne jede Kindertenerfahrung. Unter Kontrolle der Kinder-

gartenbesuchsdauer wird der Effekt des Migrationshintergrunds weiter reduziert und ist für die Aussiedlerkinder nun nicht mehr signifikant.

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4
Herkunftsland (<i>Deutschland</i>)				
Türkei	-1.30 (0.11) ***	-0.94 (0.13) ***	-0.85 (0.13) ***	-0.01 (0.17)
Eh. UdSSR	-0.61 (0.14) ***	-0.47 (0.15) ***	-0.27 (0.15)	0.05 (0.18)
Andere	-0.99 (0.12) ***	-0.67 (0.13) ***	-0.54 (0.13) ***	0.13 (0.16)
Familien- hintergrund		kontrolliert	kontrolliert	kontrolliert
Kindergarten- besuch (<i>kein</i>)				
bis 1 Jahr			-0.02 (0.22)	0.04 (0.25)
bis 2 Jahre			0.87 (0.20) ***	0.74 (0.23) ***
bis 3 Jahre			1.29 (0.20) ***	1.10 (0.22) ***
> 3 Jahre			1.53 (0.24) ***	1.14 (0.27) ***
CPM Testscore				0.54 (0.02) ***
Förderbedarf dt. Sprache				-1.08 (0.15) ***
Konstante	15.17 (0.86) ***	-17.44 (0.93) ***	-17.75 (0.99) ***	-23.41 (1.15) ***
N	7551	7551	7551	7551
Pseudo R ²	0.1194	0.1543	0.1771	0.3196

Anmerkungen:

Dargestellt sind die Koeffizienten logistischer Regression (logits) mit Standardfehlern in Klammer. In allen Modellen ist das Alter, Geschlecht und Erhebungsjahr kontrolliert. Signifikant mit * $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$, *** $p \leq 0.001$.

Tabelle 2: Effekt der ethnischen Herkunft auf die Schulfähigkeit (logistische Regressionen)

(Quelle: Schuleingangsuntersuchung der Stadt Osnabrück 2000–2005, eigene Berechnungen)

Im letzten Modell 4 wird schließlich der CPM-Testscore sowie ein eventuell festgestellter Förderbedarf in der deutschen Sprache mitberücksichtigt. Diese Kompetenzvariablen haben erwartungsgemäß einen sehr starken Einfluss auf die Schulfähigkeitsbeurteilung. Bei Kontrolle dieser Kompetenzen ist der Effekt der ethnischen Herkunft vollständig verschwunden. Für keine der Migrantengruppen besteht mehr ein signifikanter Effekt in der Schulfähigkeitsbeurteilung, für die Aussiedlerkinder und Kinder anderer ethnischer Herkunft ist der Regressionskoeffizient sogar positiv (wenngleich dieser Effekt nicht signifikant ist).

Zusammenfassung und Diskussion

Ethnische Bildungsungleichheit ist nicht erst am Ende der Grundschulzeit, sondern schon zu Beginn der Schulzeit sichtbar. Bereits bei der Frage, ob ein Kind schulfähig ist oder nicht, finden sich klare ethnische Unterschiede. Dies zeigt, dass Migrantenkinder ihre Bildungskarriere bereits mit einem »Startnachteil« beginnen, der analog zum primären Herkunftseffekt bei Boudon (1974: 29ff.) interpretiert werden kann.

In diesem Beitrag ist die Relevanz des Besuchs einer vorschulischen Einrichtung für den Erwerb wichtiger Kompetenzen und den Start ins Bildungssystem analysiert worden. Neben dem Familienhintergrund, der jeweils einen starken Einflussfaktor darstellt, hat der Kindergartenbesuch eine eigenständige Wirkung auf die kognitiven und sprachlichen Kompetenzen der Kinder sowie auf deren Schulfähigkeit (Ergebnisse zu kognitiven und sprachlichen Kompetenzen hier nicht berichtet). Natürlich ist zu beachten, dass bei der Kindergartenwahl auch Selektionseffekte wahrscheinlich sind. So stellen diejenigen Migranteltern, die sich frühzeitig um einen Kindergartenplatz für ihr Kind kümmern, sicher eine gewisse Spezialpopulation dar, die sich auch in anderen wesentlichen Aspekten von anderen Eltern unterscheiden. Zur genaueren Analyse solcher Selektionseffekte wären allerdings Längsschnittdaten notwendig. Ebenfalls ungeklärt bleiben die genauen Mechanismen, durch die der Kindergarten seine positive Wirkung ausüben kann. Dabei ist anzunehmen, dass die förderliche Wirkung des Kindergartens von der Qualität der Einrichtung abhängig ist. Speziell für den »exposure«-Effekt bei Migrantenkindern ist wahrscheinlich auch die ethnische Zusammensetzung der Kindergruppe und der Erzieher und Erzieherinnen relevant. Diese Fragen müssen in zukünftigen Studien weitergehend untersucht werden.

Die Hauptursache für die ethnischen Unterschiede in der Schulfähigkeit kann in unterschiedlichen vorschulischen Kompetenzen gesehen werden, die wiederum durch den Familienhintergrund und die Kindergartenbesuchsdauer geprägt sind. Damit wird deutlich, dass die ethnische Bildungsbenachteiligung bereits im Vorschulalter einsetzt. Dabei sind viele Migrantenkinder doppelt benachteiligt: Da sich viele Migrantenfamilien in ökonomisch schlechten Positionen befinden, kommt bei ihnen – ganz wie bei deutschen Kinder der Unterschicht – der primäre Herkunftseffekt nach Boudon zum Tragen. Dies kann sich beispielsweise in kürzeren Kindergartenbesuchszeiten (etwa um die monetären Beiträge zu sparen) niederschlagen. Zusätzlich gibt es jedoch spezielle Formen der *ethnischen* Benachteiligung, die vor allem in sprachlichen Schwierigkeiten begründet sein dürften. Aber auch bei der kürzeren Kindergartenbesuchsdauer ist eine ethnische Komponente möglich, zum Beispiel durch fehlendes kulturelles Wissen (z.B. bezüglich Anmeldefristen und -formalitäten) (vgl. Santel 2000). Gerade zur Bedeutung von kulturellen Fertigkeiten,

Wissensbeständen und auch kulturell geprägten Einstellungen von Migranteneltern und deren Bedeutung für die Bildungskarriere ihrer Kinder besteht noch ein großer Forschungsbedarf.

Literatur

- Alba, Richard D./Handl, Johann/Müller, Walter (1994), »Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem«, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 46, H. 2, S. 209–237.
- Aschaffenburg, Karen/Maas, Ineke (1997), »Cultural and Educational Careers: The Dynamics of Social Reproduction«, *American Sociological Review*, Jg. 62, H. 4, S. 573–587.
- Baumert, Jürgen/Schümer, Gundel, (2001), »Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb«, in: Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael u.a. (Hg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Opladen, S. 323–407.
- Becker, Gary S. (1975), *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis, With Special Reference to Education*, New York.
- Bleakley, Hoyt/Chin, Aimee, (2004), *What Holds Back the Second Generation? The Intergenerational Transmission of Language Human Capital Among Immigrants*, in: http://www.uh.edu/~achin/research/bleakley_chin_intergenerational_language_oct2004.pdf (22. Dezember 2006).
- Boudon, Raymond (1974), *Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*, New York.
- Chiswick, Barry R./Miller, Paul W. (1995), »The Endogeneity between Language and Earnings: International Analyses«, *Journal of Labor Economics*, Jg. 13, H. 2, S. 246–288.
- Diefenbach, Heike, (2004), »Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung«, in: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, Wiesbaden, S. 225–249.
- Esser, Hartmut (2006), *Migration, Sprache und Integration*, Frankfurt a.M.
- Gamsjäger, Erich/Sauer, Joachim (1996), »Determinanten der Grundschulleistung und ihr prognostischer Wert für den Sekundarschulerfolg«, *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, Jg. 43, S. 182–204.
- Haveman, Robert/Wolfe, Barbara (1995), »The Determinants of Children's Attainments: A Review of Methods and Findings«, *Journal of Economic Literature*, Jg. 33, H. 4, S. 1829–1878.
- Kalter, Frank (2003), *Chancen, Fouls und Abschieden. Migranten im deutschen Ligensfußball*, Wiesbaden.
- Klein, Wolfgang/Dimroth, Christine, (2003), »Der ungesteuerte Zweitspracherwerb Erwachsener. Ein Überblick über den Forschungsstand«, in: Vorstand des IMIS (Hg.), *IMIS-Beiträge 21. Themenheft Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Zuwanderern*, Osnabrück, S. 127–161.
- Kristen, Cornelia (1999), *Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit – ein Überblick über den Forschungsstand*, Arbeitspapier des Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (MZES), Nr. 5.

- Kristen, Cornelia/Granato, Nadia, (2004), »Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien«, in: Bade, Klaus J./Bommes, Michael (Hg.), *IMIS-Beiträge 23. Themenheft Migration – Integration – Bildung. Grundfragen und Problembereiche*, Osnabrück, S. 123–141.
- Mengering, Fred (2005), »Bärenstark – Empirische Ergebnisse der Berliner Sprachstandserhebung an Kindern im Vorschulalter«, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 8, H. 2, S. 241–262.
- Ramseier, Erich/Brühwiler, Christian (2003), »Herkunft, Leistung und Bildungschancen im gegliederten Bildungssystem: Vertiefte PISA-Analyse unter Einbezug der kognitiven Grundfähigkeiten«, *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, Jg. 25, H. 1, S. 23–56.
- Rohling, Inge (2002), *Gesundheit und Entwicklungsstand der Osnabrücker Schulanfänger. Multifaktorielle Analyse der Ergebnisse der Schuleingangsuntersuchungen unter besonderer Berücksichtigung des Jahrgangs 2001*, Osnabrück.
- Santel, Bernhard, (2000), »Die Lebenslage junger Migranten: Zur Problematik der ›Dritten Generation‹«, in: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg.), *Die dritte Generation: Integriert, angepaßt oder ausgegrenzt? Eine Tagung der Friedrich-Ebert-Stiftung am 3. Mai 1995 in Bochum*, Bonn, S. 7–25.
- Schwippert, Knut/Bos, Wilfried/Lankes, Eva-Maria, (2003), »Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich«, in: Bos, Wilfried/Lankes, Eva-Maria/Prenzel, Manfred u.a. (Hg.), *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*, Münster, S. 265–302.
- Schöler, Hermann/Dutzi Ilona/Roos Jeanette u.a. (2004), *Einschulungsuntersuchungen 2003 in Mannheim*, Heidelberg.
- Spolsky, Bernard (1989), *Conditions for Second Language Learning. Introduction to a General Theory*, Oxford.
- Sullivan, Alice (2001), »Cultural Capital and Educational Attainment«, *Sociology*, Jg. 35, H. 4, S. 893–912.