

Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Potentiale von Schülerinnen und Schülern aus Zuwanderungsfamilien

Sabine Walper · Gabriela Gniewosz

Online publiziert: 25. September 2019
© The Editors of the Journal 2019

Zusammenfassung Der Übertritt auf ein Gymnasium wird besonders für Kinder mit Migrationshintergrund als Bildungserfolg angesehen. Zu dessen Erklärung werden v. a. herkunftsbezogene sowie kognitive Ressourcen und erst neuerdings auch motivationale Aspekte herangezogen. Dieser Beitrag betrachtet den Schulübertritt sowie die Leistungen in der Sekundarstufe I aus motivationaler Perspektive entlang des *Erwartung × Wert-Modells* und prüft, ob insbesondere Kinder mit Migrationshintergrund von höheren motivationalen Ressourcen sowie höherer Bildung ihrer Eltern profitieren.

Die Stichprobe umfasst 208 Kinder aus der bundesweiten Längsschnittstudie „AID:A“, wobei je 104 Kinder mit und ohne Migrationshintergrund über Propensity Score Matching parallelisiert wurden. Alle Kinder besuchten zu T1 (2009) die 3. oder 4. Grundschulklasse und zu T2 (2014/2015) die Sekundarstufe I. Logistische und lineare Regressionsanalysen zeigen, dass Kinder mit Migrationshintergrund auch unter Kontrolle vorheriger Leistungen eine geringere Chance hatten, später ein Gymnasium zu besuchen. Nur Kinder aus Zuwanderungsfamilien profitierten beim Gymnasialübertritt von einer höheren Selbstwirksamkeitserwartung und hinsichtlich der schulischen Leistung von höherer Bildung der Eltern.

Schlüsselwörter Migrationshintergrund · Übertritt · Schulleistungen · Selbstwirksamkeit · Soziale Herkunft

Prof. Dr. S. Walper (✉)
Deutsches Jugendinstitut e. V., Nockherstr. 2, 81541 München, Deutschland
E-Mail: walper@dji.de

Dr. G. Gniewosz
Fachbereich Psychologie, Universität Salzburg, Hellbrunner Straße 34, 5020 Salzburg, Österreich
E-Mail: gabriela.gniewosz@sbg.ac.at

The transition from primary to secondary school: students' potentials in migrant families

Abstract For immigrant children, access to grammar school is seen as particular educational success. Such success has mainly been explained by social origin and cognitive resources, while motivational aspects are only recently considered. This paper investigates the transition to and school grades in secondary school from a motivational perspective within the framework of *expectancy-value theory* and asks whether immigrant children are particularly likely to benefit from higher motivational resources and higher parental education.

The sample consists of 208 children who participated in the German longitudinal study AID:A. 104 children with and 104 without immigration background were matched using Propensity Score Matching. All children were in the 3rd or 4th grade of elementary school at T1 (2009) and visited secondary school at T2 (2014/2015). Logistic and linear regression analyses showed that immigrant children had a lower chance of visiting grammar school even when controlling for previous grades. Only immigrant children benefitted from higher self efficacy regarding their access to grammar school and from higher parental education regarding their later school grades.

Keywords Immigrant background · School transition · School grades · Self efficacy · Social origin

1 Einführung

Die Sekundarstufe I bildet, nach Kindergarten und Grundschule, die dritte Etappe der formalen Bildungskarriere und kann als Weichenstellung für spätere Bildungs-, Berufs- und Einkommensmöglichkeiten betrachtet werden (Becker 2009; Ditton 2013). Insbesondere im stark stratifizierten deutschen Bildungssystem kommt dem Übertritt in die Sekundarstufe I zentrale Bedeutung bei, da der Zugang zu unterschiedlichen Schulzweigen die Chancen für spätere berufliche Ausbildungs- oder Hochschulwege vorstrukturiert (Diehl et al. 2016; Siegert und Olszenka 2016). So wird akademische Bildung auf dem ersten Bildungsweg klassischerweise erst über den erfolgreichen Gymnasialbesuch ermöglicht. Zudem signalisieren die unterschiedlichen Schulformen bzw. -abschlüsse jeweils unterschiedliche allgemeine Lern- und Leistungsfähigkeiten der Absolventen und beeinflussen so deren Chancen auf dem betrieblichen Ausbildungsmarkt (Hunkler 2015). Nicht zuletzt ist die jeweilige Schulform der Sekundarstufe für die weitere individuelle Lern- und Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern bedeutsam, da die unterschiedlichen Curricula und die jeweilige Zusammensetzung der Schülerschaft unterschiedliche Lernbedingungen bieten. Entsprechende Vorteile von Gymnasien gegenüber Hauptschulen zeigen sich auch im größeren Leistungszuwachs, so dass die Leistungsunterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern der unterschiedlichen Schulformen im Verlauf der Sekundarstufe zunehmen (Baumert et al. 2006; Becker et al. 2006).

Gerade am Übertritt in die Sekundarstufe bestehen jedoch beträchtliche soziale Disparitäten, nicht zuletzt mit Blick auf die Bildungskarrieren von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Kinder aus Zuwanderungsfamilien haben eine geringere Chance den Übertritt in eine anspruchsvollere Schulart zu schaffen, sodass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund häufiger in den unteren Bildungsgängen zu finden sind (Ditton et al. 2005; Stanat und Christensen 2006). Betrachtet man zunächst anhand der schulstatistischen Unterscheidung zwischen deutschen und ausländischen Jugendlichen den jeweiligen Anteil derer, die ein Gymnasium besuchen, so war im Schuljahr 2014/2015 dieser Anteil unter deutschen Jugendlichen ungefähr doppelt so hoch (44 %) wie bei den ausländischen Jugendlichen (24 %), während sich ein umgekehrtes Bild für den Hauptschulbesuch abzeichnet (8 % vs. 25 %; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 173 f.). Legt man das breitere Konzept des Migrationshintergrundes zugrunde, das unabhängig von der Staatsangehörigkeit und eigener Migrationserfahrung Jugendliche mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil einschließt, und berücksichtigt den jeweiligen sozioökonomischen Hintergrund der Eltern, so finden sich zwar kaum noch Unterschiede in den Bildungsgängen von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 174). Allerdings zeigt sich gerade in diesen Befunden, wie maßgeblich die soziale Herkunft für den Bildungsgang von Jugendlichen ist – ein Faktor, bei dem Kinder und Jugendliche aus Zuwanderungsfamilien vielfach im Nachteil sind: Während nur 20 % der 15-Jährigen ohne Migrationshintergrund aus Familien mit niedrigem sozio-ökonomischem Status stammen, gilt dies für rund 50 % derer mit Migrationshintergrund (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016). Bleiben diese Nachteile unberücksichtigt, so verfügen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund durchschnittlich über geringere schulische Kompetenzen (für Lesen: Stanat et al. 2010a; Mathematik & Naturwissenschaft: Walter 2009), müssen häufiger eine Klassenstufe wiederholen (Krohne und Meier 2004), wechseln häufiger (insb. von einem Gymnasium) in niedrigere Schulformen (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006) und haben ein höheres Risiko ihre Schulkarriere ohne Abschluss zu beenden (Diefenbach 2002, 2007; Hoffmann 2010).

Allerdings erweist sich die auf den ersten Blick schwierige Befundlage zu Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund bei näherer Betrachtung als komplexer und nicht einheitlich: Bezieht man sich auf die Aufstiegsquoten von der Hauptauf die Realschule bzw. Wirtschaftsschule, so sind es eher Schülerinnen und Schüler mit Migrationsstatus, die einen Wechsel schaffen (Diefenbach 2002). Auch der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die ein Gymnasium besuchen, hat zwischen 2000 und 2011 zugenommen, wobei – differenziert nach Herkunftsländern – Jugendlichen mit einem türkischen, serbischen oder italienischen Migrationshintergrund seltener der Zugang zum Gymnasium gelingt als Jugendlichen mit einem polnischen oder russischen Hintergrund (Siegert und Olszenka 2016, S. 553). Allerdings ist die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in Bezug auf ihre Bildungsteilhabe (Gymnasium) ausgesprochen heterogen. Nach einer Übersicht von Siegert und Olszenka (2016) zeigt sich bspw., dass Jugendliche mit einem türkischen, serbischen oder italienischen Hintergrund relativ große Schwierigkeiten haben, während Jugendliche mit einem polnischen oder russischen

source für den potentiellen Bildungserfolg dar (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006). Ebenso zeigen sich auch auf Seiten der Eltern hohe Bildungsaspirationen in Migrantenfamilien (Dollmann 2010, 2016; Relikowski et al. 2012; Becker und Gresch 2016), die als migrationsspezifische Ressource fungieren und im Sinne der „*Immigrant-Optimism-Hypothese*“ (Kao und Tienda 1995) dazu führen können, dass Eltern mit Migrationshintergrund auch bei vergleichsweise schwächeren schulischen Leistungen ihrer Kinder die anspruchsvolleren Schularten wählen als dies Familien ohne Migrationshintergrund wagen.

Angesichts dieser Diskrepanzen liegt es nahe, nach möglichen Unterschieden in der Bedeutsamkeit bildungsrelevanter Ressourcen für den Bildungserfolg von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund zu fragen. Die hier vorgestellten Längsschnitt-Analysen fokussieren die Phase des Übergangs von der Grundschule in die weiterführende Schule und fragen im Vergleich von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund nach möglichen Unterschieden in den Bedingungen für einen Wechsel auf das Gymnasium sowie gute schulische Leistungen, also die erfolgreiche Positionierung in der Sekundarstufe I. Besonderes Augenmerk gilt der Rolle motivationsbezogener Faktoren am Ende der Grundschulzeit, von denen zu erwarten ist, dass sie bei Kindern mit Migrationshintergrund stärker ausgeprägt sind und möglicherweise auch stärker in die Waagschale fallen als bei Kindern ohne Migrationshintergrund. Entsprechend wird neben sozioökonomischen Ressourcen und den Leistungen in der Grundschulzeit vor allem der Einfluss lernerfolgsrelevanter motivationaler Merkmale wie Bildungsaspirationen, Selbstwirksamkeitserwartungen und das Selbstkonzept schulischer Lern- und Leistungsfähigkeit in den Blick genommen. Im Folgenden erläutern wir zunächst den theoretischen Rahmen im Kontext relevanter Forschungsbefunde, bevor die eigenen Analysen vorgestellt werden.

2 Theoretischer Rahmen

Verschiedene theoretische Annahmen befassen sich mit der Genese von Bildungsentscheidungen im Allgemeinen und am Übergang in die Sekundarstufe im Besonderen (u. a. Baumert et al. 2009; Maaz et al. 2010). Hinsichtlich der *Entstehung* von Bildungsentscheidungen an diesem Schulübergang wird auch auf motivationstheoretische Konzepte zurück gegriffen. So gehen verschiedene Autoren (Maaz et al. 2006; Jonkmann et al. 2010) von der grundsätzlichen Unterscheidung zwischen einer Erwartungs- und einer Wertkomponente aus, um Übertrittsentscheidungen zu erklären (vgl. hierzu Eccles und Wigfield 2002; Eccles 2005). In der längsschnittlich angelegten TIMSS-Übergangsstudie (von Klasse 4 auf 6) stehen im Hinblick auf die angestrebte schulische Laufbahn und die Leistungen der Kinder die Ziele, Überzeugungen und Erwartungen der Eltern im Vordergrund, die einerseits nach Eigenschaften des Kindes (z. B. Notendurchschnitt), andererseits nach familiären Merkmalen variieren, u. a. dem Migrations- und Bildungshintergrund. Im Unterschied hierzu fokussieren andere Arbeiten (Fresow et al. 2012; Reinders et al. 2016) auf die subjektiven Bewertungen der Schülerinnen und Schüler zur Erklärung schulbezogener Entscheidungen und Leistungen. Als Wertkomponenten werden die Bildungsaspiration und allgemeine Lernmotivation sowie als Erfolgserwartung die ein-

geschätzte Selbstwirksamkeit aus Perspektive der Schülerinnen und Schüler in den Blick genommen. Der Migrationshintergrund und der soziökonomische Status (z. B. kulturelles Kapital) gelten hierbei als kontextuelle Faktoren, die zu Unterschieden in der Motivation der Kinder und folglich in den Übergangsentscheidungen führen. Allerdings steht die längsschnittliche Prüfung dieser Modellannahmen zum Übertritt von Kindern aus Zuwanderungsfamilien auf das Gymnasium noch aus. Hier setzt die vorliegende Studie an, indem sie motivationsbezogene Ressourcen der Schülerinnen und Schüler selbst betrachtet.

Wir greifen auf das *Erwartungs × Wert-Modell* (vgl. Eccles und Wigfield 2002; Eccles 2005) zurück, um die erfolgreiche Positionierung von Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe I vor dem Hintergrund motivationaler Faktoren der Kinder zu untersuchen. Abb. 1 skizziert die Modellannahmen. Als *abhängige Variable* wird einerseits der Übergang von der Grundschule in das Gymnasium (versus andere Schulzweige) betrachtet. Dieser Fokus auf das Gymnasium entspricht nicht nur der hohen Valenz dieser Schulform, sondern macht sich auch zunutze, dass der Gymnasialabschluss trotz der unterschiedlichen Ausdifferenzierungen des Sekundarschulsystems in allen Bundesländern gleich bedeutsam ist (Kropf et al. 2010). Andererseits wird die erbrachte Leistung (Schulnoten) nach dem Übergang herangezogen. Sie zeigt an, wie gut die Kinder mit den Anforderungen des jeweiligen Schulkontextes umgehen und kann damit als ein Indikator für einen längerfristigen Verbleib am Gymnasium betrachtet werden.

Der Gymnasialbesuch sowie die schulische Leistung in der Sekundarstufe I werden wiederum als das Resultat individueller Ressourcen und Motivationen sowie familiärer Kontextbedingungen aufgefasst. Als lern- und leistungsrelevante Merkmale des *individuellen Kindes*, die einen erfolgreichen Übergang in die Sekundarstufe erleichtern sollten, werden die schulischen Leistungen zur Grundschulzeit (festgemacht an den Schulnoten, s. unten), die Bildungsaspirationen der Kinder, ihre Selbstwirksamkeitserwartung und ihr Selbstkonzept eigener schulischer Fähigkeiten (Lernselbstkonzept) vor dem Übertritt in den Blick genommen (Abb. 1, individuelle Ebene). Angenommen wird, dass neben den Schulnoten auch die individuellen motivationalen Merkmale ausschlaggebend für den Bildungserfolg der Kinder sind. In dieser Hinsicht sind Vorteile der Kinder mit Migrationshintergrund zu erwarten, da Forschungsbefunde wiederholt darauf verweisen, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund unter Kontrolle des sozioökonomischen Status ihrer Familie höhere Bildungsaspirationen aufweisen (Stanat et al. 2010b).

Als *kontextuelle Faktoren* werden der Migrationshintergrund sowie die Bildungsressourcen der Eltern berücksichtigt. Hierbei ist davon auszugehen, dass unterschiedliche Wissensbestände, Unterstützungsmöglichkeiten, Einstellungen und Aspirationen in Familien mit und ohne Migrationshintergrund zu systematischen Unterschieden in den Bildungsgangentscheidungen beitragen (Baumert et al. 2009), dass aber auch bereits vor dem Schulübertritt systematische Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund festzustellen sind, die sich auch in der längerfristigen Positionierung im Gymnasium fortführen (Gresch und Becker 2010; Ditton 2013). Die elterlichen Bildungsressourcen sind von besonderer Relevanz, da bei höherem Bildungsniveau die Bildungsaspirationen von Eltern stärker auf einen bildungsbezogenen Stuserhalt, d. h. den Besuch eines Gymnasiums fokussiert

sind (Relikowski et al. 2012). Gerade für Zuwanderungsfamilien dürften höhere Bildungsressourcen hilfreich sein, um eine bessere Kenntnis des inländischen Schul- und Bildungssystems zu erlangen, die Bedeutung einer höheren Schulform zu erschließen und die Kinder nach dem Schulübertritt in einen höheren Schulzweig angemessen zu unterstützen.

2.1 Selbstwirksamkeit als Erfolgserwartung

Das Erwartung×Wert-Modell (vgl. Eccles und Wigfield 2002; Eccles 2005) postuliert, dass diejenige Schulform gewählt wird, für die eine hohe Erfolgserwartung besteht. Entsprechend sollte ein Gymnasium favorisiert werden, wenn die Kinder überzeugt sind, dass sie die Anforderungen des Gymnasiums mit einer hinreichend hohen Wahrscheinlichkeit bewältigen können. Diese Erfolgserwartung bezieht sich nicht nur auf das Erreichen des Abiturs (Stocké 2005; Jonkmann et al. 2010), sondern auch auf den zu bewältigenden Schulalltag der gymnasialen Laufbahn. Hierbei kommt der Selbstwirksamkeit eine besondere Bedeutung zu. Selbstwirksamkeit kann als optimistische Erwartung bzw. Vertrauen darauf interpretiert werden, dass eine schwierige Lage zu meistern und dieser Erfolg der eigenen Fähigkeit zuzuschreiben ist (Bandura 2001). So zeigen auch einschlägige Forschungsergebnisse, dass eine hohe Selbstwirksamkeit die Wahrscheinlichkeit für eine verbesserte Bildungsteilhabe und Kompetenzerwerb erhöht (z. B. Schunk und Meece 2006; Stanat und Christensen 2006; Liem et al. 2008; Schunk und Mullen 2012; Zuffianò et al. 2013).

Gleichzeitig reflektiert die Selbstwirksamkeit nicht nur Unterschiede in der Leistungsfähigkeit, sondern auch weitere Sozialisationsinflüsse. Kontextuelle Faktoren wie das elterliche Bildungsniveau und der Migrationshintergrund gehen mit unterschiedlichen Zielen (z. B. Bildungsaspirationen), Werten (z. B. Wichtigkeit des Bildungsaufstiegs) und Kontrollüberzeugungen der Eltern einher und beeinflussen so auch die Erwartungen und Werthaltungen der Kinder (Aronson und Steele 2005; Marsh et al. 2005; Denissen et al. 2007). Im Vergleich von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund konnten Stanat und Christensen (2006) anhand der PISA-2003-Daten zeigen, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund zwar zunächst eine geringere Selbstwirksamkeit aufweisen, dass dieser Unterschied jedoch gänzlich auf den geringeren sozioökonomischen Status dieser Gruppe zurückzuführen war (Stanat und Christensen 2006, S. 117f.). Zudem verweisen die Autoren darauf, dass es keinen negativen Effekt auf die Anstrengungsbereitschaft oder die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen hat, wenn die Schülerinnen und Schüler zuhause nicht Deutsch als Familiensprache sprechen. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen Reinders et al. (2016), die zeigen, dass eine hohe Selbstwirksamkeit für die erfolgreiche Positionierung (hier i.S. höherer Mathematikleistungen) in einem gymnasialen Schulzweig wichtig ist.

2.2 Schulische Motivation als Wertkomponente

Verschiedene Studien verweisen darauf, dass bildungsrelevante Entscheidungen (z. B. die Schulformwahl) nicht hinreichend durch die Erfolgserwartung erklärt werden (Nagy et al. 2006, 2008). Bedeutsam ist auch die Wertkomponente, die angibt,

welche subjektive Wichtigkeit den einzelnen Alternativen (z. B. Schulformwahl, Leistung) beigemessen wird. Die Werteinschätzungen beeinflussen Handlungsentscheidungen direkt und stehen im Bereich schulleistungsbezogener Werte im Zusammenhang zur Volition und Persistenz (Anstrengungsbereitschaft und Durchhaltevermögen) beim Lernen (Reinders et al. 2016; Hofer et al. 2010). Für die Wahl des Gymnasiums ist demnach auch relevant, wie sehr Eltern und Kinder eine Gymnasialaufbahn und den Erwerb des Abiturs als persönlich wichtig (*attainment value*) erachten (Jonkmann et al. 2010). Ebenso werden Schülerinnen und Schüler eher höhere bildungsbezogene Entscheidungen treffen (z. B. Wahl des Gymnasiums) bzw. stärkere Anstrengungen für eine positive Leistungsentwicklung zeigen, wenn sie Freude beim Lernen empfinden (*intrinsic value*), die Beschäftigung mit schulischen Lerninhalten als relevant erachten und die damit verbundenen „Kosten“ (z. B. Anstrengung, Zeit) als angemessen bewerten (Eccles und Wigfield 2002; Hofer et al. 2010).

Wie schon erwähnt weisen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund eine durchschnittlich höhere Lernmotivation auf als Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund (vgl. Helmke et al. 2002; Stanat und Christensen 2006). Nach Relikowski et al. (2012) sind Familien mit Migrationshintergrund stark motiviert, dass die Kinder einen Bildungsaufstieg vollziehen. So zeigen Schülerinnen und Schüler aus Zuwanderungsfamilien häufig ambitionierte Bildungsziele, was insbesondere bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund dazu führt, dass sie häufiger von der Grundschule auf das Gymnasium wechseln als Jugendliche ohne Migrationshintergrund, wenn diese die erforderlichen Leistungen, Noten und Empfehlungen aufweisen (z. B. Relikowski et al. 2012).

Entsprechend eng mit dem Schulübergang verknüpft ist die Aspiration bzgl. des weiteren Bildungsweges der Schülerinnen und Schüler (Wigfield und Cambria 2010). Sie ist neben den Schulnoten ein wichtiger Prädiktor für schulische Entscheidungen, wobei den realistisch zu erwartenden Aspirationen im Unterschied zu den idealistischen Bildungswünschen ein größerer prädiktiver Wert beikommt (Becker 2010). Im Allgemeinen werden Aspirationen als „kognitive Aspekte zielgerichteten Bildungsverhaltens“ definiert (Becker 2010, S. 4). In Längsschnittstudien konnte beispielsweise gezeigt werden, dass die von Eltern und Kindern geäußerten Bildungsaspirationen mit den später tatsächlich realisierten Bildungszertifikaten zusammenhängen (z. B. Fergusson et al. 2008; Beal und Crockett 2010). Familien und Kinder mit Migrationshintergrund weisen zumeist hohe Bildungsaspirationen auf, selbst wenn die Schulleistungen vergleichsweise niedrig sind (Becker 2010; Becker und Gresch 2016). Zentral für dieses auch als *Aspiration-Achievement-Paradox* (vgl. Hill und Torres 2010) bekannte Phänomen ist, dass diese höheren Bildungsaspirationen die Bildungsentscheidungen von Migrantinnen und Migranten auch unabhängig vom bildungsbezogenen und soziökonomischen Status der Familien erklären können. Die Grundschulzeit ist hierbei eine wichtige Phase für die Herausbildung und Anpassung der Bildungsaspirationen: Im Verlauf der Grundschulzeit passen Eltern und Kinder ihre meist anfänglich sehr positiven Aspirationen aufgrund der erbrachten Leistungen der Grundschülerinnen und -schüler zunehmend an (Ditton und Krüskens 2010). Da Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund im Durchschnitt schlechtere Leistungen erbringen, wären für die meisten Migrantengruppen

eher niedrigere Bildungsaspirationen zu erwarten gewesen. Tatsächlich äußern Familien mit Migrationshintergrund, bei gleichen (schlechteren) Leistungen und unter Kontrolle des sozioökonomischen Status höhere Aspirationen als Familien ohne einen Migrationshintergrund (Ditton et al. 2005).

2.3 Leistungen zur Grundschulzeit

Leistungen zur Grundschulzeit ermöglichen eine Einschätzung, wie gut die Schülerinnen und Schüler die bevorstehenden Leistungsanforderungen in der Sekundarstufe I bewältigen können (Jonkmann et al. 2010). Als Indikatoren der bisherigen Leistungen sollten vor allem die Zensuren wichtig sein, weil sie – im Gegensatz zu objektiveren Ergebnissen in fachspezifischen oder allgemeinen kognitiven Leistungstests – den Eltern direkt zugänglich sind. Anders als reine Testergebnisse können Noten als eine allgemeinere Bewertung eines Bündels von Schülereigenschaften (z. B. Kompetenz, Motivation, Anstrengungsbereitschaft) verstanden werden, die im Bildungskontext eng mit einer erfolgreichen Schulkarriere verbunden sind (Ditton 2013). Zudem korrelieren die Schulnoten in der 3. und 4. Grundschulklasse hochsignifikant mit Testleistungsergebnissen, sodass die Beurteilung durch die Lehrkräfte sehr gut die Kompetenzen der Kinder reflektieren (Krüsken 2007). Wie bereits aufgezeigt, scheinen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund unter Kontrolle von Leistungsunterschieden den Übergang auf das Gymnasium teilweise sogar häufiger zu realisieren, da in Zuwanderungsfamilien der Wunsch, an höheren Bildungsgängen teilzunehmen, besonders stark ausgeprägt ist. Diesen Wunsch können Migrantenkinder allerdings nur seltener realisieren, da ihre Leistungsvoraussetzungen vielfach nicht ausreichen (Gresch und Becker 2010). Auch für die möglichst dauerhafte Positionierung in einer höheren Schulform sind Schulnoten von zentraler Bedeutung. Zwar verschlechtern sich beim Eintritt in die Sekundarstufe die Noten bei Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund, jedoch starten diejenigen mit Migrationshintergrund häufiger von einem niedrigeren Niveau und unterschreiten schneller den Notenschnitt, ab dem ein weiterer Verbleib am Gymnasium noch möglich ist (Roeder und Schmitz 1995, S. 36f.).

Studien zu Auf- und Abstiegen nach dem Grundschulwechsel zeigen, dass in der fünften und sechsten Klassenstufe sowohl bei Abstiegen vom Gymnasium, als auch bei Aufstiegen von der Hauptschule die schulischen Leistungen (Schulnoten und Testwerte) von zentraler Bedeutung sind (Ditton 2013, S. 906). Bereits zur Grundschulzeit verfügten Aufsteiger über bessere Leistungen als diejenigen, die in der Hauptschule bleiben, während Absteiger vom Gymnasium schlechtere Leistungen erzielten als die im Gymnasium verbleibenden Schülerinnen und Schüler. Nach Befunden einer Hamburger Studie gingen ausländische Schülerinnen und Schüler deutlich häufiger vorzeitig vom Gymnasium ab als eine deutsche Vergleichsgruppe, wobei die ausländischen Schülerinnen und Schüler bereits in der vierten Klasse schlechtere Noten und schwächere mündliche Leistungen aufwiesen als die deutschen Schülerinnen und Schüler und hinsichtlich ihrer zukünftigen Leistungsmöglichkeiten von den Grundschulkräften schlechter eingeschätzt wurden (Roeder und Schmitz 1995, S. 34). Allerdings verweisen die Autoren darauf, dass der Schulformwechsel nicht allein durch die schulischen Leistungen erklärt werden könne,

sondern zusätzlich der familiäre Hintergrund der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen ist. So prädierte ein höherer Bildungsstatus der Eltern nicht nur eine positive Leistungsentwicklung der Kinder, sondern auch unabhängig hiervon den häufigeren Verbleib im Gymnasium.

2.4 Fragestellung

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Ursachen für den selteneren Übertritt ins Gymnasium bei Kindern mit Migrationshintergrund dem Übertritt merklich vorgelagert und vielfach sozio-ökonomischen Nachteilen geschuldet sind. Gleiches gilt für die weitere Leistungsentwicklung gemäß den Anforderungen des Gymnasiums. Aus einer motivationalen Perspektive sollten neben den Leistungen der Schülerinnen und Schüler in der Grundschulzeit vor allem deren Selbstwirksamkeit, Bildungsaspiration und schulische Motivation im Sinne des Selbstkonzepts eigener Lernfähigkeit vor dem Übertritt für einen erfolgreichen Übergang und die längerfristige Positionierung im Gymnasium relevant sein. Zu fragen ist, ob diese motivationalen Faktoren bei Kindern mit Migrationshintergrund eine größere Rolle spielen als bei Kindern ohne Migrationshintergrund. Bislang wurde lediglich aufgezeigt, dass die Bildungsmotivation von Kindern aus Zuwanderungsfamilien oftmals stärker ausgeprägt ist. Ob motivationale Faktoren unter Kontrolle sozio-ökonomischer und leistungsbezogener Unterschiede auch den stärkeren Ausschlag für Bildungsentscheidungen und die Leistungsentwicklung geben, ist bislang eine offene Frage.

Im Folgenden soll geprüft werden, (1) inwieweit Effekte des Migrationshintergrunds auf die Wahrscheinlichkeit des Übertritts ins Gymnasiums und die Schulnoten in der Sekundarstufe über lernleistungsrelevante motivationale Merkmale der Schülerinnen und Schüler im Grundschulalter zu erklären sind und welche Rolle hierbei neben den vorangegangenen schulischen Leistungen die Selbstwirksamkeit, Bildungsaspiration und das Selbstkonzept eigener Lernfähigkeit spielen. Besondere Aufmerksamkeit gilt zudem (2) möglichen moderierenden Effekten des Migrationshintergrunds, insbesondere der Rolle elterlicher Bildungsressourcen und motivationaler Faktoren im Kontext der Migration. So wird erwartet, dass Kinder mit Migrationshintergrund in stärkerem Maße als nicht zugewanderte Kinder von hohen Bildungsressourcen ihrer Eltern, hoher Selbstwirksamkeit und hoher Lernmotivation profitieren.

3 Methode

Die Daten dieser Studie sind Teil eines umfassenden Surveys „Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten“ (AID:A). Der zwei Messzeitpunkte umfassende Survey ist eine repräsentative Erhebung zu verschiedenen Aspekten des Alltagslebens von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen (Walper und Bien 2015). Der Survey wurde erstmals 2009 (AID:A I) anhand einer bundesweiten Einwohnermeldeamts-Stichprobe von über 25.000 Personen im Altersbereich ab Geburt bis 55 Jahren durchgeführt (Rauschenbach und Bien 2012). In einem mehrstufigen Auswahlverfahren wurde das Ausgangssample auf der Basis von Einwohnermeldeamtsadressen,

stratifiziert nach Alter und Region, über eine Zufallsauswahl gezogen (Quellenberg 2012). Mit der Folgebefragung 2014 (AID:A II), die sich stärker auf Kindheit, Jugend und junges Erwachsenenalter fokussierte ($N=22.424$ Personen; Altersbereich von Geburt bis 32 Jahren), gelang es, eine Panel-Stichprobe von $n=6628$ Zielpersonen zu erreichen (AID:A Panel; siehe dazu auch Pötter und Quellenberg 2016), welche die Ausgangsbasis für die folgenden Analysen darstellt. Basierend auf diesem Panel wurde eine sehr spezifische Substichprobe ausgewählt, um Effekte des Schulübergangs, der typischerweise im Alter zwischen 10 bzw. 11 Jahren liegt, abzubilden: Es wurden jene Kinder und Jugendliche in die Analysen einbezogen, die zum Zeitpunkt der ersten Messung *Grundschüler* im Alter zwischen 9 und 11 Jahren waren und maximal 2 Jahre vor dem Schulübergang standen ($n=389$). Kinder aus Berlin und Brandenburg wurden ausgeschlossen, da der Schulübergang dort erst nach der Klassenstufe 6 stattfindet. Aufgrund des zeitlichen Abstandes von fünf Jahren zwischen erster und zweiter Erhebung waren die Schülerinnen und Schüler in der Folgerhebung zwischen 14 und 16 Jahre alt und hatten den Übertritt in die Schulzweige der *Sekundarstufe I* vollzogen. Die Befragten wurden zu beiden Erhebungen mittels standardisierter computerunterstützter Telefoninterviews (CATI) mit geschlossenen Indikatoren befragt.

3.1 Stichprobe

Aufbauend auf dem nach alters- und schulformbezogenen Kriterien spezifizierten Panel umfasste die Stichprobe 389 Kinder und Jugendliche mit einem Durchschnittsalter von $M=9,44$ Jahren ($SD=0,60$; $Min=9$, $Max=11$) bei T1 und $M=14,47$ Jahren ($SD=0,66$, $Min=14$, $Max=16$) bei T2. Mädchen und Jungen waren vergleichbar repräsentiert (Mädchen: 47,7%). Der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund betrug 27,2%. In Bezug auf den Sekundarschultyp gingen 59,4% der Schülerinnen und Schüler in das Gymnasium, während 35,3% in die Realschule und nur 5,3% in die Hauptschule bzw. einen entsprechenden Schulzweig wechselten. Trotz einer zunehmenden Beliebtheit des Gymnasiums und der verringerten Transferraten für Haupt- und Realschulen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016), waren Schülerinnen und Schüler, die eine höhere weiterführende Schule besuchten, in dieser Stichprobe deutlich überrepräsentiert (Vergleich zur amtlichen Statistik: Gymnasium: 46,6%; Realschule: 21,9%; Hauptschule: 13,2%; vgl. Statistisches Bundesamt 2010). Die Überrepräsentation von bildungsnahen Familien zeigt sich zudem im Bildungsniveau der Eltern (Maximale CASMIN-Level auf Haushaltsebene), wonach 49,3% der Eltern einen Fachhochschul- oder Universitätsabschluss hatten (Level 3a–3b), 42,6% waren einem mittleren Bildungsbereich (z. B. Mittlere Reife/Abitur mit oder ohne Berufsausbildung) zuzuordnen (Level 2a–2c), und 8,1% der Haushalte gaben an, einen niedrig qualifizierenden Abschluss erreicht zu haben (z. B. kein Abschluss/Hauptschulabschluss mit oder ohne Berufsausbildung; Level 1a–1c).

Angesichts systematischer Verzerrungen nach Eigenschaften des Bildungs- und Migrationshintergrundes wurde im Weiteren ein Propensity Score Matching gewählt, um Kontextunterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund zu minimieren und damit eine verlässlichere Schätzung der hier interessierenden Effek-

te auf den erfolgreichen Schulübertritt sowie die Leistung in der Sekundarstufe I zu erzielen. Hierbei handelt es sich um ein quasi-experimentelles Design, das potentielle Verzerrungen durch eine nicht-zufällige Gruppenzuordnung verringert (Dehejia und Wahba 2002; Ho et al. 2007). Das Ziel ist, einen Datensatz zu erzeugen, in dem zwei Gruppen von Befragten (hier: Schülerinnen und Schüler mit versus ohne Migrationshintergrund) bezüglich potenziell konfundierter Merkmale möglichst identisch sind. Das 1:1 Matching, über welches jedem Schüler bzw. Schülerin mit Migrationshintergrund ein möglichst ähnlicher „Zwilling“ ohne Migrationshintergrund zugeordnet wurde, bezog sich auf folgenden Variablen: das Alter der Schülerinnen und Schüler; das Netto-Äquivalenzeinkommen und das elterliche Bildungsniveau in den Haushalten (höchste Bildungsjahre); die Gemeindegröße (politische Ortsgrößenklassen) zur Differenzierung von ländlichen vs. städtischen Regionen (Gemeinden mit 100.000 oder mehr Einwohnern) sowie das Bundesland, da unterschiedliche Übertrittswahrscheinlichkeiten bestehen. Hierbei wurden die Bundesländer auf Basis des Bildungsberichts 2016 nach der Quote der Absolventinnen und Absolventen aus allgemeinbildenden Schulen mit allgemeiner Hochschulreife in zwei Kategorien gruppiert (niedrigere Quoten zwischen 28,2 und 31,9 % für 2014: Bayern, Baden-Württemberg, Schleswig-Holstein, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und Saarland; höhere Quoten mit mindestens 41,1 %: Hessen, Nordrhein-Westfalen, Bremen, Berlin und Hamburg). Für das Matching-Verfahren wurde das Softwarepaket MatchIt 2.4-21 von Ho et al. (2011) verwendet. Der hierbei eingesetzte Matching-Algorithmus „Nearest-Neighbor Matching“ (ohne „Replacement“) mit einem 1:1 Matching-Verhältnis ist ein weit verbreiteter und zugleich relativ simpler Zuordnungsalgorithmus (Guo und Fraser 2010). Die so gebildeten Paare mussten auf ihrem Propensity-Score nicht (100 %) identisch sein; jedoch sollte die Differenz (Caliper) möglichst klein sein ($c=0,1$).

Demnach umfasst die für alle weiteren Analysen verwendete Substichprobe insgesamt 208 Kinder und Jugendliche; je zur Hälfte ($n=104$) mit und ohne Migrationshintergrund. Die Schülerinnen und Schüler waren zwischen 9 und 16 Jahre alt (T1: $M=9,44$ Jahre, $SD=0,62$; T2: $M=14,46$ Jahre, $SD=0,66$); Mädchen (49,0 %) und Jungen (51,0 %) waren gleichermaßen repräsentiert. Die Befragten besuchten nach dem Grundschulübertritt mehrheitlich das Gymnasium (61,1 %), gefolgt von der Realschule/Gesamtschule (33,2 %) und der Hauptschule (5,8 %). Für das Bildungsniveau der Eltern (Haushaltsniveau) ist festzustellen, dass knapp die Hälfte der Familien der höchsten Bildungsgruppe (akademische Ausbildung) zuzuordnen sind (48,5 %), während nur 8,1 % keinen oder einen nur niedrig qualifizierenden Abschluss (Hauptschulniveau) aufwiesen (mittlere Bildungsgruppe: 43,2 %).

3.2 Messinstrumente

Spezifikation Migrationshintergrund: Basierend auf Informationen über die Heimatländer der befragten Schülerinnen und Schüler sowie ihren Eltern und Großeltern, wurde der *Migrationshintergrund* (zu T1) erfasst und als eine dichotome Variable spezifiziert (0=nein; 1=ja). Demnach lag ein Migrationshintergrund dann vor, wenn das Kind selbst, ein Eltern- oder ein Großelternanteil nach Deutschland zugezogen war. Aufgrund der geringen Fallzahlen wurde von einer weitergehenden

Differenzierung, z. B. nach ein- oder zweiseitigem Migrationshintergrund oder nach zugewanderter Generation abgesehen (Anteil der Kinder mit eigener Zuwanderungserfahrung unter allen Kindern mit Migrationshintergrund: 10,4 %; Migration in der Elterngeneration (ein- und beidseitig): 42,8 %; Migration in der Großelterngeneration: 46,8 %). Analysen zwischen Befragten mit einer Zuwanderungsgeschichte in unterschiedlichen Generationen zeigen keinerlei Unterschiede bzgl. der Merkmale Bildungshintergrund [$F(1,75)=0,89$, $p=0,356$], Armut [$\chi^2(2)=4,03$, $p=0,181$], Alleinerziehend als aktuelle Familienform [$\chi^2(2)=3,86$, $p=0,19$], Aspiration auf ein Gymnasium [$\chi^2(2)=3,22$, $p=0,19$] sowie Notendurchschnitt [$F(1,75)=2,81$, $p=0,093$] und Gymnasialbesuch [$\chi^2(2)=1,69$, $p=0,485$] in der Sekundarstufe I. Die im Haushalt gesprochene Sprache ist hauptsächlich deutsch (84,1 %); nur für einen kleinen Teil der Befragten ist eine andere Sprache dominierend (2,4 %). Die jeweiligen Herkunftsländer weisen eine sehr starke Heterogenität auf. Die am häufigsten genannten Herkunftsländer waren die Ex-Sowjetunion bzw. Russische Föderation (15,6 %), Polen (4,0 %) und Türkei (4,0 %).

Weitere Prädiktoren: Mit dem Ziel ein möglichst sparsames Modell zu verwenden beschränken sich die Prädiktoren auf die hier zentral interessierenden Faktoren, deren Relevanz für eine erfolgreiche Positionierung in der Sekundarstufe I geprüft werden soll. Als Single-Indikatoren, gemessen zu T1 (Grundschule), wurden das *Geschlecht* (1 = männlich; 2 = weiblich), der *Notendurchschnitt* (höhere Werte zeigen bessere Leistungen an) in den Fächern Mathematik und Deutsch ($M=4,97$, $SD=0,64$; $Min=3$, $Max=6$) sowie die *maximalen Bildungsjahre* im Haushalt ($M=15,5$ Jahre, $SD=3,1$; $Min=9$, $Max=19$) einbezogen. Zusätzlich wurde über ein Einzelitem die Aspiration in Bezug auf die angestrebte weiterführende Schule nach der Grundschule einbezogen, das die realistische Bildungsaspiration aus der Perspektive der Kinder erfragt (Item: „Wenn die Grundschulzeit zu Ende ist, auf welche Schule wirst du dann wechseln? Ist das ...“). Da ein Großteil der Befragten ein Gymnasium (83,2 %) anvisierte, wurde lediglich zwischen der Aspiration auf ein Gymnasium vs. sonstige Schulformen (16,8 %) unterschieden.

Als Indikator für die *Erfolgserwartung* wurde die Allgemeine Selbstwirksamkeit zu T1 in Anlehnung an Jerusalem und Schwarzer (1999) mit vier Items erfasst (Bsp.-Item: „Mit Schwierigkeiten gehe ich gelassen um, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann“). Die befragten Schülerinnen und Schüler sollten ihre Einschätzungen auf einer 3-stufigen Antwortskala angeben (1 = *stimmt nicht* bis 3 = *stimmt genau*; $M_{T1}=2,27$; $SD=0,39$). Die Skala erweist sich insgesamt als reliabel (Cronbachs $\alpha_{T1}=0,63$; $\omega_{T1}=0,64$). Die Skala *Lernselbstkonzept* basiert auf vier dichotomen Items (1 = *stimme nicht zu* vs. 2 = *stimme zu*; $M_{T1}=1,84$, $SD=0,21$) zur Erfassung individueller Einschätzungen der schulischen Lernanstrengung und spiegelt die Leichtigkeit/Schwierigkeit wieder, mit der schulbezogene Anforderungen und Erwartungen bewältigt werden (Bsp.-Item: „Ich muss mehr lernen als andere, um in der Schule mitzuhalten“, invertiert). Die Reliabilität ist akzeptabel (Cronbachs $\alpha_{T1}=0,60$; $\omega_{T1}=0,63$). Mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen wurden die Items zur Allgemeinen Selbstwirksamkeit und zum Lernselbstkonzept auf Ein- bzw. Zweidimensionalität geprüft. Die Ergebnisse verweisen bei einem guten Modellfit ($\chi^2(df=19)=21,531$, $p=0,308$; RMSEA=0,027; CFI/TLI=0,988/0,983) auf eine

zweidimensionale Struktur (Differenzentest: $\Delta\chi^2(\Delta df=1)=67,28, p<0,001$). Die Korrelation der beiden Faktoren ist mit $r=0,18, p=0,20$ nicht signifikant.

Abhängige Variablen: Die erfolgreiche Positionierung in der Sekundarstufe I wurde durch zwei Indikatoren (T2) erfasst: mit (a) dem Übergang zum Gymnasium und (b) dem Notendurchschnitt in der Sekundarstufe I. Der *Schultyp Gymnasium* (1=Gymnasium [61,1%]; 0=andere Schultypen [38,9%]) dient als Proxyvariable für einen (potentiellen) Bildungserfolg sowie die Leistungsfähigkeit in der Sekundarstufe, da dieser den Schülerinnen und Schülern einen direkten Zugang zu einer akademischen Bildung ohne zusätzliche postgraduale Qualifikationen oder gleichwertige Regelungen im zweiten Bildungsweg ermöglicht (Jonkmann et al. 2010; Gerleigner und Prein 2017). Die *schulischen Leistungen* der Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I zu T2 wurden als Durchschnitt der von den Schülern selbst angegebenen Schulnoten in Mathematik und Deutsch mit (rekodierten) Werten von 1 (ungenügend) bis 6 (sehr gut) operationalisiert. Höhere (durchschnittliche) schulische Leistungen entsprechen höheren Werten bei diesem Indikator ($M=4,31, SD=0,74; Min=2,5, Max=6$).

3.3 Analyseschritte

Regressionsanalysen: Da durch das Matching Verfahren bereits eine Reihe von Kovariaten berücksichtigt wurden, ließ sich das eigentliche Regressionsmodell der Hauptanalysen stark vereinfachen. Zunächst lag der Analyseschwerpunkt auf der Prädiktion des Übergangs in ein Gymnasium und erfolgte mittels binär logistischer Regressionen zur Vorhersage der Wahrscheinlichkeit des Gymnasialbesuchs. Der hierfür angegebene *average marginal Effekt* (AME) ist der durchschnittliche Effekt auf die Wahrscheinlichkeit für den Besuch eines Gymnasiums¹. Es beschreibt die durchschnittliche Veränderung in der Wahrscheinlichkeit ein Gymnasium zu besuchen, wenn der Prädiktor sich um eine Einheit verändert. Das Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungsjahre der Eltern wurden im Regressionsmodell als erster Block von Prädiktoren aufgenommen, gefolgt vom Notendurchschnitt zur Grundschulzeit (Block 2), der Aspiration (Block 3), der Selbstwirksamkeitserwartung (Block 4) und der Lernselbstkonzept (Block 5). Zusätzlich wurden die Interaktionsterme aus „Migrationshintergrund×Bildungsjahre“ der Eltern (Block 6), „Migrationshintergrund×Selbstwirksamkeitserwartung“ (Block 7) und schließlich „Migrationshintergrund×Lernselbstkonzept“ (Block 8) in das Modell mit aufgenommen. Hierüber wurden Moderationseffekte geprüft, die anzeigen, ob der (potentielle) Zusammenhang von Bildungshintergrund, Wirksamkeitserwartung sowie Lernselbstkonzept mit der abhängigen Variable des Gymnasialbesuchs für Schülerinnen und Schüler mit versus ohne Migrationshintergrund unterschiedlich ausfällt.

Im zweiten Teil der Hauptanalysen wurde mittels linearer Regressionsmodelle der Notendurchschnitt in der Sekundarstufe I vorhergesagt. Die hierbei

¹ Der AME beschreibt den Durchschnittseffekt einer unabhängigen Variablen als Mittelwert der marginalen Effekte über alle Beobachtungen hinweg (Best und Wolf 2012). Dieser ist insbesondere bei schrittweisen Regressionsmodellen anzuwenden, um eine Vergleichbarkeit der Effekt über die Modelle zu garantieren.

einbezogenen Prädiktoren entsprachen denen des logistischen Regressionsmodells. Lediglich der Gymnasialbesuch (T2) wurde als zusätzliche Kontrollvariable in das Modell mit aufgenommen (Block 1: Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungsjahre der Eltern; Block 2: Notendurchschnitt zur Grundschulzeit; Block 3: Gymnasialbesuch T2; Block 4: Selbstwirksamkeitserwartung; Block 5: Lernselbstkonzept; Block 6: Interaktion Migration×Bildungsjahre Eltern; Block 7: Interaktion Migration×Selbstwirksamkeitserwartung; Block 8: Interaktion Migration×Lernselbstkonzept). Auch in diesen Analysen wurde geprüft, ob der Migrationshintergrund den Zusammenhang von Bildungshintergrund, Selbstwirksamkeit bzw. Lernselbstkonzept und dem Notendurchschnitt moderiert.

4 Ergebnisse

Werden Schülerinnen und Schüler mit versus ohne Migrationshintergrund verglichen, so zeigen sich in den deskriptiven Befunden für das matched Sample erwartungsgemäß keine signifikanten Unterschiede bzgl. des Bildungsstatus der Eltern ($F(1,153)=0,408$, $p=0,524$), aber auch keine Unterschiede in der Selbstwirksamkeitserwartung ($F(1,153)=0,175$, $p=0,676$) und dem Lernselbstkonzept ($F(1,153)=0,326$, $p=0,569$) zur Grundschulzeit. Lediglich bei dem Notendurchschnitt vor dem Schulübertritt finden sich Unterschiede, und zwar bessere Leistungen der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ($F(1,153)=10,21$, $p=0,002$). Im Anteil derer, die auf das Gymnasium wechseln ($\chi^2(df=1)=0,113$, $p=0,737$) sowie hinsichtlich des Notendurchschnitts in der Sekundarstufe ($F(1,153)=0,369$, $p=0,544$) zeigen sich wiederum keine Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit versus ohne Migrationshintergrund. Eine Übersicht über die deskriptiven Befunde findet sich in Tab. 1.

Die Ergebnisse des ersten Teils der Hauptanalyse zur Vorhersage des Gymnasialbesuchs finden sich in Tab. 2. Insgesamt konnte über alle aufgenommenen Variablen ein hoher Grad an Varianz erklärt werden ($R^2_{\text{Nagelkerke}} = 0,64$; $R^2_{\text{Maddala}} = 0,47$). Anders als bei bivariater Betrachtung haben Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund eine leicht geringere Wahrscheinlichkeit ($\text{AME} = -0,060$) ein Gymnasium zu besuchen und Kinder aus bildungshöheren Familien haben eine höhere Wahrscheinlichkeit, ein Gymnasium zu besuchen ($\text{AME} = 0,058$, $p < 0,001$); das Geschlecht spielt diesbezüglich keine Rolle (Modell 1). Der Nachteil von Kindern aus Zuwanderungsfamilien tritt sogar noch deutlicher zutage, wenn auch die Schulnoten zur Grundschulzeit berücksichtigt werden (Modell 2). Höhere Bildungsressourcen der Eltern ($\text{AME} = 0,035$, $p < 0,001$) sowie bessere Leistungen in der Grundschule erhöhen die Chance auf einen Gymnasialbesuch ($\text{AME} = 0,354$, $p < 0,001$). Migrantinnen und Migranten haben eine um knapp 15% geringere Wahrscheinlichkeit ein Gymnasium zu besuchen ($\text{AME} = -0,148$, $p = 0,01$). Die Zunahme der Aspiration (Modell 3) auf ein Gymnasialbesuch verweist darauf, dass Schülerinnen und Schüler mit höheren Aspirationen eher auf ein Gymnasium wechseln ($\text{AME} = 0,258$, $p < 0,001$). Die Selbstwirksamkeitserwartung sowie das Lernselbstkonzept haben keinen Haupteffekt auf den Gymnasialbesuch (Modell 4 und 5).

Tab. 1 Deskriptive Befunde zu zentralen Variablen für SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund (matched sample)

Variable	SchülerInnen <i>ohne</i> Migrationshintergrund (<i>n</i> =77)		SchülerInnen <i>mit</i> Migrationshintergrund (<i>n</i> =77)		Test auf Signifikanz (ANOVA & χ^2 -Differenzentest)
	M	SD	M	SD	
Alter T1	9,51	0,66	9,40	0,57	$F(1,153)=1,094$, $p=0,297$
Alter T2	14,45	0,84	14,34	0,70	$F(1,153)=0,885$, $p=0,348$
Bildungsjahre HH T1	5,45	3,07	15,77	2,98	$F(1,153)=0,408$, $p=0,524$
Notendurchschnitt ^a T1	4,82	0,62	5,14	0,59	$F(1,153)=10,21$, $p=0,002$
Notendurchschnitt ^a T2	4,23	0,74	4,31	0,72	$F(1,153)=0,369$, $p=0,544$
Selbstwirksamkeit T1	2,31	0,39	2,28	0,38	$F(1,153)=0,175$, $p=0,676$
Selbstwirksamkeit T2	3,11	0,42	3,05	0,42	$F(1,153)=0,652$, $p=0,421$
Lernselbstkonzept T1	1,31	0,25	1,29	0,22	$F(1,153)=0,326$, $p=0,569$
Lernselbstkonzept T2	1,22	0,23	1,18	0,21	$F(1,153)=1,20$, $p=0,275$
Geschlecht	M=38 (49,4 %); W=39 (50,6 %)		M=40 (51,9 %); W=37 (48,1 %)		$\chi^2=0,026(df=1)$, $\varphi=0,026$, $p=0,872$
Gymnasialbesuch T1	Gym=51 (66,2 %); N-Gym=26 (33,8 %)		Gym=48 (62,3 %); N-Gym=29 (37,7 %)		$\chi^2=0,113(df=1)$, $\varphi=0,041$, $p=0,737$
Aspiration Gymnasium T1	Gym=61 (79,2 %); N-Gym=16 (20,8 %)		Gym=63 (81,8 %); N-Gym=14 (18,2 %)		$\chi^2=0,041(df=1)$, $\varphi=0,033$, $p=0,839$
Alleinerziehend	Nein=67 (87 %); Ja=10 (13 %)		Nein=73 (94,8 %); Ja=4 (5,2 %)		$\chi^2=1,964(df=1)$, $\varphi=0,136$, $p=0,159$
Finanzielle Situation (Armut)	Nein=62 (81,6 %); Ja=14 (18,4 %)		Nein=68 (91,9 %); Ja=6 (8,1 %)		$\chi^2=2,616(df=1)$, $\varphi=0,152$, $p=0,106$

^aWerte invertiert, sodass höhere Werte bessere Schulnoten wiedergeben

Bei Betrachtung der Moderationseffekte zeigt sich, dass die Einbindung der Interaktionsterme „Migration×Bildung“ (Modell 6) sowie „Migration×Selbstwirksamkeit“ (Modell 7) keinen Effekt haben, während der Interaktionsterm „Migration×Lernselbstkonzept“ (Modell 8) den Gymnasialbesuch signifikant prädiziert. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund haben mit 22 % eine höhere Chance den Wechsel in ein Gymnasium zu vollziehen ($AME=0,217$, $p<0,001$), wenn sie über ein höheres Lernselbstkonzept verfügen, während dies für Kinder ohne Migrationshintergrund nicht gleichermaßen gilt. Dies bestätigen die nachgeschalteten logistischen Regressionen auf Basis der Teilstichproben (Tab. 3): Während für die Teilstichprobe der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund das Lernselbstkonzept den Gymnasialbesuch positiv prädiziert, findet sich kein solcher Effekt für die Teilstichprobe der Kinder ohne Migrationshintergrund.

Für das zweite Modell der Hauptanalysen (Tab. 4) zur Vorhersage der schulischen Leistung in der Sekundarstufe I (Notendurchschnitt), ist ein etwas anderes Ergeb-

Tab. 2 Prädiktion des Gymnasialbesuchs: Ergebnisse (AMEs) multipler logistischer Regressionen (matched sample)

	Besuch Gymnasium T2 (0 = nein vs. 1 = ja)							
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Geschlecht	0,052 (0,071);	0,025 (0,060);	0,014 (0,056);	0,015 (0,056);	0,015 (0,057);	0,018 (0,057);	0,017 (0,057);	0,028 (0,054);
T1 ($I = w$)	[-0,088; 0,191]	[-0,092; 0,141]	[-0,096; 0,124]	[-0,095; 0,124]	[-0,096; 0,126]	[-0,093; 0,129]	[-0,094; 0,129]	[-0,078; 0,135]
Migration	-0,060*	-0,148*	-0,121*	-0,121*	-0,121*	-0,090 (0,074);	-0,088 (0,075);	-0,075 (0,070);
T1	(0,070);	(0,058);	(0,055);	(0,054);	(0,054);	[-0,236; 0,058]	[-0,236; 0,058]	[-0,214; 0,063]
($I = Migra$)	[-0,199;	[-0,262;	[-0,228;	[-0,227;	[-0,227;			
	-0,009]	-0,034]	-0,013]	-0,014]	-0,014]			
Bildung	0,058***	0,035***	0,029**	0,032**	0,032**	0,034**	0,033**	0,038** (0,010);
HH T1	(0,009);	(0,009);	(0,009);	(0,009);	(0,009);	(0,009);	(0,011);	[0,017; 0,057]
	[0,040; 0,075]	[0,017; 0,052]	[0,012; 0,047]	[0,014; 0,049]	[0,014; 0,049]	[0,015; 0,051]	[0,011; 0,053]	
Notendurchschnitt T1	-	0,354***	0,299***	0,294***	0,294***	0,295***	0,294***	0,286***
		(0,034);	(0,045);	(0,045);	(0,045);	(0,045);	(0,045);	(0,042);
		[0,277; 0,430]	[0,210; 0,388]	[0,206; 0,382]	[0,206; 0,382]	[0,205; 0,383]	[0,205; 0,382]	[0,204; 0,367]
Aspiration T1	-	-	0,258***	0,262***	0,262***	0,263***	0,262***	0,287***
($I = Gym$)			(0,066);	(0,065);	(0,065);	(0,066);	(0,066);	(0,067);
			[0,128; 0,388]	[0,135; 0,389]	[0,135; 0,390]	[0,134; 0,390]	[0,133; 0,390]	[0,155; 0,418]
Selbstwirksamkeit T1	-	-	-	0,086 (0,074);	0,087 (0,074);	0,083 (0,074);	0,084 (0,075);	0,069 (0,071);
				[-0,058; 0,230]	[-0,059; 0,232]	[-0,062; 0,228]	[-0,062; 0,231]	[-0,070; 0,208]

Tab. 2 (Fortsetzung)

	Besuch Gymnasium T2 (0 = nein vs. 1 = ja)							
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Lernselbstkonzept	-	-	-	-	0,005 (0,133); [-0,255; 0,266]	-0,000 (0,134); [-0,262; 0,262]	-0,001 (0,133); [-0,262; 0,261]	-0,029 (0,131); [-0,286; 0,226]
T1								
Migration x Bildung	-	-	-	-	-	-0,001 (0,001); [-0,004; 0,002]	-0,001 (0,004); [-0,008; 0,008]	-0,008 (0,005); [-0,018; 0,001]
T1								
Migration x Selbstwirksamkeit	-	-	-	-	-	-	-0,003 (0,020); [-0,043; 0,037]	-0,044 (0,027); [-0,097; 0,009]
T1								
Migration x Lernselbstkonzept	-	-	-	-	-	-	-	0,217** (0,063); [0,093; 0,341]
T1								
AIC/AIC _{adj.}	183,466/183,735	139,628/140,033	128,762/129,334	129,401/130,167	131,399/132,392	133,035/134,285	135,01/136,553	125,171/127,029
R ² _{Fadden/}	0,126/0,076	0,354/0,294	0,4183/0,3486	0,4251/0,3454	0,425/0,335	0,427/0,327	0,427/0,317	0,486/0,366
R ² _{Fadden, korr}								
R ² _{Maddala/}	0,151/0,208	0,370/0,508	0,420/0,577	0,425/0,584	0,425/0,584	0,427/0,586	0,427/0,586	0,469/0,644
R ² _{Negelkerke}								

Dargestellt sind AMEs (SE) und [95 %-Konfidenzintervall]; n = 154; ^(*)p < 0,1, ^(**)p < 0,05, ^(***)p < 0,01, ^(****)p < 0,001

Tab. 3 Prädiktion des Gymnasialbesuchs für SchülerInnen *mit* und *ohne* Migrationshintergrund

Besuch Gymnasium T2 (0= nein vs. 1= ja)		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Geschlecht ($I = w$)	Mit	0,104	0,081	0,087	0,087 (0,083)	0,089 (0,078)
	MIGH	(0,105)	(0,088)	(0,085)		
	Ohne	-0,009	-0,046	-0,080	-0,080 (0,069)	-0,073 (0,069)
Bildungs- jahre HH	Mit	0,053**	0,025 ^(*)	0,019	0,024 (0,014)	0,022 (0,014)
	MIGH	(0,014)	(0,014)	(0,014)		
	Ohne	0,063***	0,047**	0,047**	0,047**	0,046**
Notendurch- schnitt T1	Mit	-	0,383***	0,345***	0,329***	0,313***
	MIGH		(0,053)	(0,062)	(0,062)	(0,054)
	Ohne	-	0,348***	0,323**	0,325**	0,333**
Aspiration T1 ($I = Gym$)	Mit	-	-	0,196^(*)	0,206* (0,102)	0,228* (0,100)
	MIGH			(0,104)		
	Ohne	-	-	0,385**	0,386**	0,381**
Selbstwirk- samkeit T1	Mit	-	-	-	0,155 (0,109)	0,115 (0,105)
	MIGH					
	Ohne	-	-	-	-0,007 (0,094)	0,005 (0,095)
Lernselbst- konzept T1	Mit	-	-	-	-	0,532* (0,177)
	MIGH					
	Ohne	-	-	-	-	0,132 (0,184)
AIC/AIC _{adj.}	Mit	98,666/98,995	75,430/75,985	74,037/74,882	74,0741/75,274	67,768/69,392
	MIGH					
	Ohne	87,451/87,780	67,372/67,927	55,194/56,039	57,189/58,389	58,666/60,289
$R^2_{Fadden}/$ $R^2_{Fadden.korr}$	Mit	0,092/0,013	0,339/0,241	0,372/0,255	0,391/0,254	0,4723/0,316
	MIGH					
	Ohne	0,173/0,092	0,397/0,296	0,541/0,419	0,541/0,399	0,546/0,384
$R^2_{Maddala}/$ $R^2_{Negelkerke}$	Mit	0,114/0,156	0,362/0,493	0,389/0,530	0,405/0,551	0,466/0,634
	MIGH					
	Ohne	0,198/0,275	0,398/0,552	0,499/0,692	0,499/0,692	0,503/0,697

Dargestellt sind AMEs (SE); MIGH = Migrationshintergrund; $n = 77$ je Teilstichprobe; ^(*) $p < 0,1$, ^{*} $p < 0,05$, ^{**} $p < 0,01$, ^{***} $p < 0,001$; signifikante Effekte sind fett markiert

nismuster festzustellen. Insgesamt konnten in Bezug auf das finale Modell 19 % der Varianz aufgeklärt werden ($F(11,142) = 3,09$, $p < 0,001$). Hinsichtlich der Haupteffekte zeigt sich, dass der Migrationshintergrund nicht mit dem Notendurchschnitt im Zusammenhang steht. Vielmehr erweist sich im ersten Schritt (Modell 1) allein der elterliche Bildungshintergrund ($\beta = 0,075$, $p = 0,01$) als signifikanter Prädiktor, wonach Schülerinnen und Schüler aus bildungsstärkeren Elternhäusern bessere Notendurchschnitte erzielten (Modell 1). Der direkte Effekt der elterlichen Bildung ist

Tab. 4 Prädiktion der Schulnoten in der Sekundarstufe I: Ergebnisse (β) multipler linearer Regressionen (matched sample)

		Notendurchschnitt T2 (höhere Werte = bessere Noten)								
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Geschlecht T1 ($I = w$)	0,199*	0,185	0,184	0,190*	0,189*	0,206*	0,185	0,190*	0,169;	
	(0,115);	(0,113);	(0,112);	(0,112);	(0,113);	(0,113);	(0,114);	(0,115);	(0,112);	
Migration T1 ($I = Migra$)	[-0,029;	[-0,038;	[-0,03;	[-0,032;	[-0,034;	[-0,018;	[-0,040;	[-0,033;	[-0,052;	
	0,426]	0,408]	0,406]	0,412]	0,412]	0,429]	0,411]	0,414]	0,391]	
Bildung HH T1	0,064	-0,014	-0,027	-0,061	-0,061	-0,053	-0,177	-0,134	-0,124	
	(0,115);	(0,117)	(0,116);	(0,118);	(0,119);	(0,119);	(0,150);	(0,151);	(0,149);	
Notendurchschnitt T1	[-0,164;	[-0,244;	[-0,25;	[-0,295;	[-0,296;	[-0,288;	[-0,473;	[-0,432;	[-0,418;	
	0,291]	0,215]	0,203]	0,173]	0,174]	0,181]	0,120]	0,164]	0,170]	
Aspiration T1 ($I = Gym$)	0,075*	0,049	0,058*	0,069*	0,068*	0,066**	0,055	0,028	0,011	
	(0,030);	(0,031);	(0,031);	(0,032);	(0,033);	(0,033);	(0,034);	(0,037);	(0,037);	
Gymnasium T2 ($I = Gym$)	[0,017;	[-0,011;	[-0,003;	[0,006;	[0,003;	[0,001;	[-0,012;	[-0,045;	[-0,063;	
	0,134]	0,110]	0,119]	0,132]	0,134]	0,131]	0,122]	0,101]	0,085]	
Notendurchschnitt T1	-	0,264**	0,320***	0,390**	0,390**	0,389***	0,393***	0,401***	0,386***	
	(0,099);	(0,105);	(0,116);	(0,116);	(0,116);	(0,116);	(0,116);	(0,115);	(0,114);	
Aspiration T1 ($I = Gym$)	[0,068;	[0,112;	[0,161;	[0,160;	[0,160;	[0,159;	[0,164;	[0,174;	[0,161;	
	0,459]	0,528]	0,619]	0,619]	0,619]	0,618]	0,622]	0,628]	0,611]	
Gymnasium T2 ($I = Gym$)	-	-	-0,238(0,158);	-0,166	-0,167	-0,146	-0,143	-0,150	-0,181	
	[-0,551;	[-0,075]	[-0,493;	(0,166);	(0,166);	(0,167);	(0,166);	(0,165);	(0,164);	
Gymnasium T2 ($I = Gym$)	0,075]	-	0,161]	[-0,493;	[-0,496;	[-0,475;	[-0,472;	[-0,477;	[-0,505;	
	-	-	-	0,161]	0,162]	0,184]	0,186]	0,176]	0,142]	
Gymnasium T2 ($I = Gym$)	-	-	-	-0,221	-0,220	-0,223	-0,215	-0,223	-0,131	
	(0,157);	(0,157);	(0,157);	(0,158);	(0,158);	(0,158);	(0,157);	(0,156);	(0,160);	
Gymnasium T2 ($I = Gym$)	[-0,531;	[-0,532;	[-0,531;	[-0,532;	[-0,532;	[-0,535;	[-0,526;	[-0,532;	[-0,447;	
	0,088]	0,093]	0,088]	0,093]	0,089]	0,089]	0,096]	0,086]	0,185]	

Tab. 4 (Fortsetzung)

Notendurchschnitt T2 (höhere Werte = bessere Noten)									
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Selbstwirksamkeit T1	-	-	-	-	-0,015 (0,153); [-0,316; 0,287]	0,008 (0,153); [-0,295; 0,311]	0,002 (0,153); [-0,300; 0,305]	0,009 (0,152); [-0,291; 0,309]	0,007 (0,150); [-0,289; 0,303]
Lernselbstkonzept T1	-	-	-	-	-	0,319 (0,244); [-0,163; 0,801]	0,332 (0,243); [-0,150; 0,813]	0,343 (0,242); [-0,135; 0,821]	0,371 (0,239); [-0,102; 0,843]
Migration × Bildung T1	-	-	-	-	-	-	0,019 ^(*) (0,003); [-0,000; 0,009]	0,020* (0,008); [-0,002; 0,033]	0,030* (0,010); [-0,010; 0,049]
Migration × Selbstwirksamkeit T1	-	-	-	-	-	-	-	-0,074 (0,042); [-0,158; -0,000]	-0,024 (0,048); [-0,118; 0,071]
Migration × Lernselbstkonzept T1	-	-	-	-	-	-	-	-	0,304* (0,142); [-0,024; 0,584]
Konstante	3,488 (0,266)	2,389 (0,487)	2,259 (0,493)	1,934 (0,542)	1,975 (0,689)	1,484 (0,783)	1,536 (0,782)	1,636 (0,778)	1,771 (0,771)
$R^2/R^2_{\text{korrigiert}}$	0,059/0,040	0,102/0,078	0,115/0,086	0,127/0,092	0,127/0,086	0,138/0,090	0,148/0,095	0,167/0,109	0,193/0,131
F-Statistik	3,125 (3, 150)	4,227 (4, 149)	3,863 (5, 148)	3,573 (6, 147)	3,044 (7, 146)	2,890 (8, 145)	2,782 (9, 144)	2,867 (10, 143)	3,091 (11, 142)

Dargestellt sind stand. Regressionskoeffizienten (SE) und [95 %-Konfidenzintervall]; $n = 154$; ^(*) $p < 0,1$, ^{**} $p < 0,05$, ^{***} $p < 0,001$

Tab. 5 Prädiktion der Schulnoten zu T2 über SchülerInnen *mit* und *ohne* Migrationshintergrund
Notendurchschnitt T2 (höhere Werte = bessere Noten)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Geschlecht ($I = w$)	Mit	0,254 (0,156)	0,246 (0,155)	0,237 (0,156)	0,267 (0,155)	0,304 (0,157)
	MIGH					
	Ohne	0,193 (0,168)	0,176 (0,163)	0,185 (0,162)	0,181 (0,163)	0,181 (0,164)
Bildungsjahre HH	Mit	0,091** (0,026)	0,082** (0,027)	0,086** (0,028)	0,095** (0,028)	0,098** (0,028)
	MIGH				0,096** (0,029)	
Notendurchschnitt T1	Ohne	0,024 (0,028)	0,005 (0,028)	0,013 (0,028)	0,016 (0,030)	0,012 (0,032)
	MIGH					
	Mit	–	0,161 (0,135)	0,200 (0,143)	0,329* (0,162)	0,328* (0,163)
Aspiration T1 ($I = Gym$)	Ohne	–	0,345* (0,138)	0,431** (0,150)	0,452** (0,163)	0,459** (0,167)
	MIGH					
	Mit	–	–	–0,190 (0,217)	–0,111 (0,220)	–0,110 (0,222)
Gymnasium T2 ($I = Gym$)	Ohne	–	–	–0,320 (0,227)	–0,285 (0,251)	–0,276 (0,255)
	MIGH					
	Mit	–	–	–	–0,331 (0,204)	–0,334 (0,208)
Ohne MIGH		–	–	–	–0,084 (0,248)	–0,090 (0,249)

Tab. 5 (Fortsetzung)

Notendurchschnitt T2 (höhere Werte = bessere Noten)		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Selbstwirksamkeit T1	Mit	-	-	-	-	0,023 (0,211)	0,042 (0,208)
	MIGH	-	-	-	-	-	-
Lernselbstkonzept T1	Mit	-	-	-	-	-0,009 (0,225)	0,010 (0,228)
	MIGH	-	-	-	-	-	0,579* (0,351)
Konstante	Mit	2,491 (0,511)	1,818 (0,761)	1,719 (0,771)	1,012 (0,878)	0,956 (1,031)	0,166 (1,125)
	MIGH	3,578 (0,489)	2,223 (0,717)	1,933 (0,742)	1,810 (0,828)	1,841 (1,135)	1,511 (1,261)
R^2/R^2_{koriert}	Mit	0,152/0,129	0,168/0,134	0,177/0,131	0,206/0,150	0,206/0,138	0,236/0,159
	MIGH	0,029/0,002	0,106/0,069	0,130/0,081	0,131/0,070	0,131/0,057	0,136/0,048
F -Statistik	Mit	6,630 (2,74)	4,917 (3,73)	3,866 (4,72)	3,687 (5,71)	3,032 (6,70)	3,052 (7,69)
	MIGH	1,090 (2,74)	2,880 (3,73)	2,686 (4,72)	2,146 (5,71)	1,763 (6,70)	1,552 (7,69)

Dargestellt sind stand. Regressionskoeffizienten (SE); MIGH = Migrationshintergrund; $n = 77$ je Teilstichprobe; (*) $p < 0,1$, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

jedoch über die Modelle hinweg nicht stabil. Er wird unbedeutend bei Hinzunahme der Grundschulnoten (T1), die einen stabilen Haupteffekt aufweisen ($\beta = 0,264$ bis $0,401$, $p < 0,01$), wonach Schülerinnen und Schüler mit besseren Leistungen in der Grundschulzeit auch in der Sekundarstufe bessere Noten haben (Modell 2 bis 9). Die Bildungsaspiration (Modell 3) sowie der besuchte Schulzweig (Modell 4) haben keine direkten Effekte auf die Noten in der Sekundarstufe I. Ebenso haben die betrachteten motivationalen Aspekte der Schülerinnen und Schüler keinen eigenständigen Effekt auf die Vorhersage des Notendurchschnitts (Modell 5 und 6).

Betrachtet man die Interaktionseffekte, so ergibt sich ein positiver Effekt des Interaktionsterms „Migration \times Bildungsjahre“ (Modell 8) sowie „Migration \times Lernselbstkonzept“ (Modell 9) auf die Notenleistung. Demnach sind es unter den Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund vor allem jene aus Elternhäusern mit einem höheren Bildungsniveau, die in der Sekundarstufe I bessere Leistungen aufweisen ($\beta = 0,020$, $p = 0,03$). Dieses Befundmuster bestätigt sich in den Teilanalysen für Schülerinnen und Schüler mit bzw. ohne Migrationshintergrund (Tab. 5): Der elterliche Bildungshintergrund erweist sich nur bei Kindern mit Migrationshintergrund als Ressource für günstigere Schulnoten in der Sekundarstufe. Dieser Effekt erweist sich als robust und unabhängig von den Schulnoten während der Grundschulzeit. Weiterhin sind es Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund mit einem höheren Lernselbstkonzept, die höhere schulische Leistungen in der Sekundarstufe I erbringen ($\beta = 0,304$, $p = 0,03$). Auch hier kann über die Teilanalysen bestätigt werden, dass dieser Effekt des Lernselbstkonzepts auf Jugendliche mit Migrationshintergrund beschränkt ist.

5 Diskussion

Mit Blick auf den Übertritt von der Grundschule in die Sekundarstufe I stellen die hier berichteten Analysen die Bedeutung motivationaler Faktoren für den Bildungserfolg von Kindern aus Zuwanderungsfamilien in den Mittelpunkt. Bei der Frage nach relevanten Prädiktoren für den Übertritt in ein Gymnasium sowie gute schulischen Leistungen in der frühen Sekundarstufe I greifen wir auf das Erwartung \times Wert-Modell zurück (Eccles und Wigfield 2002; Eccles 2005; ebenso Jonkmann et al. 2010; Fresow et al. 2012; Reinders et al. 2016). Im Vergleich von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund betrachten wir vor allem differenzielle Effekte bildungsrelevanter individueller und familialer Ressourcen während der Grundschulzeit für den Bildungserfolg von Kindern aus Zuwanderungsfamilien. Die zugrunde gelegten Längsschnittdaten umfassen zwar nur zwei Messzeitpunkte, beleuchten aber mit einem Zeitfenster von fünf Jahren einen relativ langen Zeitraum, über den hinweg die Relevanz von Merkmalen während der Grundschulzeit für den Bildungserfolg in der Sekundarstufe I betrachtet werden kann. Merkliche Einschränkungen bestehen hinsichtlich der Repräsentativität der eingesetzten Stichprobe, die einen erhöhten Anteil bildungsstarker Familien enthält. Die vielfach berichteten diesbezüglichen Unterschiede zwischen Zuwanderern und Familien ohne Migrationshintergrund wurden jedoch durch ein Matching-Verfahren ausgeglichen, bei dem für die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund eine hinsichtlich sozio-

ökonomischer Ressourcen, regionaler Faktoren sowie Alter vergleichbare Gruppe ohne Migrationshintergrund ausgewählt wurden.

Das *erste zentrale Ergebnis* unserer Analysen ist, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund nicht per se Nachteile in ihren Bildungskarrieren haben. In der nach demografischen und sozialstrukturelle Merkmalen gematchten Stichprobe erreichten Kinder mit Migrationshintergrund in der Grundschule sogar höhere und in der Sekundarstufe I vergleichbare Schulnoten wie Kinder ohne Migrationshintergrund. Die Leistungsvorteile der Kinder mit Migrationshintergrund am Ende der Grundschulzeit könnten auf den vergleichsweise hohen Anteil russisch-stämmiger Schülerinnen und Schüler zurückzuführen sein, für die gute Integrationschancen und überwiegend gute schulische Leistungen berichtet werden (Olczyk et al. 2016). Dass Kinder aus Zuwanderungsfamilien dennoch etwas seltener ins Gymnasium übertraten, ließ sich nicht durch mögliche Unterschiede in den verfügbaren bildungs- und leistungsrelevanten Ressourcen sowie Aspirationen der Kinder während der Grundschulzeit erklären. Diesbezüglich unterschieden sich die Vergleichsgruppen nicht.

Das *zweite zentrale Ergebnis* der hier berichteten Analysen betrifft die Rolle motivationaler Faktoren für den Bildungserfolg von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: In beiden Gruppen erwies sich eine höhere Bildungsaspiration der Kinder als signifikanter Prädiktor für die Wahl des Gymnasiums, nicht jedoch für bessere Leistungen in der Sekundarstufe. Da die Bildungsaspirationen von Eltern und Kindern gemeinhin hoch korreliert sind (Becker 2010), dürften die Bildungsziele der Kinder in hohem Maße auch diejenigen der Eltern widerspiegeln. Insofern bestätigt unser Befund andere Studien, nach denen die realistischen Bildungsaspirationen hohen prädiktiven Wert für die verfolgte Bildungslaufbahn haben (Becker und Gresch 2016). Über die Aspirationen hinaus erwies sich demgegenüber die Erfolgserwartung bzw. allgemeine Selbstwirksamkeit der Schülerinnen und Schüler in keiner unserer Analysen als relevant.

Besonderes Interesse galt der Frage nach möglichen differenziellen Effekten motivationaler Faktoren für den Bildungserfolg von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Erwartet wurde, dass insbesondere Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund beim Übertritt in die Sekundarstufe I von hohen motivationalen Ressourcen profitieren. Tatsächlich kommt nach unseren Befunden dem Lernselbstkonzept insbesondere für die Migrationsgruppe eine zentrale Bedeutung für einen erfolgreichen Schulübertritt zu. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die ein positiveres Lernselbstkonzept aufwiesen, hatten eine höhere Chance den Übergang auf ein Gymnasium zu schaffen, während dies für Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund nicht beobachtbar war. Das Lernselbstkonzept, welches die individuelle Überzeugung umfasst, den Schulstoff mit einer gewissen Leichtigkeit bewältigen zu können, reflektiert auch den erwartbaren Lernaufwand und damit die Erfolgswahrscheinlichkeit beim Verfolgen einer anspruchsvolleren Bildungslaufbahn. Entsprechend steht es an der Schnittstelle beider Komponenten des Erwartungs×Wert-Modells. Es ist davon auszugehen, dass das Lernselbstkonzept eng mit den (bisherigen) schulischen Erfahrungen während der Grundschulzeit zusammen hängt und – ähnlich wie Schulaspirationen – im Laufe der Grundschulzeit realistischer wird und demzufolge eine stärkere Relevanz als Prädiktor gewinnt.

Nicht nur für den Gymnasialbesuch scheint das Lernselbstkonzept eine spezifische Ressource für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund zu sein. Auch für die Bewältigung der leistungsbezogenen Anforderungen in der Sekundarstufe I, hier abgebildet über die Schulnoten in der Sekundarstufe I, sind positive lernbezogene Kognitionen nur für Kinder aus Zuwanderungsfamilien ein relevanter Prädiktor. Lediglich für die Migrationsgruppe, nicht jedoch für die Nicht-Migranten, lässt sich feststellen, dass ein positiveres Lernselbstkonzept auch unabhängig von den Schulnoten während der Grundschulzeit mit besseren Noten in der Sekundarstufe I einhergeht. Eine positive Einstellung, schulische Herausforderungen erfolgreich bewältigen zu können, kann dementsprechend als spezifische individuelle Ressource für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund interpretiert werden. Eine hohe Überzeugung der Kinder, die notwendigen Fähigkeiten zur Bewältigung schulspezifischer Anforderungen zu besitzen, immunisiert sie vermutlich nicht nur gegenüber kleineren Rückschlägen, sondern scheint auch speziell für Eltern aus Zuwanderungsfamilien ein wichtiges Signal zu sein, um die Bildungsentscheidung für eine höhere Schulform zu treffen.

Dass ein positives Lernselbstkonzept der Kinder als spezifische Ressource für den Bildungserfolg von Kindern aus Zuwanderungsfamilien fungiert, steht im Einklang mit der Erwartung, dass motivationale Ressourcen der Kinder in dieser Gruppe stärker in die Waagschale fallen als für Kinder ohne Migrationshintergrund. Offen bleibt, ob die höhere Relevanz kindlicher Lernmotivation den geringeren schulbezogenen Unterstützungs- und Kompensationsmöglichkeiten der Eltern in Zuwanderungsfamilien geschuldet ist oder ob diese Eltern sich in ihren Bildungsentscheidungen stärker an der Erfolgszuversicht ihrer Kinder orientieren. Immerhin könnte das Selbstkonzept eigener Lernfähigkeit das zentrale motivationale Pendant zu den höheren Bildungsaspirationen darstellen, die vielfach für Migrantenfamilien berichtet werden (Jonkman et al. 2010; Stanat et al. 2010b). Dass sich vergleichbare differenzielle Effekte nicht auch für die allgemeine Selbstwirksamkeit zeigen, spricht dafür, dass für den Bildungserfolg eher kontextspezifische Kognitionen relevant sind.

Als *drittes zentrales Ergebnis* lässt sich feststellen, dass dem Bildungshintergrund der Familie von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund eine herausgehobene Rolle für die schulischen Leistungen in der weiterführenden Schule zukommt. Nur in Zuwanderungsfamilien, nicht jedoch bei Kindern ohne Migrationshintergrund, fielen – unter Kontrolle der früheren schulischen Leistungen der Kinder – die Bildungsressourcen der Eltern für deren spätere Schulnoten während der Sekundarstufe in die Waagschale. Dies steht im Einklang mit aktuellen Befunden (Gresch und Becker 2010; Fresow et al. 2012), die – unabhängig vom Migrationshintergrund – darauf verweisen, dass Schülerinnen und Schüler aus bildungsnahen Familien die neuen Anforderungen der Sekundarstufe besser bewältigen können und eine günstigere Notenentwicklung aufweisen als jene aus Familien mit schwächeren Bildungsressourcen. Es ist davon auszugehen, dass bildungsstarke Familien eher in der Lage sind, Zugang zu schulelevanten Informationen zu erhalten, Anforderungen der Sekundarstufe zu antizipieren und ihre Kinder entsprechend (aktiv) zu unterstützen, um ihnen die Anpassung an die neue schulische Situation zu erleichtern. Dass nach unseren Befunden nur Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund hinsichtlich ihrer Leistungen in der Sekundarstufe von ei-

ner höheren Bildung der Eltern profitieren, mag auf den ersten Blick verwundern. Es ist jedoch denkbar, dass in Familien ohne Migrationshintergrund bildungsstarke Eltern schon während der Grundschulzeit stärker unterstützend involviert sind, so dass entsprechende Herkunftseffekte in stärkerem Maße durch die zuvor erreichten Schulleistungen reflektiert (und „transportiert“) werden. Interessanterweise haben die Leistungen zur Grundschulzeit für Kinder ohne Migrationshintergrund einen etwas höheren prädiktiven Wert für die Schulnoten in der Sekundarstufe als für Kinder mit Migrationshintergrund.

In jedem Fall sind die hier berichteten Befunde zur höheren Relevanz der elterlichen Bildungsressourcen für Kinder mit Migrationshintergrund besonders aussagekräftig, da die Vergleichsgruppen mit und ohne Migrationshintergrund hinsichtlich des elterlichen Bildungsniveaus parallelisiert wurden, die spezifische Bedeutung der familiären Bildungsressourcen für Kinder aus Zuwanderungsfamilien also nicht diesbezüglichen Verteilungsunterschieden geschuldet sein kann. Ähnlich wie die Befunde zur spezifischen Relevanz des Lernselbstkonzepts spricht auch die hervor gehobene Rolle der elterlichen Bildung dafür, dass der Bildungserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund stärker an individuelle und familiale Ressourcen gekoppelt ist als dies bei Kindern ohne Migrationshintergrund der Fall ist.

Gleichwohl bedürfen die hier berichteten Befunde einer Replikation anhand einer umfangreicheren und bildungsheterogeneren Stichprobe. Eine größere Stichprobe würde insbesondere eine differenziertere Betrachtung des Migrationshintergrundes ermöglichen. Dass in unseren Analysen nicht hinsichtlich eines ein- und zweiseitigen Migrationshintergrundes oder zwischen einzelnen ethnischen Gruppen differenziert werden konnte, beschränkt die Befunde. Allerdings verstärken sie bisherige Forschungsergebnisse bezüglich der besonderen Rolle motivationaler Merkmale für eine erfolgreiche Bildungskarriere von Migrantinnen und Migranten. Hierbei ist eine höhere Lernmotivation ausschlaggebend für einen positiven sekundären Herkunftseffekt. In zukünftigen Studien sollten auch weitere Indikatoren für die schulische Motivation, insbesondere die Anstrengungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler herangezogen werden.

Literatur

- Aronson, J., & Steele, C.M. (2005). Stereotypes and the fragility of human competence, motivation, and self-concept. In C. Dweck & E. Elliot (Hrsg.), *Handbook of competence and motivation* (S. 436–456). New York: Guilford.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: wbv.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1–26.
- Baumert, J., Maaz, K., & Trautwein, U. (Hrsg.) (2009). *Bildungsentscheidungen* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Sonderheft 12). Wiesbaden: Springer VS.
- Baumert, J., Maaz, K., Gresch, C., McElvany, N., Anders, Y., Jonkmann, K., & Watermann, R. (2010). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten: Zusammenfassung der zentralen Befunde. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (S. 7–25). Berlin: BMBF, Referat Bildungsforschung.

- Baumert, J., & Maaz, K. (2012). Migration und Bildung in Deutschland. *Die Deutsche Schule*, 104(3), 279–302.
- Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit* (S. 95–188). Wiesbaden: VS.
- Beal, S. J., & Crockett, L. J. (2010). Adolescents' occupational and educational aspirations and expectations: Links to high school activities and adult educational attainment. *Developmental Psychology*, 46(1), 258–265.
- Becker, B. (2010). *Bildungsaspirationen von Migranten* (Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnisse, Bd. 137). Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.
- Becker, R. (2009). Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 85–129). Wiesbaden: VS.
- Becker, B., & Gresch, C. (2016). Bildungsaspirationen in Familien mit Migrationshintergrund. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf* (S. 73–115). Wiesbaden: Springer.
- Becker, M., Lüdtke, O., Trautwein, U., & Baumert, J. (2006). Leistungszuwachs in Mathematik: Evidenz für einen Schereneffekt im mehrgliedrigen Schulsystem? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 233–242.
- Best, H., & Wolf, C. (2012). Modellvergleich und Ergebnisinterpretation in Logit- und Probit-Regressionen. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 64(2), 377–395.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: changing prospects in western society*. New York: Wiley.
- Dehejia, R. H., & Wahba, S. (2002). Propensity score-matching methods for nonexperimental causal studies. *The Review of Economics and Statistics*, 84(1), 151–161.
- Denissen, J. J., Zarrett, N. R., & Eccles, J. S. (2007). I like to do it, I'm able, and I know I am: Longitudinal couplings between domain-specific achievement, self-concept, and interest. *Child Development*, 78(2), 430–447.
- Diefenbach, H. (2002). Bildungsbeteiligung und Berufseinmündung von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien. In H. Diefenbach, G. Renner & B. Schulte (Hrsg.), *Migration und die europäische Integration* (S. 9–70). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Diefenbach, H. (2007). Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 217–241). Wiesbaden: Springer.
- Diehl, C., Hunkler, C., & Kristen, C. (2016). Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Eine Einführung. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf* (S. 3–31). Wiesbaden: Springer.
- Ditton, H. (2013). Bildungsverläufe in der Sekundarstufe. Ergebnisse einer Längsschnittstudie zu Wechseln der Schulform und des Bildungsgangs. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(6), 887–911.
- Ditton, H., & Krüsken, J. (2010). Bildungslaufbahnen im differenzierten Schulsystem – Entwicklungsverläufe von Laufbahempfehlungen und Bildungsaspirationen in der Grundschulzeit. In J. Baumert, K. Maaz & U. Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Sonderheft 12, S. 74–102). Wiesbaden: VS.
- Ditton, H., Krüsken, J., & Schauenberg, M. (2005). Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(2), 285–304.
- Dollmann, J. (2010). *Türkischstämmige Kinder am ersten Bildungsübergang*. Wiesbaden: VS.
- Dollmann, J. (2016). Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf* (S. 517–542). Wiesbaden: Springer.
- Eccles, J. S. (2005). Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement-related choices. In A. Elliot & C. S. Dweck (Hrsg.), *Handbook of competence and motivation* (S. 105–121). New York: Guilford.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109–132.
- Fergusson, D. M., Horwood, L. J., & Boden, J. M. (2008). The transmission of social inequality: examination of the linkages between family socioeconomic status in childhood and educational achievement in young adulthood. *Research in Social Stratification and Mobility*, 26(3), 277–295.

- Fresow, M., Rettich, P., Gniewosz, B., & Reinders, H. (2012). Individuelle Bedingungen für erfolgreiche Bildungskarrieren bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 7(4), 473–480.
- Gerleigner, S., & Prein, G. (2017). Integration as family history? The impact of migration generations on educational success. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 37(3), 252–269.
- Gresch, C., & Becker, M. (2010). Sozial- und leistungsbedingte Disparitäten im Übergangsverhalten bei türkischstämmigen Kindern und Kindern aus (Spät-) Aussiedlerfamilien. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (S. 181–200). Berlin: BMBF Referat für Bildungsforschung.
- Guo, S., & Fraser, M. W. (2010). *Propensity score analysis: statistical methods and applications*. Thousand Oaks: SAGE.
- Helmke, A., Hosenfeld, I., Schrader, F.-W., & Wagner, W. (2002). Sozialer und sprachlicher Hintergrund. In A. Helmke & R. S. Jäger (Hrsg.), *Das Projekt MARKUS. Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext* (S. 71–153). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Hill, N.E., & Torres, K. (2010). Negotiating the American dream: the paradox of aspirations and achievement among latino students and engagement between their families and schools. *Journal of Social Issues*, 66(1), 95–112.
- Ho, D.E., Imai, K., King, G., & Stuart, E. A. (2007). Matching as non-parametric preprocessing for reducing model dependence in parametric causal inference. *Political Analysis*, 15, 199–236.
- Ho, D.E., Imai, K., King, G., & Stuart, E. A. (2011). Match It: nonparametric preprocessing for parametric causal inference. *Journal of Statistical Software*, 42(8), 1–28.
- Hofer, M., Reinders, H., & Fries, S. (2010). Wie sich die Werte ändern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 42(1), 26–38.
- Hoffmann, S. (2010). *Schulabrecher in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse mit aggregierten und Individualdaten* (Diskussionspapier No. 71). Friedrich-Alexander-Universität Erlangen. https://www.arbeitsmarkt.rw.fau.de/files/2016/07/1290411891_DP71.pdf. Zugegriffen: 21. Mai 2018.
- Hunkler, C. (2015). Können, wollen oder dürfen sie nicht? Ethnische Ungleichheit beim Zugang zu Ausbildungsplätzen im dualen System. In A. Scherr (Hrsg.), *Diskriminierung migrantischer Jugendlicher in der beruflichen Bildung. Stand der Forschung, Kontroversen, Forschungsbedarf* (S. 193–207). Weinheim: Beltz.
- Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1999). *Skala zur allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung. Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Jonkmann, K., Maaz, K., McElvany, N., & Baumert, J. (2010). Die Elternentscheidung beim Übergang in die Sekundarstufe I – Eine theoretische Adaption und empirische Überprüfung des Erwartungswert-Modells. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (S. 253–282). Berlin: BMBF.
- Kao, G., & Tienda, M. (1995). Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth. *Social Science Quarterly*, 76, 1–19.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006). *Bildung in Deutschland 2006. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: wbv.
- Krohne, J. A., & Meier, U. (2004). Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration. In G. Schümer, K. J. Tillmann & M. Weis (Hrsg.), *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen* (S. 117–144). Wiesbaden: VS.
- Kropf, M., Gresch, C., & Maaz, K. (2010). Überblick über die rechtlichen Regelungen des Übergangs in den beteiligten Ländern. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (S. 401–429). Berlin: BMBF.
- Krüskens, J. (2007). Entwicklung von Schülerleistungen und Zensuren in der Grundschule. In H. Ditton (Hrsg.), *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung* (S. 41–61). Münster: Waxmann.
- Liem, A. D., Lau, S., & Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 486–512.

- Maaz, K., Hausen, C., McElvany, N., & Baumert, J. (2006). Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(3), 299–327.
- Maaz, K., & Nagy, G. (2010). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (S. 151–180). Bonn: BMBF.
- Maaz, K., Baumert, J., Gresch, C., & McElvany, N. (Hrsg.). (2010). *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (Bildungsforschung, Bd. 34). Berlin: BMBF.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2005). Academic self-concept, interest, grades, and standardized test scores: reciprocal effects models of causal ordering. *Child Development*, 76(2), 397–416.
- Nagy, G., Garrett, J., Trautwein, U., Cortina, K. S., Baumert, J., & Eccles, J. (2008). Gendered high school course selection as a precursor of gendered occupational careers: The mediating role of self-concept and intrinsic value. In J. Watts Eccles (Hrsg.), *Gendered occupational outcomes: Longitudinal assessments of individual, social, and cultural influences* (S. 115–143). Washington: APA.
- Nagy, G., Trautwein, U., Baumert, J., Köller, O., & Garrett, J. (2006). Gender and course selection in upper secondary education: Effects of academic self-concept and intrinsic value. *Educational Research and Evaluation*, 12(4), 323–345.
- Olczyk, M., Seuring, J., Will, G., & Zinn, S. (2016). Migranten und ihre Nachkommen im deutschen Bildungssystem: Ein aktueller Überblick. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf* (S. 33–70). Wiesbaden: Springer.
- Pötter, U., & Quellenberg, H. (2016). *Ausfälle und Bildungsverzerrung in AID:A II*. München: DJI. unveröffentlichtes Arbeitspapier
- Quellenberg, H. (2012). Von der Stichprobenziehung bis zur Variablenaufbereitung. Der AID: A-Datensatz. In T. Rauschenbach & W. Bien (Hrsg.), *Aufwachsen in Deutschland. AID:A – Der neue DJI-Survey* (S. 234–246). Weinheim: Beltz Juventa.
- Rauschenbach, T., & Bien, W. (Hrsg.). (2012). *Aufwachsen in Deutschland. AID:A – Der neue DJI-Survey*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Reinders, H., Fresow, M., & Fresow, P. (2016). Kompetenzunterschiede und Bildungsgangwechsel bei Schülern mit Migrationshintergrund – Ergebnisse zur Vorhersage der Mathematikleistungen durch individuelle Voraussetzungen. In BMBF (Hrsg.), *Forschungsvorhaben in Anknüpfung an Large-Scale-Assessments* (S. 4–22). Berlin: BMBF.
- Relikowski, I., Yilmaz, E., & Blossfeld, H.-P. (2012). Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen von Migranten erklären? Eine Mixed-Methods Studie zur Rolle von strukturellen Aufstiegschancen und individueller Bildungserfahrung. In R. Becker & H. Solga (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung* (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie: 52. Sonderheft, S. 111–136). Wiesbaden: Springer VS.
- Roeder, P. M., & Schmitz, B. (1995). *Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. In T. Urdan & F. Pajares (Hrsg.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (S. 71–96). Greenwich: Information Age Publishing.
- Schunk, D. H., & Mullen, C. A. (2012). Self-efficacy as an engaged learner. In S. L. Christensen, A. Reschly & C. Wylie (Hrsg.), *Handbook of research on student engagement* (S. 219–235). New York: Springer.
- Siebert, M., & Olszenka, N. (2016). Ethnische Ungleichheit in der Sekundarstufe I. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf* (S. 543–595). Wiesbaden: Springer VS.
- Stanat, P., & Christensen, G. (2006). *Where immigrant students succeed: a comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: OECD Publishing.
- Stanat, P., & Edele, A. (2015). Zuwanderung und soziale Ungleichheit. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung: Gegenstandsbereiche* (S. 215–228). Wiesbaden: Springer VS.
- Stanat, P., Rauch, D., & Segeritz, M. (2010a). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In E. Klieme, C. Artelt, H. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 200–230). Münster: Waxmann.
- Stanat, P., Segeritz, M., & Christensen, G. (2010b). Schulbezogene Motivation und Aspiration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In W. Bos, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *Schulische*

- Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung. Festschrift für Jürgen Baumert* (S. 31–57). Münster: Waxmann.
- Statistisches Bundesamt (2010). *Bildung und Kultur: Allgemeinbildende Schulen*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Stocké, V. (2005). Realistische Bildungsaspirationen. In A. Glöckner-Rist (Hrsg.), *ZUMA-Informationssystem. Elektronisches Handbuch sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente. Version 9.00*. Mannheim: Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen.
- Walper, S., & Bien, W. (2015). Einleitung: Aufwachsen in Deutschland 2015. In S. Walper, W. Bien & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Aufwachsen in Deutschland – heute* (S. 8–15). München: DJI.
- Walter, O. (2009). Herkunftsassoziierte Disparitäten im Lesen, der Mathematik und den Naturwissenschaften: ein Vergleich zwischen PISA 2000, PISA 2003 und PISA 2006. In M. Prenzel & J. Baumert (Hrsg.), *Vertiefende Analysen zu PISA 2006* (S. 149–168). Wiesbaden: VS.
- Watermann, R., & Baumert, J. (2006). Entwicklung eines Strukturmodells zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und fachlichen und überfachlichen Kompetenzen: Befunde national und international vergleichender Analysen. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit* (S. 61–94). Wiesbaden: Springer VS.
- Wigfield, A., & Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest. Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, 30(1), 1–35.
- Zuffianò, A., Alessandri, G., Gerbino, M., Kanacri, B.P.L., Di Giunta, L., Milioni, M., & Caprara, G.V. (2013). Academic achievement: The unique contribution of self-efficacy beliefs in self-regulated learning beyond intelligence, personality traits, and self-esteem. *Learning and Individual Differences*, 23, 158–162.