



Rechts- und Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg

Fachbereich Wirtschaftswissenschaften

Lehrstuhl für Soziologie und empirische Sozialforschung

(Prof. Dr. Martin Abraham)

Wintersemester 09/10

Bachelorarbeit mit dem Thema

„Hochschulpartizipation von Abiturienten mit Migrationshintergrund“

Betreuer: Dipl.-Sozialw. Andreas Damelang

Verfasserin: Karina Stühler

Datum: 22.02.2010

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	5
2. Theoretischer Hintergrund	7
2.1 Vorselektion in der Bildungslaufbahn.....	7
2.2 Erklärungsmodell für die Bildungsentscheidung nach sozialer Herkunft.....	11
2.3 Spezielle Mechanismen bei Migranten	15
2.4 Hypothesen.....	17
3. Empirie	20
3.1 Datenbasis	20
3.2 Forschungsdesign und Datenaufbereitung	21
3.2.1 Abhängige Variable.....	21
3.2.2 Unabhängige Variablen.....	22
3.3 Methodik	26
3.3.1 Analyseverfahren: logistische Regression	26
3.3.2 Grundkonzepte und Rechenansatz	27
3.4 Ergebnisse	29
3.4.1 Deskriptive Analysen	29
3.4.2 Analyse der logistischen Regressionsmodelle	36
4. Fazit	42
Literaturverzeichnis.....	46
Anhang	51

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Statistische Kennwerte der in der Regression verwendeten Variablen.	S. 26
Tabelle 2: Studiumswahl; Vergleich von Deutschen und Migranten.	S. 30
Tabelle 3: Studiumswahl; Vergleich von Deutschen und Migranten der ersten bzw. zweiten Generation.	S. 31
Tabelle 4: Einschätzung der Deutschleistung im Vergleich.	S. 32
Tabelle 5: Höchster Ausbildungsabschluss der Väter im Vergleich.	S. 34
Tabelle 6: Höchster Ausbildungsabschluss der Mütter im Vergleich.	S. 34
Tabelle 7: Logistische Regression zur Bildungsentscheidung. Odds Ratios (gerundet).	S. 37

Anhangsverzeichnis

A1: Do-File	S. 51
A2: Kreuztabellen	S. 57
A3: Regressionsmodell mit Standardabweichung	S. 59

1. Einleitung

Bildung gilt heutzutage als eine der entscheidenden Variablen für den Zugang zu knappen Gütern und Positionen in der Gesellschaft und steuert die Arbeitsmarktchancen der Menschen (Becker, 2009). Deshalb ist es umso verwunderlicher und bedenklich, dass in der modernen Gesellschaft so viel Bildungsungleichheit herrscht, dass Becker und Lauterbach (2008) sogar von Bildungsungleichheit als einem Strukturmerkmal moderner Gesellschaften sprechen. In der Wissenschaft existieren indes verschiedene Theorien und Studien, die zur Aufklärung dieser Ungleichheiten beisteuern sollen. Häufig wird auf die soziale Ungleichheit von Bildungschancen zwischen den Sozialschichten hingewiesen. So zeigt beispielsweise Becker (2009), dass Kinder aus den Dienstklassen gegenüber Kindern aus den Arbeiterschichten im Jahre 2000 eine 7-mal bessere Chance hatten, nach der Grundschule auf ein Gymnasium zu wechseln. Müller und Pollak (2009) veranschaulichen in ihrer Studie, dass Kinder aus der oberen Dienstklasse außerdem eindeutig bessere Chancen haben, das Abitur zu erreichen, als Kinder ungelernter Arbeiter, bei Besuch des Gymnasiums beider. Auch hinsichtlich des Erwerbs der Studienberechtigung und des Übergangs auf die Hochschule existieren Ungleichheiten zwischen den sozialen Schichten (Becker, 2009). Vor allem die Hochschulbildung, als das am weitesten fortgeschrittene Expertenwissen mit den am besten bewerteten Qualifikationen, stellt aber eine wichtige Komponente der Bildungsinvestitionen dar (Müller, Pollak, Reimer & Schindler 2009). Deshalb sollte der Besuch einer Hochschule grundsätzlich jedem möglich sein, der die Zulassungsvoraussetzungen erfüllt, unabhängig von seiner sozialen Herkunftsschicht.

Versucht man nun die Bildungsungleichheiten, insbesondere in Bezug auf die Hochschulbildung über die soziale Herkunft zu erklären, sollte ein weiterer Aspekt beachtet werden: der Migrationshintergrund der jeweiligen Person. In der jüngeren Literatur werden immer häufiger Bildungsnachteile von Personen mit Migrationshintergrund¹ thematisiert. In Deutschland haben im Jahr 2008 laut dem Statistischen Bundesamt (2009a) immerhin fast 15,6 Millionen Menschen einen Migrationshintergrund. Obwohl die systematische Benachteiligung von Migranten ein in der Öffentlichkeit viel diskutiertes Thema ist, existieren eher wenige wissenschaftliche Studien zu dieser Problematik. Die meisten

¹ In dieser Arbeit wird der Einfachheit halber für den Ausdruck „Person mit Migrationshintergrund“ auch der Begriff „Migrant“ verwendet. Er wird somit gleichbedeutend für die erste und die zweite Generation verwendet.

Informationen, die bereitstehen, fokussieren ausländische Kinder und Jugendliche in Schule und Studium. Über Migrantenkinder geben z.B. verschiedenen Schulleistungsstudien Aufschluss und beschreiben deutliche Nachteile für diese Kinder (Diefenbach, 2007).

Angesichts der Tatsache, dass in Deutschlands Schulen um die 20% der Schüler einen Migrationshintergrund haben (Diefenbach, 2009), sollte auf dieses Thema in der Forschung genauer eingegangen werden. Wenn man sich die Hochschulbeteiligung von Studenten mit Migrationshintergrund anschaut, fällt diese mit 8% eher gering aus. In der jüngeren Forschungsliteratur gibt es allerdings auch Studien, die Migranten speziell beim Übergang vom Abitur auf die Hochschule betrachten und Gründe aufführen, weshalb sich Migranten sogar häufiger für ein Studium entscheiden könnten (vgl. Heath & Brinbaum, 2007; Heath, Rothon & Kilpi, 2008). Kristen, Reimer und Kogan (2008) bestätigen diese Theorien in ihrer Studie am Beispiel türkischer Abiturienten. Dennoch wird im Datenreport 2008 gezeigt, dass im Jahre 2006 nur 10% der Türken einen akademischen Abschluss haben, im Vergleich zu 19% der Deutschen (Statistisches Bundesamt, 2008).

Aus den vorgestellten Studien und den unterschiedlichen Ergebnissen ergibt sich die Relevanz der Thematik dieser Arbeit mit der folgenden Forschungsfrage:

Gibt es Unterschiede bei der Entscheidung über die Erstausbildung zwischen Abiturienten mit Migrationshintergrund und Deutschen und wie lassen sich diese erklären?

In dieser Arbeit soll nun zunächst in Kapitel 2 auf den theoretischen Hintergrund des Themas eingegangen werden, aus dem weitere forschungsleitende Hypothesen abgeleitet werden. Bevor die Hypothesen im empirischen Teil in Kapitel 3.4 mittels geeigneter statistischer Verfahren überprüft werden, werden die Datenbasis und die Methodik der Analysen in den Kapiteln 3.1 bis 3.3 vorgestellt. Abschließend werden die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst und ein Fazit gezogen (Kapitel 4).

2. Theoretischer Hintergrund

Unter diesem Punkt wird der theoretische Hintergrund dargestellt, auf dessen Basis die forschungsleitenden Hypothesen entwickelt werden. In der Fragestellung, ob es Unterschiede bei der Entscheidung über die Erstausbildung zwischen Abiturienten mit Migrationshintergrund und Deutschen gibt und wie sich diese erklären lassen, liegt der Fokus auf dem Selektionsprozess nach dem Abitur beim Übergang auf die Hochschule. Es wird hier also eine ganz spezielle Gruppe betrachtet, welche die Selektion bis zum Abitur durchlaufen hat. Personen, die im Laufe ihrer Schulzeit einen anderen Weg eingeschlagen haben, fallen somit nicht in die Grundgesamtheit.

Auf dem Weg bis zum Erreichen des Abiturs finden allerdings bereits entscheidende Selektionsprozesse statt. Um die Fragestellung adäquat beantworten zu können, ist es unerlässlich, auch diese zu beschreiben. Danach folgt eine Darstellung der Selektionsprozesse beim Übergang auf die Hochschule allgemein und anschließend speziell für Migranten.

2.1 Vorselektion in der Bildungslaufbahn

Das Schulsystem in Deutschland ist im Vergleich zu anderen Ländern hoch stratifiziert. Die Schüler und deren Eltern müssen daher früh Entscheidungen treffen, welchen Bildungsweg sie gehen wollen (Kristen & Granato, 2007). Die verschiedenen Wege führen natürlich zu unterschiedlichen Qualifikationen und Schulabschlüssen, wodurch der weitere Lebensweg der Kinder oft schon im Alter von zehn Jahren in eine bestimmte Bahn gelenkt wird (Stubbe, 2009). Von Interesse sind hier die Gründe für die verschiedenen Entscheidungen der Schüler und Eltern. Im Rahmen dieser Arbeit soll speziell auf die dieser Entscheidung zugrunde liegenden Prozesse bei Migranten eingegangen werden. Es wird nach Gründen für die unterschiedlichen Bildungswege von Schülern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu deutschen Schülern gesucht. Schulleistungsstudien (bspw. IGLU 2006) geben z.B. an, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund häufig deutlich schlechtere schulische Kompetenzen aufweisen als die ohne Migrationshintergrund (Stubbe, 2009). Eine Studie von Diefenbach (2007) zeigt zudem, dass 44,7% aller Kinder, die eine Hauptschule besuchen, ausländische Kinder sind, während der Anteil dieser Gruppe am Gymnasium bei nur 20,4% liegt. Man kann also deutliche Unterschiede erkennen. Diese sind zwar zum einen durch die soziale Herkunft zu erklären, zum anderen aber bei einigen Studien auch nach Kontrolle der

sozialen Herkunft und der Bildung der Eltern noch erhalten (Kristen & Granato, 2007). Im Folgenden sollen mögliche Gründe für Ungleichheiten im Laufe der Schulzeit aufgezeigt werden, die zu einer Vorselektion führen.

Die Erklärungen für die Nachteile von Schülern mit Migrationshintergrund lassen sich grob in zwei Ebenen einteilen, eine individuelle und eine institutionelle Ebene (Diefenbach, 2007). Zunächst wird genauer auf die individuelle Ebene eingegangen. Man geht davon aus, dass Migrantenkinder und auch deren Eltern andere Merkmale, Verhaltensweisen, Kenntnisse und Fähigkeiten aufweisen als Kinder und Eltern ohne Migrationshintergrund. Es wird somit von einem Startnachteil der Migrantenfamilien zu Beginn der Bildungskarriere ausgegangen, da in Deutschland gewisse Kenntnisse vorausgesetzt werden. Man spricht hier in erster Linie von mangelndem Humankapital. In der Bildungssoziologie bezeichnet Humankapital die Investitionen, die im Laufe der Ausbildung und der Erziehung in einen Menschen gemacht werden. Bei den Kindern geht man davon aus, dass ihr Humankapital stark von dem der Eltern abhängt (Diefenbach, 2007). Dies misst man z.B. an deren Schulabschluss oder Einkommen und geht davon aus, dass diese bei Eltern mit Migrationshintergrund geringer sind. Ein Grund für das tendenziell geringere Humankapital bei Migranten ist der Verlust herkunftsspezifischen Kapitals durch fehlende Transferierbarkeit über Landesgrenzen hinweg und es somit in Deutschland nicht den gleichen Wert hat und das Fehlen von Kenntnissen und Fertigkeiten, welche im Aufnahmeland wertvoll sind (Kalter, 2008). Der Erwerb spezifischer Ressourcen findet meist in Orientierung auf das Herkunftsland statt.

Eine ganz entscheidende Ressource, die an Wert verliert, ist die Sprache, da sie für den Aufstieg im Bildungssystem unerlässlich ist. In Deutschland hat die ausländische Muttersprache nicht so einen hohen Stellenwert wie die deutsche, bzw. ist die Kenntnis der deutschen Sprache von entscheidender Wichtigkeit (Esser, 2006). Umso besser die Eltern Deutsch können, desto besser können sie ihren Kindern im schulischen Bereich helfen.

Auch Bildungsabschlüsse können ihren Wert verlieren, da sie oft nicht in gleichwertige Qualifikationen übertragen werden. Haben die Eltern weniger Humankapital, mit dem sie ihr Kind unterstützen können, so ist es auch für die Kinder schwieriger, erfolgreich im Bildungsverlauf zu sein. Dies kann anhand mehrerer Beispiele veranschaulicht werden. Eine sehr wichtige Ressource ist beispielsweise die akkumulierte Bildung der Eltern. Sie ist ein

wichtiger Faktor für eine Vielzahl anderer Ressourcen, welche die Kinder in ihrem Bildungserfolg unterstützen können (Kristen & Granato, 2004). Zum einen können besser gebildete Eltern ihren Kindern mit ihrem Wissen bei den Hausaufgaben oder beim Lernen helfen. Zum anderen kennen sie die Struktur des Schulsystems besser, wodurch sie bei den Bildungsentscheidungen Vorteile haben. Zum Beispiel kennen sie sich besser damit aus, welche Noten ihre Kinder brauchen oder welche möglichen Bildungswege es überhaupt gibt (Kristen & Granato, 2007).

Auch die berufliche Positionierung der Eltern kann entscheidend sein, da sie für die Kinder einen wichtigen Orientierungspunkt liefert. Haben schon die Eltern eine gute Stellung auf dem Arbeitsmarkt, sehen die Kinder, dass es möglich ist, eine gute Position zu erreichen. Außerdem kennen die Eltern die Bedeutung der Bildung für den Arbeitsmarkt und wissen, welche Qualifikationen für gewisse Posten notwendig sind (Kristen & Granato, 2004).

Zum Humankapital zählen nicht nur die sozialen Ressourcen der Eltern, sondern auch die finanziellen. Im Laufe der Schulzeit fallen hohe Kosten für eine Familie an, vor allem bei den höheren Bildungswegen (Kristen & Granato, 2004). Sind nicht genügend finanzielle Mittel vorhanden, werden Familien nur das Nötigste „kaufen“. Oft braucht man aber zum Schulerfolg zusätzliche Bücher oder beispielsweise Nachhilfeunterricht, was den Kindern aus finanziell schwachen Familien dann fehlt.

Die vorhergehenden Erklärungen können teilweise nicht nur zur Erklärung von Unterschieden zwischen Migranten und Deutschen herangezogen werden, sondern ganz allgemein für unterschiedliche Bildungsbeteiligung. Die finanzielle Ressourcenausstattung oder die Position der Eltern auf dem Arbeitsmarkt ist bei deutschen Familien natürlich ebenso wichtig. Das Entscheidende für die Kinder und Eltern mit Migrationshintergrund ist aber, dass von besonderen Ausgangsrestriktionen ausgegangen wird (Kristen & Granato, 2004). So wird angenommen, dass Migranten durchschnittlich niedrigere Qualifikationen mitbringen und es sich somit um eine negative Selektion handelt. In Deutschland ist die klassische Arbeitsmigration in den 1960er und den frühen 1970er Jahren dafür verantwortlich. Durch die Anwerbung der Bundesregierung von ausländischen Arbeitern kamen hauptsächlich schlecht gebildete Migranten nach Deutschland (Kalter, 2008).

Es ist also darauf hinzuweisen, dass die Erklärungen oft auf die spezifische Schicht, nämlich die Arbeiter – oder Unterschicht zurückzuführen sind, in denen andere Sozialbedingungen vorherrschen, die sich nachteilig auf den Bildungserfolg auswirken können (Diefenbach, 2009).

Ein weiterer denkbarer individueller Grund für den geringeren Erfolg in der Schule ist der Migrationsstatus. Einige Familien investieren möglicherweise weniger in die Bildung ihrer Kinder, da sie planen, wieder in ihr Heimatland zurückzukehren. Es ist für sie deswegen nicht so wichtig, dass das Kind in Deutschland einen hohen Schulabschluss erlangt (Diefenbach, 2007).

Nun sollen Erklärungen für die Nachteile dargestellt werden, die sich auf die institutionelle Ebene beziehen. Auch die Merkmale der Schule bzw. der Institution an sich können Nachteile von Migrantenkindern gegenüber deutschen Kindern erklären. Die Kontextbedingungen des Schulbesuchs, zu denen etwa die Zusammensetzung der Klassen gehört, können hier als Argument angegeben werden. Sind nämlich viele Kinder mit Migrationshintergrund in einer Klasse, die auch noch dieselbe Sprache sprechen, können die Kinder sich untereinander in ihrer Muttersprache unterhalten und verbessern ihr Deutsch nicht (Diefenbach, 2009). Die Sprache ist jedoch, wie oben angesprochen, ein wichtiger Faktor, der zum Erfolg in der Schule beiträgt. Die ethnische Zusammensetzung der Klassen wirkt sich also nicht direkt auf den Schulerfolg von einzelnen Schülern aus, sondern über andere Größen, wie die Entwicklung spezieller Gruppennormen oder eben z.B. die Sprachbeherrschung. So zeigt Kristen in einer Untersuchung von Grundschulern, dass Türken und Italiener eine umso geringere Chance haben, von der Grundschule auf eine Realschule bzw. ein Gymnasium zu wechseln, je mehr ausländische Kinder in ihrer Klasse sind (Diefenbach, 2007).

Als letzter hier aufgeführter möglicher Grund für den schlechteren Bildungserfolg von Migrantenkindern wird an dieser Stelle die institutionelle Diskriminierung genannt. Darunter versteht man z.B., dass Kindern mit Migrationshintergrund nach der Grundschule seltener ein Übertritt auf das Gymnasium empfohlen wird als deutschen Kindern, obwohl sie die gleichen Noten haben. Als Grund wird meist die schlechtere Sprachbeherrschung angegeben. Oft schätzen Lehrer auch den familiären Hintergrund als ungünstig für die Gymnasialbildung ein (Stubbe, 2009). Ein anderes Beispiel für die Diskriminierung zeigen Gomolla und Radtke

(2000) in einer Studie über die Einschulung und die Überweisung auf eine Sonderschule für Lernbehinderte. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass sich im Zeitverlauf der Anteil der Kinder aus Migrantenfamilien, die von der Einschulung zurückgewiesen wurden, deutlich verstärkt hat. Außerdem hat sich der Anteil dieser Kinder an Schulen für Lernbehinderte mehr als verdoppelt. Es ist indes unplausibel, dass sich eine ganze Schülerpopulation verändert hat. Näher liegt stattdessen, dass institutionelles Handeln für die systematischen Ungleichheiten verantwortlich ist.

Mit den genannten Punkten sollte gezeigt werden, dass bis zum Abitur viele Selektionsprozesse ablaufen, wobei man hier von einer positiven Selektion sprechen kann. Nur diejenigen, die diese Hürden im Laufe ihrer Schulzeit überstehen, obwohl sie einen Migrationshintergrund haben, schaffen es bis zum Abitur. Danach steht wieder eine Selektionsstufe an. Die Abiturienten müssen sich nun entscheiden, ob sie eine Hochschulausbildung wählen oder nicht. Die Entscheidungsmechanismen für diesen Übergang werden im Folgenden dargestellt. Anzumerken ist des Weiteren, dass in der Realität individuelle und institutionelle Mechanismen nicht unabhängig voneinander wirken, sondern zusammenspielen.

2.2 Erklärungsmodell für die Bildungsentscheidung nach sozialer Herkunft

Nun geht es darum, mögliche Erklärungen dafür zu finden, dass man sich gegen die Hochschulausbildung entscheidet, obwohl man die Berechtigung dafür erlangt hat. Das Erklärungsmodell nach Boudon (1974) basiert auf dem Einfluss der sozialen Herkunft. Dieser Ansatz „ist international in einer Vielzahl von empirischen Anwendungen aufgegriffen worden und hat sich als Erklärungsschema für die Analyse von ungleicher Bildungsbeteiligung bewährt“ (Schimpl-Neimanns, 2000, S. 640).

Laut Boudon (1974) muss beim Einfluss der sozialen Herkunft auf den Bildungserfolg zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten unterschieden werden. Die primären Herkunftseffekte sind für die unterschiedlichen schulischen Leistungen zwischen bildungsfernen und bildungsnahen Familien verantwortlich. Er spricht hier von der Wichtigkeit des kulturellen Kapitals, welches bei den Familien unterschiedlich vorliegt (Goldthorpe, 1996). Dazu zählen, wie im vorhergehenden Abschnitt erläutert, die unterschiedliche Sozialisation oder auch die finanziellen Ressourcen.

Entscheidend für die Erklärung der Bildungsentscheidung sind aber die sekundären Herkunftseffekte. Darunter werden Entscheidungen verstanden, welche die Schüler und ihre Eltern im Bildungsverlauf treffen und welche von der sozialen Herkunft abhängen (Breen & Goldthorpe, 1997). Erklärt werden die sekundären Herkunftseffekte mit der Rational-Choice-Theorie. Diese geht davon aus, dass je nach sozialer Herkunft, unterschiedliche Entscheidungen von den Schülern und deren Eltern als rational empfunden werden (Stubbe, 2009). Es muss erwähnt werden, dass der Begriff Rational-Choice-Theorie nicht genau eine Theorie beschreibt, sondern dass es je nach Modellannahmen unterschiedliche Varianten gibt. Die zentrale Annahme ist jedoch, dass Akteure in Handlungssituationen rational handeln und aus den möglichen Handlungssituationen die für sie persönlich „beste“ auswählen (Stubbe, 2009). Im Falle der Bildungsentscheidung bedeutet dies, dass die Schüler und Eltern den Weg wählen, welcher für sie rational gesehen den besten darstellt. Speziell für die Abiturienten gilt somit die Frage, ob nach ihrer subjektiven Einschätzung (bzw. der ihrer Eltern) das Hochschulstudium die beste Entscheidung ist.

Im Sinne der Humankapitaltheorie nach Gary S. Becker (1975) bedeutet rationales Handeln auch, dass alle zunächst eine gleiche Bildungsaspiration haben, egal welcher Herkunft und welcher Schicht sie entstammen. Die Akteure investieren nun so lange in Bildung, wie der erwartete Nutzen die erwarteten Kosten übersteigt. Diejenigen, die sich gegen das Hochschulstudium entscheiden, investieren also weniger in ihr Humankapital als die, die ein Studium absolvieren, da sie sich einen geringeren relativen Nutzen eines Studiums erwarten. Als Erklärung dafür beschreibt Becker (2000) in Anlehnung an Boudon, dass es klassenspezifische Unterschiede in der Kosten-Nutzen-Abwägung für höhere Bildung gibt und daher verschiedene Bildungsentscheidungen getroffen werden.

Das wollen Erikson und Jonsson (1996) mit einem einfachen Modell der subjektiven Werterwartung (SEU) verdeutlichen und stellen folgende Gleichung auf:

$$U = PB - C \quad (\text{Gleichung 2.2.1})$$

Der Nutzen (U) wird also definiert, durch die Wahrscheinlichkeit, dass die Bildung erfolgreich abgeschlossen wird (P) multipliziert mit dem Erwartungswert für den Ertrag des

gewählten Bildungswegs (B) und von diesem Produkt werden schließlich die erwarteten Kosten (C) subtrahiert.

Esser (1999) entwickelt diese Formel noch weiter. Entscheidend ist, dass er viel Wert auf die Einbeziehung des Status legt. Er kommt zu folgendem Ergebnis:

$$U + cSV > C/p \qquad \qquad \qquad (\text{Gleichung 2.2.2})$$

Dabei versteht er unter dem Term $U + cSV$ die Bildungsmotivation. Diese ist umso höher, je höher der eingeschätzte Wert des Bildungsertrages (U) und je höher der wahrscheinliche Statusverlust (cSV) bei suboptimalen Bildungsentscheidungen erwartet wird. Der Term C/p beschreibt das Investitionsrisiko, das sich aus den Kosten (C) geteilt durch die Erfolgswahrscheinlichkeit für den Bildungserfolg (p) zusammensetzt. Das Investitionsrisiko ist also umso größer, je unsicherer der Bildungserfolg ist, wenn man von konstanten Kosten ausgeht (Becker, 2000).

Die Bildungsmotivation und das Investitionsrisiko werden nun genauer betrachtet, indem ein Bezug zu den verschiedenen sozialen Schichten hergestellt wird. Boudon geht davon aus, dass es für Familien aus höheren sozialen Schichten wichtiger ist, dass ihre Kinder die bestmögliche Ausbildung absolvieren, sich also in der vorliegenden Untersuchung für das Studium entscheiden. Die Gewinne aus dem höheren Bildungsweg sind umso größer, je größer der Sozialstatus ist. Denn diese Familien haben mehr zu verlieren als sozial schwache Familien, da sie einen sozialen Statusverlust erfahren können (Kristen et al., 2008). Für die Arbeiter- und Unterschicht reicht eine qualifizierte Schul- oder Berufsausbildung aus, um keinen Statusverlust zu erleiden. Daraus kann gefolgert werden, dass bei den höheren Sozialschichten eine höhere Bildungsmotivation auf Grund der Angst eines Statusverlusts herrscht. Bei den niedrigeren Schichten ist dagegen das Investitionsrisiko entscheidender. Die bessere Bildung wird mit höheren Kosten verbunden. Für sozial schwache Familien mit einem geringen verfügbaren Haushaltseinkommen kann der entsprechende subjektiv erwartete Kostendruck ein Grund für die Entscheidung gegen das Studium sein. Weil nämlich auch der Erfolg einer weiterführenden Bildung geringer eingeschätzt wird als bei den Mittel- und Oberschichten, ist ihnen das Investitionsrisiko zu hoch (Becker, 2000). Stubbe (2009) spricht

hier von einer unterschiedlichen Risikoaversion der sozialen Schichten auf Grund von verschiedenen finanziellen Gegebenheiten.

Aus diesen Erkenntnissen kann man folgern, dass es auf das Verhältnis von Bildungsmotivation und Investitionsrisiko bei der Bildungsentscheidung ankommt, wobei die Bildungsmotivation höher sein muss als das Investitionsrisiko, damit eine Entscheidung für ein Studium getroffen wird. Ergänzend dazu kann noch der Zeithorizont aufgeführt werden, welcher je nach sozioökonomischer Situation unterschiedlich ist. Gemeint ist, dass es für einkommensschwache Familien wichtiger ist, dass möglichst schnell zusätzliches Geld verdient wird. Beginnen die Kinder erst noch ein Studium, das zusätzlich Kosten verursacht, dauert es deutlich länger, bis die Familie finanziell unterstützt werden kann. Die erwartungsgemäß höheren Verdienste durch die bessere Ausbildung sind weniger bedeutend als die zeitnahe finanzielle Ressource, wenn sich für eine Ausbildung entschieden wird (Becker & Hecken, 2009).

Neben der anfangs erwähnten gleichen Bildungsaspiration gilt als weitere Annahme für das vorgestellte Modell, dass der Bildungsentscheidung nicht durch institutionelle Beschränkungen Grenzen gesetzt werden. Will ein Abiturient beispielsweise Psychologie studieren, hat aber nicht die dafür notwendige Abiturnote, wird der dargestellte Mechanismus der Entscheidungsfindung natürlich beeinflusst. Becker (2000) schränkt in seiner Arbeit mit dieser Erklärung die Prämisse ein, dass die Bildungsungleichheit ausschließlich auf Grund von individuellen Bildungsentscheidungen entsteht.

Schließlich muss nochmals erwähnt werden, dass die aufgeführte Argumentation für ungleiche Bildungsentscheidungen sich auf eine unterschiedliche soziale Lage der betreffenden Personen stützt. In der Fragestellung geht es jedoch um Unterschiede zwischen Migranten und Deutschen beim Übergang auf die Hochschule. Wie auch bei dem Unterpunkt 2.1 wird sich hier auf die Negativselektion der klassischen Arbeitermigranten gestützt. Aufgrund der schlechteren Ausbildungen und Qualifikationen wird hauptsächlich von sozial schlechter gestellten Familien ausgegangen. Doch nicht alle Personen mit Migrationshintergrund in Deutschland können der typischen Arbeitsmigration zugeordnet werden. Hinzu kommt, dass die Auswirkungen einer Migration für die betreffenden Personen nicht immer negativ sein müssen. Außerdem ist es nicht ausreichend, Bildungsentscheidungen

einzig und allein durch die soziale Herkunft zu erklären. Aus diesen Gründen sollen im Folgenden einige Mechanismen aufgeführt werden, die speziell für Migranten bei der Bildungsentscheidung eine Rolle spielen können.

2.3 Spezielle Mechanismen bei Migranten

In den vorangegangenen Erklärungen wird sich hauptsächlich auf die soziale Herkunft als Ursache für ungleiche Bildungsentscheidungen gestützt. Auch die spezifischen Nachteile der Personen mit Migrationshintergrund, beispielsweise schlechtere Sprachbeherrschung, weniger Wissen über die Struktur des Bildungssystems oder auch Diskriminierung werden als Gründe für einen geringeren Bildungserfolg aufgeführt. In diesem Teil der Arbeit soll nun gezeigt werden, dass es nicht immer ausreicht, mit diesen Erklärungen zu argumentieren - besonders weil nicht alle Migranten einer niedrigeren Schicht zugeordnet werden können. Manche Migranten unterliegen auch einer positiven Selektion, haben große Ambitionen und ein Bestreben, erfolgreich zu sein. Es kann auch nicht davon ausgegangen werden, dass der Migrantenstatus immer Nachteile für die entsprechenden Personen bedeutet. Manche Umstände bewirken vielleicht auch eine günstigere Position für die Migranten im Vergleich zu den Deutschen (Kristen et al. 2008). Ein geringeres Wissen über die Strukturen des deutschen Schul- und Ausbildungssystems müssen z.B. nicht nur nachteilig sein. Kristen et al. (2008) decken damit einen Grund auf, warum sich Migranten sogar eher für ein Studium als für eine Ausbildung entscheiden. Dadurch, dass sie mit dem deutschen System nicht so vertraut sind, wissen sie weniger über die Möglichkeiten einer dualen Ausbildung. Dieses System ist meist unterschiedlich zum System des Herkunftslandes und unterscheidet sich nicht nur in der Art, sondern auch im Ansehen und dem Wert auf dem Arbeitsmarkt. Für Personen mit Migrationshintergrund erscheint ein Studium also häufig attraktiver als eine Ausbildung, da sie zu wenig Informationen über das in Deutschland gut etablierte und vor allem akzeptierte System haben.

Zusätzlich ist es fraglich, ob Argumente, wie z.B. mangelnde Deutschkenntnisse, bei der zweiten Generation überhaupt noch herangezogen werden können (vgl. Heath & Brinbaum, 2007). Die zweite Generation wächst schließlich in Deutschland auf und kann von Anfang an die deutsche Sprache lernen. Selbst wenn die Eltern zu Hause ihre Muttersprache sprechen, kommen die Kinder im Normalfall spätestens im Kindergarten täglich mit deutsch sprechenden Mitmenschen in Kontakt, wohingegen ihre Eltern die Sprache meist komplett

neu lernen mussten, als sie immigriert sind. Ferner geht es hier um den Übergang auf die Hochschule, d.h. die Schüler haben die Leistungsanforderungen des Abiturs erfüllt. Die Sprache sollte also für die zweite Generation kein bedeutender Grund mehr für eine Entscheidung gegen ein Studium sein. In diesem Zusammenhang kann auch die positive Selektion nochmals erwähnt werden. Diejenigen, welche die Hürden bis zum Abitur überstanden haben, sehen das Hochschulstudium als weniger schwierig an. Sie mussten sich schon während ihrer gesamten Laufbahn gegenüber den deutschen Mitschülern beweisen, was ihnen auch gelungen ist. Durch diese Erfahrungen können sie selbstbewusst über ihre Fähigkeiten und Perspektiven urteilen. Das wird besonders stark sein, wenn sie sich mit den Standards innerhalb ihrer eigenen ethnischen Gruppe vergleichen (Kristen et al., 2008). Ähnlich hierzu ist auch das Argument, dass Migrantenfamilien häufig mehr Motivation aufweisen als einheimische Familien. Dieses Argument hängt sehr eng mit dem Motiv der Migration zusammen. Viele Familien erhoffen sich nämlich durch die Migration ein besseres Leben und einen sozialen Aufstieg. Auch wenn die erste Generation noch nicht die Chance dieses Aufstiegs wahrnehmen kann, erhofft sie sich diesen Erfolg durch ihre Kinder, also die zweite Generation. Die Ziele und Erwartungen der Eltern werden also auf die Kinder übertragen, besonders wenn enge familiäre Bindungen vorhanden sind. Soziale Mobilität ist vor allem durch Bildung zu erreichen und somit ist ein möglichst hoher Bildungsabschluss das Ziel (Kristen et al., 2008).

Diskriminierung kann, wie oben erläutert, im Laufe der Schulzeit ein Grund für geringen Bildungserfolg sein. Auf der Stufe des Übergangs auf die Hochschule, kann es aber ein Faktor sein, der die Abiturienten dazu bringt, sich für ein Studium zu entscheiden. Wenn die Schüler mit Migrationshintergrund nämlich eine Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt bzw. bei der Suche nach einer Ausbildung erwarten, werden sie sich eher für ein Studium entscheiden. Für diejenigen, die eine Diskriminierung erwarten, sind die Opportunitätskosten weiter in Bildung zu investieren geringer als für die, welche keine Diskriminierung befürchten (Heath & Birnbaum, 2007). Natürlich wird bei dieser Argumentation davon ausgegangen, dass der Ertrag aus der höheren Bildung für beide Gruppen gleich ist. Heath et al. (2008) gehen in ihrer Arbeit sogar noch einen Schritt weiter. Sie behaupten, dass vor allem Migranten der zweiten Generation sich zusätzlich für solche Studiengänge entscheiden, welche eine verhältnismäßig gute Arbeitsmarktperspektive haben, wie z.B. Medizin oder Recht.

Es sollten hiermit weitere Erklärungen und Argumente aufgeführt werden, welche die Bildungsentscheidung und speziell die Entscheidung für oder gegen ein Studium beeinflussen können.

Die vorgestellten Theorieansätze dienen als Basis für die folgende Aufstellung der forschungsleitenden Hypothesen.

2.4 Hypothesen

Nun werden die Hypothesen aus den vorhergehenden theoretischen Konzepten abgeleitet und anschließend mit geeigneten Daten überprüft. Als zentrales Anliegen gilt dabei, zu klären, ob es Unterschiede zwischen den Abiturienten mit und ohne Migrationshintergrund beim Übergang vom Abitur auf die Hochschule gibt. Wie in der Einleitung gezeigt, werden in der Literatur Migranten häufig in Verbindung mit geringerem schulischen Erfolg und schlechterer Bildung gebracht. Man denke hierbei z.B. an das Verhältnis von deutschen und türkischen Personen mit einem akademischen Abschluss (19% zu 10%). Es lassen sich deshalb Unterschiede vermuten. Auf der Makroebene wird daher folgende Hypothese aufgestellt:

Hypothese 1a: Migranten wählen seltener eine Hochschulausbildung als deutsche Abiturienten.

Ob diese Hypothese zutrifft, soll mit Hilfe deskriptiver Analysen und einer darauf folgenden Regression geprüft werden. Hypothese 1a umschließt alle Personen mit Migrationshintergrund. Die Einflussfaktoren, die speziell für Migranten bei der Bildungsentscheidung gelten, deuten jedoch darauf hin, dass man zwischen der ersten und der zweiten Migrantengeneration unterscheiden muss. Ein Argument dafür ist unter anderem die angesprochene Bildungsaspiration, die sich von der ersten auf die zweite Generation überträgt. Auch die bessere Beherrschung der deutschen Sprache kann hier als positiv für die zweite Generation angesehen werden. Daraus kann eine Unterhypothese abgeleitet werden, welche folgendermaßen lautet:

Hypothese 1b: Der Unterschied bei der Bildungsentscheidung zwischen Deutschen und Migranten nimmt von der ersten zur zweiten Generation ab.

Neben der im Mittelpunkt stehenden Makrohypothese, werden im Folgenden noch drei Individualhypothesen aufgestellt. Hierbei wird genauer betrachtet, wie sich primäre und sekundäre Herkunftseffekte auf die Bildungsentscheidung nach dem Abitur auswirken können.

Hypothese 2: Abiturienten mit Migrationshintergrund entscheiden sich aufgrund ihrer schlechteren Deutschkenntnisse seltener für ein Studium als Deutsche.

Zur Erklärung dieser Hypothese sind die primären Herkunftseffekte entscheidend. Es wird davon ausgegangen, dass Migranten aufgrund ihres Migrationsstatus Nachteile in der Beherrschung der deutschen Sprache haben und sich deswegen auch nicht zu den Besten ihrer Klasse im Fach Deutsch zählen. Diese Selbsteinschätzung beeinflusst wiederum den erwarteten Bildungserfolg. Wie im Modell der Bildungsentscheidung nach sozialer Herkunft dargestellt, spielt der erwartete Bildungserfolg eine wichtige Rolle dabei, ob man sich für oder gegen eine Hochschulausbildung entscheidet. Bei einem gering erwarteten Bildungserfolg erhöht sich das Investitionsrisiko. Sobald das Investitionsrisiko größer als die Bildungsmotivation ist, wird man sich gegen ein Studium entscheiden. Diese Hypothese wird mittels deskriptiver Analysen überprüft. Im Regressionsmodell ist bei der Aufnahme der Deutschleistung zu erwarten, dass ein bestehender Unterschied zwischen Deutschen und Migranten geringer wird. Wenn nämlich bei allen von einer gleichen Einschätzung der Deutschkenntnisse ausgegangen wird und das ein Faktor ist, der die Entscheidung beeinflusst, müsste der Migrationseffekt geringer werden.

Besonders die sekundären Effekte, also die soziale Herkunft, haben eine zentrale Erklärungskraft im vorgestellten Entscheidungsmodell. Gehört man einer niedrigeren sozialen Schicht an, existiert ein anderes Verhältnis von Bildungsmotivation und Investitionsrisiko. Haben schon die Eltern einen niedrigen Status, ist die Wahrscheinlichkeit, einen Statusverlust zu erleiden sehr gering und die Bildungsmotivation dementsprechend auch. Der Status kann anhand des höchsten Ausbildungsabschlusses der Eltern gemessen werden. Wenn die Eltern also selbst schon studiert haben, wird es auch von den Kindern erwartet, damit der Status über die Generationen erhalten bleibt. Es wird davon ausgegangen, dass Migranten eher schlechter gebildete Eltern haben und aus diesen Überlegungen kann eine weitere Hypothese abgeleitet werden:

Hypothese 3: Da bei den Migranten kein Statusverlust zu erwarten ist, entscheiden sie sich seltener für ein Studium als Deutsche.

Auch das soll zunächst mit deskriptiven Auswertungen genauer betrachtet werden. Der höchste Ausbildungsabschluss der Eltern, als Indikator ihres sozialen Status, wird dann im weiteren Verlauf der Analysen auch in die Regression aufgenommen. Damit sind zwei entscheidende Faktoren für eine unterschiedliche Entscheidung im Bezug auf das Hochschulstudium Teil der Regression. Die Erklärungen im Theorieteil zur Bildungsentscheidung stützen sich auf die primären und vor allem sekundären Herkunftseffekte, also die soziale Herkunft. Diese werden nun kontrolliert und man kann eine letzte Hypothese aufstellen:

Hypothese 4: Der Unterschied zwischen Deutschen und Migranten müsste verschwinden bzw. positiv werden, wenn für die primären und sekundären Herkunftseffekte kontrolliert wird.

Es wird also sogar vermutet, dass die Wahrscheinlichkeit zu studieren, wenn man einen Migrationshintergrund hat, höher ist, als wenn man Deutscher ist. Das basiert auf den Erklärungsmechanismen für die Bildungsentscheidung, die speziell bei Migranten greifen. Gemeint ist beispielsweise eine höhere Bildungsmotivation oder die Angst vor Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt.

Die aufgestellten Hypothesen werden im weiteren Verlauf der Arbeit mit geeigneten Daten und dafür angebrachten statistischen Methoden überprüft. Zuvor wird noch die Datenbasis vorgestellt und auf das Forschungsdesign, die Datenaufbereitung und die Methodik genauer eingegangen.

3. Empirie

Die aufgestellten Hypothesen müssen empirisch überprüft werden, damit man Aussagen über ihre Gültigkeit machen kann. Dafür wurden die Daten der ALWA-Studie (Arbeiten und Lernen im Wandel) vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) bereitgestellt. Im folgenden Abschnitt wird die Datenbasis näher erläutert und das entsprechende Forschungsdesign mit der dazugehörigen Aufbereitung der Daten aufgezeigt. Anschließend wird zum besseren Verständnis der Analysen die Methode der logistischen Regression erklärt. Zum Schluss werden die Ergebnisse und die Interpretation der deskriptiven Analysen und der Regression vorgestellt.

3.1 Datenbasis

Die aufgestellten Hypothesen werden mit Hilfe des Datenmaterials der IAB-Studie ALWA (Arbeiten und Lernen im Wandel) überprüft. Die Studie wurde im Auftrag des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), der Forschungseinrichtung der Bundesagentur für Arbeit (BA), durchgeführt. Die Daten erfassen retrospektiv detailliert Bildungs- und Erwerbsbiographien von ca. 10.000 Personen, deren kognitive Grundkompetenzen wie Rechen- und Lesefähigkeiten durch geeignete Tests abgefragt werden. ALWA ist als Panelstudie angelegt, wobei die erste Befragungswelle von September 2007 bis März 2008 durchgeführt wurde. Für die hier durchgeführten Analysen werden die Daten dieser ersten Welle verwendet. Die zweite Erhebungswelle ist im November 2009 angelaufen, allerdings ist die Befragung jetzt Teil eines bundesweiten Forschungsprojektes, dem Nationalen Bildungspanel (NEPS). Hier sollen ebenfalls Bildungs- und Erwerbsverläufe erfasst und jährlich aktualisiert werden.

Die ALWA-Studie ist als eine repräsentative Bevölkerungsbefragung für Personen im erwerbsfähigen und erwerbsintensiven Alter angelegt, daher zählen zu der Zielgruppe die gesamte Bevölkerung der Geburtsjahrgänge 1956 bis 1988 in Deutschland an ihrem Hauptwohnsitz. Die Stichprobe basiert auf einer Einwohnermeldeamtstichprobe, womit die Daten von ca. 10.000 Befragten erhoben werden konnten. Die Interviews wurden computergestützt per Telefon (CATI) durchgeführt und es wurde ein einheitlicher, standardisierter Fragebogen verwendet.

Die ca. 60-Minuten-langen Telefoninterviews bestehen aus einem retrospektiven Längsschnittteil und einem Querschnittsfragebogen. Im Letzteren wurden allgemeine demografische Informationen über die Zielperson abgefragt, wie z.B. der Geburtsort, die aktuelle Haushaltsgröße oder Fragen zu den Eltern. Im Längsschnitt wurden die einzelnen Lebenslaufepisoden, wie Bildungs- und Erwerbsverläufe und die Wohnortgeschichte erfasst, und auch retrospektive Angaben zu Kindern und Partnern im Haushalt der Befragten erhoben. Man spricht hier von verschiedenen Modulen zu den einzelnen Themenblöcken (Kleinert, Matthes & Jacob, 2008).

3.2 Forschungsdesign und Datenaufbereitung

Die ALWA-Daten sind für die Analysen dieser Arbeit geeignet. Sie beinhalten Variablen, mit denen die aufgestellten Hypothesen mittels ausgewählter statistischer Methoden getestet werden können. Neben typischen deskriptiven Analysen soll als multivariates Verfahren eine logistische Regression durchgeführt werden. Dafür wird das Datenanalyseprogramm Stata verwendet. Um die Analysen durchführen zu können, muss zuerst ein geeignetes Forschungsdesign erstellt werden.²

Die Daten der einzelnen Module der ALWA-Studie liegen als getrennte Datensätze vor. Die benötigten Längsschnittinformationen aus den Modulen wie z.B. die Information aus der Schulgeschichte, ob eine Person Abitur gemacht hat, müssen deshalb mit den Querschnittsinformationen zusammengespielt werden. Für die Analysen im Rahmen dieser Arbeit werden nur Personen betrachtet, die Abitur gemacht haben. Alle anderen Personen wurden nicht in den Datensatz aufgenommen. Durch den Vergleich von Abitur- und Zuzugsdatum können Personen ermittelt werden, die ihr Abitur im Ausland erlangt haben. Die Personen, auf die das zutrifft, gehören nicht in die Grundgesamtheit und werden aus den Analysen ausgeschlossen.

3.2.1 Abhängige Variable

Die Forschungsfrage bezieht sich auf den Übergang zum Studium. Die abhängige Variable gibt daher an, ob nach dem Abitur ein Hochschulstudium bzw. ein Fachhochschulstudium als Erstausbildung aufgenommen wird oder nicht. Eine Bedingung für die abhängige Variable

² Die dafür notwendigen Stata-Befehle, wie auch die für die Datenaufbereitung, die deskriptiven Analysen und die Regressionsmodelle, sind im Anhang zu finden.

bezieht sich auf die Dauer zwischen dem Zeitpunkt des Erlangens der Hochschulreife und dem Beginn des Studiums. Hier wurde die Entscheidung getroffen, dass nur die Ausbildung als Erstausbildung definiert wird, die spätestens 24 Monate nach Beenden des Abiturs aufgenommen wurde. Ein Studium, welches nach dieser Zeit begonnen wurde, unterliegt anderen Entscheidungsfaktoren, da es sich bspw. um ein Studium nach einer Erwerbstätigkeit oder Arbeitslosigkeit handelt und somit anders motiviert ist.

Manche Befragte machen nach dem Abitur allerdings erst ein freiwilliges soziales Jahr und die männlichen Befragten müssen oft ihren Wehr- bzw. Zivildienst leisten. Damit diesen Personen der gleiche Entscheidungszeitraum zusteht wie den restlichen Personen, werden ihnen diese individuell verschieden lang andauernden Zeiten gutgeschrieben. Alle Personen, die auch nach dieser Regelung noch mehr als 24 Monate bis zu dem Beginn ihrer Erstausbildung benötigen, werden ebenfalls aus den Analysen ausgeschlossen. Es verbleiben damit für die Analysen 2.506 von ursprünglich 3.007 Abiturienten.

3.2.2 Unabhängige Variablen

Um die Entscheidung zum Studium erklären zu können, müssen unabhängige Variablen berücksichtigt werden. Damit man geeignete Analysen durchführen kann, müssen auch diese aufbereitet werden. Als zentrale unabhängige Variable wird der Migrationshintergrund mit in die Analysen aufgenommen. Der Migrationshintergrund wird mittels zwei verschiedener Verfahren operationalisiert. Da im Datensatz keine Variable vorhanden ist, die für eine Person mit Migrationshintergrund steht, wird eine neue Variable generiert. Das Statistische Bundesamt definiert die Bevölkerung mit Migrationshintergrund als „solche, die nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland zugezogen sind, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer/-innen und alle in Deutschland als Deutsche Geborene mit zumindest einem zugezogenen oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ (Statistisches Bundesamt, 2009, S. 31).

Angaben zum Geburtsort und der Staatsangehörigkeit der befragten Personen sowie der Geburtsort der Eltern werden somit verwendet, um eine neue Dummy-Variable „migrant“ zu generieren. Wie in der Theorie vorgestellt, sind auch Unterschiede zwischen der ersten und der zweiten Generation der Migranten zu erwarten. Daher werden zusätzlich noch zwei

Dummy-Variablen für den Migrationsstatus erste und zweite Generation (*migr1* und *migr2*) erstellt, um genauere Aussagen über die verschiedenen Gruppen treffen zu können.³

Neben dem Migrationsstatus werden noch die unabhängigen Variablen Geschlecht (*sex*), Geburtskohorte (*kohorte*), der höchste Ausbildungsabschluss von Vater (*vater_studiert*) und Mutter (*mutter_studiert*) und die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten im Fach Deutsch (*deutschleistung*) in den Analysen verwendet. Zusätzlich werden noch die Variablen *partner* und *child* aufgenommen. Die Variable *partner* beschreibt, ob der Befragte ein Monat vor Antritt einer Erstausbildung in einer festen Partnerschaft gelebt hat. Ähnlich dazu sagt die Variablen *child* aus, ob die Person ein Monat vor dem Antritt der Erstausbildung ein Kind hatte.

Das Geschlecht wird als Kontrollvariable in die Regression mit aufgenommen. Warum das wichtig ist, zeigt sich z.B. in dem vom Hochschul-Informations-System (HIS) durchgeführten Studienberechtigtenbefragungen. Seit Jahren kann beobachtet werden, dass Frauen seltener ihre Hochschulzugangsberechtigung realisieren, obwohl sie häufiger als Männer die Hochschulreife erworben haben (Isserstedt et al., 2007). Als Erklärung dafür, könnte man die Humankapitaltheorie heranziehen. Frauen haben längere Ausfallzeiten durch die Geburt der Kinder und der Erziehungszeit. Aufgrund dieser Erwerbsunterbrechungen ohne Einkommen planen sie eine kürzere Lebensarbeitszeit und somit ein geringeres Lebenseinkommen ein. Aufgrund dieser geringeren erwarteten Bildungsrenditen investieren sie auch weniger in die Bildung (Hinz und Abraham, 2008). Um diese Geschlechtereffekte bei der Regression kontrollieren zu können, muss die Variable *sex* rekodiert werden. Die Ausprägung „männlich“ wird von „1“ zu „0“ und weiblich von „2“ zu „1“ kodiert. Anhand dieser Operationalisierung lässt sich in der Regressionsanalyse der Effekt von Frauen gegenüber Männern analysieren.

Es ist wichtig, als Einflussfaktor auf die abhängige Variable auch Veränderungen über die Zeit zu kontrollieren. Durch die sog. Bildungsexpansion ab den 1960er Jahren besuchen beispielsweise immer mehr junge Menschen weiterführende Bildungseinrichtungen. Das hat sich auch auf die Studienanfängerzahlen ausgewirkt (Preißer, 2003). Auch Reformen wie die

³ Für eine bessere Übersicht bei den deskriptiven Analysen wurde außerdem die Variable *migr* generiert. Diese hat die drei Ausprägungen „deutsch“, „1. Generation“ und „2. Generation“. Damit kann man beispielsweise alle drei Gruppen anhand einer Tabelle vergleichen.

Umstellung auf Bachelor- und Masterprogramme im Rahmen des Bologna-Prozesses können sich auf die Studienstruktur auswirken. Außerdem kann auch eine Änderung der Ausbildungsförderung wie etwa die Novellierung des BaFög im Jahr 2001 ein Einflussfaktor bei der Bildungsentscheidung sein (Isserstedt et al., 2007). Um solche Veränderungen kontrollieren zu können, werden in der Regression die Geburtskohorten mit aufgenommen. In der Befragung wird das Alter der Personen mittels des Geburtsjahres ermittelt. Für die Analysen werden drei Geburtskohorten bestimmt. Bei der neuen Variable „*kohorte*“ stellen die Jahrgänge von 1956 bis einschließlich 1965 die älteste Kohorte dar. Darauf folgt die Kohorte von 1966 bis 1976 und alle, die danach geboren sind, bilden die jüngste Gruppe. Die Bestimmung der Grenzen erfolgt aus pragmatischen Gründen, damit in etwa gleich große Kohorten vorliegen. Zusätzlich kann durch diese Einteilung ein sozialer Wandel gut nachvollzogen werden. Dieser kann beispielsweise durch die genannte Bildungsexpansion bedingt sein. Die älteste Kohorte hat ihr Abitur demnach in der Hauptzeit der Bildungsexpansion gemacht. Bei der darauf folgenden Kohorte waren die Reformen und Mechanismen der Expansion schon am abklingen und im Falle der jüngsten Kohorte waren die neuen Strukturen des Bildungssystems bereits gefestigt. Um die Variable *kohorte* schließlich auch in der Regression verwenden zu können, werden aus den drei Ausprägungen noch einzelne Dummy-Variablen gebildet.

Die Variablen „*partner*“ und „*child*“ liegen bereits in geeigneter Form vor. Auch sie gelten als Kontrollvariablen, da mögliche Unterschiede in der Bildungsentscheidung auftreten können, wenn man bereits ein Kind hat oder man in einer festen Partnerschaft lebt bzw. verheiratet ist. Die Wahl des Studiums als Erstausbildung ist aus ökonomischer Perspektive mit Kosten verbunden und es ist davon auszugehen, dass durch ein Kind zusätzliche zeitliche und finanzielle Kosten entstehen. Aus diesem Grund kann die Entscheidung für oder gegen ein Studium durch das Vorhandensein eines Kindes beeinflusst werden.

Bei den festen Partnern bzw. Ehepartnern verhält es sich ähnlich. Basis für die folgenden Überlegungen ist die Haushaltsökonomie. Es ist denkbar, dass ein Partner unterstützend wirkt, weil er beispielsweise selbst schon verdient. Man wird sich deshalb eher für ein Studium entscheiden. Andererseits kann es aber auch sein, dass die Bildungsaspiration geschwächt wird, da man eine sichere Geldquelle hat und deswegen für sich persönlich nicht mehr so hohe Ziele hat. Dies könnte besonders bei Frauen zutreffen. Nach der

Haushaltsnutzenmaximierung bleibt in einer Ehe immer noch häufiger die Frau daheim. Sie ist für den Haushalt zuständig und der Mann verdient das Geld. Für sie ist es daher nicht nötig, noch weiter in Bildung zu investieren (vgl. Becker, 1990).⁴

Auch die Erfolgserwartung ist wie oben erläutert ein wichtiger Faktor bei der Ausbildungsentscheidung. Aufgrund der Annahme, dass die Abschlussnote diese Erwartung beeinflusst, wäre es wünschenswert die Note mit in die Regression aufzunehmen. Diese wird bei ALWA aber nicht abgefragt. Als geeigneter Proxy für die Note kann die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten im Fach Deutsch dienen. Im Fragebogen wird anhand einer fünfstufigen Likertskala erfasst, ob sich die Befragten im Vergleich zum Rest der Klasse zu den Besten, oder eher zu den Schlechtesten zählen. Für die Analysen wird hieraus eine Dummy-Variable (*deutschleistung*) generiert. Die zwei besten Bewertungen bilden zusammen die Ausprägung „ja, gehörte zu den Besten“ und die übrigen drei „nein, gehörte nicht zu den Besten“.

Wie im Theorieteil vorgestellt, spielt die soziale Herkunft der Eltern eine entscheidende Rolle bei den Selektionsprozessen im Bildungsverlauf. Daher soll dies auch beim Übergang vom Gymnasium auf die Universität kontrolliert werden. Bei dem vorliegenden Datensatz kann die soziale Herkunft durch den höchsten Ausbildungsabschluss der Eltern dargestellt werden. Weitere Faktoren, wie beispielsweise Einkommen der Eltern oder Anzahl der Geschwister wären für die Analyse wünschenswert, sind hier aber nicht vorhanden. Die Stellung im Beruf wird zwar abgefragt, aufgrund der Operationalisierung im Fragebogen lassen sich hier aber keine homogenen Kategorien bilden. Um die Variable des höchsten Ausbildungsabschlusses in der Regressionsanalyse geeignet aufnehmen zu können, wurden auch hier Dummies erstellt. Es wird überprüft, ob der Vater bzw. die Mutter selbst auch schon ein Studium absolviert hat oder nicht. Daher werden für jedes Elternteil die Ausprägungen „Fachhochschulabschluss“ und „Hochschulabschluss“ in „Studium“ und alle anderen Abschlüsse in „kein Studium“ rekodiert.

⁴ Es wären hier noch mehrere Szenarien denkbar. Die Variable wird aber nur als Kontrollvariable verwendet und es wird daher nicht genauer auf die Haushaltökonomie eingegangen. Durch die aufgeführten Beispiele sollte gezeigt werden, dass es durchaus sinnvoll erscheint, die Variablen *partner* und *child* in die Regression aufzunehmen.

In der folgenden Tabelle sind die statistischen Kennwerte der abhängigen und unabhängigen Variablen aufgelistet:

Tabelle 1: Statistische Kennwerte der in der Regression verwendeten Variablen.

Variable	Min	Max	Mittelwert	Standardabweichung
<i>abhängige Variable</i>				
studium	0	1	.7147	.4517
<i>unabhängige Variablen</i>				
migr1	0	1	.0403	.1967
migr2	0	1	.0998	.2997
sex	0	1	.5311	.4991
kohorte_1	0	1	.3727	.4836
kohorte_2	0	1	.2686	.4433
kohorte_3	0	1	.3587	.4797
deutschleistung	0	1	.5894	.4920
partner	0	1	.0638	.2445
child	0	1	.0076	.0868
vater_studiert	0	1	.3516	.4776
mutter_studiert	0	1	.1864	.3895

Quelle: ALWA, eigene Berechnungen.

3.3 Methodik

Zur Überprüfung der aufgestellten Hypothesen werden zuerst deskriptiven Analysen durchgeführt. Dadurch sollen erste Erkenntnisse über die Zusammenhänge der abhängigen und unabhängigen Variablen gewonnen werden. Um jedoch genauere Aussagen über die Gültigkeit der Hypothesen treffen zu können, wird im Anschluss daran eine Regression durchgeführt. Mithilfe dieser Ergebnisse kann man schließlich die Hypothesen vorläufig annehmen bzw. ablehnen. Das theoretische Verfahren der Regression wird im folgenden Abschnitt vorgestellt.

3.3.1 Analyseverfahren: logistische Regression

Der Grundgedanke einer Regression liegt darin, die abhängige Variable aus der Kombination verschiedener unabhängiger Variablen vorherzusagen bzw. zu erklären. Das kann mit Hilfe einer Regressionsgleichung veranschaulicht werden. Mit dieser können dann Aussagen

darüber getroffen werden, welchen Einfluss die verschiedenen unabhängigen Variablen auf die abhängige haben (Fromm, 2005).

Die empirische Forschung unterscheidet zwischen verschiedenen Arten der Regressionsanalyse. Welche für eine Analyse verwendet werden sollte, wird durch die abhängige Variable bestimmt. Diese ist in dieser Arbeit kategorial und zeigt, ob ein Studium aufgenommen wird oder nicht. Diese Variable „*studium*“ ist mit ihren beiden Ausprägungen „ja“ und „nein“ dichotom, weshalb als Analyseverfahren eine binär logistische Regression gewählt wird. Mit ihr sollen Aussagen darüber gemacht werden, mit welcher Wahrscheinlichkeit ein Ereignis eintritt.

Bei der vorliegenden Fragestellung soll vorausgesagt werden, mit welcher Wahrscheinlichkeit ein Abiturient ein Studium aufnimmt bzw. nicht aufnimmt. Beeinflusst werden die Ergebnisse von den unabhängigen Variablen. Diese müssen keine besonderen Voraussetzungen erfüllen, das heißt sie können sowohl kategorial, als auch metrisch sein. Bei einer kategorialen Variablen, die mehr als zwei Ausprägungen hat, müssen allerdings Indikatorvariablen gebildet werden. Das bedeutet, dass für jede einzelne Ausprägung eine neue, dichotome Variable entsteht (Fromm, 2005). In der durchzuführenden Regression soll vor allem der Einfluss auf die Eintrittswahrscheinlichkeit der Aufnahme eines Studiums überprüft werden, wenn der Abiturient ein Migrant (*migrant*) ist - genauer sogar noch, ob er ein Migrant erster oder zweiter Generation (*migr1*, *migr2*) ist.

Die Variable *kohorte_** hat mehr als zwei Ausprägungen und deshalb wird für jede der drei Kohorten eine neue dichotome Variable gebildet. Die restlichen unabhängigen Variablen sind alle dichotom, weshalb keine weiteren Veränderungen stattfinden müssen.

3.3.2 Grundkonzepte und Rechenansatz

Die Gleichung der logistischen Regression, welche die Beziehung zwischen der abhängigen (Y) und mehreren unabhängigen (X_i) Variablen abbildet, lautet wie folgt:

$$\ln\left(\frac{P(Y=1)}{1-P(Y=1)}\right) = \ln(odds) = b_0 + b_1 X_1 + \dots + b_i X_i \quad (\text{Gleichung 3.3.2.1})$$

Mit: Y : abhängigen Variable

X_i : Ausprägung der unabhängigen Variablen

b_0 : Regressionskonstante

b_i : Regressionskoeffizient

Den Ausdruck auf der linken Seite der Gleichung nennt man Logit. Das ist der natürliche Logarithmus der „Odds“, welche für das Chancenverhältnis der Ereignisse stehen - also die Wahrscheinlichkeit, dass ein Ereignis eintritt, geteilt durch die Wahrscheinlichkeit, dass es nicht eintritt (Gegenwahrscheinlichkeit). Im vorliegenden Fall bedeuten die Odds also, die Wahrscheinlichkeit, dass ein Studium als Erstausbildung aufgenommen wird, geteilt durch die Wahrscheinlichkeit, dass kein Studium aufgenommen wird.

Die Logit-Koeffizienten sind schwer zu interpretieren, es können nur Aussagen anhand der Vorzeichen gemacht werden. Für eine genauere Interpretation lässt man sich im Regressionsmodell oft die Odds-Ratios angeben. Diese stellen das Chanceverhältnis eines Erfolgs in Bezug auf eine Referenzkategorie dar. Im Falle der Abiturienten würde das beispielsweise bedeuten, wie groß, im Verhältnis zu einem Deutschen, die Chance eines Migranten erster Generation ist, ein Studium zu beginnen.

Für die Regressionsgleichung werden daher Umformungen durchgeführt und nach der Wahrscheinlichkeit aufgelöst (Fromm, 2005). Man erhält die folgende Schätzgleichung für das Modell der logistischen Regression:

$$P(Y=1) = \frac{1}{1 + e^{-(b_0 + b_1 X_1 + \dots + b_i X_i)}} \quad (\text{Gleichung 3.3.2.2})$$

Ziel der logistischen Regression ist es, die unbekannten Regressionsparameter zu schätzen. Man verwendet hierzu in der Regel das Maximum-Likelihood-Prinzip. Bei diesem Verfahren wird diejenige Kombination von b-Koeffizienten gesucht, welche die Likelihoodfunktion

maximiert und dadurch die beste Trennung zwischen den Ausprägungen der abhängigen Variablen bewirkt (Fromm, 2005).⁵

3.4 Ergebnisse

In den kommenden beiden Abschnitten sollen mittels geeigneter statistischer Methoden die aufgestellten Hypothesen überprüft werden. Zuerst wird dies durch deskriptive Analysen geschehen, um einen ersten Überblick zu erhalten. Anschließend soll die logistische Regression Aufschluss darüber geben, ob die Hypothesen tatsächlich vorläufig angenommen werden können oder verworfen werden müssen.

3.4.1 Deskriptive Analysen

Nach der Datenaufbereitung verbleiben im Datensatz von den ursprünglich 3.007 noch 2.506 Abiturienten. Betrachtet man die Variable *studium*, zeigt sich, dass sich von allen Abiturienten genau 1.791 für ein Studium entscheiden, was ungefähr 71% entspricht. Die restlichen 29% wählen kein Studium als Erstausbildung. Im Hauptbericht von Isserstedt et al. (2007) zeigen sich ähnliche Werte der Brutto-Studierquote.⁶ Im Jahr 2005 haben demnach sechs Monate nach dem Abitur 69% aller Studienberechtigten ein Studium aufgenommen oder eine feste Studienabsicht gehabt. Der Zeitraum ist zwar etwas kürzer, dennoch zeigt sich, dass die hier verwendeten Daten die realen Verhältnisse gut wiedergeben. Dies trifft auch beim Geschlechtervergleich zu. Es zeigt sich nämlich, dass mehr Frauen (53,11%) als Männer (46,89%) im Datensatz vorhanden sind und Frauen auch wirklich häufiger die Hochschulreife erlangen. Genauso wie in Isserstedt et al. (2007) beschrieben, realisieren Frauen jedoch mit 67,02% seltener ihre Studienberechtigung als Männer (76,51%).

Die zentrale unabhängige Variable ist der Migrationshintergrund. Von den 2.506 Personen im Datensatz haben insgesamt 351, also 14% einen Migrationshintergrund, wobei der ersten Generation 101 und der zweiten Generation 250 Personen zugeordnet werden können.

Nun werden die aufgestellten Hypothesen genauer untersucht. Als erstes soll die Makrohypothese anhand von Kreuztabellen getestet werden, da sie im Mittelpunkt des

⁵ Aufgrund der Komplexität des Maximum-Likelihood-Prinzips wird im Rahmen dieser Arbeit nicht genauer darauf eingegangen.

⁶ Die *Brutto-Studierquote* ist der Anteil an den Hochschulzugangsberechtigten eines Jahrgangs, der ein halbes Jahr nach Schulabgang ein Studium aufgenommen oder feste Studienabsichten hat (Isserstedt et al, 2007).

Interesses steht. Die weiteren Hypothesen dienen als Erklärungen für die Erste und werden im Anschluss überprüft.

Bei der Überprüfung der Makrohypothese, dass Migranten seltener eine Hochschulausbildung wählen als deutsche Abiturienten, ergibt sich folgendes Ergebnis: betrachtet man die Personen mit Migrationshintergrund, kann man sehen, dass sich fast 74% für ein Studium entscheiden. Bei den Personen ohne Migrationshintergrund ist dieser Wert mit 71% etwas niedriger. Man kann also einen Unterschied erkennen, dieser fällt aber nicht wie angenommen positiv für die Deutschen aus. Im Gegensatz zum Erwarteten, studieren Migranten laut der Tabelle sogar häufiger als Deutsche. Dieses Ergebnis stützt somit das Ergebnis der Studie von Kristen, dass türkische Abiturienten häufiger ein Studium aufnehmen als deutsche Abiturienten (Kristen et al., 2008). Das deutet darauf hin, dass die Hypothese vorerst nicht beibehalten werden kann und mit Hilfe der Regression noch genauer geprüft werden muss.

Tabelle 2: Studiumswahl; Vergleich von Deutschen und Migranten.

Studium	Personen mit Migrationshintergrund		Total
	nein	ja	
nein	623	92	715
	28.91%	26.21%	28.53%
ja	1.532	259	1.791
	71.09%	73.79%	71.47%
Total	2.155	351	2.506
	100.00%	100.00%	100.00%

Quelle: ALWA, eigene Berechnungen.

Mit der nächsten Kreuztabelle werden die Migranten in erste und zweite Generation unterteilt. Mit Hilfe dieser Unterscheidung kann die Unterhypothese, dass ein vorhandener Unterschied in der Bildungsentscheidung von der ersten zur zweiten Generation geringer wird, getestet werden.

Tabelle 3: Studiumswahl; Vergleich von Deutschen und Migranten der ersten bzw. zweiten Generation.

Studium	Migrationshintergrund nach Generation			Total
	deutsch	1.Generation	2. Generation	
nein	623 28.91%	29 28.71%	63 25.20%	715 28.53%
ja	1.532 71.09%	72 71.29%	187 74.80%	1.791 71.47%
Total	2.155 100.00%	101 100.00%	250 100.00%	2.506 100.00%

Quelle: ALWA, eigene Berechnungen.

Vergleicht man nur die Migrantengenerationen, ist ein kleiner Unterschied zu erkennen. Es zeigt sich, dass die Migranten zweiter Generation um 3,51%-Punkte häufiger ein Studium als Erstausbildung wählen als die Migranten erster Generation. Dieser Wert ist zwar gering, dennoch kann vermutet werden, dass die Hypothese 1b nicht verworfen werden darf. Die beiden Generationen werden auch hier mit den deutschen Studienanfängern verglichen. Wieder weisen die Deutschen im Vergleich zur zweiten Generation (74,80%) einen geringeren Wert auf da. Bei der ersten Generation (71,29%) kann man aber nicht mehr von einem Unterschied sprechen. Die Unterhypothese, dass es eine Verbesserung von der ersten zur zweiten Generation gibt, kann vorläufig angenommen werden. Die Einschränkung dabei ist aber, dass beide Generationen häufiger ein Studium beginnen und somit nicht wie ursprünglich von einem vorhandenen Unterschied zu den Deutschen in negativer Richtung gesprochen werden kann.

Genauere Aussagen über eine mögliche Annahme bzw. Ablehnung der Hypothesen müssen dann mit Hilfe der Regression getroffen werden. Vorher sollen aber die weiteren Hypothesen mittels deskriptiver Analysen getestet werden. Im weiteren Verlauf werden für den Migrationsstatus die Variablen für die erste und zweite Generation *migr1* und *migr2* verwendet, da anhand der deskriptiven Auswertungen Unterschiede zwischen den beiden Generationen zu erwarten sind.

Hypothese 2 besagt, dass Personen mit Migrationshintergrund ihre Deutschkenntnisse schlechter einschätzen als deutsche Abiturienten und sie deswegen einen geringeren Bildungserfolg erwarten. Das führt dazu, dass sie sich seltener für ein Studium als Erstausbildung entscheiden. Bevor dies genauer betrachtet wird, muss erst überprüft werden, ob die Einschätzung der eigenen Deutschfähigkeiten tatsächlich die Bildungsentscheidung beeinflusst. Die Ergebnisse aus den deskriptiven Analysen lassen vermuten, dass dies der Fall ist. Glaubt man zu den Besten seiner Klasse im Fach Deutsch gehört zu haben, entscheiden sich 75,96% für ein Studium. Zählt man sich nicht dazu, sind es immerhin fast 11%-Punkte weniger, die den höchsten Bildungsweg wählen (vgl. A2).

Die folgende Tabelle soll zeigen, ob die Migranten sich im Fach Deutsch auch wirklich schlechter einschätzen als die Deutschen. Wie man sehen kann, zählen sich die Deutschen mit 59,68% am häufigsten zu den Besten ihrer Klasse. Beide Migrantengenerationen weisen einen geringeren Wert auf. Es ist aber klar erkennbar, dass auch zwischen diesen beiden Gruppen, ein deutlicher Unterschied vorliegt. Mit 56,8% schätzen sich die Migranten zweiter Generation doch um gute 8%-Punkte häufiger zu den Besten als die der ersten Generation (48,51%). Außerdem geht hervor, dass zwar ein Unterschied zwischen zweiter Generation und Deutschen vorhanden ist, dieser aber mit ungefähr 3%-Punkten sehr klein ist.

Tabelle 4: Einschätzung der Deutschleistung. Vergleich von Deutschen und Migranten der ersten bzw. zweiten Migration.

Deutschleistung, gehörte zu den Besten	Migrationshintergrund nach Generation			Total
	deutsch	1.Generation	2. Generation	
nein	869 40.32%	52 51.49%	108 43.20%	1.029 41.06%
ja	1.286 59.68%	72 48.51%	142 56.80%	1.477 58.49%
Total	2.155 100.00%	101 100.00%	250 100.00%	2.506 100.00%

Quelle: ALWA, eigene Berechnungen.

Es kann also vorläufig angenommen werden, dass sich Migranten erster Generation deutlich schlechter einschätzen als Deutsche und sich deswegen seltener für ein Hochschulstudium

entscheiden. Bei der zweiten Generation ist hingegen nur ein minimaler Unterschied erkennbar und man kann daher nicht von einem generellen Unterschied zwischen Migranten und Deutschen sprechen. Dieser trifft nur für die erste Generation im Vergleich zu den anderen beiden Gruppen zu.

Als letzte Aufgabe für die deskriptiven Tests, bleibt die Untersuchung der dritten Hypothese. Es wird behauptet, dass Migranten aufgrund eines niedrigeren Status der Eltern seltener eine Hochschulausbildung wählen, da bei ihnen kein Statusverlust zu befürchten ist. Auch hier soll zuerst kontrolliert werden, wie generell das Verhältnis des Status der Eltern und dem Beginn eines Studiums aussieht. Der Status der Eltern wird hier durch die höchste Ausbildung dargestellt. Es wird getestet, ob der Vater oder die Mutter bereits studiert haben und ob sich das auf die Bildungsentscheidung nach dem Abitur auswirkt. Die deskriptiven Ergebnisse bestätigen diese Vermutung. Hat der Vater selbst schon studiert, entscheiden sich 80,93% für die Universität bzw. die Fachhochschule. Wohingegen fast 15%-Punkte weniger ein Studium beginnen, wenn der Vater nicht studiert hat (66,34%). Ähnliche Werte zeigen sich auch bei der Mutter, wobei hier der Unterschied mit fast 12%-Punkten etwas geringer ausfällt (vgl. A2). Es wird somit von einem starken Zusammenhang zwischen dem Status der Eltern und der Bildungsentscheidung ausgegangen.

Nun wird überprüft, ob es stimmt, dass die Eltern der Abiturienten mit Migrationshintergrund schlechter gebildet sind, was als Erklärung für eine geringere Hochschulbeteiligung gilt. Dazu wird die untenstehende Tabelle analysiert, welche jeweils für Deutsche, Migranten erster und zweiter Generation zeigt, ob der Vater studiert hat oder nicht:

Auch hier sind, ähnlich wie bei der Makrohypothese, unerwartete Ergebnisse zu sehen. Zwar ist der Wert der studierenden Väter der Deutschen (34,8%) und der zweiten Generation (35,6%) nahezu gleich, dafür aber der von der ersten Generation auffallend höher. Mit 41,58% haben die Migranten erster Generation häufiger höher gebildete Väter als die anderen beiden Gruppen. Im Bezug auf die Väter scheint es, dass die Hypothese verworfen werden muss. Man kann hier nicht von einer schlechteren Bildung sprechen und somit auch nicht von einem niedrigeren Status der Eltern der Migranten.

Tabelle 5: Höchster Ausbildungsabschluss der Väter im Vergleich.

Vater mit Studium	Migrationshintergrund nach Generation			Total
	deutsch	1.Generation	2. Generation	
nein	1.405 65.20%	59 58.42%	161 64.40%	1.625 64.84%
ja	750 34.80%	42 41.58%	89 35.60%	881 35.16%
Total	2.155 100.00%	101 100.00%	250 100.00%	2.506 100.00%

Quelle: ALWA, eigene Berechnungen.

Als nächstes wird noch die Bildung der Mütter genauer betrachtet. Es zeigt sich, dass die deutschen Mütter (17,59%) und die der zweiten Generation (19,2%) deutlich seltener ein Studium absolviert haben wie die jeweiligen Väter. Auffallend sind hier jedoch die Mütter der Abiturienten der ersten Generation. Mit 39,6% weisen sie einen Wert auf, der sogar den der deutschen Väter und den der zweiten Generation leicht übersteigt. Vor allem hebt er sich deutlich von den Werten der anderen Mütter ab.

Tabelle 6: Höchster Ausbildungsabschluss der Mütter im Vergleich.

Mutter mit Studium	Migrationshintergrund nach Generation			Total
	deutsch	1.Generation	2. Generation	
nein	1.776 82.41%	61 60.40%	202 80.80%	2.039 81.36%
ja	379 17.59%	40 39.60%	48 19.20%	467 18.64%
Total	2.155 100.00%	101 100.00%	250 100.00%	2.506 100.00%

Quelle: ALWA, eigene Berechnungen

Auch im Bezug auf die Mütter muss die Hypothese somit verworfen werden, da die zweite Generation keine schlechter gebildeten Mütter hat und die erste sogar deutlich besser gebildete.

Auffallend ist, dass die Väter und Mütter der ersten Generation häufiger selbst studiert haben als die Väter und Mütter der zweiten Generation und der Deutschen. Als mögliche Erklärung kann der Selektionsprozess bis zum Abitur aufgeführt werden. Das würde bedeuten, dass besonders bei der ersten Generation nur eine ganz spezielle Gruppe den Weg bis zum Abitur schafft, und zwar diejenigen, deren Eltern selbst studiert haben. Dies wiederum heißt, dass die vorgestellten Selektionsmechanismen während der Schulzeit sehr stark bei den Migranten der ersten Generation greifen.⁷

Fasst man die Ergebnisse der deskriptiven Analysen zusammen, lassen sich einige Erkenntnisse und Vermutungen festhalten. Wie es scheint, haben die primären Herkunftseffekte, in Form der Deutschleistung, und die sekundären Herkunftseffekte, der Status der Eltern gemessen durch den höchsten Ausbildungsabschluss, sehr wohl einen Einfluss auf die Entscheidung der Abiturienten. Das wird in den Hypothesen quasi vorausgesetzt und kann vorläufig bestätigt werden. Was jedoch nicht zutrifft, ist die Vermutung, dass Personen mit Migrationshintergrund im Bezug auf die genannten Effekte schlechter gestellt sind. Die erste Generation weist zwar einen geringeren Prozentsatz derjenigen auf, die sich zu den Besten im Fach Deutsch zählen. Dafür haben sie aber besser gebildete Eltern als die Deutschen und die zweite Generation. Zwischen den deutschen Abiturienten und denen der zweiten Generation sind keine wirklichen Unterschiede festzustellen.

Bei der Überprüfung der Makrohypothese hat sich gezeigt, dass sich Migranten sowohl erster als auch zweiter Generation nicht seltener für ein Studium entscheiden als Deutsche, die zweite sogar etwas häufiger. Sollte der Einfluss der Deutschleistung auf die Bildungsentscheidung sehr stark sein und der Einfluss, wenn die Eltern auch studiert haben, eher gering, könnte das als eine Begründung für das genannte Ergebnis der ersten Generation gelten. Als Begründung für die zweite Generation, die sich häufiger für ein Studium entscheidet, werden die Mechanismen der Bildungsentscheidung, die speziell bei Migranten greifen, herangezogen. Die bisherigen Ergebnisse liefern keine weiteren Erklärungen. Eine

⁷ Ob dieser Erklärungsansatz wirklich geeignet ist, kann jedoch anhand der durchgeführten Analysen nicht ausreichend beantwortet werden. Es erscheint aber sinnvoll, dieses Ergebnis innerhalb weiterer Arbeiten genauer zu untersuchen.

Verbesserung von der ersten zur zweiten Generation ist zum einen durch den höheren Wert der Studienbeginner und zum anderen in dem der Deutschleistung zu sehen.

Um schließlich genauere Aussagen über die Stärke der Einflüsse der verschiedenen Herkunftseffekte machen zu können, folgt nun die Durchführung verschiedener Regressionsmodelle.

3.4.2 Analyse der logistischen Regressionsmodelle

Anhand der logistischen Regression soll der komplexen Zusammenhangsstruktur Rechnung getragen werden. Die aufeinander aufbauenden Modelle sollen zudem verdeutlichen, wie stabil bestimmte Effekte unter Kontrolle anderer Einflussfaktoren, sind. Die deskriptiven Analysen haben gezeigt, dass tatsächlich ein Unterschied zwischen der ersten und der zweiten Migrantengeneration zu erwarten ist, weshalb sie in der Regression von Anfang an einzeln aufgenommen werden. Das erste Modell besteht somit neben der abhängigen Variable *studium* aus den beiden Variablen für die Migrantengenerationen *migr1* und *migr2*. Hiermit soll geklärt werden, ob generell ein Unterschied zwischen Migranten und Deutschen, welche die Referenzkategorie bilden, vorliegt. Um für soziodemografische Merkmale und Kostenfaktoren zu kontrollieren, werden im nächsten Schritt die Kontrollvariablen für das Geschlecht *sex*, die Geburtskohorten *kohorte_** und *partner* und *child* mit aufgenommen. Darauf folgt ein Modell, welches die primären Herkunftseffekte in Form der Deutschleistung mit aufnimmt. Im letzten Modell sind dann schließlich die Variablen *vater_studiert* und *mutter_studiert* enthalten, welche die Stärke des Einflusses der sekundären Herkunftseffekte aufzeigen sollen.

Die Ergebnisse der Regressionsmodelle sind der folgenden Tabelle zu entnehmen⁸. Zur besseren Verständlichkeit werden die Odds Ratios angegeben und nicht die β -Koeffizienten. Man kann damit das Wahrscheinlichkeitsverhältnis der Aufnahme eines Studiums für die jeweiligen Referenzgruppen ablesen.⁹

⁸ Das komplette Regressionsmodell ist im Anhang auf S. 59 zu finden.

⁹ Die Odds-Ratios geben das Wahrscheinlichkeitsverhältnis wieder. Der Einfachheit halber wird jedoch bei der weiteren Interpretation der Regression lediglich von der „Wahrscheinlichkeit“ gesprochen.

Tabelle 7: Logistische Regression zur Bildungsentscheidung. Odds Ratios (gerundet).

Studium	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4
<i>Herkunft</i>				
deutsch (Ref.)	...	...	...	...
migr1	1.0096	1.1534	1.2606	1.1458
migr2	1.2071	1.2008	1.2306	1.2231
<i>Kontrollvariablen</i>				
sex (männlich, Ref.)		...	...	...
sex (weiblich)		0.6114 ***	0.5312 ***	0.5506 ***
kohorte_1		1.7391 ***	1.8095 ***	2.1431 ***
kohorte_2		1.3135 *	1.3583 **	1.5232 ***
kohorte_3 (Ref.)		...	...	...
partner (nein, Ref.)		...	...	...
partner (ja)		0.6770 *	0.6769 *	0.6923 *
child (nein, Ref.)		...	...	...
child (ja)		0.5917	0.6096	0.5774
<i>primäre Herkunftseffekte</i>				
deutschleistung (schlecht, Ref.)			...	...
deutschleistung (gut)			1.9712 ***	1.8185 ***
<i>sekundäre Herkunftseffekte</i>				
vater_studiert (nein, Ref.)				...
vater_studiert (ja)				1.9315 ***
mutter_studiert (nein, Ref.)				...
mutter_studiert (ja)				1.5041 **
N	2.506	2.506	2.506	2.506
Pseudo R ²	0.0005	0.0206	0.0383	0.0611

Quelle: ALWA, eigene Berechnungen.

Legende: $p > 0.05$ nicht signifikant, $p \leq 0.05$ signifikant (*), $p \leq 0.01$ hoch signifikant (**),
 $p \leq 0.001$ höchst signifikant (***).

Im ersten Modell soll zunächst die Makrohypothese betrachtet werden, also dass die Migranten seltener eine Hochschulausbildung wählen als die deutschen Abiturienten. Man betrachtet somit, welchen Einfluss die Tatsache, ein Migrant zu sein, auf die abhängige Variable *studium* hat. Die Ergebnisse weisen bei beiden Generationen keine Signifikanz auf. Das bedeutet, die Nullhypothese, dass es keine Unterschiede zwischen den Migranten und den Deutschen gibt, muss zunächst angenommen werden. Die Makrohypothese wird folglich

abgelehnt. Man kann also laut Modell 1 sagen, dass Migranten sich nicht seltener für ein Hochschulstudium als Erstausbildung entscheiden als Deutsche. Zur Unterhypothese, dass sich die Situation von der ersten zur zweiten Generation verbessert, kann aufgrund der fehlenden Signifikanz auch keine Aussage getroffen werden.

Nun werden die Kontrollvariablen *sex*, *kohorte_**, *partner* und *child* in die Regression aufgenommen. Im Modell 2 ist zu sehen, dass das Geschlecht einen höchst signifikanten Einfluss auf die Bildungswahl hat. Frauen haben demnach eine fast 40% geringere Wahrscheinlichkeit, ein Studium aufzunehmen, als Männer. Wie bereits erläutert, wird dies auf die erwarteten Bildungsrenditen zurückgeführt. Frauen rechnen aufgrund von Ausfallzeiten mit einem geringeren Lebenseinkommen und investieren daher weniger in Bildung.

Bei den Alterskohorten wird die Dummy-Variable *kohorte_3* als Referenzkategorie gewählt. Sie steht für die jüngste Kohorte, also die Jahrgänge 1977 bis 1988. Die Regressionstabelle zeigt, dass die älteste und die mittlere im Vergleich zur jüngsten Kohorte eine größere Wahrscheinlichkeit haben, ein Studium aufzunehmen. Die Jahrgänge 1956-1965, also *kohorte_1*, haben demnach eine ca. 70% höhere Wahrscheinlichkeit, sich für ein Studium zu entscheiden als die Jüngsten. Die Jahrgänge 1966-1976 immerhin noch um ca. 31%, wobei das nur noch auf dem 95%igen Niveau signifikant ist. Das veranschaulicht, dass es deutliche Unterschiede über die Jahre gibt und je jünger die Kohorten sind, desto weniger wahrscheinlich studieren sie.

Ein mögliches Erklärungsmuster hierfür könnte folgendermaßen aussehen: durch den Ausbau der Schulen in Folge der Bildungsexpansion, sind über die Jahre immer mehr Schüler auf das Gymnasium gegangen als zuvor. Der Prozentanteil der Abiturienten ist dadurch stetig angestiegen. Mit der Zeit wurde es „normal“, ein Abitur anzustreben, was früher noch nicht der Fall war. Damals haben nur die besonders Wohlhabenden, und vorrangig Männer, ein Abitur geschafft und ein großer Prozentteil ist dann auch weiter auf die Universität gegangen. Im Laufe der Zeit haben sich außerdem die Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt verändert und das Abitur wurde zur Voraussetzung vieler Stellen, für die vorher ein niedrigerer Abschluss ausgereicht hat. Die absolute Menge der Abiturienten ist demnach stark gestiegen, aber der Anteil derer, die dann auch ein Studium anstreben, ist im Verhältnis zu früher

gesunken. Es ist hier aber deutlich darauf hinzuweisen, dass es sich um ein Erklärungsmuster handelt, das natürlich noch genauer analysiert werden müsste.¹⁰ Festzuhalten ist somit, dass die beiden Kontrollvariablen definitiv einen Einfluss auf die abhängige Variable haben. Es kann jedoch trotzdem keine Signifikanz der Migrationsvariablen festgestellt werden.

Auch die Variable *partner* hat einen signifikanten Einfluss auf die Bildungsentscheidung. Hat eine Person einen Monat vor Beginn der Erstausbildung eine feste Partnerschaft bzw. einen Ehepartner, dann wird sie sich mit einer 30%ig geringeren Wahrscheinlichkeit für ein Studium entscheiden. Das kann auf die angesprochene Haushaltsnutzenmaximierung zurückgeführt werden. Es ist zu erwarten, dass dies besonders bei Frauen der Fall ist.¹¹

Entgegen den Erwartungen ist es für die Entscheidung der Erstausbildung hingegen nicht relevant, ob eine Person bereits ein Kind hat. Das Ergebnis ist hier nicht signifikant. Man kann daher sagen, dass es bei der Wahl ein Studium aufzunehmen, keine Unterschiede zwischen Personen mit und ohne Kind gibt. Es muss allerdings bedacht werden, dass lediglich 19 Personen ein Monat vor Beginn der Erstausbildung ein Kind hatten und die Fallzahl somit die fehlende Signifikanz erklären kann.

Als nächstes wird das Modell 3 analysiert. Durch die Aufnahme der Variablen *deutschleistung* kontrolliert man den Effekt der primären Herkunftseffekte, die sich über den erwarteten Bildungserfolg auch auf die Bildungsentscheidung auswirken können. Das höchst signifikante Ergebnis zeigt einen sehr hohen Einfluss der subjektiven Deutschleistung auf die abhängige Variable. Demnach gibt es einen deutlichen Unterschied zwischen Abiturienten, die sich zu den Besten ihrer Klasse im Fach Deutsch zählen und denen, die sich nicht dazu zählen. Die Wahrscheinlichkeit ist hier fast doppelt so hoch, ein Studium zu beginnen, wenn man seine Deutschkenntnisse sehr gut einschätzt. Das stützt die Vermutungen der deskriptiven Ergebnisse. Die eigentliche Hypothese 2 besagt jedoch, dass die Migranten ihre Deutschfähigkeit schlechter einschätzen und sich deshalb seltener für ein Studium entscheiden als Deutsche. Die implizite Annahme, dass die Deutschleistung die Bildungsentscheidung beeinflusst, kann durch die deskriptiven Analysen und die Regression

¹⁰ Die genaue Analyse der Veränderungen über die Zeit ist nicht Ziel dieser Arbeit und wird daher nur kurz angesprochen.

¹¹ Die Theorie der Haushaltsnutzenmaximierung ist kein entscheidender Bestandteil dieser Arbeit und wird deshalb nur knapp als Erklärung erwähnt.

bestätigt werden. Über die Hypothese selbst kann aber keine Aussage getroffen werden, da die Ergebnisse der unabhängigen Variablen *migr1* und *migr2* weiterhin nicht signifikant sind.

Zuletzt folgt die Analyse des vierten Modells. Es wird überprüft, ob die soziale Herkunft, also die sekundären Herkunftseffekte die Entscheidung für bzw. gegen ein Studium beeinflussen. Hierfür wird der Status der Eltern an dem höchsten Bildungsabschluss der Eltern gemessen. In dem Fall bedeutet das, ob es einen Einfluss auf die Entscheidung hat, wenn der Vater oder die Mutter auch schon studiert haben. Die höchst signifikanten Ergebnisse der Variablen *vater_studiert* und *mutter_studiert* bestätigen diese Annahme. Ein Abiturient, dessen Vater studiert hat, beginnt mit einer 90% höheren Wahrscheinlichkeit auch ein Studium, als wenn dessen Vater nicht studiert hat. Der Odds-Ratio-Wert der Mutter ist mit 1,5 etwas niedriger, aber trotzdem ist ein deutlicher Unterschied zu sehen, wenn die Mutter studiert hat. Die soziale Herkunft bzw. der Status der Eltern nimmt somit einen starken Einfluss auf die Bildungsentscheidung. Jedoch kann die dritte Hypothese trotzdem nicht bestätigt werden. Sie geht davon aus, dass die Eltern der Migranten schlechter gebildet sind und somit für einen Stuserhalt kein Studium begonnen werden muss. Dies ist aber der Regression nicht zu entnehmen, da keine Unterschiede zwischen Migranten und Deutschen im Bezug auf die Erstausbildung festzustellen sind. Beruft man sich allein auf die Ergebnisse der deskriptiven Analysen, kann man sogar von höher gebildeten Eltern der Migranten 1. Generation sprechen.

Abschließend soll noch auf die vierte Hypothese eingegangen werden. Sie lautet folgendermaßen: *Der Benachteiligung der Migranten gegenüber den Deutschen müsste verschwinden bzw. positiv werden, wenn für die primären und sekundären Herkunftseffekte kontrolliert wird.* Problematisch hierbei ist nun, dass selbst ohne Kontrolle der Herkunftseffekte keine signifikanten Unterschiede zwischen Deutschen und Migranten, im Bezug auf die Bildungsentscheidung, auftreten. Die Herkunftseffekte haben zwar, wie oben dargestellt, einen entscheidenden Einfluss auf die Wahl der Erstausbildung. Es gibt aber scheinbar generell keine Benachteiligung der Migranten gegenüber den Deutschen und daher müssen die Effekte auch nicht als Erklärung herangezogen werden.

Bei der logistischen Regression wird die Güte eines Modells mit McFaddens Pseudo R^2 ausgedrückt. Bei den vorgestellten Modellen steigt dieses vom ersten bis zum letzten Modell. Während es beim ersten Regressionsmodell mit $R^2 = 0.0005$ noch extrem gering ist, weißt das

vollständige Modell einen Wert von 0.0611 auf. Das verdeutlicht, dass die verwendeten unabhängigen Variablen geeignet sind, um das Ausgangsmodell zu verbessern und die abhängige Variable zu erklären.¹²

¹² McFaddens Pseudo R^2 kann als Gütemaß bezeichnet werden, welches den Grad der Unsicherheit in den Daten misst. Der Wertebereich liegt zwischen 0 und 1, wobei gilt, je größer der Wert, desto besser. Beim Maximalwert von 1 leisten die erklärenden Variablen eine perfekte Modellanpassung (Eckey, Kosfeld & Dreger, 2004).

4. Fazit

Im Folgenden sollen die wichtigsten Ergebnisse zusammenfassend dargestellt und Kritikpunkte angesprochen werden. Ziel dieser Arbeit war, die Fragestellung zu beantworten, ob es Unterschiede zwischen Deutschen und Personen mit Migrationshintergrund bei der Bildungsentscheidung nach dem Abitur gibt und welche Gründe dies erklären können. Dafür wurden Analysen mit dem Datenmaterial der ALWA-Studie vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung durchgeführt. Mit Hilfe deskriptiver Analysen und verschiedener logistischer Regressionsmodelle wurden Hypothesen überprüft. Diese wurden aus den theoretisch fundierten Grundlagen abgeleitet.

Insgesamt ist festzustellen, dass es in Deutschland bei der Entscheidung der Erstausbildung keinen Unterschied macht, ob man Deutscher ist oder einen Migrationshintergrund hat. Wie gezeigt werden konnte, haben die primären und sekundären Herkunftseffekte einen deutlichen Einfluss auf die Bildungsentscheidung nach dem Abitur. Die primären Effekte wurden mit der Einschätzung der Deutschleistung gemessen. Je stärker man sich im Fach Deutsch einschätzt, desto eher entscheidet man sich für ein Studium. Das ist damit zu erklären, dass die eigene Einschätzung den erwarteten Bildungserfolg mitbestimmt. Dieser wiederum determiniert das Investitionsrisiko und beeinflusst somit, ob sich für oder gegen die höhere und kostenintensivere Ausbildung entschieden wird. Das Investitionsrisiko muss demnach geringer sein als die Bildungsmotivation, damit das Studium begonnen wird. Die Bildungsmotivation hängt stark vom Statuserhalt ab. Haben die Eltern selbst auch schon studiert, erleidet die Familie einen Statusverlust, wenn sich der Abiturient gegen die Hochschulausbildung entscheidet. Dieser Zusammenhang wurde in der durchgeführten Regressionsanalyse deutlich. Die Wahrscheinlichkeit ein Studium zu beginnen, ist bei denjenigen, deren Väter bzw. Mütter auch studiert haben, erheblich höher.

In den deskriptiven Analysen ist ersichtlich, dass die erwartete Benachteiligung der Migranten in Bezug auf die Herkunftseffekte nicht gerechtfertigt ist. Es ist hervorgegangen, dass besonders zwischen den Deutschen und der zweiten Migrantengeneration keine Unterschiede in der Deutschleistung und bei der Bildung der Eltern vorliegen. Die erste Generation schätzt ihre Deutschkenntnisse zwar etwas schlechter ein, dafür haben diese Abiturienten öfter höher gebildete Eltern als die anderen Gruppen.

Es müssen allerdings auch einige Kritikpunkte erwähnt werden. Die Fallzahlen waren zwar mit insgesamt 2.506 Abiturienten nicht problematisch, allerdings sind einzelne Variablen, wie beispielsweise *migr1* mit 101 Migranten erster Generation, recht klein ausgefallen.

Außerdem handelt es sich hier um eine sehr heterogene Gruppe der Migranten. Es werden alle Migranten in einer Variablen erfasst und keine Unterschiede im Bezug auf die Herkunftsländer gemacht. Dies ist aufgrund der vorhandenen Daten nicht möglich, da bei einer Trennung in verschiedene Herkunftsregionen die Fallzahlen zu klein werden, um aussagekräftige Analysen durchführen zu können. In vielen anderen Analysen wird zwischen Migranten aus Ost- und Westeuropa unterschieden und die Ergebnisse zeigen, dass dies begründet ist. So wird im Datenreport 2008 beispielsweise eine Tabelle für das Bildungsniveau aufgeführt, die Deutsche, Türken und Südwesteuropäer unterscheidet. Hier wird dargestellt, dass im Jahre 2006 19% der zugewanderten Türken keinen Schulabschluss haben und bei den Südwesteuropäern dieser Wert mit 11% geringer ausfällt. Von ihnen erreichten 12% das Abitur und von den Türken nur 7% (Datenreport, 2008, S. 202). Kalter (2008) unterscheidet bei seiner Analyse der relativen Chancen auf Angestellten- versus Arbeiterpositionen gleich zwischen Griechen, Italienern, Jugoslawen, Iberern, Türken, Westeuropäern, Osteuropäern und „Andere“. Die Deutschen bilden die Referenzkategorie. Er erhält für die verschiedenen Nationalitäten bzw. Herkunftsregionen durchaus unterschiedliche Ergebnisse. Das bedeutet, dass die Aussagen dieser Arbeit über alle Abiturienten mit Migrationshintergrund vorsichtig zu interpretieren sind, denn wie in der Literatur gezeigt wird, sind Unterschiede innerhalb dieser Gruppe denkbar. Daher wäre es wünschenswert, wenn im Rahmen weiterer Forschungsarbeiten Daten erhoben würden, welche eine Unterscheidung der Herkunftsregionen oder Länder ermöglichen.

Ferner muss kritisch mit der Definition und somit auch der Bildung der Migrationsvariablen umgegangen werden. Laut dem Statistischen Bundesamt (2008) hat man einen Migrationshintergrund, sobald man selbst oder mindestens ein Elternteil im Ausland geboren ist. Doch auch dadurch entsteht eine starke Heterogenität in der Gruppe der Migranten. Die folgenden Fälle sollen dies verdeutlichen: Einerseits gibt es eine Person, deren Eltern bis kurz vor der Geburt des Kindes im Ausland gelebt haben und dann nach Deutschland gezogen sind. Andererseits gibt es eine Person, deren Mutter im Ausland geboren, aber schon im Jugendalter nach Deutschland zugezogen ist. Der Vater der Person ist Deutscher. Beide

vorgestellten Personen würden laut der Definition Migranten der zweiten Generation zugeordnet werden, da sie selbst in Deutschland geboren sind und mindestens ein Elternteil im Ausland. Dies veranschaulicht zusätzlich zu den verschiedenen Herkunftsländern die Heterogenität der Migrantengruppe.

Hinzukommt, dass der vorhandene Datensatz gewisse Variablen, die für die Analyse wünschenswert gewesen wären, nicht enthält. Daher konnten die primären und sekundären Herkunftseffekte nur durch jeweils eine Variable abgebildet werden. Das trifft besonders bei den sekundären Effekten, also der sozialen Herkunft, zu. Diese wird nur durch den höchsten Schulabschluss der Eltern, ob diese auch studiert haben oder nicht, erfasst. Die genaue berufliche Stellung und das Einkommen der Eltern wären eine gute Ergänzung für die Operationalisierung der sozialen Herkunft gewesen.

Dennoch sind die hier gewonnen Ergebnisse interessant und wichtig. Zwei zentrale Erkenntnisse sollen daher abschließend akzentuiert werden. Wie gezeigt, sind entgegen den ursprünglichen Annahmen die Eltern der Abiturienten mit Migrationshintergrund nicht schlechter gebildet als die der Deutschen, teilweise sogar besser. Daraus muss erkannt werden, dass Erklärungen für Bildungsentscheidungen von Migranten, die ausschließlich auf der sozialen Herkunft basieren, definitiv nicht ausreichend sind. Zumindest bei der Stufe des Abiturs kann man die Migranten nicht auf die Leute reduzieren, die im Zuge der Arbeitsmigration nach Deutschland gekommen sind und deswegen auch nicht von einer niedrigen Bildung ausgehen.

In den Analysen wurde ausschließlich die Entscheidung der Erstausbildung von Abiturienten betrachtet. Wie anfangs erwähnt, handelt es sich hierbei um eine selektive Gruppe. Die Ergebnisse zeigen somit keine Unterschiede und keine Benachteiligung der Migranten innerhalb dieser ganz bestimmten Gruppe. Darin steckt der zweite entscheidende Erkenntnisgewinn dieser Arbeit. Ein geringerer Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, über den man in der Forschungsliteratur viel lesen kann, ist bei Abiturienten nicht nachweisbar. Das bedeutet, dass die vorgestellten Selektionsprozesse während der Schullaufbahn entscheidend für die nachgewiesenen Ungleichheiten sind. Denn wie der Datenreport 2008 zeigt, ist es statistisch bewiesen, dass beispielsweise im Jahre 2006 im Gegensatz zu den Deutschen mit 19% nur 10% der zugewanderten Türken einen

akademischen Abschluss erreichen (Statistisches Bundesamt, 2008). Für die Bildungspolitik, sowie für die Migrations- und Integrationspolitik, muss dies bedeuten, Wege zu finden, um Prozesse der Vorselektion unterbinden zu können. Dadurch sollen alle mit gleichen Leistungen die gleichen Chancen auf ein Abitur haben und es soll die Möglichkeit gegeben werden, den in Deutschland höchsten Bildungsweg zu gehen.

Literaturverzeichnis

Abraham, Martin & Hinz, Thomas (2008): Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, Gary S. (1975): Human capital. A Theoretical und Empirical Analysis, with Special Reference to Education. New York: Columbia University Press.

Becker, Gary S. (1990): The Economic Approach to Human Behavior. Chicago, London: The University of Chicago Press.

Becker, Rolf (2000): Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 52/3: 450-474.

Becker, Rolf (2009): Lehrbuch für Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, Rolf & Hecken, Anna E. (2009): Why are Working-class Children Diverted from Universities? An Empirical Assessment of the Diversion Thesis. In: European Sociological Review 25/2: 233-250.

Becker, Rolf & Lauterbach, Wolfgang (2008): Bildung als Privileg. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Boudon, Raymond (1974): Education, Opportunity, and Social Inequality. New York: Wiley.

Breen, Richard & Goldthorpe, John H. (1997): Explaining educational differentials: towards a formal rational action theory. In: Rationality and Society 9: 275-305.

Diefenbach, Heike (2007): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Diefenbach, Heike (2008): Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. S. 221-245. In: Becker, Rolf & Lauterbach, Wolfgang (Hg): Bildung als Privileg. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Diefenbach, Heike (2009): Der Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Schülern ohne Migrationshintergrund. S. 433-457. In: Becker, Rolf (Hg): Lehrbuch für Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Eckey, Hans-Friedrich; Kosfeld, Reinhold & Dreger, Christian (2004): Ökonometrie. Grundlagen – Methoden – Beispiele. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler/GWV Fachverlage GmbH.

Erikson, Robert & Jonsson, Jan O. (1996): Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case. S. 1-36. In: Erikson, Robert & Jonsson, Jan O. (Hg): Can Education Be Equalized? Boulder: Westview Press.

Esser, Hartmut (1999): Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band1: Situationslogik und Handeln. Frankfurt a.M.: Campus.

Esser, Hartmut (2006): Migration, Sprache, Integration. AKI-Forschungsbilanz 4. In: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und Gesellschaftliche Integration (AKI). Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).

Fromm, Sabine (2005): Binäre logistische Regressionsanalyse. Eine Einführung für Sozialwissenschaftler mit SPSS für Windows. In: Bamberger Beiträge zur empirischen Sozialforschung 11/2005.

Goldthorpe, John H. (1996): Class Analysis and the Reorientation of Class Theory: The Case of Persisting Differentials in Educational Attainment. In: The British Journal of Sociology 47/3: 481-505.

Gomolla, Mechthild & Radtke, Frank-Olaf (2000): Mechanismen institutioneller Diskriminierung in der Schule. S. 321-341. In: Gogolin, Ingrid & Nauck, Bernhard (Hg): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER. Opladen: Leske + Budrich.

Heath, Anthony F. & Brinbaum, Yaël (2007): Guest editorial. Explaining ethnic inequalities in educational attainment. In: Ethnicities 7: 291-305.

Heath, Anthony F.; Rothon, Catherine & Kilpi, Elena (2008): The Second Generation in Western Europe: Education, Unemployment, and Occupational Attainment. In: Annual Review of Sociology 34: 211-235.

Hillmert, Steffen & Jacob, Marita (2005): Institutionelle Strukturierung und interindividuelle Variation. Zur Entwicklung herkunftsbezogener Ungleichheiten im Bildungsverlauf. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 57/3: 414-442.

Hinz, Thomas & Abraham, Martin (2008): Theorien des Arbeitsmarktes: Ein Überblick. S. 17-68. In: Abraham, Martin & Hinz, Thomas (Hg): Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Isserstedt, Wolfgang; Middendorff, Elke; Fabian, Gregor & Wolter, Andrä (2007): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationszentrum. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

http://www.sozialerhebung.de/pdfs/Soz18_Hauptbericht_internet.pdf
aufgerufen am 15.01.2010

Kleinert, Corinna; Matthes, Britta & Jacob, Marita (2008): Die Befragung „Arbeiten und Lernen im Wandel“: theoretischer Hintergrund und Konzeption. In: IAB-Forschungsbericht, 5/2008.

Kohler, Ulrich & Kreuter, Frauke (2008): Datenanalyse mit Stata. Allgemeine Konzepte der Datenanalyse und ihre praktische Anwendung. München Wien: Oldenbourg Verlag.

Kristen, Cornelia & Granato, Nadia (2004): Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien. In: IMIS-Beiträge 23: 123-141.

Kristen, Cornelia & Granato, Nadia (2007): The educational attainment of the second generation in Germany: Social origins and ethnic inequality. In: Ethnicities 7: 343-366.

Kristen, Cornelia; Reimer, David & Kogan, Irena (2008): Higher Education Entry of Turkish Immigrant Youth in Germany. In: International Journal of Comparative Sociology 49: 127-151.

Müller, Walter; Pollak, Reinhard; Reimer, David & Schindler, Steffen (2009): Hochschulbildung und sozial Ungleichheit. S. 281-319. In: Becker, Rolf (Hg): Lehrbuch für Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Preißer, Rüdiger (2003): Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit durch Bildungsentscheidungen. Ein Beitrag zum Verhältnis von Sozialstruktur und individuellem Handeln. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.

http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1997/preisser97_01.pdf
aufgerufen am 15.01.2010

Statistisches Bundesamt (2008): Datenreport 2008. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung/bpb.

Statistisches Bundesamt (2009a): Migration und Integration. Wiesbaden, Statistisches Bundesamt.

<http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Navigation/Statistiken/Bevölkerung/MigrationIntegration/MigrationIntegration.psml>
aufgerufen am 10.01.2009

Statistisches Bundesamt Deutschland (2009b): Statistisches Jahrbuch 2009. Für die Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Stubbe, Tobias C. (2009): Bildungsentscheidungen und soziale Herkunftseffekte. Soziale Disparitäten bei Hamburger Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I. Bd. 14 aus Empirische Erziehungswissenschaft. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

Anhang

A1: Do-File

```
*BA.do
*Karina Stühler
*Hochschulpartizipation von Abiturienten mit Migrationshintergrund
*Empirie
*****
*version 10.0

clear
*Arbeitsspeicher vergrößern*
set mem 500m
set more off
set scrollbufsize 500000

*Pfadwechsel
cd C:\Users\Karina\Pictures\Desktop\BA\statadaten\KarinaDatensätze

*****
*****Datenbearbeitung*****
*****

*Datensatz laden*
use ALWA_Q, clear

*Log-File öffnen
log using BA, replace

*benötigte Variablen behalten*

keep caseid sex gebj gebland zuzugm zuzugj staat einbu nation gebort2 ///
asld aslm ///
getpl_3 getao_1 qmspr1 qmspr2 qrelig qchr qglaube qeltspr qeltfam ///
qmgebj qmgebo qmgebl qmschul qmausb qmerw qmerwv qmbs qmarb ///
qvgebj qvgebo qvgebl qvschul qvausb qverw qverwv qvbs qvarb qmig3

*Datensatz nach caseid sortieren, damit man mehrere Datensätze
zusammenspielen kann*
sort caseid

*neuen Datensatz abspeichern unter dem Namen qs-unedi*
save qs-unedi, replace
```

```
*****
***neuer Datensatz abi_stud_cov***
*****

*Datensatz abi-stud_cov laden, damit man qs_unedierte dazuspielen kann*
use ALWA_abi_stud_cov, clear

*Datensatz nach caseid sortieren*
sort caseid

*zu diesem Datensatz soll jetzt der vorher erstellte Datensatz qs_unedierte
dazugespielt werden*
merge caseid using qs-unedi
drop if _merge!=3
drop _merge

*Datensatz nach caseid sortieren*
sort caseid

*in diesem Datensatz sind bis jetzt alle Personen, die nach dem Abitur als
erste Ausbildung ein Studium begonnen haben mit 1 kodiert, die anderen mit
0.*
*da manche Personen aber erst nach sehr langer Dauer ein Studium
aufgenommen haben, soll eine Grenze von 24 Monaten festgesetzt werden*
*alle Personen, die erst später begonnen haben, werden aus dem Datensatz
entfernt*

*bei den Personen, die Zivil- oder Wehrdienst oder ein soziales Jahr
geleistet haben, wird die entsprechende Zeit gut geschrieben*
*missings von wehrdienstdauer müssen auf null gesetzt werden, damit alle
Personen beachtet werden*

recode dauerwd (.=0)

*Variable, für die neue Dauer zwischen abitur und Studiumsbeginn*
gen dau1 = dauer
replace dau1 = dauer - dauerwd if abi_dat< wdstdat & stud_dat > wdstdat &
wdtyp!=3

label variable dau1 "neue Dauer zwischen Abitur und Studiumsbeginn"
recode dau1 (.=0)
drop if dau1 <0 | dau1 >24

*Variable, die zeigt, ob erst nach Abi zugewandert, also Abi im Ausland
gemacht*
recode zuzugm(21=1) (24=4) (27=7) (32=12) (-8=1), gen (zuzug_m)
gen zuzugdat= ym(zuzugj, zuzug_m)
gen abiausland= abi_dat<zuzugdat & zuzugdat!=.
tab abiausland
drop if abiausland==1

*neuen Datensatz speichern*
save qs_ka, replace
```

Variablen generieren, die den Migrationsstatus angeben und Labels vergeben

MIGRANT

```
gen migrant = 0
replace migrant = 1 if staat==2 | gebort2==3 | qmgebo==4 | qvgebo==4
```

```
label variable migrant "Person mit Migrationshintergrund"
label define migrant_lb 0 "nein" 1 "ja"
label value migrant migrant_lb
```

codebook migrant

1.Generation

```
gen migr1 = 0
replace migr1 = 1 if gebort2==3
```

```
label variable migr1 "Migrant 1.Generation"
label define migr1_lb 0 "nein" 1 "ja"
label value migr1 migr1_lb
```

codebook migr1

2.Generation

```
gen migr2 = 0
replace migr2 = 1 if (qmgebo==4 | qvgebo==4) & gebort2!=3
```

```
label variable migr2 "Migrant 2.Generation"
label define migr2_lb 0 "nein" 1 "ja"
label value migr2 migr2_lb
```

codebook migr2

Migr

```
gen migr=0
replace migr=1 if migr1==1
replace migr=2 if migr2==1
```

```
label variable migr "Migrationshintergrund nach Generation"
label define migr_lb 0 "deutsch" 1 "1.Generation" 2 "2.Generation"
label value migr migr_lb
```

für das Alter wurde das Geburtsjahr abgefragt. Es wird eine neue Variable generiert, die mehrere Jahrgänge zu Alterskohorten zusammenfasst

```
gen kohorte = 0
replace kohorte = 1 if gebj < 1966
replace kohorte = 2 if gebj >= 1966 & gebj <= 1976
replace kohorte = 3 if gebj > 1976
```

```
label variable kohorte "Altersgruppen"
label define kohorte_lb 1 "Jg. 1956-1965" 2 "Jg. 1966-1976" 3 "Jg. 1977-1988"
label value kohorte kohorte_lb
```

codebook kohorte

aus der kategorialen Variablen muss noch ein Dummy gebildet werden

```
tabulate kohorte, gen(kohorte_)

**Deutscheinschätzung als Dummy. 1= 1 und 2, Rest =0*

gen deutschleistung = asld ==1 | asld ==2

label variable deutschleistung "Deutschleistung"
label define ld_lb 1 "ja, gehörte zu den Besten" 0 "nein, gehörte nicht zu
den Besten"
label value deutschleistung ld_lb

*Vater Studium*
gen vater_studiert = 0
replace vater_studiert = 1 if qvausb==4 | qvausb==5

label variable vater_studiert "Vater mit Studium"
label define vstud_lb 0 "Kein Studium" 1 "Studium"
label value vater_studiert vstud_lb

codebook vater_studiert

*Mutter Studium*
gen mutter_studiert = 0
replace mutter_studiert = 1 if qmausb==4 | qmausb==5

label variable mutter_studiert "Mutter mit Studium"
label define mstud_lb 0 "Kein Studium" 1 "Studium"
label value mutter_studiert mstud_lb

codebook mutter_studiert

*für Regression Geschlecht auf 0 und 1 setzen*
recode sex (1=0) (2=1)
label define sex_lb 0 "männlich" 1 "weiblich"
label value sex sex_lb

*Variable für Studium umbenennen*
gen studium = stud

sum studium migrant migr1 migr2 sex kohorte_* deutschleistung partner child
vater_studiert mutter_studiert

save ds_fertig, replace

*****
*****erste deskriptive Analysen*****
*****

*Betrachtung einzelner Variablen*

*Geschlecht*
tab sex
```

Studium

tab studium

Migrant, Migrant 1. und 2. Generation

tab migrant

tab migr1

tab migr2

tab migr

Alterskohorten

tab kohorte

Deutsch

tab deutschleistung

Partner

tab partner

Kind

tab child

eltern

tab vater_studiert

tab mutter_studiert

Kreuztabellen

Geschlecht und Studium

tab studium sex, column row chi2

Studium und Migrant

tab studium migrant, column row

Studium und Migrant 1. Generation

tab studium migr1, col row

Studium und Migrant 2. Generation

tab studium migr2, col row

Studium Migration

tab studium migr, col row

sort studium

by studium: tab deutschleistung migrant, column row

by studium: tab deutschleistung migr1, column row

by studium: tab deutschleistung migr2, column row

tab studium deutschleistung, column row

tab migrant deutschleistung, column row

tab migr1 deutschleistung, column row

tab migr2 deutschleistung, column row

tab migr deutschleistung, column row

tab deutschleistung migr , column row

tab studium vater_studiert, col row

tab studium mutter_studiert, col row

tab migrant vater_studiert, col row

```

tab migrant mutter_studiert, col row

tab migr1 vater_studiert, col row
tab migr1 mutter_studiert, col row

tab migr2 vater_studiert, col row
tab migr2 mutter_studiert, col row

tab vater_studiert migr , col row
tab mutter_studiert migr , col row


*****
***** REGRESSION *****
*****
*****

*Modelle mit  $\beta$ -Koeffizienten
logit studium migrant
logit studium migr1 migr2
logit studium migr1 migr2 sex kohorte_* partner child
logit studium migr1 migr2 sex kohorte_* partner child deutschleistung
logit studium migr1 migr2 sex kohorte_* partner child deutschleistung
vater_studiert mutter_studiert


*Modelle mit Odds-Ratios
logit studium migrant, or
logit studium migr1 migr2, or
logit studium migr1 migr2 sex kohorte_* partner child, or
logit studium migr1 migr2 sex kohorte_* partner child deutschleistung, or
logit studium migr1 migr2 sex kohorte_* partner child deutschleistung
vater_studiert mutter_studiert, or


*Log_File schließen
log close

save ds_fertig, replace

```


A2: Kreuztabellen

Kreuztabelle 1: Studium und Deutschleistung.

Studium	Deutschleistung gehörte zu den Besten		Total
	nein	ja	
nein	360	355	715
	50.53	49.65	100.00
	34.99	24.04	28.53
ja	669	1.122	1.791
	37.35	62.65	100.00
	65.01	75.96	71.47
Total	1.050	1.485	2.506
	100.00	100.00	100.00
	100.00	100.00	100.00

Quelle: ALWA, eigene Berechnungen.

Kreuztabelle 2: Studium und soziale Herkunft der Väter.

Studium	Vater mit Studium		Total
	kein Studium	Studium	
nein	547	168	715
	76.50	23.50	100.00
	33.66	19. Jul	28.53
ja	1.078	713	1.791
	60.19	39.81	100.00
	66.34	80.93	71.47
Total	1.625	881	2.506
	64.84	35.16	100.00
	100.00	100.00	100.00

Quelle: ALWA, eigene Berechnungen.

Kreuztabelle 3: Studium und soziale Herkunft der Mütter.

Studium	Mutter mit Studium		Total
	kein Studium	Studium	
nein	627	88	715
	87.69	12.31	100.00
	30.75	18.84	28.53
ja	1.412	379	1.791
	78.84	21.16	100.00
	69.25	81.16	71.47
Total	2.039	467	2.506
	81.36	18.64	100.00
	100.00	100.00	100.00

Quelle: ALWA, eigene Berechnungen.

A3: Regressionsmodell mit Standardabweichung

Studium	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4
<i>Herkunft</i>				
deutsch (Ref.)	...	...	...	...
migr1	1.0096 (0.2272)	1.1534 (0.2638)	1.2606 (0.2920)	1.1458 (0.2721)
migr2	1.2071 (0.1850)	1.2008 (0.1862)	1.2306 (0.1931)	1.2231 (0.1946)
<i>Kontrollvariablen</i>				
sex (männlich, Ref.)		...	...	...
sex (weiblich)		0.6114 *** (0.0558)	0.5312 *** (0.0504)	0.5506 *** (0.0529)
kohorte_1		1.7391 *** (0.1854)	1.8095 *** (0.1955)	2.1431 *** (0.2402)
kohorte_2		1.3135 * (0.1473)	1.3583 ** (0.1543)	1.5232 *** (0.1780)
kohorte_3 (Ref.)		...	...	...
partner (nein, Ref.)		...	...	...
partner (ja)		0.6770 * (0.1186)	0.6769 * (0.1202)	0.6923 * (0.1251)
child (nein, Ref.)		...	...	...
child (ja)		0.5917 (0.2846)	0.6096 (0.2956)	0.5774 (0.2868)
<i>primäre Herkunftseffekte</i>				
deutschleistung (schlecht, Ref.)			...	...
deutschleistung (gut)			1.9712 *** (0.1843)	1.8185 *** (0.1729)
<i>sekundäre Herkunftseffekte</i>				
vater_studiert (nein, Ref.)				...
vater_studiert (ja)				1.9315 *** (0.2165)
mutter_studiert (nein, Ref.)				...
mutter_studiert (ja)				1.5041 ** (0.2190)
N	2.506	2.506	2.506	2.506
Pseudo R ²	0.0005	0.0206	0.0383	0.0611

Logistische Regression zur Bildungsentscheidung. Odds Ratios (gerundet), Standardabweichung (gerundet).

Quelle: ALWA, eigene Berechnungen.

Legende: $p > 0.05$ nicht signifikant, $p \leq 0.05$ signifikant (*), $p \leq 0.01$ hoch signifikant (**), $p \leq 0.001$ höchst signifikant (***).

Erklärung

Ich versichere, dass ich die Arbeit ohne fremde Hilfe und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Quellen angefertigt habe und dass die Arbeit in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegen hat und von dieser als Teil einer Prüfungsleistung angenommen wurde. Alle Ausführungen, die wörtlich oder sinngemäß übernommen wurden, sind als solche gekennzeichnet.

Unterschrift

Datum