

Segeritz, Michael; Stanat, Petra; Walter, Oliver

Muster des schulischen Erfolgs von Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund

Allemann-Ghionda, Cristina [Hrsg.]; Stanat, Petra [Hrsg.]; Göbel, Kerstin [Hrsg.]; Röhner, Charlotte [Hrsg.]: Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg. Weinheim u.a. : Beltz 2010, S. 165-186. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 55)

urn:nbn:de:0111-opus-69501



in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik · 55. Beiheft

Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg

Herausgegeben von

Cristina Allemann-Ghionda, Petra Stanat, Kerstin Göbel
und Charlotte Röhner

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2010 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Lore Amann
Gesamtherstellung: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717
Bestell-Nr. 41156

Inhaltsverzeichnis

Cristina Allemann-Ghionda/Petra Stanat/Kerstin Göbel/Charlotte Röhner
Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg – Einleitung zum
Themenschwerpunkt 7

Identität und Akkulturation

John W. Berry/Jean S. Phinney/David L. Sam/Paul Vedder
Immigrant Youth: Acculturation, Identity and Adaptation 17

Gabriel Horenczyk
Language and Identity in the School Adjustment of Immigrant Students
in Israel 44

*Christine Wolfgramm/Melanie Rau/Lysann Zander-Musić/Janine Neuhaus/
Bettina Hannover*
Zum Zusammenhang zwischen kollektivem Selbstwert und der Motivation,
Deutsch zu lernen: Eine Untersuchung von Schülerinnen und Schülern mit
Migrationshintergrund in Deutschland und der Schweiz 59

Sprachtransfer und Sprachförderung

Dominique P. Rauch/Astrid Jurecka/Hermann-Günter Hesse
Für den Drittspracherwerb zählt auch die Lesekompetenz in der Herkunftssprache: Untersuchung der Türkisch-, Deutsch- und Englisch-Lesekompetenz bei Deutsch-Türkisch bilingualen Schülern 78

Kerstin Göbel/Svenja Vieluf/Hermann-Günter Hesse
Die Sprachtransferunterstützung im Deutsch- und Englischunterricht bei
Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Sprachlernerfahrung 101

Sprachhintergrund und Bildungserfolg

Jörg Dollmann/Cornelia Kristen

Herkunftssprache als Ressource für den Schulerfolg? – Das Beispiel türkischer
Grundschul Kinder 123

Petra Stanat/Knut Schwippert/Carola Gröhlich

Der Einfluss des Migrantenanteils in Schulklassen auf den Kompetenzerwerb:
Längsschnittliche Überprüfung eines umstrittenen Effekts 147

Michael Segeritz/Petra Stanat/Oliver Walter

Muster des schulischen Erfolgs von Mädchen und Jungen mit
Migrationshintergrund 165

Michael Segeritz/Petra Stanat/Oliver Walter

Muster des schulischen Erfolgs von Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund

1. Einleitung

Soziale und geschlechtsspezifische Ungleichheiten bilden seit den 1960er Jahren zwei zentrale Untersuchungsfelder der empirischen Bildungsforschung. Während sich der Zusammenhang zwischen Sozialstatus und Bildungserfolg bis heute als relativ persistent erweist (z.B. Geißler 1999), haben sich die geschlechtsspezifischen Muster des Bildungserfolgs im Laufe der Jahrzehnte deutlich gewandelt. In einigen Bereichen des Bildungssystems haben Mädchen die Jungen inzwischen überholt und gelten als „Gewinnerinnen der Bildungsexpansion“ (Faulstich-Wieland 2001).

Seit den frühen 1980er Jahren ist mit Kindern und Jugendlichen aus zugewanderten Familien eine weitere Gruppe verstärkt in das Blickfeld der bildungsbezogenen Ungleichheitsforschung gelangt. In etlichen Bildungsstudien hat sich gezeigt, dass diese Heranwachsenden insgesamt weniger erfolgreich sind als Kinder und Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Dabei sind allerdings erhebliche Unterschiede zwischen verschiedenen ethnischen Gruppen zu beobachten (vgl. zusammenfassend Stanat 2008). Während Zuwanderer aus der Türkei und aus Italien in Bezug auf Indikatoren des Bildungserfolgs besonders stark benachteiligt sind, ist die Situation von Zuwanderern aus Polen und der ehemaligen UdSSR deutlich weniger ungünstig (z.B. Müller/Stanat 2006; Walter 2008).

Auffällig ist dabei, dass in quantitativen Analysen migrationsbezogener Ungleichheit geschlechtsspezifische Unterschiede bislang nur selten in den Blick genommen worden sind. Dies ist deshalb bemerkenswert, weil an der Schnittstelle von Migration und Geschlecht häufig differenzielle Muster der Ungleichheit vermutet werden. So ist nicht nur in der pädagogischen Praxis, sondern auch in der Bildungs- und Migrationsforschung die Annahme anzutreffen, bei männlichen Zuwanderern (einzelner Migrantengruppen) würden verschiedene Dimensionen der Benachteiligung kumulieren und zu einer besonders ungünstigen Bildungssituation führen (z.B. Bednarz-Braun/Heß-Meining 2004). Inwieweit sich Geschlechtsunterschiede in verschiedenen Migrantengruppen tatsächlich von Geschlechtsunterschieden bei Nichtmigranten unterscheiden, ist jedoch bislang nicht systematisch untersucht worden.

Diese Forschungslücke ist Gegenstand des vorliegenden Beitrags. Es soll zunächst geprüft werden, ob Geschlechtsunterschiede in Bezug auf Merkmale des Bildungserfolgs¹ bei Jugendlichen verschiedener Zuwanderergruppen anders gelagert sind als bei

1 Der Begriff des Bildungserfolgs wird in diesem Beitrag relativ breit gefasst. Neben Bildungsbeteiligung und erworbenen Kompetenzen werden auch solche erfolgsrelevanten Merkmale wie Aspirationen und Einstellungen zur Schule in die Analysen einbezogen.

Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Ausgehend von verschiedenen theoretischen Überlegungen über mögliche Wirkprozesse (s.u.) wird dabei angenommen, dass die Vorteile von Mädchen in den Migrantengruppen stärker ausgeprägt sind als in der Gruppe der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Sofern dies tatsächlich der Fall ist, soll im nächsten Schritt der Frage nachgegangen werden, worauf die differenziellen Muster zurückzuführen sind. Aufgrund von Einschränkungen der derzeit verfügbaren Datenlage können diese Mediationsanalysen jedoch nur erste Anhaltspunkte auf mögliche Ursachen liefern, die in zukünftigen Studien systematischer geprüft werden sollten.

2. Geschlechtsunterschiede im Bildungserfolg

Sowohl in Deutschland als auch in vielen anderen Ländern hat sich seit den 1960er Jahren die Bildungsbenachteiligung von Mädchen deutlich verringert. Insbesondere im allgemeinbildenden Schulwesen kam es in den letzten 50 Jahren zu einer Trendwende (Stürzer 2005). So waren zum Beispiel im Schuljahr 2005/06 Mädchen im Gymnasium deutlich stärker repräsentiert (54%) als Jungen (46%) (Statistisches Bundesamt 2007). In Bezug auf die erreichten Kompetenzniveaus sind für Jungen in Mathematik und teilweise auch in den Naturwissenschaften zwar noch Vorteile gegenüber Mädchen zu beobachten, diese sind jedoch relativ klein. Mädchen hingegen sind mittlerweile im Hinblick auf Bildungsbeteiligung, Schulabschlüsse und verbale Kompetenzen den Jungen deutlich überlegen (vgl. zusammenfassend: Stanat/Bergann 2009).

Geschlechtsspezifische Unterschiede sind auch für bildungsbezogene Einstellungen und motivationale Merkmale zu verzeichnen (z.B. Prenzel/Schütte/Walter 2007; Stanat/Kunter 2001). Während etwa Jungen in männlich konnotierten Fächern, wie beispielsweise Mathematik, ein positiveres Fähigkeitsselbstkonzept aufweisen als Mädchen, zeigt sich für das Selbstkonzept in eher weiblich konnotierten Kompetenzbereichen, wie beispielsweise Lesen, das umgekehrte Muster (ebd.). In diesen Fähigkeitsbereichen sind Mädchen auch deutlich stärker intrinsisch motiviert. Zudem zeichnen sie sich durch eine allgemein positivere Einstellung zur Schule aus als Jungen (z.B. OECD 2004; Stanat/Kunter 2001).

2.1 Ursachen von Geschlechtsunterschieden im Bildungserfolg

Bei der Erklärung geschlechtsspezifischer Differenzen im Bildungserfolg wird häufig auf die Bedeutung von geschlechtsstereotypen Sozialisationserfahrungen bzw. geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen der Umwelt hingewiesen (vgl. zusammenfassend: Hannover 2008; Stanat/Bergann 2009), die zur Entwicklung traditioneller Interessens- und Kompetenzmuster beitragen können. So wird vermutet, dass Eltern und Lehrkräfte aufgrund von Geschlechtsrollenstereotypen auf unterschiedliche Weise mit Jungen und Mädchen interagieren und dadurch geschlechtstypische Interessensprofile verstärken würden (Dresel/Schober/Ziegler 2007).

In einer Reihe von empirischen Studien konnte gezeigt werden, dass sich in der Tat sowohl die Erwartungshaltung als auch das Unterstützungsverhalten von Eltern gegenüber Söhnen und Töchtern unterscheiden (z.B. Eccles u.a. 2000; Trautner 1994). Ähnliche Ergebnisse liegen auch für die Erwartungen von Lehrkräften vor. So scheinen Lehrkräfte zu erwarten, dass Jungen in den naturwissenschaftlichen Fächern und Mädchen im Bereich Lesen höhere Leistungen erzielen und dass Mädchen ein angemesseneres Sozialverhalten zeigen (Rustemeyer/Fischer 2007; Tournaki 2003).

2.2 Annahmen über spezifische Geschlechtsunterschiede im Bildungserfolg bei Heranwachsenden mit Migrationshintergrund

Von verschiedenen Autorinnen und Autoren wird vermutet, dass – zumindest in einzelnen Zuwanderergruppen – zwischen Jungen und Mädchen mit Migrationshintergrund größere Differenzen im Bildungserfolg bestehen als zwischen Jungen und Mädchen ohne Migrationshintergrund (z.B. Feliciano/Rumbaut 2005). Für diese Vermutung lassen sich drei theoretische Annahmen über mögliche Ursachen identifizieren, die im Folgenden genauer beschrieben werden. Die ersten beiden Annahmen beziehen sich auf migrationsspezifische Faktoren, insbesondere traditionelle Geschlechtsrollenorientierungen und Marginalisierungserfahrungen, während die dritte Annahme die Ursachen primär beim sozioökonomischen Hintergrund von Zuwanderern, der häufig mit dem Migrationshintergrund konfundiert ist, sieht.

Traditionelle Geschlechtsrollenorientierungen und Marginalisierungserfahrungen

Feliciano und Rumbaut (2005) vermuten, dass die traditionelleren Geschlechtsrollenorientierungen, die einige Zuwanderergruppen aus ihrem Herkunftsland mitbringen, der Entwicklung geschlechtsspezifischer Unterschiede im Bildungserfolg von Jugendlichen Vorschub leisten würden. Dabei gehen sie davon aus, dass sich traditionellere Orientierungen positiv auf den Bildungserfolg von Mädchen und negativ auf den Bildungserfolg von Jungen auswirken sollten. So würden geschlechtsspezifische Rollenerwartungen den Mädchen stärker folgsames Verhalten vorschreiben als den Jungen. Diese Erwartungen würden sich nicht nur auf Verhalten in der Familie, sondern auch auf Verhalten in der Schule beziehen. Demnach sind Jungen weniger der Erwartung ausgesetzt, sich in der Schule angepasst zu verhalten und würden von ihren Eltern insgesamt weniger soziale Kontrolle erfahren als Mädchen.

Als weitere mögliche Ursache für besonders ausgeprägte Geschlechtsunterschiede bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund wird angeführt, dass Mädchen Marginalisierung in geringerem Maße wahrnehmen würden als Jungen. Aufgrund der stärkeren familiären Eingebundenheit von jungen Migrantinnen (Nauck 2000) und der damit einhergehenden geringeren Interaktion mit der sozialen Umwelt, würden sich Mädchen demnach der schwierigen sozialen Lage ihrer Familien weniger bewusst werden als Jungen. Männliche Migrant*innen würden hingegen in stärkerem Maße die

Marginalisierung von Zuwanderern und die relativ geringen Chancen eines sozialen Aufstiegs wahrnehmen (King 2007). Darauf würden viele von ihnen mit Resignation und Verweigerung, nicht zuletzt auch in Bezug auf die schulische Arbeit, reagieren. Um dennoch ein positives Selbstbild aufrecht zu erhalten, gingen diese Jugendlichen zudem häufig dazu über, schulischem Erfolg nur eine geringe Bedeutung beizumessen.

Sozialstatus

In Deutschland ist ein Migrationshintergrund häufig mit einem niedrigen Sozialstatus verbunden. Dabei variiert das Ausmaß der sozialen Benachteiligung zwischen ethnischen Gruppen erheblich und ist in Familien, die aus der Türkei zugewandert sind, besonders ausgeprägt (vgl. zusammenfassend Stanat 2008). Einige Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler vermuten, dass bildungsbezogene Geschlechtsunterschiede in sozial benachteiligten Familien – mit und ohne Migrationshintergrund – besonders groß sind.

Mickelson (1989) etwa geht davon aus, dass die Geschlechtsrollen in Arbeiterfamilien traditioneller geprägt sind als in Familien der Mittelschicht. Demnach sei in Familien mit einem niedrigeren sozioökonomischen Status eine gewisse Unangepasstheit sowie Widerstand gegenüber Lehrkräften Teil des männlichen Rollenverständnisses, während von den Mädchen erwartet werden würde, durch Folgsamkeit und gute schulische Leistungen ihrer weiblichen Rolle zu entsprechen.

Auch Entwisle, Alexander und Olson (2007) argumentieren, dass in Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status stärker geschlechtsstereotype Sozialisationsbedingungen vorherrschen, die sich tendenziell positiv auf den Bildungserfolg von Mädchen und negativ auf den Bildungserfolg von Jungen auswirken würden. So seien in diesen Familien die Leistungserwartungen für Mädchen höher als für Jungen. Eltern der Mittelschicht hingegen würden von Söhnen und Töchtern in gleichem Maße schulischen Erfolg erwarten. Allgemein gehen die Autoren davon aus, dass sich die Sozialisationsbedingungen für Jungen und Mädchen in Mittelschichtsfamilien weniger deutlich unterscheiden als in Familien mit niedrigerem Sozialstatus. Zudem könnten Eltern mit höherem Sozialstatus und Bildungsniveau ihre Söhne bei Anpassungsproblemen in der Schule besser unterstützen.

Sowohl Mickelson (1989) als auch Entwisle, Alexander und Olson (2007) konnten größere geschlechtsspezifische Differenzen in sozial schwachen Familien bzw. Arbeiterfamilien im Vergleich zu Mittelschichtsfamilien nachweisen. In Mickelsons (1989) Untersuchung zeigte sich, dass der Vorsprung von Mädchen in Bezug auf den Notendurchschnitt in Familien der Arbeiterschicht deutlich größer war als in Familien der Mittelschicht. In Übereinstimmung mit diesem Ergebnis konnten Entwisle, Alexander und Olson (2007) in ihrer neueren Studie bei Kindern aus sozial schwachen Familien geschlechtsspezifische Unterschiede in der Lesekompetenz am Ende der 5. Klasse nachweisen, während sich Jungen und Mädchen aus Mittelschichtsfamilien nicht bedeutsam voneinander unterschieden.

2.3 Befundlage zu spezifischen Geschlechtsunterschieden im Bildungserfolg bei Heranwachsenden mit Migrationshintergrund

Bislang liegen kaum Untersuchungen vor, die sich mit Unterschieden in geschlechtsspezifischen Differenzen des Bildungserfolgs bei Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund beschäftigen. Erste empirische Ergebnisse deuten jedoch darauf hin, dass die in der Gesamtpopulation von Schülerinnen und Schülern beobachteten Bildungsvorteile von Mädchen gegenüber Jungen in einzelnen Zuwanderergruppen in der Tat stärker ausgeprägt sein könnten.

In einer Studie aus Österreich etwa zeigte sich, dass der Vorteil von Mädchen in Bezug auf den Besuch einer weiterführenden Schule in der Gruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund größer ist als in der Gruppe der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (Bacher 2004). Zu ähnlichen Ergebnissen kamen auch Riphahn und Serfling (2002) in ihren Analysen der deutschen Mikrozensusdaten aus dem Jahr 1997. Sie konnten für junge Ausländerinnen und Ausländer der 2. Generation nachweisen, dass Frauen deutlich häufiger als Männer die allgemeine Hochschulreife erwerben (22% vs. 13%). Dieses Muster unterscheidet sich deutlich von den entsprechenden Ergebnissen für Deutsche, bei denen die geschlechtsspezifischen Differenzen deutlich geringer ausfielen (23% vs. 24%). In multivariaten Analysen, in die Interaktionsterme für Geschlecht und ethnische Gruppenzugehörigkeit einbezogen wurden, zeigte sich allerdings, dass die Vorteile der Frauen hinsichtlich des Bildungsabschlusses nur in der Gruppe der Ausländer aus Südwesteuropa signifikant stärker ausgeprägt waren als für Deutsche. Die Interaktionseffekte für alle weiteren Zuwanderergruppen (Mittel-Westeuropa, Südwesteuropa, Osteuropa, Türkei und übrige Welt) wiesen zwar in dieselbe Richtung, sie waren jedoch nicht statistisch signifikant.

Ergebnisse von Feliciano und Rumbaut (2005) weisen ebenfalls darauf hin, dass sich die Geschlechterdisparitäten zwischen verschiedenen Herkunftsgruppen erheblich unterscheiden können. In Analysen von Daten der in den USA durchgeführten *Children of Immigrants Longitudinal Study* zeigte sich, dass der Anteil der jungen Erwachsenen, die zum Zeitpunkt der Befragung ein College besuchten oder bereits abgeschlossen hatten, bei Frauen und Männern mexikanischer Herkunft annähernd gleich war (20% vs. 19%). Für vietnamesische Zuwanderer hingegen konnten deutliche Vorteile zugunsten der Frauen nachgewiesen werden (84% vs. 52%).

3. Fragestellungen und Hypothesen

Die dargestellten theoretischen Überlegungen und ersten empirischen Befunde lassen vermuten, dass schulische Erfolgserwartungen für Mädchen allgemein höher sind als für Jungen und dass diese Tendenz in zugewanderten Familien stärker ausgeprägt ist als in Familien ohne Migrationshintergrund. Dieses Muster sollte sich sowohl in schulbezogenen Orientierungen der Eltern und ihrer Kinder als auch in verschiedenen Indikatoren des Bildungserfolgs der Jugendlichen zeigen. Im Einzelnen werden die folgenden Interaktionsmuster erwartet:

- Die Tendenz, Mädchen in ihrer schulischen Arbeit stärker zu unterstützen als Jungen, ist bei Eltern mit Migrationshintergrund stärker ausgeprägt als bei Eltern ohne Migrationshintergrund.
- Die Tendenz von Mädchen, eine positivere Einstellung zur Schule und höhere Bildungsaspirationen zu entwickeln als Jungen, ist bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund stärker ausgeprägt als bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund.
- Die Vorteile der Mädchen in den Mustern der Bildungsbeteiligung sind bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund stärker ausgeprägt als bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund.
- Der Leistungsvorsprung von Mädchen im Vergleich zu Jungen im Bereich der Lesekompetenz ist bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund stärker ausgeprägt als bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund.
- Der Leistungsnachteil von Mädchen im Vergleich zu Jungen im Bereich der mathematischen Kompetenz ist bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund weniger stark ausgeprägt als bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund.

Sofern sich diese Hypothesen bestätigen, sollen im nächsten Schritt mit Hilfe von Mediationsanalysen erste Anhaltspunkte darauf gewonnen werden, worauf die Interaktionsmuster zurückzuführen sein könnten:

- Zunächst wird geprüft, ob die beobachteten Interaktionen tatsächlich mit dem Migrationshintergrund der Jugendlichen verknüpft sind oder ob sie sich auf den sozioökonomischen Status der Familien und das Bildungsniveau der Eltern zurückführen lassen. Es soll also getestet werden, ob die Interaktionseffekte auch noch nach Kontrolle des sozioökonomischen Hintergrunds und des elterlichen Bildungsniveaus zu beobachten sind.
- Weiterhin soll getestet werden, ob die beobachteten Interaktionen mit einer stärkeren Orientierung an der Herkunftsgesellschaft zusammenhängen. Als grobe Proxy für dieses Merkmal wird die in der Familie gesprochene Sprache verwendet (siehe z.B. Esser 2006). Sollten die bei Migranten besonders ausgeprägten Geschlechtsunterschiede tatsächlich durch die traditionelleren Geschlechtsrollenorientierungen der Herkunftsgesellschaft bedingt sein, müssten diese mit dem Ausmaß der Orientierung an der Herkunftsgesellschaft zusammenhängen. Da derzeit kein Datensatz vorliegt, der neben Indikatoren des schulischen Erfolgs auch Informationen über Geschlechtsrollenorientierungen und explizite Maße von Orientierungen an der Herkunftsgesellschaft enthält, lässt sich diese Annahme nicht direkt prüfen. Die hier durchgeführten Analysen können jedoch einen ersten Hinweis darauf liefern, ob es sich lohnen könnte, diese Annahme weiter zu verfolgen.

Da geschlechtsspezifische Muster in bildungsbezogenen Orientierungen und Kompetenzen auch durch die differenziellen Lernumwelten in den verschiedenen Schulformen geprägt sein können, wird in den Mediationsanalysen zusätzlich die Schulformzugehörigkeit der Jugendlichen kontrolliert.

4. Methode

4.1 Stichprobe

Die Datenbasis der Untersuchung bildet eine Teilstichprobe der nationalen Erweiterungsstichprobe von PISA 2003 (PISA-E 2003). Diese umfasst 46.185 15-jährige Schülerinnen und Schüler, darunter befinden sich aufgrund eines Oversamplings überproportional viele Jugendliche mit Migrationshintergrund. Nicht zur Stichprobe gehören Jugendliche, die eine Sonder- oder Förderschule besuchen (Carstensen u.a. 2005). Da in Deutschland nur sehr wenige 15-Jährige bereits eine Berufsschule besuchen, ist diese Gruppe im Datensatz mit einer relativ geringen Anzahl von Schülerinnen und Schülern repräsentiert ($N_{BS} = 654$), die vor dem Übergang in die Berufsbildung überwiegend eine Hauptschule besucht haben dürften. Daher werden sie in den Analysen als Hauptschülerinnen und Hauptschülern klassifiziert.

In die Analysen werden nur Jugendliche einbezogen, die eindeutig der Gruppe von Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund oder einer der untersuchten Migrantengruppen zugeordnet werden können. Die Zuordnung erfolgte über den Migrationsstatus der 15-Jährigen, der anhand ihrer Angaben zum eigenen Geburtsland und zum Geburtsland ihrer Eltern bestimmt wurde. Eine Schülerin bzw. ein Schüler wurde einer dieser Herkunftsgruppen zugeordnet, wenn beide Elternteile aus dem jeweiligen Land zugewandert sind. Aufgrund ausreichender Fallzahlen für Jugendliche aus den Herkunftsländern Türkei, ehemalige UdSSR und Polen ist es möglich, diese Gruppen in den Analysen getrennt auszuweisen. Jugendliche, deren Eltern aus sonstigen Ländern oder bei denen die Elternteile aus unterschiedlichen Ländern zugewandert sind, wurden ebenso aus den Analysen ausgeschlossen wie Jugendliche aus Familien, in denen nur ein Elternteil einen Migrationshintergrund hat bzw. Jugendliche mit unvollständigen Informationen hinsichtlich des Migrationshintergrunds oder weiterer untersuchter Variablen (s.u.).

Daraus ergibt sich eine Analysestichprobe von $N_{\text{Gesamt}} = 29.177$ Jugendlichen, von denen $N_{\text{Migranten}} = 5.024$ einen Migrationshintergrund haben. Tabelle 1 stellt die Fall-

	Mädchen		Jungen		Gesamt	
	N	Reihenprozent	N	Reihenprozent	N	Spaltenprozent
Deutschland	12213	51.3	11940	48.7	24153	89.1
ehem. UdSSR	1272	54.3	1001	45.7	2273	5.0
Polen	534	52.4	487	47.6	1021	2.2
Türkei	870	50.6	860	49.4	1730	3.8
Gesamt	14889	51.4	14288	48.6	29177	100.0

Tab. 1: Zusammensetzung der Stichprobe nach Herkunftsland der Familie und Geschlecht

zahlen differenziert nach Herkunftsland und Geschlecht dar. In allen untersuchten Herkunftsgruppen ist der Anteil von Jungen und Mädchen nahezu ausgewogen. Lediglich in der Gruppe von Jugendlichen, deren Familien aus dem Gebiet der ehemaligen UdSSR oder aus Polen stammen, sind die Mädchen etwas überrepräsentiert.

4.2 Erhebungsinstrumente

Die Daten wurden mit dem internationalen Lese- und Mathematiktest und dem internationalen Schülerfragebogen von PISA 2003 erhoben. Die Leistungstests und Fragebogenskalen, ihre Konstruktion und psychometrischen Eigenschaften sowie die Skalierung der Rohwerte und die Schätzung der in den folgenden Analysen verwendeten *Plausible Values* (PV) und *Warm Estimates* (WLE) sind im technischen Bericht von PISA 2003 ausführlich dokumentiert (OECD 2005).

Die Angaben der Jugendlichen zur Häufigkeit der Hausaufgabenunterstützung durch Vater oder Mutter bilden den Indikator für das Ausmaß der elterlichen Unterstützung. Diese Variable wurde dummykodiert (1 = „mehrmals im Monat“; 0 = „einmal im Monat oder seltener“). Die Erfassung der Einstellung der Schülerinnen und Schüler zur Schule erfolgte mit vier Items (Beispielitem: „Die Schule war reine Zeitverschwendung“, $Rel[WLE] = .54$). Die Antwortskala reichte von 1 „stimmt ganz genau“ bis 4 „stimmt überhaupt nicht“. Die bildungsbezogenen Aspirationen der Jugendlichen wurden anhand des gewünschten Bildungsabschlusses operationalisiert. Entsprechend des Vorgehens beim Bildungsniveau der Eltern (s.u.) wurde die Skala in Bildungsjahre transformiert.

Die Lese- und Mathematikkompetenz wurden mit den internationalen PISA Tests erhoben. Der Mittelwert der Leseskala (28 Items, $Rel[PV] = .88$) liegt in Deutschland bei 491 Punkten, die Standardabweichung beträgt 109 Punkte. Die Mathematikskala (84 Items, $Rel[PV] = .93$) hat in Deutschland einen Mittelwert von 503 Punkten und eine Standardabweichung von 103 Punkten.

Der Sozialstatus der Familien wurde anhand des sozioökonomischen Status und des Bildungsniveaus der Eltern operationalisiert. In Familien, in denen sich Vater und Mutter auf diesen Merkmalen unterscheiden, wurde der jeweils höhere Wert verwendet. Die Erfassung des sozioökonomischen Status basiert auf Angaben zu den Berufen der Eltern und wurde mit dem *International Socio-Economic Index* (ISEI) quantifiziert (Ganzeboom u.a. 1992). Das Bildungsniveau der Eltern wurde über deren Bildungsabschlüsse ermittelt, in die *International Classification of Education* (ISCED) überführt und in Bildungsjahre umgerechnet (OECD 2005).

Die Angabe der Jugendlichen, ob sie mit ihren Eltern vorwiegend Deutsch oder die Herkunftssprache der Familie sprechen, wurde als Proxy-Variable für die Orientierung an der Herkunftskultur verwendet.

4.3 Analysen

Im Ergebnisteil des Artikels werden die geschlechtsspezifischen Differenzen für die untersuchten abhängigen Variablen zunächst deskriptiv dargestellt und anschließend mit varianzanalytischen Kontrastanalysen auf ihre statistische Bedeutsamkeit überprüft. Abhängige Variablen, für die zumindest in der Tendenz ($p < .10$) Interaktionen zwischen Migrationshintergrund und Geschlecht zu beobachten sind, werden anschließend einer Reihe von Mediationsanalysen unterzogen. Mit den entsprechenden Regressionsmodellen soll geprüft werden, ob die Interaktionseffekte bei Kontrolle von Schulform, sozioökonomischem Status und Sprachpräferenz der Familien verschwinden.

4.4 Fehlende Werte und „fixed effect approach to clustering“

Der Anteil fehlender Werte ist im verwendeten Datensatz für die meisten Variablen relativ gering (<10%). Um zu gewährleisten, dass sich die Ergebnisse der Regressionsmodelle vergleichend interpretieren lassen können, werden nur Fälle in die Untersuchung einbezogen, die auf allen Variablen vollständige Werte haben.² Eine Ausnahme bildet die Sprachpräferenz der Familien. Da bei dieser Variablen der Anteil fehlender Werte bei fast 19% liegt, werden Schülerinnen und Schüler auch dann in die Analysen einbezogen, wenn sie zu dieser Frage keine Angabe gemacht haben. In multivariaten Analysen, in denen die Sprachpräferenz eine Rolle spielt, wird zusätzlich eine dummykodierte Missingvariable einbezogen.

Um die aus anderen Untersuchungen bekannten Schulformeffekte zu kontrollieren, werden die Regressionsanalysen unter Einbeziehung von Dummyvariablen für die einzelnen Schulformen durchgeführt. Aufgrund der geringen Anzahl der Schulformen können keine mehrebenenanalytischen Regressionsmodelle eingesetzt werden. Daher wurde der so genannte *fixed effect approach to clustering* verwendet, der unter den gegebenen Bedingungen geeignet ist, den Einfluss von Variablen auf Ebene 2 zu kontrollieren (Cohen u.a. 2003; Snijders/Bosker 1999).

5. Ergebnisse

Im Folgenden werden zunächst deskriptiv Geschlechtsunterschiede in der elterlichen Hausaufgabenunterstützung, der Einstellung zur Schule, den Bildungsaspirationen, der Bildungsbeteiligung sowie der Lese- und Mathematikkompetenz präsentiert. Anschließend wird mit Hilfe von Kontrasten geprüft, ob diese Differenzen tatsächlich in den

2 Um sicherzustellen, dass das gewählte Vorgehen der *listwise deletion* nicht mit systematischen Verzerrungen der Ergebnisse verbunden ist, wurden die Analysen zusätzlich unter Verwendung von vollständigen, durch multiple Imputation generierten Datensätzen durchgeführt. Die hierbei gewonnenen Ergebnisse unterscheiden sich nicht substantiell von den im Folgenden berichteten Befunden.

verschiedenen Gruppen von Jugendlichen aus zugewanderten Familien anders ausgeprägt sind als in der Gruppe von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Sollte dies der Fall sein, wird zusätzlich untersucht, ob sich die Interaktionseffekte auf den sozioökonomischen Hintergrund und/oder die sprachliche Präferenz der Familien zurückführen lassen.

5.1 *Geschlechtsunterschiede in schulbezogenen Orientierungen der Kinder und Eltern und in Indikatoren des Bildungserfolgs nach Herkunftsland der Familien: Deskriptive Befunde*

Für die elterliche Hausaufgabenunterstützung sind einzelne Hinweise auf differenzielle Geschlechtsunterschiede bei Familien mit und solchen ohne Migrationshintergrund zu beobachten. Während in Familien ohne Migrationshintergrund und in Familien polnischer Herkunft Jungen und Mädchen in ähnlichem Maße von ihren Eltern unterstützt werden, scheinen insbesondere in Familien türkischer Herkunft, aber auch in Familien aus der ehemaligen UdSSR, geschlechtsspezifische Unterschiede in der erwarteten Richtung zu bestehen. In beiden Gruppen berichten Mädchen häufiger als Jungen, mehrmals im Monat von ihren Eltern Unterstützung bei den Hausaufgaben zu erhalten (ehem. UdSSR: 46% vs. 39%; Türkei: 42% vs. 31%).

Auch in Bezug auf die Einstellung zur Schule sind in den verschiedenen Zuwanderergruppen größere Differenzen zwischen Mädchen und Jungen zu beobachten als in der Gruppe der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (Tab. 2). Während die Differenz bei 15-Jährigen aus Familien deutscher Herkunft mit weniger als 0,1 Standardabweichungen eher gering ausfällt, sind die Geschlechtsunterschiede in den untersuchten Migrantengruppen stärker ausgeprägt. Am größten ist die Differenz in der Gruppe der türkischstämmigen Zuwanderer (0,41 SD). Zwar liegt auch die Einstellung der Jungen in dieser Gruppe über dem Mittelwert der Gesamtpopulation ($z = 0,10$), die Einstellung der türkischstämmigen Mädchen zur Schule ist jedoch noch deutlich positiver ($z = 0,51$).

Die deskriptiven Befunde für die Bildungsaspirationen weisen darauf hin, dass in der Gruppe der Jugendlichen aus Familien, die aus dem Gebiet der ehemaligen UdSSR stammen, die Mädchen deutlich höhere Werte aufweisen als ihre männlichen Peers (0,26 SD). Bei den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund sind die Differenzen etwas geringer ausgeprägt (0,12 SD) und für Jugendliche polnischer und türkischer Herkunft konnten keine signifikanten Geschlechtsunterschiede identifiziert werden.

In Tabelle 2 sind zudem erste Hinweise darauf zu erkennen, dass geschlechtsspezifische Unterschiede im Bildungserfolg zugunsten der Mädchen bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund größer sind als bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. So scheint die Überrepräsentation von Jungen auf Hauptschulen in allen Migrantengruppen etwas stärker ausgeprägter zu sein (12–15%) als in der Gruppe der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (7%). Besonders groß ist die Differenz bei Jugendlichen aus Familien polnischer Herkunft. In dieser Gruppe besuchen etwa doppelt so viele Jungen (30%) wie Mädchen (15%) die Hauptschule.

		Herkunftsland														
		Deutschland						ehem. UdSSR			Polen			Türkei		
		Mädchen	Jungen	Diff. M-J	Mädchen	Jungen	Diff. M-J	Mädchen	Jungen	Diff. M-J	Mädchen	Jungen	Diff. M-J			
Hausaufgabenunterstützung durch Eltern (mehrmals im Monat oder öfter)	Prozent	49.1	47.9	1.2	46.0	38.7	7.3*	37.4	35.6	1.8	42.0	30.5	11.5**			
	z-Wert	0.03	-0.05	0.07**	0.22	0.02	0.19*	0.13	-0.08	0.21*	0.51	0.10	0.41**			
	z-Wert	0.14	0.02	0.12**	-0.04	-0.30	0.26**	0.37	0.17	0.20	-0.31	-0.37	0.06			
Schulform	Prozent	16.3	23.1	-6.8**	29.1	41.3	-12.2**	14.8	30.1	15.3**	48.3	61.9	13.6**			
	Prozent	11.3	12.7	-1.4**	3.9	3.9	0.1	1.4	2.0	-0.5	1.8	0.8	1.0*			
	Prozent	26.3	21.7	4.6**	35.5	30.6	4.9	30.0	27.5	2.5	24.3	18.5	5.9			
	Prozent	8.1	9.4	-1.3**	9.0	9.4	-0.4	14.3	9.2	5.1*	13.6	12.4	1.2			
	Prozent	37.9	33.1	4.8**	22.5	14.8	7.7**	39.4	31.2	8.2	11.9	6.5	5.4*			
	Punkte	534	505	29**	482	445	37**	509	480	29*	431	386	45**			
Mathematikkompetenz	Punkte	522	539	-17**	473	484	-10	499	521	-22*	413	434	-21*			

Anmerkung: Diff. M-J = Differenz zwischen den Mittelwerten der Mädchen und der Jungen.
 ** p < 0,01; * p < 0,05; + p < 0,10.

Tab. 2: Ausprägungen bildungsrelevanter Merkmale nach Herkunftsland der Familien und Geschlecht

In der Lesekompetenz scheinen die geschlechtsspezifischen Differenzen insbesondere bei türkischstämmigen Jugendlichen größer zu sein (45 Punkte) als bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (29 Punkte). Entsprechend ist im Vergleich zu den jeweils gleichgeschlechtlichen Jugendlichen ohne Migrationshintergrund der Leistungsnachteil der türkischstämmigen Jungen (119 Punkte) größer als der Leistungsnachteil der türkischstämmigen Mädchen (103 Punkte).

Für die Leistungen in Mathematik zeigt sich das entgegengesetzte Bild. Hier sind in den Gruppen der Jugendlichen aus Familien ohne Migrationshintergrund und aus Familien türkischer Herkunft die Leistungen von Jungen signifikant besser als die Leistungen der Mädchen. Bei den polnischstämmigen Jugendlichen ist dieses Muster in der Tendenz ebenfalls zu erkennen, während der Geschlechtsunterschied bei den Jugendlichen aus der ehemaligen UdSSR zu vernachlässigen ist.

5.2 *Differenzielle Geschlechtsunterschiede zwischen Jugendlichen einzelner ethnischer Gruppen und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund*

Im Folgenden soll geprüft werden, ob sich die Geschlechtsunterschiede in den Zuwanderergruppen von den Geschlechtsunterschieden in der Gruppe von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund statistisch bedeutsam unterscheiden. Hierzu wird der adjustierte Wald F-Test eingesetzt (Westat 2007).

Deutliche Unterschiede in den geschlechtsspezifischen Differenzen zwischen Jugendlichen türkischer Herkunft und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund lassen sich für die elterliche Hausaufgabenunterstützung und die Einstellung zur Schule beobachten (Tab. 3). Hier zeigt sich, dass Mädchen türkischer Herkunft im Vergleich zu ihren männlichen Peers häufiger von ihren Eltern bei den Hausaufgaben unterstützt werden und eine deutlich positivere Einstellung zur Schule haben. Diese Unterschiede sind signifikant stärker ausgeprägt als in der Gruppe der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund ($p < .05$). In der Gruppe der Jugendlichen, deren Familien aus dem Gebiet der ehemaligen UdSSR zugewandert sind, ist zwar ebenfalls ein größerer Vorteil der Mädchen bei der Hausaufgabenunterstützung zu erkennen, dabei handelt es sich aber lediglich um eine Tendenz ($p < .10$).

In Bezug auf die Bildungsaspirationen wird der Kontrast zwischen Jugendlichen, deren Familien aus dem Gebiet der ehemaligen UdSSR zugewandert sind, und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund signifikant. Demnach sind die allgemein höheren Bildungsaspirationen der Mädchen in der erstgenannten Gruppe besonders ausgeprägt.

Die Ergebnisse zur Bildungsbeteiligung weisen darauf hin, dass hinsichtlich der Chance auf den Besuch einer höheren Schulform lediglich Schülerinnen polnischer Herkunft in der Tendenz ($p < .10$) größere Vorteile gegenüber ihren männlichen Peers aufweisen als Schülerinnen ohne Migrationshintergrund. Die in den Gruppen der Jugendlichen, deren Familien aus der Türkei oder aus der ehemaligen Sowjetunion zugewandert sind, identifizierten Geschlechtsunterschiede unterscheiden sich dagegen nicht signifikant vom Geschlechtsunterschied bei Jugendlichen aus Familien ohne Migrationshintergrund.

abhängige Variablen	Kontrast Jugendliche mit vs. Jugendliche ohne Migrantengruppe	Differenz ^{a)}	F	p
Hausaufgabenunterstützung durch Eltern	UdSSR	0.25	2.81	.095
	Polen B ^{b)}	0.03	0.01	.927
	Türkei	0.45	7.63	.006
Einstellung zur Schule	UdSSR	0.12	2.23	.137
	Polen z	0.13	1.77	.185
	Türkei	0.33	12.92	.000
Bildungsaspiration	UdSSR	0.14	5.50	.020
	Polen z	0.08	0.36	.551
	Türkei	-0.06	0.34	.560
Chance des höheren Schulbesuchs (vs. Hauptschule)	UdSSR	0.11	0.39	.532
	Polen B ^{b)}	0.48	2.83	.094
	Türkei	0.12	0.39	.531
Lesekompetenz	UdSSR	7.6	1.16	.284
	Polen Punkte	-0.1	0.00	.997
	Türkei	15.7	3.31	.071
Mathematikkompetenz	UdSSR	-6.2	0.86	.355
	Polen Punkte	5.2	0.16	.687
	Türkei	4.7	0.29	.593

Anmerkung: a) Geschlechtsdifferenz Jugendliche mit Migrationshintergrund – Geschlechtsdifferenz Jugendliche ohne Migrationshintergrund.

b) Der B-Koeffizient entspricht einem logistischen Partialregressionskoeffizienten und kann über e^B in adjustierte odds ratios transformiert werden. e^B gibt dann den Unterschied im Chancenverhältnis von Mädchen mit Migrationshintergrund (im vgl. zu ihren männlichen Peers) zu Mädchen ohne Migrationshintergrund (im vgl. zu ihren männlichen Peers) an. $df = 1,200$ für alle Kontraste.

Tab. 3: Differenzielle Geschlechtsunterschiede zwischen Jugendlichen einzelner ethnischer Gruppen und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund in bildungsrelevanten Merkmalen

Für die Mathematik- und Leseleistungen lassen sich ebenfalls keine statistisch bedeutsamen Differenzen ($p < .05$) zwischen den Geschlechtsunterschieden bei Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund nachweisen. Lediglich für türkischstämmige Jugendliche ergibt sich in der Tendenz ($p < .10$) ein größerer geschlechtsspezifischer Unterschied in der Lesekompetenz.

5.3 Mögliche Ursachen differenzieller Geschlechtsunterschiede im Bildungserfolg bei Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund

Um Hinweise darauf zu erhalten, worauf die differenziellen Geschlechtsunterschiede im Bildungserfolg bei Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund zurückzuführen sind, wird im letzten Schritt eine Reihe von Mediationsanalysen durchgeführt. Als mögliche Mediatorvariablen werden der sozioökonomische Status der Familien, der Bildungshintergrund der Eltern und – als Indikator für die Orientierung an die Herkunftskultur – die Sprachpräferenz in der Familie untersucht. Zudem wird als Kontrollvariable die Schulform einbezogen. Dabei werden nur diejenigen abhängigen Variablen betrachtet, für die im letzten Abschnitt zumindest in der Tendenz eine Interaktion zwischen Migrationshintergrund und Geschlecht identifiziert werden konnte. Da dies für die Mathematikkompetenz nicht der Fall war, wird diese Variable nicht weiter berücksichtigt.

Zunächst wird geprüft, ob zwischen den Kriteriumsvariablen und den potenziellen Mediatorvariablen substantielle Korrelationen bestehen ($r > .10$) (Cohen 1988), da dies eine notwendige Voraussetzung für die Analyse von Mediationseffekten ist (Baron/Kenny 1986). In Tabelle 4 ist zu sehen, dass weder die Hausaufgabenunterstützung durch die Eltern noch die Einstellung der Jugendlichen zur Schule in substantieller Höhe mit dem sozioökonomischen Hintergrund, dem Bildungsniveau der Eltern oder der Sprachpräferenz in der Familie korreliert. Daraus lässt sich schließen, dass die potenziellen Mediatorvariablen nichts zur Erklärung der differenziellen Geschlechtsunterschiede in der Hausaufgabenunterstützung durch die Eltern und in der Einstellung zur Schule beitragen können, so dass auf vertiefende Analysen dieser abhängigen Variablen verzichtet werden kann.

Kriteriumsvariablen					
potenzielle Mediatorvariablen	Hausaufgabenunterstützung durch Eltern	Einstellung zur Schule	Bildungsaspiration	Chance des Besuchs einer höheren Schulform (vs. Hauptschule)	Lesekompetenz
Höchster SES in der Familie	0.04**	-0.06**	0.35**	-0.27**	0.35**
Höchstes Bildungsniveau im Elternhaus	0.07**	-0.04**	0.29**	-0.22**	0.29**
Sprachpräferenz in der Familie Deutsch	-0.04**	0.03**	-0.06**	0.12**	-0.18**
Missing Sprachpräferenz	-0.01	0.01	-0.05**	0.06**	-0.10**
Hauptschule	0.04**	0.04**	-0.33**	–	-0.47**
Schule mit mehreren Bildungsgängen	0.07**	0.00	-0.19**	–	-0.14**
Realschule	-0.04**	0.02*	-0.16**	–	0.05**
Gesamtschule	0.05**	0.01	-0.06**	–	-0.11**
Gymnasium	-0.07**	-0.05**	0.60**	–	0.52**

Anmerkung: ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$; + $p < 0,10$.

Tab. 4: Korrelation zwischen Kriteriumsvariablen und potentiellen Mediatorvariablen

Für die weiteren Kriteriumsvariablen, also die Bildungsaspirationen, die Chance des Besuchs einer höheren Schulform und die Lesekompetenz, sind dagegen substantielle Korrelationen mit den potenziellen Mediatorvariablen zu beobachten. Im Folgenden wird daher untersucht, ob die in einzelnen Zuwandergruppen besonders ausgeprägten Geschlechtsunterschiede bei diesen Variablen auf den sozioökonomischen Hintergrund oder die Sprachpräferenz in der Familie zurückgeführt werden kann.

Den Ergebnissen der vorausgehenden Analysen entsprechend, zeigt sich in Tabelle 5a, dass die Bildungsaspirationen der Mädchen in der Gruppe der Jugendlichen, deren Familien aus dem Gebiet der ehemaligen UdSSR zugewandert sind, relativ zu den Jungen besonders hoch sind.³ Für die türkischstämmigen Jugendlichen ist dagegen kein signifikanter Interaktionseffekt zu beobachten, vielmehr weist das Vorzeichen des Koeffizienten sogar in die entgegengesetzte Richtung. Da die Bildungsaspirationen mit den tatsächlichen Leistungen und der Bildungsbeteiligung zusammenhängen, werden diese beiden Aspekte in Modell 2 kontrolliert. Dadurch reduziert sich der Geschlechtsunterschied in den Aspirationen zugunsten der Mädchen und der Interaktionseffekt für die Jugendlichen aus der ehemaligen UdSSR ist nicht mehr nachweisbar. Auch in den Modellen 3 und 4, bei denen neben der besuchten Schulform der sozioökonomische Status der Familien und der Bildungshintergrund der Eltern (Modell 3) bzw. die in der Familie gesprochene Sprache (Modell 4) kontrolliert werden, sind keine signifikanten Interaktionseffekte zu erkennen. Demnach scheinen die besonders hohen Bildungsaspirationen von Mädchen aus der ehemaligen UdSSR weitgehend auf ihre vergleichsweise günstigen Muster des Bildungserfolgs zurückzuführen zu sein.

Die in Tabelle 5b dargestellten Ergebnisse des Ausgangsmodells (Modell 1) weisen nochmals sehr deutlich darauf hin, dass die allgemein höhere Chance der Mädchen, eine andere Schulform als die Hauptschule zu besuchen, für Schülerinnen polnischer Herkunft zumindest tendenziell noch höher ist als für Mädchen ohne Migrationshintergrund (odds ratio = 1,62). Wird in Modell 2 der familiäre Hintergrund kontrolliert, dann vergrößert sich der Interaktionseffekt für die Gruppe der polnischstämmigen Jugendlichen sogar noch etwas. In Modell 3, in dem die sprachliche Präferenz der Familie kontrolliert wird, ergeben sich im Vergleich zu den Modellen 1 und 2 nur geringfügige Änderungen der Interaktionskoeffizienten. Der Koeffizient für die Interaktion zwischen polnischem Hintergrund und Geschlecht wird zwar nicht mehr signifikant, seine Größe bleibt jedoch weitgehend unverändert. Diese Ergebnisse deuten

3 Dass die Modelle, in denen lediglich der Migrationshintergrund und das Geschlecht der Jugendlichen als unabhängige Variablen enthalten sind, einen relativ geringen Anteil an Varianz aufklären, ist zu erwarten. Obwohl sowohl zwischen Jugendlichen mit und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund als auch zwischen Mädchen und Jungen teilweise erhebliche Unterschiede bestehen, sind die Überlappungsbereiche der Gruppen sehr groß. Insgesamt sind Migrationshintergrund und Geschlecht deutlich weniger erklärungsmächtige Variablen als etwa der Bildungshintergrund der Eltern oder die besuchte Schulform. Das Ziel der hier dargestellten Analysen besteht allerdings nicht darin, den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern insgesamt zu erklären, sondern Gruppenunterschiede zu identifizieren und Hinweise auf mögliche Ursachen für diese Unterschiede zu bestimmen. Der Anteil erklärter Varianz ist für diese Fragestellung zweitrangig.

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4
	B	B	B	B
ehem. UdSSR	-0.19**	0.10**	0.29**	0.11*
Polen	0.22*	0.24**	0.38**	0.25**
Türkei	-0.46**	0.07	0.27**	0.08
Geschlecht (1 = weibl./0 = männl.)	0.12**	0.01	0.01	-0.01
ehem. UdSSR*Geschl.	0.14*	0.09	0.09	0.09
Polen*Geschl.	0.08	0.03	0.08	0.03
Türkei*Geschl.	-0.06	-0.10	-0.14	-0.11
Lesekompetenz (z-stand.)		0.22**	0.20**	0.22**
Schule mit mehreren Bildungsgängen		-0.01	-0.02	-0.01
Gesamtschule		0.33**	0.29**	0.33**
Realschule		0.13**	0.10**	0.13**
Gymnasium		1.13**	1.02**	1.13**
Höchster SES in der Familie			0.07**	
Höchstes Bildungsniveau im Elternhaus			0.12**	
vorwiegend Herkunftssprache				-0.02
Sprachpräferenz (1 = missing)				-0.03
R ²	0.01	0.40	0.42	0.40

Anmerkung: ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$; + $p < 0,10$.

Tab. 5a: Ergebnisse linearer Regressionsanalysen: Haupt- und Interaktionseffekte von ethnischem Hintergrund und Geschlecht auf die Bildungsaspirationen der Jugendlichen (z-standardisiert)

darauf hin, dass sich der bei polnischstämmigen Jugendlichen besonders ausgeprägte Geschlechterunterschied in der Bildungsbeteiligung weder auf den sozioökonomischen Hintergrund noch auf die – anhand der Sprachpräferenz operationalisierte – Orientierung der Familie an der Herkunftskultur zurückführen lassen.

In den Analysen der Lesekompetenz zeigt Modell 1 wiederum das aus den vorausgegangenen Analysen bereits bekannte Muster, nämlich dass die geschlechtsspezifischen Differenzen in der Gruppe der Jugendlichen türkischer Herkunft tendenziell stärker ausgeprägt sind als in der Gruppe der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (vgl. Tab. 5c). In den Modellen 2, 3 und 4, in denen nacheinander die Bildungsbeteiligung und der sozioökonomische Hintergrund bzw. die präferierte Familiensprache kontrolliert werden, reduziert sich der Interaktionskoeffizient jedoch und ist nicht länger signifikant. Die Kontrolle der Bildungsbeteiligung reicht also offenbar aus, um die etwas größeren geschlechtsspezifischen Differenzen in der Gruppe der türkischstämmigen Zuwanderer zum Verschwinden zu bringen.

	Modell 1	Modell 2	Modell 3
	Odds	Odds	Odds
Deutschland	Referenzklasse (odds = 1)		
ehem. UdSSR	0.48**	0.98	0.58**
Polen	1.12	1.92**	1.32**
Türkei	0.21**	0.45**	0.26
Geschlecht (1 = weibl./0 = männl.)	1.54**	1.62**	1.54**
ehem. UdSSR*Geschl.	1.12	1.20	1.12
Polen*Geschl.	1.62 ⁺	1.86 ⁺	1.60
Türkei*Geschl.	1.13	1.09	1.08
Sozioökonomischer Status (z-stand.)		1.92**	
Bildungsniveau d. Familie (z-stand.)		1.23**	
vorwiegend Herkunftssprache			0.65**
Sprachpräferenz (1 = missing)			0.63**
Nagelkerke Pseudo-R ²	0.05	0.15	0.06

Anmerkung: ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$; + $p < 0,10$.

Tab. 5b: Ergebnisse logistischer Regressionsanalysen: Odds-ratios für die relative Chance des höheren Schulbesuchs (vs. Hauptschulbesuch)

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4
	B	B	B	B
ehem. UdSSR	-52.4**	-36.5**	-26.6**	-29.0**
Polen	-24.7**	-29.4**	-21.6**	-23.3**
Türkei	-102.7**	-64.1**	-53.1**	-54.7**
Geschlecht (1=weibl./0=männl.)	29.4**	19.9**	20.8**	19.9**
ehem. UdSSR*Geschl.	7.6	2.5	3.0	2.1
Polen*Geschl.	-0.1	-6.2	-3.9	-6.7
Türkei*Geschl.	15.7 ⁺	11.8	10.7	9.9
Schule mit mehreren Bildungsgängen		33.6**	32.4**	33.3**
Gesamtschule		45.5**	41.5**	45.2**
Realschule		82.9**	79.2**	82.3**
Gymnasium		139.6**	129.8**	138.9**
Sozioökonomischer Status (z-stand.)			7.6**	
Bildungsniveau d. Familie (z-stand.)			4.2**	
vorwiegend Herkunftssprache				-17.4**
Sprachpräferenz (1=missing)				-17.9**
R ²	0.09	0.42	0.42	0.42

Anmerkung: ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$; + $p < 0,10$.

Tab. 5c: Ergebnisse linearer Regressionsanalysen: Haupt- und Interaktionseffekte von ethnischem Hintergrund und Geschlecht auf die Lesekompetenz

6. Zusammenfassung und Diskussion

Die Ergebnisse der Analysen bestätigen die Annahme, dass Geschlechtsunterschiede in Bezug auf bildungsrelevante Faktoren bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund in besonderem Maße ausgeprägt sind, nur teilweise. Signifikante Unterschiede in geschlechtsspezifischen Differenzen zwischen Jugendlichen ohne Migrationshintergrund und den untersuchten Zuwanderergruppen ergaben sich für die elterliche Unterstützung bei den Hausaufgaben, die Einstellung der Jugendlichen zur Schule und die Bildungsaspirationen. Für die ersten beiden Variablen waren die Geschlechtsunterschiede zugunsten der Mädchen bei Jugendlichen mit türkischem Hintergrund signifikant stärker ausgeprägt als bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Demnach werden in türkischstämmigen Familien Mädchen relativ zu Jungen bei den Hausaufgaben häufiger unterstützt als in Familien ohne Migrationshintergrund. Zudem ist die im Vergleich zu Jungen allgemein positivere Einstellung der Mädchen zur Schule bei türkischstämmigen Jugendlichen besonders ausgeprägt.

Für Jugendliche, deren Familien aus der ehemaligen UdSSR zugewandert sind, waren differenzielle geschlechtsspezifische Muster hinsichtlich der Bildungsaspirationen zu beobachten. Allgemein wiesen Mädchen höhere Bildungsaspirationen auf als Jungen, dieser Unterschied ist in der Gruppe der Jugendlichen aus der ehemaligen UdSSR jedoch signifikant größer als in der Gruppe der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund.

Für die Bildungsbeteiligung und die Lesekompetenz zeigten sich ebenfalls, wenn auch nur marginal signifikante, differenzielle geschlechtsspezifische Muster. Die höhere Chance von Mädchen, eine höhere Schulform als die Hauptschule zu besuchen, ist bei Jugendlichen polnischer Herkunft tendenziell größer als in der Gruppe der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Für die Lesekompetenz ergab sich für türkischstämmige Jugendliche im Vergleich zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund eine etwas größere geschlechtsspezifische Differenz. Demnach scheinen Mädchen türkischer Herkunft ihren männlichen Peers im Lesen zumindest tendenziell in besonderem Maße überlegen zu sein.

Mit Hilfe von Mediationsanalysen wurde der Frage nachgegangen, ob die identifizierten Interaktionseffekte zwischen ethnischem Hintergrund und Geschlecht auf den sozioökonomischen Hintergrund oder die anhand der Sprachpräferenz operationalisierte Orientierung der Familie an der Herkunftskultur zurückzuführen sind. Hierfür ließen sich kaum Anhaltspunkte finden. Weder für die Hausaufgabenunterstützung durch die Eltern noch für die Einstellung der Jugendlichen zur Schule konnten substantielle Korrelationen mit den untersuchten Mediatorvariablen identifiziert werden. In den Analysen der Bildungsaspirationen, der Muster der Bildungsbeteiligung und der Lesekompetenz verschwanden zwar nach Kontrolle der Mediatorvariablen die vereinzelt (marginal) signifikanten Effekte, die Größe der Koeffizienten veränderte sich jedoch kaum.

Insgesamt konnte also die in der Literatur verschiedentlich anzutreffende Vermutung, dass die Vorteile von Mädchen im Bildungserfolg bei Heranwachsenden aus zugewanderten Familien stärker ausgeprägt sind als bei Heranwachsenden ohne Migra-

tionshintergrund nur ansatzweise bestätigt werden. In der Gruppe der Jugendlichen, deren Familien aus der ehemaligen UdSSR oder Polen zugewandert sind, scheinen sich die geschlechtspezifischen Muster größtenteils nicht von denen in der Gruppe der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund zu unterscheiden. Für die Gruppe der türkischstämmigen Zuwanderer ergaben sich hingegen Hinweise auf besonders ausgeprägte Geschlechterdifferenzen. Über die Ursachen dieser differenziellen Befunde konnten mit den vorliegenden Analysen jedoch keine eindeutigen Anhaltspunkte gewonnen werden.

Die Schwierigkeit, die differenziellen geschlechtsspezifischen Muster zu erklären, könnte unter anderem auf die verwendete Proxyvariable für die Orientierung an der Herkunftskultur zurückzuführen sein, die vom eigentlich interessierenden Konstrukt relativ weit entfernt ist. Weiterhin fehlte ein Indikator für die Geschlechterrollenorientierung der Befragten und ihren Eltern, so dass sich der Einfluss dieses Faktors nicht bestimmen ließ. In zukünftigen Studien sollte versucht werden, die in der Literatur genannten potenziellen Mediatorvariablen direkt zu erfassen und ihre Erklärungskraft für differenzielle Bildungsprozesse und -erträge bei Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund zu untersuchen.

Insbesondere die Analyse von Geschlechterrollenorientierungen könnte einen wichtigen Beitrag zum besseren Verständnis von differenziell ausgeprägten geschlechtsspezifischen Mustern leisten, die in der vorliegenden Studie identifiziert worden sind. So waren in der Gruppe der türkischstämmigen Jugendlichen größere Geschlechtsunterschiede zugunsten der Mädchen in der elterlichen Hausaufgabenunterstützung und in der Einstellung zur Schule zu finden als in der Gruppe der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Auch in Bezug auf die Bildungsbeteiligung und die Lesekompetenz sind die Mädchen den Jungen in dieser Gruppe deutlich überlegen, wenn auch nur marginal (Lesekompetenz) bzw. nicht (Bildungsbeteiligung) signifikant stärker als es in der Gruppe der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund der Fall ist. Gleichzeitig weisen die Mädchen türkischer Herkunft jedoch keine höheren Bildungsaspirationen auf als Jungen türkischer Herkunft, vielmehr weist der Koeffizient sogar in die entgegengesetzte Richtung. Dieses Muster deckt sich mit Ergebnissen aus anderen Studien, die darauf hinweisen, dass türkischstämmige Mädchen trotz besserer schulischer Leistungen seltener eine Berufsausbildung aufnehmen als ihre männlichen Peers (vgl. Bednarz-Braun/Heß-Meining 2004). Auch über die Ursachen dieses Befunds ist bislang wenig bekannt. Es wäre denkbar, dass die relativ zum Leistungsniveau geringen Aspirationen und ungünstigen Muster der Ausbildungsbeteiligung bei den Mädchen unter anderem mit traditionellen Geschlechterrollenorientierungen zusammenhängen (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006). Dieser Möglichkeit sollte in zukünftigen Studien nachgegangen werden.

Die weitgehend ausbleibenden Interaktionseffekte zwischen Migrationshintergrund und Geschlecht hinsichtlich der schulischen Kompetenzen und der Bildungsbeteiligung sollten jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Lage für männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund teilweise besonders schwierig ist. In Deutschland sind Kinder und Jugendliche aus einigen Zuwanderergruppen in ihrer Bildungslauf-

bahn deutlich weniger erfolgreich als Heranwachsende ohne Migrationshintergrund. Gleichzeitig sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede im Bildungserfolg zugunsten der Mädchen in diesen Gruppen mindestens genauso stark ausgeprägt wie in der Gruppe der Heranwachsenden ohne Migrationshintergrund. Dies hat zur Folge, dass die Gruppe der Jungen mit Migrationshintergrund das Schlusslicht bildet und vergleichsweise häufig die Schule ohne Abschluss verlassen (z.B. Granato 2004). Die Annahme, dass sich diese Schüler in besonderem Maße marginalisiert fühlen und ihren Selbstwert von Bildungsprozessen entkoppeln (King 2007), ist zwar nicht abschließend geprüft, erscheint aber durchaus plausibel.

Literatur

- Bacher, J. (2004): Geschlecht, Schicht und Bildungspartizipation. In: *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, H. 4, S. 71–96.
- Baron, R.M./Kenny, D.A. (1986): The moderator-mediator variable distinction in social psychological research. Conceptual, strategic, and statistical considerations. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 51, H. 6, S. 1173–1182.
- Bednarz-Braun, I./Heß-Meining, U. (2004): Migration, Ethnie und Geschlecht: Theorieansätze – Forschungsstand – Forschungsperspektiven. Wiesbaden: VS Verlag.
- Carstensen, C.H./Knoll, S./Siegler, T./Rost, J./Prenzel, M. (2005): Technische Grundlagen des Ländervergleichs. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche? Münster: Waxmann, S. 385–401.
- Cohen, J. (1988): *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: LEA.
- Cohen, J./Cohen, P./West, S.G./Aiken, L.S. (2003): *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences*. Mahwah, NJ: LEA.
- Dresel, M./Schober, B./Ziegler, A. (2007): Golem und Pygmalion. Scheitert die Chancengleichheit von Mädchen im mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Bereich am geschlechtsstereotypen Denken der Eltern? In: Ludwig, P.H./Ludwig, H. (Hrsg.): *Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule*. Weinheim: Juventa, S. 61–81.
- Eccles, J.S./Freedman-Doan, C./Frome, P./Jacobs, J./Yoon, K.S. (2000): Gender-role socialization in the family. A longitudinal approach. In: Eckes, T./Trautner, H.M. (Hrsg.): *The developmental social psychology of gender*. Mahwah, NJ: LEA, S. 333–360.
- Entwisle, D.R./Alexander, K.L./Olson, L.S. (2007): Early schooling. The handicap of being poor and male. In: *Sociology of Education* 80, H. 2, S. 114–138.
- Esser, H. (2006): Migration, Sprache und Integration (AKI-Forschungsbilanz 4). Berlin: WZB.
- Faulstich-Wieland, H. (2001): Mädchen: Besser in der Schule ... aber benachteiligt bei der Ausbildung. In: *Erziehung & Wissenschaft* 2, S. 14–15.
- Feliciano, C./Rumbaut, R.G. (2005): Gendered paths. Educational and occupational expectations and outcomes among adult children of immigrants. In: *Ethnic and Racial Studies* 28, H. 6, S. 1087–1118.
- Ganzeboom, H.B.G./de Graaf, P.M./Treimann, D.J./de Leeuw, J. (1992): A standard international socio-economic index of occupational status. In: *Social Science Research* 21, H. 1, S. 1–56.
- Geißler, R. (1999): Mehr Bildungschancen, aber weniger Bildungsgerechtigkeit: Ein Paradox der Bildungsexpansion. In: Bethe, S./Lehmann, W./Thiele, B. (Hrsg.): *Emanzipative Bildungspolitik*. Münster: LIT-Verlag, S. 83–93.

- Granato, M. (2004): Feminisierung der Migration – Chancengleichheit für (junge) Frauen mit Migrationshintergrund in Ausbildung und Beruf, Kurzexpertise für den Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, S. 1–56.
- Hannover, B. (2008): Vom biologischen zum psychologischen Geschlecht. Die Entwicklung von Geschlechtsunterschieden. In: Renkl, A. (Hrsg.): Lehrbuch Pädagogische Psychologie. Bern: Huber, S. 339–388.
- King, V. (2007): Typisch „türkischer Jugendlicher“? Bildungswege und Missachtungserfahrungen bei Söhnen aus Migrantenfamilien. In: PÄD-Forum 35, H. 3, S. 141–144.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann.
- Mickelson, R.A. (1989): Why does Jane read and write so well? The anomaly of women's achievement. In: *Sociology of Education* 62, H. 1, S. 47–63.
- Müller, A.G./Stanat, P. (2006): Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Analysen zur Situation von Jugendlichen aus der ehemaligen Sowjetunion und der Türkei. In: Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 221–256.
- Nauck, B. (2000): Eltern-Kind-Beziehungen in Migrantenfamilien. Ein Vergleich zwischen griechischen, italienischen, türkischen und vietnamesischen Familien in Deutschland. In: Sachverständigenkommission 6. Familienbericht (Hrsg.): *Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Empirische Beiträge zur Familienentwicklung und Akkulturation*. Opladen: Leske + Budrich, S. 347–392.
- OECD (2004): *Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003*. Paris: OECD.
- OECD (2005): *PISA 2003. Technical report*. Paris: OECD.
- Prenzel, M./Schütte, K./Walter, O. (2007): Interesse an den Naturwissenschaften. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): *PISA '06. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*. Münster: Waxmann, S. 107–124.
- Riphahn, R.T./Serfling, O. (2002): Neue Evidenz zum Schulerfolg von Zuwanderern der zweiten Generation in Deutschland. In: *Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung* 71, H. 2, S. 230–248.
- Rustemeyer, R./Fischer, N. (2007): Geschlechterdifferenzen bei Leistungserwartung und Wertschätzung im Fach Mathematik. Zusammenhänge mit schülerperzipiertem Lehrkraftverhalten. In: Ludwig, P.H./Ludwig, H. (Hrsg.): *Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule*. Weinheim: Juventa, S. 83–101.
- Snijders, T./Bosker, R. (1999): *Multilevel analysis. An introduction to basic and advanced multilevel modeling*. London: Sage.
- Stanat, P. (2008): Heranwachsende mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungswesen. In: Cortina, K.S./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K.U./Trommer, L. (Hrsg.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Hamburg: Rowohlt, S. 691–705.
- Stanat, P./Bergann, S. (2009): Geschlechtsbezogene Disparitäten in der Bildung. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen: VS Verlag, S. 513–527.
- Stanat, P./Kunter, M. (2001): Geschlechterunterschiede in Basiskompetenzen. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich, S. 249–269.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2007): *Statistisches Jahrbuch 2007*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Stürzer, M. (2005): Bildung, Ausbildung und Weiterbildung. In: Cornelißen, W. (Hrsg.): *Gender-Datenreport: 1. Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesrepublik Deutschland*. München: BMFSFJ, S. 17–90.

- Tournaki, N. (2003): Effect of student characteristics on teachers' predictions of student success. In: *Journal of Educational Research* 96, H. 5, S. 310–319.
- Trautner, H.M. (1994): Geschlechtsspezifische Erziehung und Sozialisation. In: Schneewind, K.A. (Hrsg.): *Psychologie der Erziehung und Sozialisation*. Göttingen: Hogrefe, S. 167–195.
- Walter, O. (2008): Herkunftsassoziierte Disparitäten im Lesen, in der Mathematik und in den Naturwissenschaften. Ein Vergleich zwischen PISA 2000, PISA 2003 und PISA 2006. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 10/2008*, S. 149–168.
- Westat. (2007): *Wesvar user's guide 4.3*. Rockville, MD: Westat.

Anschrift der Autoren

Michael Segeritz, Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Arbeitsbereich Empirische Bildungsforschung, Habelschwerdter Allee 45, D-14195 Berlin
E-Mail: michael.segeritz@fu-berlin.de

Prof. Petra Stanat, Ph.D., Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Arbeitsbereich Empirische Bildungsforschung, Habelschwerdter Allee 45, D-14195 Berlin
E-Mail: petra.stanat@fu-berlin.de

Dr. phil. Oliver Walter, Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN), Abteilung für Pädagogisch-Psychologische Methodenlehre, Olshausenstr. 62, D-24098 Kiel
E-Mail: walter@ipn.uni-kiel.de