

Autor:

Glauser David, Universität Bern, Abteilung Bildungssoziologie, Fabrikstrasse 8, CH-3012 Bern,
david.glauser@edu.unibe.ch

**Titel: Same same but different. Migrationspezifische Ungleichheiten beim Übergang in
Ausbildungen der Sekundarstufe II in der Deutschschweiz****Abstract**

Migrationspezifische Nachteile beim Bildungserwerb auf der Sekundarstufe II bestehen in der Schweiz insbesondere für Jugendliche der Balkanstaaten, aus Portugal und der Türkei. Anhand aktueller Daten der DAB-Panelstudie wird für die Kohorte der 1998 Geborenen gezeigt, dass Nachteile beim Übergang in nachobligatorische Ausbildungen (Berufsausbildung, Mittelschule, Zwischenlösung) überwiegend auf die soziale Herkunft und den sozial selektiven Übergang in die Sekundarstufe I zurückzuführen sind.

Schlagnworte: Sekundarstufe I, Berufsausbildung, Mittelschule, Bildungsungleichheiten,
Migrationshintergrund

1. Einleitung

Nachteile von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund beim Bildungszugang auf unterschiedlichen Stufen des Bildungssystems, aber auch beim Bildungserwerb sowie Bildungserfolg sind für die Schweiz gut dokumentiert (Kronig, 2007; Beck et al., 2010; Hadjar & Hupka-Brunner, 2013; Beck, 2015). Migrationsspezifische Nachteile von Bildungschancen sind problematisch, weil diese mit langfristigen negativen Konsequenzen für den gesamten weiteren Bildungserwerb und die späteren Beschäftigungschancen einhergehen. Nachteile beim Bildungserwerb erhöhen das Risiko von Prekarität und Arbeitslosigkeit, und sie wirken sich negativ aus in Bezug auf den Zugang zu qualifizierter Beschäftigung, Weiterbildung sowie das erzielbare Einkommen und damit auch hinsichtlich der Inanspruchnahme wohlfahrtsstaatlicher Dienstleistungen. Unterscheiden sich die Möglichkeiten der Akkumulation von ökonomischen, kulturellen und sozialen Ressourcen bestimmter Migrationsgruppen von den Möglichkeiten der Mehrheitspopulation über einen längeren Zeitraum, so hat dies negative Konsequenzen nicht nur für die Sozialintegration von Individuen, sondern auch für die Systemintegration einer Gesellschaft als Ganze (Lockwood, 1971; Esser, 2000, 2006).

Ergebnisse zu Bildungsdisparitäten von Migrationsgruppen in der Schweiz zeichnen ein heterogenes Bild. Einerseits werden die am stärksten ausgeprägten Nachteile für Jugendliche beobachtet, die selber oder deren Eltern aus den Balkanstaaten, Portugal oder der Türkei stammen (Meyer, 2003; Beck et al., 2010). Andererseits werden Bildungsvorteile – auf verschiedenen Stufen des Bildungssystems – nicht nur für Kinder und Jugendliche berichtet, deren Eltern aus EU-15/EFTA-Staaten stammen, und die im Vergleich zur Schweizer Bevölkerung ein höheres Bildungsniveau aufweisen, sondern teilweise auch für Jugendliche der Balkanstaaten, Portugals und der Türkei, wobei der Bildungserfolg letzterer in der Regel auf eine ausgeprägte Bildungs- und Aufstiegs motivation («immigrant optimism»-Hypothese) zurück geführt wird (Moser & Rhyn, 2000; Meyer, 2003; Beck et al., 2010; Becker et al., 2013a; Griga, 2014; Tjaden & Scharenberg, 2017). In diesem Zusammenhang ist einerseits zu berücksichtigen, dass die uneinheitliche Befundlage auf unterschiedliche Analysestrategien zurückzuführen ist. So unterscheiden sich z.B. die Bildungschancen von Migrantengruppen beim Zugang zu Mittelschulen, wenn alle Jugendliche der Sekundarstufe I eines Jahrgangs betrachtet werden, oder wenn das Analysesample auf Jugendliche bestimmter Schultypen eingeschränkt wird, für die der Zugang institutionell vorgesehen ist. Andererseits basieren empirische Ergebnisse für die Schweiz – insbesondere in Bezug auf den Übergang in Ausbildungen der Sekundarstufe II – mehrheitlich auf Daten, die im Rahmen von PISA 2000 und der Längsschnittstudie TREE erhoben wurden. Diese Ergebnisse beziehen sich somit auf die Kohorte der um 1985 Geborenen und nicht auf die jüngsten Schulabgangskohorten. Der Grund hierfür ist, dass für die Schweiz nur wenige andere longitudinale Studien zum Übergang in die Sekundarstufe II vorliegen, und dass amtliche Daten im Rahmen des Programms «Längsschnittanalysen im Bildungsbereich» (LABB) erst seit kurzem genutzt werden können (vgl. Glauser, 2015: 15f.).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Bildungsdisparitäten für Jugendliche unterschiedlicher Migrationsgruppen aktuell beim Übergang in nachobligatorische Ausbildungen zu beobachten sind? In diesem Beitrag stehen migrationsspezifische Vor- und Nachteile in Bezug auf die Ausbildungssituation direkt im Anschluss sowie drei Jahre nach Beendigung der 9. Klasse im Vordergrund. Da die Wahl der nachobligatorischen Ausbildungsalternativen in Zusammenhang mit dem zuvor besuchten Schultyp auf der Sekundarstufe I steht, werden im Beitrag auch Ergebnisse zu migrationsspezifischen Ungleichheiten in Bezug auf die Allokation auf Schultypen der Sekundarstufe I präsentiert. Diese Analysen sind wichtig im Hinblick auf die Beurteilung der beobachteten Bildungsdisparitäten beim Bildungserwerb auf der Sekundarstufe II. Von besonderem Interesse ist einerseits der Zugang zu Ausbildungen, die zu einem zertifizierenden Abschluss der Sekundarstufe II (berufliche Grundbildung, Mittelschulen) führen. Andererseits wird darauf eingegangen, welche

Ungleichheiten in Bezug auf den Verbleib in Zwischenlösungen bestehen, bzw. welche jungen Erwachsenen ein erhöhtes Risiko aufweisen, ohne Ausbildung zu verbleiben. Die Grundlage der empirischen Analysen bilden Daten der Studie «Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Schule in den Arbeitsmarkt. Determinanten der Ausbildungswahl und der Berufsbildungschancen» (DAB-Panelstudie). Mit den verwendeten Daten kann der Übergang in nachobligatorische Ausbildungen der Kohorte der um 1998 Geborenen für die Deutschschweiz abgebildet werden.

Der vorliegende Beitrag ist wie folgt aufgebaut. Das nächste Kapitel beinhaltet erstens einen kompakten Überblick über den Forschungsstand migrationsspezifischer Vor- und Nachteile beim Bildungserwerb. Zweitens wird die Entwicklung der relativen Stärke unterschiedlicher Migrationsgruppen auf der Sekundarstufe I zwischen 1990 und 2015 anhand amtlicher Daten dargestellt. Schliesslich werden theoretische Erklärungen von Bildungsungleichheit nach Migrationshintergrund diskutiert. Die Erläuterung der Datenbasis, Variablen und statistischen Verfahren bildet das dritte Kapitel. Im vierten Kapitel werden die Ergebnisse präsentiert. Der Beitrag schliesst mit einer kritischen Diskussion der Ergebnisse und offenen Fragen.

2. Forschungsstand und theoretische Erklärung von Bildungsungleichheit nach Migrationshintergrund

Das Spektrum an Ausbildungsalternativen beim Übergang in nachobligatorische Ausbildungen steht in engem Zusammenhang mit dem auf der Sekundarstufe I besuchten Schultyp. Dies trifft auf Bildungssysteme wie jene der Deutschschweiz in besonderem Masse zu, weil einerseits die Durchlässigkeit zwischen den Schultypen gering ist und weil andererseits die Aufnahmebedingungen der Ausbildungen der Sekundarstufe II an den besuchten Schultyp auf der Sekundarstufe I wie auch an die gezeigten schulischen Leistungen gekoppelt sind. Sind beim Übergang in nachobligatorische Ausbildungen keine direkten Effekte des Migrationshintergrunds zu beobachten, so impliziert dies nicht die Absenz migrationsspezifischer Vor- oder Nachteile, weil diese durch die im Bildungssystem vorgelagerte Selektion beim Übergang von der Primarschule auf die Sekundarstufe I beeinflusst werden.

Verschiedene Studien belegen, dass migrationsspezifische Nachteile hinsichtlich sprachlicher und mathematischer Kompetenzen bereits vor der Einschulung bestehen (Stamm, 1998; Lanfranchi, 2002; Dubowy et al., 2008). Diese Nachteile werden während der obligatorischen Schulzeit nicht ausgeglichen (Angelone & Ramseier, 2012). Nachteile in der schulischen Leistung bestehen während der Grundschulzeit wie auch auf der Sekundarstufe I in Bezug auf die Lesekompetenz und in Mathematik (Ramseier et al., 2002; Ramseier & Brühwiler, 2003; Moser et al., 2008; Meunier, 2011; PISA, 2011). Die Folge hiervon ist, dass migrationsspezifische Nachteile in Bezug auf die Verteilung auf die unterschiedlichen Schultypen der Sekundarstufe I bestehen. Übervertreten sind Kinder mit Migrationshintergrund beim Schultyp mit Grundanforderungen, während eine Unterrepräsentation beim Schultyp mit erweiterten Anforderungen wie auch beim Vorgymnasium (Bezirks- bzw. Kantonsschulen) besteht (vgl. Becker et al., 2013b; Beck, 2015: Kap. 2.1; Glauser, 2015: 13f.; Felouzis et al., 2016). Dies führt in der Folge zu migrationsspezifischen Nachteilen beim Übergang in nachobligatorische Ausbildungen. So beginnen Jugendliche mit Migrationshintergrund erst mit zeitlicher Verzögerung eine zertifizierende Ausbildung der Sekundarstufe II (Meyer, 2003; Sacchi et al., 2011; Glauser, 2015), sie beginnen weniger häufig eine Schullaufbahn, die zur Hochschulberechtigung führt (Beck et al., 2010; Hupka-Brunner et al., 2011; Hupka-Brunner & Stalder, 2011), und sie sind auch auf Tertiärstufe untervertreten (Picot & Hou, 2013; Griga, 2014; Murdoch et al., 2016). Unabhängig von den Bildungsstufen stehen diese migrationsspezifischen Bildungsungleichheiten in einem engen Zusammenhang mit der sozialen Herkunft. Dies ist im Wesentlichen auf die sozial selektive Entwicklung

der Migration in die Schweiz zurückzuführen (siehe folgendes Kap. 2.1 Exkurs). Zudem ist zu berücksichtigen, dass auf allen Bildungsebenen – wie auch bei Personen der Mehrheitsbevölkerung – Frauen gegenüber Männern mit Migrationshintergrund Vorteile aufweisen (Bauer & Riphahn, 2007; Fibbi et al., 2007).¹

Wie einleitend ausgeführt, sind migrationspezifische Bildungsdisparitäten stark kontextabhängig. So waren bspw. in den 1980er Jahren Kinder von Eltern, die aus Jugoslawien in die Schweiz migriert sind, erfolgreicher als Kinder der Mehrheitsbevölkerung (Imdorf, 2001). Die durch die Balkankriege ausgelöste starke Zuwanderung hat demgegenüber dazu geführt, dass Kinder dieser Migrationsgruppe beim Schultyp mit Grundanforderungen wie auch in Sonderklassen stark übervertreten waren oder es nach wie vor sind (vgl. Kronig et al., 2000; Kronig, 2007). Damit wurden Kinder aus Familien, welche der klassischen Arbeitermigration aus Italien und Spanien zuzuordnen sind, und deren Eltern zu einem früheren Zeitpunkt in die Schweiz migriert sind, als «Bildungsverlierer» abgelöst. Ebenfalls zugenommen hat ab Mitte der 1990er Jahre und verstärkt ab 2002 im Zuge der Umsetzung des Personenfreizügigkeitsabkommens die Zuwanderung hochqualifizierter Personen (Cattaneo & Wolter, 2012; Cattaneo et al., 2017). Aufgrund der Komplexität des Phänomens sowie der Entwicklung der Immigration in die Schweiz ist eine Klassifizierung von Migrationshintergrund sowie eine Definition von Migrationsstatus unerlässlich, da eine Differenzierung zwischen Einheimischen und Ausländerinnen und Ausländern, aber auch zwischen verschiedenen Nationalitäten nicht zielführend ist zur Beschreibung und Erklärung migrationspezifischer Bildungsungleichheiten (Kristen & Olczyk, 2013).

Die beschriebene Entwicklung der Immigration und die damit einhergehenden sozialstrukturellen Unterschiede zwischen Migrationsgruppen werden in vielen Studien zur Situation in der Schweiz zumindest teilweise berücksichtigt. Bei der Klassifizierung von Migrationsgruppen werden neben dem historischen Zeitpunkt der Immigration auch der durchschnittliche soziale Status miteinbezogen (vgl. Meyer, 2003; Beck et al., 2010; Beck, 2015). In der Regel wird zwischen folgenden Migrantengruppen bzw. Migrationsclustern differenziert: «Italien, Spanien» bzw. «Balkanstaaten, Portugal und Türkei». Zudem werden teilweise auch Migrationscluster der Nachbarstaaten (ohne Italien) oder der nicht-südlichen EU-15/EFTA-Staaten in empirischen Analysen berücksichtigt. Um den Migrationsstatus abzubilden wird teilweise in Ergänzung zur Nationalität der Generationenstatus verwendet (Kristen & Dollmann, 2010; Gresch & Kristen, 2011). Als Migrantenkinder 1. Generation werden Kinder bezeichnet, die selber sowie deren Eltern im Ausland geboren sind. Migrantenkinder 2. Generation sind demgegenüber Kinder, die selber in der Schweiz und deren Eltern im Ausland geboren sind. Weiter kann danach differenziert werden, ob lediglich ein Elternteil im Ausland geboren ist (2.5 Generation), oder ob Eltern wie auch das Kind in der Schweiz geboren sind (3. Generation). Bevor auf theoretische Ansätze zur Erklärung migrationspezifischer Bildungsdisparitäten beim (nachobligatorischen) Bildungserwerb eingegangen wird, werden nachfolgend zunächst die Veränderung der Migrationspopulation sowie deren Verteilung auf die unterschiedlichen Schultypen der Sekundarstufe I ausgehend von amtlichen Daten des Bundesamtes für Statistik dargestellt.

2.1. Exkurs: Veränderung der Migrationspopulation und Verteilung auf die Schultypen der Sekundarstufe I seit 1990

Für die Zeitspanne zwischen 1990 bis 2015 sind bedeutsame Veränderungen hinsichtlich der Migrationspopulation auf der Sekundarstufe I festzustellen (vgl. Abbildung 1). Während zu Beginn der 1990er Jahre Jugendliche aus Italien und Spanien mit einem relativen Anteil von knapp 9 Prozent am stärksten vertreten sind, nimmt der Anteil dieser Jugendlichen kontinuierlich ab und beträgt 2015 weniger als vier Prozent. Im Zuge der Auflösung des ehemaligen Jugoslawiens ist demgegenüber eine

¹ Für eine Übersicht international vergleichender Studien zu Bildungsungleichheiten nach Migrationshintergrund und Geschlecht siehe Heath et al. (2008) sowie Fleischmann et al. (2014).

markante Zunahme des Anteils von Jugendlichen aus den Balkanstaaten zu verzeichnen. Der relative Anteil dieses Migrationsclusters beträgt 1990 rund 4.6% und liegt beim Höchststand 2004 bei elf Prozent. Auch wenn der relative Anteil von Jugendlichen der Balkanstaaten, Portugals und der Türkei seit 2004 rückläufig ist, beträgt deren Anteil auch 2015 noch knapp zehn Prozent. Jugendliche dieser Nationalitäten bilden zurzeit die grösste Migrationsgruppe. Eine kontinuierliche Zunahme – wenn auch ausgehend von einem tieferen Niveau – ist auch für Jugendliche der Nachbarstaaten (Deutschland, Frankreich, Liechtenstein und Österreich) und für die heterogene Restgruppe zu beobachten. Die Entwicklung beider Gruppen dürfte mit der Umsetzung der Personenfreizügigkeit ab 2002 in Zusammenhang stehen. So hat sich der Anteil der Jugendlichen der Nachbarstaaten seit 2002 (1.4%) auf 3.6% im Jahr 2015 mehr als verdoppelt. Dies trifft annähernd auch auf Jugendliche der Restkategorie zu (2002: 4.2%; 2015: 7%). Während der Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund über die letzten 25 Jahre insgesamt zugenommen hat, hat der Anteil der «einheimischen Schülerinnen und Schüler» von 82% im Jahr 1990 auf 76% im Jahr 2015 abgenommen (vgl. auch SKBF, 2014: 28).

Figure 1 about here

Für den besagten Zeitraum sind Veränderungen der Migrationscluster in Bezug auf die besuchten Schultypen auf der Sekundarstufe I weniger stark ausgeprägt (vgl. Abbildung 2). Rund zwei Drittel der Jugendlichen mit Schweizer Nationalität bzw. der Nachbarstaaten belegen auf der Sekundarstufe I einen Schultyp mit erweiterten Anforderungen, während in beiden Gruppen der Anteil beim Schultyp mit Grundanforderungen 2015 weniger als 25% (Schweizerinnen und Schweizer) bzw. rund 21% (Nachbarstaaten) beträgt.² Diesbezüglich bestehen markante Unterschiede im Vergleich zu Jugendlichen der Migrationscluster «Italien, Spanien» sowie «Balkanstaaten, Portugal, Türkei». Jugendliche mit spanischer oder italienischer Nationalität sind erstmals im Jahr 2002 zu einem höheren Anteil beim Schultyp mit erweiterten Anforderungen vertreten. Eine vergleichbare Entwicklung ist für Schülerinnen und Schüler des Migrationsclusters «Balkanstaaten, Portugal, Türkei» in den nächsten Jahren nicht zu erwarten. Im Jahr 2012 haben knapp 50 Prozent dieser Jugendlichen einen Schultyp mit Grundanforderungen und ein Drittel einen Schultyp mit erweiterten Anforderungen besucht.³ Jugendliche dieses Migrationsclusters weisen hinsichtlich der Allokation auf die Schultypen der Sekundarstufe I die am stärksten ausgeprägten Nachteile auf, auch wenn sich ihre Bildungsteilhabe innerhalb der vergangenen 15 Jahre wesentlich verbessert hat.

Figure 2 about here

2.2. Theoretische Erklärung von Bildungsungleichheit nach Migrationshintergrund

Wie lassen sich Ungleichheiten beim Übergang in nachobligatorische Ausbildungen zwischen Jugendlichen mit bzw. ohne Migrationshintergrund erklären? In Anlehnung an das zur Erklärung von Bildungsungleichheit nach sozialer Herkunft bewährte Konzept primärer und sekundärer Herkunftseffekte (Boudon, 1974; Jackson, 2013), wird zur Erklärung von Bildungsdisparitäten nach Migrationshintergrund in verschiedenen Studien zwischen primären und sekundären ethnischen Herkunftseffekten unterschieden (van De Werfhorst & Hofstede, 2007; Heath et al., 2008; Kristen &

² In den verwendeten amtlichen Daten ist eine Unterscheidung von Schülerinnen und Schülern der Vorgymnasien sowie jenen des Schultyps mit erweiterten Anforderungen nicht möglich. Anteile der Schülerinnen und Schüler des Schultyps «Ohne Niveauunterscheidung» wurden nicht berücksichtigt.

³ Die Zunahme beim Schultyp mit Grundanforderungen für Schülerinnen und Schüler der Balkanstaaten, Portugals und der Türkei ab dem Jahr 2013 ist teilweise bedingt durch eine Änderung in der Erfassung der Population auf der Sekundarstufe I durch das BFS.

Dollmann, 2010; Relikowski et al., 2012; Beck, 2015). Primäre soziale Herkunftseffekte beziehen sich auf die Korrelation von sozialer Herkunft und familialer Lernumwelt, welche die kognitive Entwicklung und damit auch die schulische Leistung beeinflussen. *Primäre ethnische Herkunftseffekte* liegen vor, wenn sich schulische Leistungen zwischen Kindern mit bzw. ohne Migrationshintergrund unter Kontrolle der sozialen Herkunft systematisch unterscheiden. Als Gründe hierfür werden eine geringere Ressourcenausstattung der Eltern mit Migrationshintergrund genannt, welche den Zugang zu (familienexternen) Lerngelegenheiten beeinflussen (Steinbach & Nauck, 2004; Kristen & Olczyk, 2013). Dies beeinträchtigt bspw. den Erwerb sprachlicher Kompetenzen negativ, was einen Nachteil darstellt, wenn im Unterricht nicht die Muttersprache gesprochen wird (Esser, 2006). Primäre ethnische Herkunftseffekte sind dann stärker ausgeprägt, wenn statustiefe Familien mit Migrationshintergrund in Quartieren wohnhaft sind, für die ein tiefer sozialer Status und ein hoher Migrationsanteil charakteristisch sind (Rüesch, 1998; Stanat, 2006; Coradi Vellacott, 2007).

Bildungs Nachteile können jedoch auch unter Kontrolle der sozialen Herkunft nicht vollständig auf mangelnde Sprachfertigkeiten zurückgeführt werden (Heath et al., 2008; Becker & Beck, 2011; Becker & Schubert, 2011). Zudem liegen Ergebnisse vor, wonach bei vergleichbaren schulischen Leistungen Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund teilweise sogar erfolgreicher sind als jene der Mehrheitsbevölkerung (Moser & Rhyn, 2000; Ramseier & Brühwiler, 2003; Beck et al., 2010; Beck, 2015). Dieses Phänomen kann weder mit dem primären (ethnischen), noch mit dem sekundären sozialen Herkunftseffekt plausibel erklärt werden. Der sekundäre soziale Herkunftseffekt bezieht sich auf den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungsentscheidung unter Kontrolle der schulischen Leistung. Kinder aus sozial privilegierten Familien entscheiden sich bei vergleichbaren schulischen Leistungen häufiger für eine allgemeinbildende Ausbildung, während Kinder statustieferer Familien sich eher für eine Berufsausbildung entscheiden (Combet, 2013; Glauser, 2015; Jäpel, 2017; Becker & Glauser, 2018). *Sekundäre ethnische Herkunftseffekte* bezeichnen demgegenüber Unterschiede der Bildungsaspirationen und -entscheidungen von Personen mit bzw. ohne Migrationshintergrund, die unter Kontrolle primärer und sekundärer Herkunftseffekte bestehen. Unterschiede bestimmter Migrationsgruppen, die unter Kontrolle schulischer Leistung und sozialer Herkunft bestehen, werden als «ethnic penalties» (Nachteile) bzw. «ethnic premiums» (Vorteile) bezeichnet (Heath & Cheung, 2007). Ethnic penalties liegen bspw. dann vor, wenn Jugendliche bestimmter Migrationscluster – unter Kontrolle von schulischer Leistung und sozialer Herkunft – seltener direkt im Anschluss an die 9. Klasse einen zertifizierenden Ausbildungsplatz der Sekundarstufe II erhalten. Ethnic premiums für Kinder und Jugendliche des Migrationsclusters «Balkanstaaten, Portugal und Türkei» werden in der Schweiz nachgewiesen beim Übergang in die Sekundarstufe I von Moser & Rhyn (2000; Beck, 2015 und Beck & Jäpel, 2018 können das Ergebnis nicht replizieren), beim Zugang kognitiv anspruchsvoller Berufsausbildungen von Meyer (2003), hinsichtlich der Chance eine Mittelschule anstelle einer Berufsausbildung zu beginnen (Tjaden & Scharenberg, 2017; weder Vor- noch Nachteile zeigen sich bei Glauser, 2015) sowie bei der Aufnahme eines Hochschulstudiums von Griga (2014).⁴ Zudem weisen Jugendliche Bildungsvorteile beim Zugang zu Mittelschulen auf, die dem Migrationscluster der nicht-südlichen EU-15/EFTA-Staaten zuzuordnen sind (Glauser, 2015).

Ethnic premiums der ansonsten im Bildungssystem benachteiligten Migrationsgruppen werden oft in Zusammenhang mit der «immigrant optimism»-Hypothese (Kao & Tienda, 1995) diskutiert. Hohe Bildungsaspirationen werden auf die Motivation der Eltern zurückgeführt, dass ihre Kinder sozial aufsteigen, da das im Herkunftsland erworbene Humankapital der Eltern im Zuge der Migration häufig entwertet wird (Nauck, 1994; Vallet, 2005). Bildungsinvestitionen eröffnen diesen Familien demnach eine Möglichkeit der Aufwärtsmobilität. Hohe Bildungsaspirationen und die Entscheidung zugunsten

⁴ Für eine Übersicht weiterer Studien siehe Glauser (2015: 115f.), Becker (2010: 1) oder Kristen & Dollmann (2010: 120).

einer Allgemeinbildung sind auch dann zu erwarten, wenn Personen mit Migrationshintergrund eine Diskriminierung bei der Vergabe von Lehrstellen durch Betriebe sowie auf dem Arbeitsmarkt erwarten (Heath & Brinbaum, 2007). Weitere Gründe für eine hohe Bildungsmotivation dürften die Vertrautheit mit dem Bildungssystem des Ziellandes sein. Dies kann dazu führen, dass Erfolgswahrscheinlichkeiten für weiterführende schulische Ausbildungen, die zur Hochschulberechtigung führen, überschätzt werden, während relevante Informationen und Kenntnisse über vorteilhafte Bildungsalternativen – insbesondere des dualen Berufsbildungssystems – fehlen (van De Werfhorst & van Tubergen, 2007; Relikowski, 2012; Kristen & Olczyk, 2013).

Werden die im Theorieteil beschriebenen Mechanismen als gegebene Randbedingungen zur Erklärung migrationsspezifischer Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung vorausgesetzt, so ist zunächst zu erwarten, dass insbesondere Jugendliche des Migrationsclusters «Balkanstaaten, Portugal und Türkei» auf der Sekundarstufe I aufgrund primärer ethnischer Herkunftseffekte beim Schultyp mit Grundanforderungen übervertreten sind. In Bezug auf den Übergang in nachobligatorische Ausbildungen sind unter Kontrolle der sozialen Herkunft sowie der schulischen Leistungen verschiedene Ergebnisse denkbar. Treffen die Annahmen der immigrant optimism-Hypothese für Jugendliche der Migrationscluster «Balkanstaaten, Portugal und Türkei» sowie «Italien, Spanien» zu, so müssten diese aufgrund des sekundären ethnischen Herkunftseffekts häufiger eine Mittelschule absolvieren als «einheimische» Jugendliche. Plausibel wäre demnach auch, dass Jugendliche der oben genannten Migrationscluster direkt im Anschluss an die 9. Klasse häufiger eine Zwischenlösung beginnen, um ihre Chancen für den Zugang an eine Mittelschule zu erhöhen.

3. Datenbasis, Variablen und statistische Verfahren

3.1. Datenbasis

Für die empirischen Analysen werden Längsschnittdaten des Projekts «Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Schule in den Arbeitsmarkt. Determinanten der Ausbildungswahl und der Berufsbildungschancen» (DAB-Panelstudie) verwendet. Zielpopulation der DAB-Panelstudie sind Schülerinnen und Schüler aus 8. Regelklassen öffentlicher Schulen in deutschsprachigen Kantonen bzw. deutschsprachigen Kantonsteilen des Schuljahres 2011/12. Die Daten basieren auf einer geschichteten Zufallsstichprobe. Als Stratifizierungsmerkmale wurden der Gemeindetyp, der Schultyp sowie der Migrationsanteil an Schulen berücksichtigt (vgl. Glauser, 2015: Kap. 5). Die DAB-Panelstudie umfasst drei Teilprojekte: Im ersten Teilprojekt (DAB-I) wurden Jugendliche Mitte der 8. Klasse (Befragungszeitpunkt t1, Januar–Februar 2012) sowie zu Beginn (t2, August–Oktober 2012) und gegen Ende (t3, Mai–Juni 2013) der 9. Klasse zu ihren Ausbildungswünschen und zum Stand ihrer Ausbildungsentscheidung befragt. In DAB-II wurden Informationen zum tatsächlichen nachobligatorischen Bildungserwerb innerhalb der ersten 15 Monate nach Schulaustritt (t4, Oktober–November 2014) erhoben. In DAB-III stehen die erworbenen Qualifikationen auf Sekundarstufe II, der Arbeitsmarkteintritt sowie die Weiterqualifikation im Vordergrund (t5–t7, Mai 2017/18/19). Die verwendeten Daten sind zur Abbildung aktueller, migrationsspezifischer Bildungsungleichheiten bestens geeignet.

Um migrationsspezifische Ungleichheiten in Bezug auf die Ausbildungssituation auf der Sekundarstufe I sowie direkt im Anschluss bzw. drei Jahre nach Abschluss der 9. Klasse abzubilden, werden in den Analysen Daten der ersten fünf Befragungszeitpunkte berücksichtigt (t1–t5).⁵ Je nach Fokus der

⁵ Aufgrund der laufenden Datenaufbereitung der Daten der sechsten Befragung können diese Daten in den Analysen nicht verwendet werden.

Analysen unterscheidet sich die Grösse der verwendeten Analysesamples. Das Sample der Analysen zu migrationsspezifischer Selektivität auf der Sekundarstufe I umfasst 3.632 Jugendliche. In den Analysen zur Ausbildungssituation direkt im Anschluss an die 9. Klasse bzw. drei Jahre nach Schulaustritt können Informationen von 2.058 bzw. 2.059 Jugendlichen verwendet werden. Die Analysesamples werden jeweils auf diejenigen Beobachtungen eingeschränkt, für die gültige Angaben der abhängigen Variable vorliegen. Fehlende Werte der unabhängigen Variablen wurden hingegen mittels dem Verfahren der «chained equations» imputiert (Allison, 2001; White et al., 2011). In z-standardisierter Form verwendete Variablen wie die Schulnoten, wurden nach dem Vorgehen des «just another variable approach» (JAV) imputiert. Bei der Datenimputation wurden Informationen der Stichprobenziehung, dem Geschlecht sowie dem besuchten Schultyp auf der Sekundarstufe I berücksichtigt. Alle Analysen basieren auf 30 imputierten Datensätzen.

3.2. Abhängige und unabhängige Variablen

Abhängige Variablen sind erstens der besuchte Schultyp auf der Sekundarstufe I und zweitens die Ausbildungssituation direkt im Anschluss an die 9. Klasse sowie drei Jahre nach Schulaustritt. In Bezug auf den besuchten Schultyp auf der Sekundarstufe I in der 8. Klasse werden folgende Schultypen unterschieden: Schultyp mit Grundanforderungen, Schultyp mit erweiterten Anforderungen sowie Vorgymnasium. Bei der Ausbildungssituation (drei Jahre) nach Beendigung der obligatorischen Schulzeit wird danach differenziert, ob Jugendliche eine berufliche Grundbildung (EBA, EFZ) oder eine Mittelschule (Gymnasium, Fachmittelschule (FMS)) absolvieren, oder ob sie über keinen zertifizierenden Ausbildungsplatz der Sekundarstufe II (Zwischenlösung, ausbildungslos) verfügen.

Der *Migrationshintergrund* der Jugendlichen wird einerseits über die Nationalität abgebildet. Hierzu wird in Anlehnung an Meyer (2003) eine Differenzierung in fünf Migrationscluster verwendet: a) Schweiz, b) Italien und Spanien, c) Balkanstaaten, Türkei und Portugal, d) EU-15/EFTA-Staaten ohne Italien und Spanien, e) Übrige. Verfügen Jugendliche nebst dem Schweizer Bürgerrecht über eine zweite Staatsbürgerschaft, so wurde die Angabe der zweiten Staatsbürgerschaft verwendet. In den Analysen wird dafür kontrolliert, ob Jugendliche eine zweite Staatsbürgerschaft aufweisen. Andererseits wird in Bezug auf den Generationenstatus danach differenziert, ob Jugendliche wie auch ihre Eltern im Ausland geboren sind (1. Generation), ob die Eltern im Ausland und das Kind in der Schweiz geboren sind (2. Generation), ob ein Elternteil im Ausland und das Kind in der Schweiz geboren sind (2.5 Generation), oder ob Eltern wie auch Kind in der Schweiz geboren sind (3. Generation).

Die *soziale Herkunft* der Jugendlichen wird über den höchsten Bildungsabschluss der Eltern bzw. über die elterliche Klassenlage abgebildet.⁶ Zur Operationalisierung der elterlichen Bildung wird die ISCED97-Klassifikation verwendet. Es wird zwischen folgenden Kategorien differenziert: höchstens obligatorische Schule abgeschlossen oder kurze Ausbildungen der Sekundarstufe II (max. ISCED 3C), berufliche Grundbildung (ISCED 3B), Mittelschulabschluss (ISCED 3A) sowie post-sekundäre und tertiäre Bildungsabschlüsse (ISCED 4-6), wobei letztere die Referenzkategorie bilden. Zur Abbildung der Klassenlage der Eltern wird eine aggregierte Version des Klassenschemas nach Erikson et al. (1979; EGP-Klassenschema) verwendet, wobei zwischen drei sozialen Klassen – Arbeiterklassen, Mittelklassen und Dienstklassen – unterschieden wird.⁷

⁶ Beiden Indikatoren basieren auf Angaben der Jugendlichen in t3. Die Operationalisierung der elterlichen EGP-Klasse basiert auf einer von Leiulfsrud et al. (2005) vorgeschlagenen Routine. Die Grundlage bilden vom European Social Survey (ESS) übernommene Fragen.

⁷ Dienstklassen: Obere/untere Dienstklassen (EGP-Klassen I/II, z.B.: Führungskräfte in Privatwirtschaft, höhere Beamte, Ärzte, Professoren, etc.); Mittelklassen: einfache und qualifizierte Angestellte nicht-manueller Routineberufe (EGP-Klassen IIIa/b, z.B.: einfache/qualifizierte Tätigkeiten im Handels- und

Da die Restriktionen und Gelegenheiten zur Realisierung von Ausbildungsabsichten in hohem Masse vom besuchten Schultyp auf der Sekundarstufe I sowie den schulischen Leistungen abhängen, werden in den Analysen, in Ergänzung zum besuchten Schultyp auf der Sekundarstufe I in der 8. Klasse, die (z-standardisierten) Schulnoten in Deutsch und Mathematik berücksichtigt. Die Angaben zum Schultyp und den Schulnoten wurden von den Lehrpersonen berichtet.

3.3. Statistische Verfahren und Vorgehen

In den multivariaten Analysen zur Bildungssituation auf der Sekundarstufe I wie auch beim Übergang in nachobligatorische Ausbildungen wird die multinomiale logistische Regression angewandt (Long & Freese, 2014). Um Koeffizienten geschachtelter Modelle zu vergleichen und Verzerrungen aufgrund von unbeobachteter Heterogenität zu minimieren, werden Average Marginal Effects (AMEs) ausgewiesen. AME entsprechen dem durchschnittlichen additiven Effekt von Prädiktor x_j auf die Wahrscheinlichkeit von $y=1$, wenn x_j um eine Einheit erhöht wird (Best & Wolf, 2012). Da sich die Bildungsbeteiligung sowohl auf der Sekundarstufe I wie auch auf der Sekundarstufe II deutlich zwischen den Geschlechtern unterscheidet, werden alle multivariaten Analysen getrennt nach Geschlecht durchgeführt.

4. Ergebnisse

Im Folgenden werden zunächst Ergebnisse zur Verteilung der Migrationscluster auf die Schultypen der Sekundarstufe I anhand der DAB-Daten berichtet. Anschliessend werden im zweiten Abschnitt die Ergebnisse zur Ausbildungssituation direkt im Anschluss an die 9. Klasse sowie drei Jahre nach Schulaustritt präsentiert.

4.1. Besucher Schultyp auf der Sekundarstufe I

Welche Unterschiede bestehen zwischen den Migrationsclustern bei der Verteilung auf die Schultypen der Sekundarstufe I in den DAB-Daten? Zunächst ist ausgehend von den deskriptiven Kennzahlen in Abbildung 3 darauf hinzuweisen, dass der Anteil Jugendlicher mit Migrationshintergrund rund 36% beträgt und im Wesentlichen mit Daten der amtlichen Statistik übereinstimmt (vgl. BFS, 2017). Die relativen Anteile der Migrationscluster betragen 6.5% (Italien, Spanien), 15.5% (Balkanstaaten, Portugal, Türkei), 8.5% (EU-15/EFTA) bzw. 5.5% (übrige). Die nach Migrationscluster und Geschlecht getrennt ausgewiesenen relativen Anteilswerte auf die Schultypen verweisen auf substantielle Geschlechterunterschiede, wobei diese – unabhängig vom Migrationscluster – zu Ungunsten der Knaben ausfallen.⁸ Auffällig sind insbesondere die Geschlechterunterschiede des Migrationsclusters «Balkanstaaten, Portugal, Türkei». Knaben dieses Migrationsclusters sind mit einem Anteil von 60 Prozent beim Schultyp mit Grundanforderungen deutlich überrepräsentiert. In Bezug auf den Besuch des Vorgymnasiums verzeichnen Mädchen durchwegs Vorteile, wobei der Anteil der Mädchen der EU15/EFTA-Staaten mit 17% am höchsten ausfällt.⁹

Figure 3 about here

Dienstleistungsbereich), Selbständige mit/ohne Angestellte sowie selbständige Landwirte (EGP-Klassen IVa/b/c) Arbeiterklassen: Vor- und Facharbeiter, an- und ungelernete Arbeiter (EGP-Klassen V/VI/VIIa/b).

⁸ Relative Anteile auf die Schultypen getrennt nach Geschlecht: Mädchen (Grundanforderungen: 29%; erweiterte Anforderungen: 58%; Vorgymnasium: 12%); Knaben (Grundanforderungen: 38%; erweiterte Anforderungen: 54%; Vorgymnasium: 8%).

⁹ Schülerinnen und Schüler an Vorgymnasien sind aufgrund der disproportionalen Stichprobenziehung in den DAB-Daten unterrepräsentiert. Der Anteil dieser Gruppe beträgt im Stichprobenplan 10% der Gesamtstichprobe.

Sind Bildungsnachteile für Jugendliche des Migrationsclusters «Balkanstaaten, Portugal, Türkei» bei der Verteilung auf die Schultypen auch dann zu beobachten, wenn für den Generationenstatus und die soziale Herkunft kontrolliert wird? Anhand der in Tabelle 1 präsentierten Ergebnissen kann die Frage bejaht werden. Knaben dieses Migrationsclusters sind beim Schultyp mit Grundanforderungen überrepräsentiert, während ihre Wahrscheinlichkeit, ein Vorgymnasium zu besuchen, um sieben Prozentpunkte geringer ausfällt verglichen mit Schweizer Knaben. Auch für die Mädchen zeigt sich, dass diese einerseits beim Schultyp mit Grundanforderungen überrepräsentiert bzw. beim Schultyp mit erweiterten Anforderungen unterrepräsentiert sind, während beim Vorgymnasium keine Unterschiede gegenüber Schweizer Mädchen bestehen. Weiter zeigen die Ergebnisse, dass Jugendliche der ersten Generation ebenfalls – unabhängig vom Geschlecht – mit höherer Wahrscheinlichkeit einen Schultyp mit Grundanforderungen belegen. Bedeutsam für die Allokation auf die Schultypen ist jedoch insbesondere die soziale Herkunft der Jugendlichen.¹⁰ In Bezug auf die Bildung der Eltern verweisen die Ergebnisse darauf, dass Kinder von Eltern, die höchstens über eine abgeschlossene berufliche Grundbildung verfügen, mit höherer Wahrscheinlichkeit einen Schultyp mit Grundanforderungen bzw. mit geringerer Wahrscheinlichkeit einen Schultyp mit erweiterten Anforderungen oder ein Vorgymnasium besuchen. Ähnlich gelagert, wenn auch weniger stark ausgeprägt, sind die Nachteile von Kindern der Arbeiterklasse im Vergleich zu Kindern der Dienstklasse. Jugendliche der Balkanstaaten, Portugals und der Türkei sind demnach doppelt benachteiligt. Einerseits aufgrund der direkten negativen Effekte ihres Migrationshintergrunds auf die Bildungsteilnahme auf der Sekundarstufe I. Und andererseits, weil diese Jugendlichen zu einem vergleichsweise hohen Anteil eine negativ privilegierte soziale Herkunft aufweisen. Da in den Daten keine Informationen zur schulischen Leistung und der sprachlichen Fähigkeiten vor dem Übergang in die Sekundarstufe I verfügbar sind, besteht keine Möglichkeit zu prüfen, ob die direkten Effekte der Migrationscluster auf primäre ethnische Herkunftseffekte zurückzuführen sind.

Table 1 about here

4.2. Übergang in nachobligatorische Ausbildungen und Stand des Bildungserwerbs 3 Jahre nach Schulaustritt

Bestehen die zuvor ausgeführten Nachteile für Jugendliche der Balkanstaaten, Portugals und der Türkei auch beim *Übergang in nachobligatorische Ausbildungen direkt im Anschluss an die 9. Klasse*? Direkt im Anschluss an die 9. Klasse beginnen drei Viertel der jungen Männer eine berufliche Grundbildung, während dies nur auf etwas mehr als die Hälfte der jungen Frauen zutrifft. Übervertreten sind Frauen hingegen an Mittelschulen (Frauen: 26%, Männer: 15%) und in Zwischenlösungen (Frauen: 22%, Männer: 10%).

Wird in Tabelle 2 für die Männer zunächst lediglich für die Nationalität und den Generationenstatus kontrolliert (Modell 1), so weisen jene der Migrationscluster «Italien, Spanien» sowie «Balkanstaaten, Portugal, Türkei» im Vergleich zu Schweizern eine höhere Wahrscheinlichkeit auf, eine Berufsausbildung zu beginnen bzw. sie absolvieren mit geringerer Wahrscheinlichkeit eine Mittelschulbildung. Die direkten Effekte der Nationalität sind bei den Frauen hingegen deutlich schwächer ausgeprägt.¹¹ Zudem sind für Frauen keine signifikanten Effekte des Generationenstatus zu beobachten, während Männer der 2. Generation beim Übergang in nachobligatorische Ausbildungen

¹⁰ Die Effekte für die Nationalität sind etwas stärker ausgeprägt, wenn die soziale Herkunft der Jugendlichen unberücksichtigt bleibt. Die Richtung und Signifikanz der Ergebnisse unterscheiden sich hingegen nicht, weshalb diese Modelle nicht ausgewiesen werden.

¹¹ Die entsprechende Tabelle der Frauen wird im Anhang ausgewiesen (vgl. Tabelle 3).

Schwierigkeiten bekunden, da sie einerseits mit erhöhter Wahrscheinlichkeit zunächst eine Zwischenlösung beginnen und andererseits mit geringerer Wahrscheinlichkeit eine berufliche Grundbildung absolvieren. Die Ergebnisse der übrigen Modelle relativieren die direkten Effekte der Nationalität der Männer nur bedingt. So zeigt sich unter Kontrolle der sozialen Herkunft, dass die direkten Effekte der Migrationscluster in Modell 2 insignifikant werden. Das bedeutet, dass für Bildungsdisparitäten nicht der Migrationshintergrund, sondern vielmehr die soziale Herkunft der Jugendlichen von Bedeutung ist. Beim Zugang zu Ausbildungen an Mittelschulen weisen diejenigen Personen Nachteile auf, deren Eltern selber höchstens eine berufliche Grundbildung erworben haben, oder die der Arbeiterklasse zuzuordnen sind. In beiden Gruppen sind Eltern des Migrationsclusters «Balkanstaaten, Portugal, Türkei» übervertreten. Wenn in Modell 3 zusätzlich für den besuchten Schultyp in der 8. Klasse sowie die Schulnoten kontrolliert wird, sind die direkten Effekte der sozialen Herkunft weniger stark ausgeprägt, aber nach wie vor statistisch signifikant. Die Nachteile für Jugendliche des Migrationsclusters «Balkanstaaten, Portugal, Türkei» sind somit zu einem substantiellen Anteil bereits auf die Selektion beim Übergang von der Grundschule in die Schultypen der Sekundarstufe I zurückzuführen. Nicht zu beobachten sind für Jugendliche des Migrationsclusters «Balkanstaaten, Portugal, Türkei» hingegen Effekte, die im Sinne von ethnic premium oder ethnic penalties zu interpretieren sind. Unter Kontrolle von sozialer Herkunft und schulischer Leistung bestehen für diese Jugendlichen weder Vor- noch Nachteile in Bezug auf den Übergang in nachobligatorische Ausbildungen.

Unterschiede zwischen den Geschlechtern bestehen darin, dass Frauen aus bildungsnahen Familien das geringste Risiko aufweisen, nach der 9. Klasse eine Zwischenlösung zu beginnen.¹² Ein Teil der Effekte der sozialen Herkunft erklärt sich auch bei den Frauen über den besuchten Schultyp und die schulischen Leistungen. Ohne zertifizierenden Ausbildungsplatz der Sekundarstufe II verbleiben demnach insbesondere junge Frauen des Schultyps mit Grundanforderungen (vgl. auch Glauser et al., 2016). Hingegen zeigt sich für Männer der 1. und 2. Generation, dass diese unter Kontrolle der sozialen Herkunft und des besuchten Schultyps mit höherer Wahrscheinlichkeit eine Mittelschule bzw. mit geringerer Wahrscheinlichkeit eine berufliche Grundbildung beginnen als jene der 3. Generation. Dieser Befund ist insofern von Bedeutung, als dass in Studien, die auf den TREE-Daten basieren, Jugendliche der 1. und 2. Generation keine Vorteile in Bezug auf den direkten Übergang an Mittelschulen aufweisen. Das Ergebnis dürfte im Wesentlichen auf die verstärkte Immigration hochqualifizierter Erwerbspersonen und deren Familien zurückzuführen sein.

Da beim Übergang in Ausbildungen der Sekundarstufe II insbesondere in der Deutschschweiz ein vergleichsweise hoher Anteil der Jugendlichen zunächst eine Zwischenlösung beginnt (Keller, 2014: 200f., 232), stellt sich die Frage, inwiefern die oben berichteten Korrelate auch hinsichtlich der *Ausbildungssituation drei Jahre nach Beendigung der 9. Klasse* bestehen. Wird einzig das Geschlecht in Bezug auf die nachobligatorische Ausbildungssituation berücksichtigt, ergibt sich folgende Verteilung. Knapp 80% der jungen Männer absolvieren eine berufliche Grundbildung, der Anteil bei den Frauen hat innerhalb von drei Jahren von 52 auf 67 Prozent zugenommen. Die starke Zunahme ist darauf zurückzuführen, dass nunmehr lediglich vier Prozent der Frauen keinen zertifizierenden Ausbildungsplatz aufweisen. Der entsprechende Anteil der Männer unterscheidet sich nur marginal und beträgt fünf Prozent. Weitgehend unverändert ist hingegen die Geschlechterdifferenz bei der Mittelschulquote. Diese beträgt bei den Männern knapp 17 und bei den Frauen 27 Prozent.

Auch die multivariaten Ergebnisse zur Ausbildungssituation drei Jahre nach Schulaustritt für die jungen Männer (vgl. Tabelle 4, Modell 1) verweisen auf direkte, migrationsspezifische Effekte, wobei die oben ausgeführten Nachteile für Personen der Migrationscluster «Italien, Spanien» bzw. «Balkanstaaten,

¹² Aufgrund der Problematik der Verwendung von Interaktionstermen in nichtlinearen Modellen beziehen sich die Aussagen auf Geschlechterunterschiede im Allgemeinen.

Portugal, Türkei» einzig für Männer nicht aber für Frauen (vgl. Tabelle 5 im Anhang) zu beobachten sind. Demnach beginnen junge Männer dieser Migrationscluster mit grösser Wahrscheinlichkeit eine Berufsausbildung bzw. mit geringerer Wahrscheinlichkeit eine Mittelschule als junge Schweizer. Wird in Modell 2 zusätzlich für die soziale Herkunft kontrolliert, sind die Effekte für Männer des Migrationsclusters «Balkanstaaten, Portugal, Türkei» insignifikant. Wie bereits für die Situation direkt im Anschluss an die 9. Klasse ist demnach die soziale Herkunft bedeutsamer als der Migrationshintergrund.

Das trifft auf den Generationenstatus so nicht zu, da sich diese Effekte auch unter Berücksichtigung von sozialer Herkunft und besuchtem Schultyp kaum verändern. Männer der 1. und 2. Generation absolvieren nach wie vor mit geringerer Wahrscheinlichkeit eine Berufsausbildung, aber Vorteile in Bezug auf den Besuch einer Mittelschule bestehen drei Jahre nach Schulaustritt nicht. Als problematisch ist zu werten, dass Männer der 1. Generation ein erhöhtes Risiko aufweisen, keine zertifizierende Ausbildung der Sekundarstufe II zu absolvieren. Für junge Frauen der 1. Generation besteht dieser negative Effekt hingegen nicht. Im Gegenteil, Frauen der 2. Generation absolvieren mit höherer Wahrscheinlichkeit eine Mittelschule, als Frauen der 3. Generation. Da in den Analysen auf die Verwendung von Interaktionstermen verzichtet wird, kann keine Aussage gemacht werden, welche Frauen der 2. Generation in besonderem Masse diesen Bildungsweg eingeschlagen haben.¹³ Auf Ausführungen in Bezug auf die Ausbildungssituation drei Jahre nach Schulaustritt wird an dieser Stelle verzichtet, da sich die Ergebnisse nur unwesentlichen von der Situation direkt im Anschluss an die 9. Klasse unterscheiden.

5. Zusammenfassung und Diskussion

Im vorliegenden Beitrag stehen Bildungsungleichheiten nach Migrationshintergrund beim Übergang in nachobligatorische Ausbildungen im Vordergrund. Ausgehend von der Feststellung, dass sich ein Grossteil migrationsspezifischer Studien der Schweiz auf die Kohorte der 1985 Geborenen bezieht, wurde anhand aktueller Daten der DAB-Panelstudie für die Deutschschweiz überprüft, ob und welche migrationsspezifischen Bildungsdisparitäten in jüngster Zeit – für die Kohorte der 1998 Geborenen – zu beobachten sind. Mit Bezugnahme auf die Unterscheidung primärer und sekundärer ethnischer Herkunftseffekte wurde analysiert, welche migrationsspezifischen Vor- und Nachteile bei der Allokation auf die Schultypen der Sekundarstufe I sowie in Bezug auf die Ausbildungssituation direkt im Anschluss und drei Jahre nach Schulaustritt bestehen. Hinsichtlich des nachobligatorischen Bildungserwerbs wurde danach differenziert, ob Jugendliche eine Berufsausbildung, eine Mittelschule oder eine Zwischenlösung absolvieren.

Bei der Verteilung auf die Schultypen der Sekundarstufe I konnte in Ergänzung zu deskriptiven Ergebnissen, die teilweise auf amtlichen Daten basieren, aufgezeigt werden, dass Jugendliche des Migrationsclusters «Balkanstaaten, Portugal, Türkei» die am stärksten ausgeprägten Nachteile aufweisen. Knaben und Mädchen dieses Migrationsclusters sind einerseits beim Schultyp mit Grundanforderungen übervertreten, während sie andererseits mit geringerer Wahrscheinlichkeit einen Schultyp mit erweiterten Anforderungen (Mädchen) bzw. ein Vorgymnasium (Knaben) besuchen als ihre Schweizer Mitschülerinnen und Mitschüler. Diese Nachteile sind auch unter Kontrolle des Generationenstatus und der sozialen Herkunft zu beobachten. Inwiefern diese Nachteile bspw. auf sprachliche Probleme der Kinder und damit auf primäre ethnische Herkunftseffekte zurückzuführen sind, konnte im Rahmen der Analysen nicht beantwortet werden.

¹³ Ergebnisse bivariater Analysen (nicht ausgewiesen) legen den Schluss nahe, dass dieser Effekt insbesondere auf Frauen der EU-15/EFTA-Staaten zurückzuführen ist.

Die Ergebnisse zur Ausbildungssituation auf der Sekundarstufe II machen deutlich, dass die soziale Herkunft und damit in Zusammenhang stehend der besuchte Schultyp auf der Sekundarstufe I sowie die gezeigten schulischen Leistungen bedeutsamer sind, als die Nationalität der jungen Erwachsenen. Weder beim direkten Übergang noch drei Jahre nach der 9. Klasse sind Bildungsdisparitäten im Sinne von ethnic penalties oder premiums festzustellen, wie sie bspw. von Tjaden & Scharenberg (2017) berichtet werden.¹⁴ Die vorgelegten Ergebnisse legen den Schluss nahe, dass der Migrationshintergrund lediglich ein Spezialfall der sozialen Herkunft darstellt. Letztere beeinflusst die Bildungschancen der nachwachsenden Generationen in hohem Masse. Die Nachteile für Jugendliche des Migrationsclusters «Balkanstaaten, Portugal, Türkei» sind zu einem substantiellen Anteil auf die Selektion beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I zurückzuführen. Eine Verbesserung der Bildungsteilhabe und der Bildungschancen von sozial gering privilegierten Kindern ist deshalb nicht mit kosmetischen Korrekturen am Ende, sondern nur mit integrativen Massnahmen während der gesamten obligatorischen Schulzeit zu erreichen, welche die Beratung und Begleitung bis zum Übergang in zertifizierende Ausbildungen der Sekundarstufe II miteinschliesst. Denn es sind insbesondere primäre (ethnische) Herkunftseffekte (Beck & Jäpel, 2018), die Kinder frühzeitig von vorteilhaften Bildungsgängen ablenken und den weiteren Bildungserwerb sowie die späteren Beschäftigungschancen nachhaltig negativ beeinflussen.

Nicht beantwortet wurde im Rahmen der vorgelegten Analysen, ob und welche migrationsspezifischen Ungleichheiten bestehen, wenn lediglich Personen berücksichtigt werden, die eine berufliche Grundbildung absolvieren. Diesbezüglich könnten Ungleichheiten nicht nur in Bezug auf das Absolvieren der Berufsmaturität, sondern auch hinsichtlich des kognitiven Anforderungsniveaus von Berufsausbildungen bestehen (vgl. Meyer, 2003). Sollen diese relevanten Aspekte analysiert werden, so besteht ein wesentliches Problem darin, dass die Fallzahl in den zurzeit verfügbaren Datensätzen meist zu klein ist, um nebst der Nationalität auch den Generationenstatus und damit den Migrationshintergrund adäquat abzubilden. Weiter kann mit den für diesen Beitrag verwendeten Daten lediglich die Situation in der Deutschschweiz beschrieben werden. Welche migrationsspezifischen Ungleichheiten zwischen den Sprachregionen in jüngster Zeit bestehen, und inwiefern diese mit der unterschiedlichen Ausgestaltung der Bildungssysteme in Zusammenhang stehen, bleibt somit offen. Schliesslich bleibt auch ungeklärt, ob für die in den Analysen berücksichtigte Kohorte der 1998 Geborenen in Bezug auf Bildungserträge beim Erwerbseintritt, aber auch während des weiteren Erwerbsverlaufs und beim Zugang zu Weiterbildung migrationsspezifische Ungleichheiten auftreten.

Literaturverzeichnis

- Allison, P. D. (2001). *Missing data*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Angelone, D. & Ramseier, E. (2012). Die Kluft öffnet sich. Herkunftseffekte auf die schulischen Leistungen verstärken sich im Verlauf der Primarschule. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 38(2): 223-244.
- Bauer, P. & Riphahn, R. T. (2007). Heterogeneity in the intergenerational transmission of educational attainment. Evidence from Switzerland on natives and second-generation immigrants. *Journal of Population Economics*, 20(1): 121-148.
- Beck, M. (2015). *Bildungserfolg von Migranten. Der Beitrag von Rational-Choice-Theorien bei der Erklärung von migrationsbedingten Bildungsungleichheiten in Bern und Zürich*. Bern: Haupt.
- Beck, M. & Jäpel, F. (2018). Migration und Bildungsarmut: Übertrittsrisiken im Schweizer Bildungssystem in *Handbuch Bildungsarmut*, hrsg. von Gudrun Quenzel und Klaus Hurrelmann. Wiesbaden: Springer VS.

¹⁴ Einschränkung ist hierbei anzumerken, dass im vorliegenden Beitrag die Nationalität der Jugendlichen sowie der Generationenstatus zur Operationalisierung des Migrationshintergrunds verwendet wurden, während sich die Analysen von Tjaden & Scharenberg (2017) auf das Geburtsland der Eltern und den Generationenstatus beziehen.

- Beck, M., Jäpel, F. & Becker, R. (2010). Determinanten des Bildungserfolgs von Migranten. S. 313-340 in *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*, hrsg. von Gudrun Quenzel und Klaus Hurrelmann. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, B. (2010). Bildungsaspirationen von Migranten. Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnisse. *MZES Arbeitspapier Nr. 137*.
- Becker, R. & Beck, M. (2011). Migration, Sprachförderung und soziale Integration. Eine Evaluation der Sprachförderung von Berliner Schulkindern mit Migrationshintergrund anhand von ELEMENT-Panel-Daten. S. 121-137 in *Integration durch Bildung: Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland*, hrsg. von Rolf Becker. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R., Beck, M. & Jäpel, F. (2013a). Diskriminierung durch Lehrpersonen oder herkunftsbedingte Nachteile von Migranten im Deutschschweizer Schulsystem? *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 39(3): 517-549.
- Becker, R., Beck, M. & Jäpel, F. (2013b). Geschlechterunterschiede im Bildungserfolg. Eine empirische Analyse für Schulkinder im Deutschschweizer Schulsystem unter besonderer Berücksichtigung ihres Migrationshintergrundes. S. 77-101 in *Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg*, hrsg. von Andreas Hadjar und Sandra Hupka-Brunner. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Becker, R. & Glauser, D. (2018). Berufsausbildung, Berufsmaturität oder Mittelschule? Soziale Selektivität beim Übergang in die Sekundarstufe II in der Deutschschweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 44(1).
- Becker, R. & Schubert, F. (2011). Die Rolle von primären und sekundären Herkunftseffekten für Bildungschancen von Migranten im deutschen Schulsystem. S. 161-194 in *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland*, hrsg. von Rolf Becker. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Best, H. & Wolf, C. (2012). Modellvergleich und Ergebnisinterpretation in Logit- und Probit-Regressionen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 64(2): 377-395.
- BFS [Bundesamt für Statistik] (2017). *Bevölkerung nach Migrationsstatus, 2016 (BFS-Nummer: gr-d-01.05.03.01.01-su)*. Neuenburg: BFS.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity and social inequality. Changing prospects in western society*. New York: Wiley.
- Cattaneo, A. M. & Wolter, S. C. (2012). Migration Policy Can Boost PISA Results – Findings from a Natural Experiment. *SKBF Staff Paper 7*.
- Cattaneo, M. A., Oggenfuss, C. & Wolter, S. C. (2017). The more, the better? The impact of instructional time on student performance. *Education Economics*: 1-13.
- Combet, B. (2013). Zum Einfluss von primären und sekundären Effekten der sozialen Herkunft beim zweiten schulischen Übergang in der Schweiz. Ein Vergleich unterschiedlicher Dekompositions- und Operationalisierungsmethoden. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35(3): 447-471.
- Coradi Vellacott, M. (2007). *Bildungschancen Jugendlicher in der Schweiz. Eine Untersuchung familiärer, schulischer, und sozial-räumlicher Einflüsse auf Leistungsunterschiede am Ende der obligatorischen Schulzeit*. Zürich: Rüegger.
- Dubowy, M., Ebert, S., von Maurice, J., et al. (2008). Sprachlich-kognitive Kompetenzen beim Eintritt in den Kindergarten: Ein Vergleich von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40(3): 124-134.
- Erikson, R., Goldthorpe, J. H. & Portocarero, L. (1979). Intergenerational class mobility in three western European societies. England, France and Sweden. *The British Journal of Sociology*, 30(4): 415-441.
- Esser, H. (2000). *Soziologie. Spezielle Grundlagen, Band 2. Die Konstruktion der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Esser, H. (2006). *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Felouzis, G., Charmillot, S. & Fouquet-Chauprade, B. (2016). Les élèves de deuxième génération en Suisse: modes d'intégration scolaire et compétences acquises dans 13 systèmes éducatifs cantonaux. *Swiss Journal of Sociology*, 42(2): 219-244.
- Fibbi, R., Lerch, M. & Wanner, P. (2007). Naturalisation and socio-economic characteristics of youth of immigrant descent in Switzerland. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 33(7): 1121-1144.
- Fleischmann, F., Kristen, C., & et al. (2014). Gender Inequalities in the Education of the Second Generation in Western Countries. *Sociology of Education*, 87(3): 143-170.
- Glauser, D. (2015). *Berufsausbildung oder Allgemeinbildung. Soziale Ungleichheiten beim Übergang in die Sekundarstufe II in der Schweiz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Glauser, D., Becker, R. & Zwahlen, F. (2016). Passungsprobleme beim Übergang in nachobligatorische Bildungsgänge. Längsschnittdaten zur Situation in der Deutschschweiz. *BWP*, 4: 26-30.
- Gresch, C. & Kristen, C. (2011). Staatsbürgerschaft oder Migrationshintergrund? Ein Vergleich unterschiedlicher Operationalisierungsweisen am Beispiel der Bildungsbeteiligung. *Zeitschrift für Soziologie*, 40(3): 208-227.
- Griga, D. (2014). Participation in higher education of youths with a migrant background in Switzerland. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 40(3): 379-400.
- Hadjar, A. & Hupka-Brunner, S. (Hrsg.). (2013). *Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Heath, A. & Brinbaum, Y. (2007). Guest editorial. Explaining ethnic inequalities in educational attainment *Ethnicities*, 7(3): 291-304.
- Heath, A. & Cheung, S.-Y. (2007). *Unequal chances. Ethnic minorities in western labour markets*. Oxford: British Academy/Oxford University Press.

- Heath, A. F., Rethon, C. & Kilpi, E. (2008). The second generation in western europe. Education, unemployment, and occupational attainment. *Annual Review of Sociology*, 34: 211-235.
- Hupka-Brunner, S., Sacchi, S. & Stalder, B. E. (2011). Social origin and access to upper secondary education in Switzerland. A comparison of company-based apprenticeship and exclusively school-based programmes. p. 157-182 in *Transitionen im Jugendalter. Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE*, hrsg. von Manfred Max Bergman, Sandra Hupka-Brunner, Anita Keller, Thomas Meyer, und Barbara E. Stalder. Zürich: Seismo.
- Hupka-Brunner, S. & Stalder, B. E. (2011). Jeunes migrantes et migrants à la charnière du secondaire I et du secondaire II. p. 183-200 in *Transitionen im Jugendalter. Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE*, hrsg. von Manfred Max Bergman, Sandra Hupka-Brunner, Anita Keller, Thomas Meyer, und Barbara E. Stalder. Zürich: Seismo.
- Imdorf, C. (2001). Von der Schulbank in die Berufswelt. Ungleiche schulische und berufliche Integration von in- und ausländischen Jugendlichen auf den Sekundarstufen I und II. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 70(3): 256-267.
- Jackson, M. (Hrsg.) (2013). *Determined to succeed? Performance versus choice in educational attainment*: Stanford University Press.
- Jäpel, F. (2017). *Die Berufsmaturität als Ausbildungsalternative. Einflussfaktoren individueller Bildungsentscheidungen am Übergang in die nachobligatorische Ausbildung*. Bern: Haupt.
- Kao, G. & Tienda, M. (1995). Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth. *Social Science Quarterly*, 76(1): 1-19.
- Keller, F. (2014). *Strukturelle Faktoren des Bildungserfolgs. Wie das Bildungssystem den Übertritt ins Berufsleben bestimmt*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kristen, C. & Dollmann, J. (2010). Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft. Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang. S. 117-144 in *Vom Kindergarten bis zur Hochschule*, hrsg. von Birgit Becker und David Reimer. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kristen, C. & Olczyk, M. (2013). Ethnische Einbettung und Bildungserfolg. S. 353-403 in *Bildungskontexte*, hrsg. von Rolf Becker und Alexander Schulze. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern: Haupt.
- Kronig, W., Haeblerlin, U. & Eckhart, M. (2000). *Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren*. Bern: Haupt.
- Lanfranchi, A. (2002). *Schulerfolg von Migrationskindern. Die Bedeutung familienergänzender Betreuung im Vorschulalter*. Opladen: Leske + Budrich.
- Leiulfstrud, H., Bison, I. & Jensberg, H. (2005). *Social class in europe. European Social Survey 2002/3*. Trondheim: NTNU Social Research Ltd.
- Lockwood, D. (1971). Soziale Integration und Systemintegration. S. 124-137 in *Theorien des sozialen Wandels*, hrsg. von Wolfgang Zapf. Köln: Kiepenheuer und Witsch.
- Long, S. J. & Freese, J. (2014). *Regression models for categorical dependent variables using Stata* (3 ed.). College Station: Stata Press.
- Meunier, M. (2011). Immigration and student achievement: Evidence from Switzerland. *Economics of Education Review*, 30(1): 16-38.
- Meyer, T. (2003). Jugendliche mit Migrationshintergrund. S. 111-118 in *Wege in die nachobligatorische Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule (Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE)*, hrsg. von BFS. Neuchâtel: BFS.
- Moser, U., Keller, F. & Zimmermann, P. (2008). Soziale Ungleichheiten und Fachleistungen. S. 115-152 in *Drei Jahre danach. Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen am Ende der dritten Klasse*, hrsg. von Urs Moser und Judith Hollenweger. Oberentfelden: Sauerländer.
- Moser, U. & Rhyn, H. (2000). *Lernerfolg in der Primarschule. Eine Evaluation der Leistungen am Ende der Primarschule*. Aarau: Sauerländer.
- Murdoch, J., Guégnard, C., Griga, D., et al. (2016). How Do Second-Generation Immigrant Students Access Higher Education? The Importance of Vocational Routes to Higher Education in Switzerland, France, and Germany. *Swiss Journal of Sociology*, 42(2): 245-263.
- Nauck, B. (1994). Bildungsverhalten in Migrantenfamilien. S. 107-142 in *Kindliche Lebenswelten, Bildung und innerfamiliäre Beziehungen*, hrsg. von Peter Büchner, Matthias Grundmann, Johannes Huinink, Lothar Krappmann, Bernhard Nauck, Dagmar Meyer, und Sabine Rothe. München: Deutsches Jugendinstitut (DIJ).
- Picot, G. & Hou, F. (2013). Why Immigrant Background Matters for University Participation: A Comparison of Switzerland and Canada. *International Migration Review*, 47(3): 612-642.
- PISA [PISA Konsortium Schweiz] (2011). *PISA 2009. Regionale und kantonale Ergebnisse*. Neuchâtel: Konsortium PISA.ch.
- Ramseier, E. & Brühwiler, C. (2003). Herkunft, Leistung und Bildungschancen im gegliederten Bildungssystem. Vertiefte PISA-Analyse unter Einbezug der kognitiven Grundfähigkeiten. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 25: 23-58.
- Ramseier, E., Brühwiler, C., Moser, U., et al. (2002). *Bern, St. Gallen, Zürich. Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen -- kantonaler Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuchâtel: BFS/EDK.
- Relikowski, I. (2012). *Primäre und sekundäre Effekte am Übertritt in die Sekundarstufe I. Zur Rolle von sozialer Herkunft und Migrationshintergrund*. Wiesbaden: Springer VS.

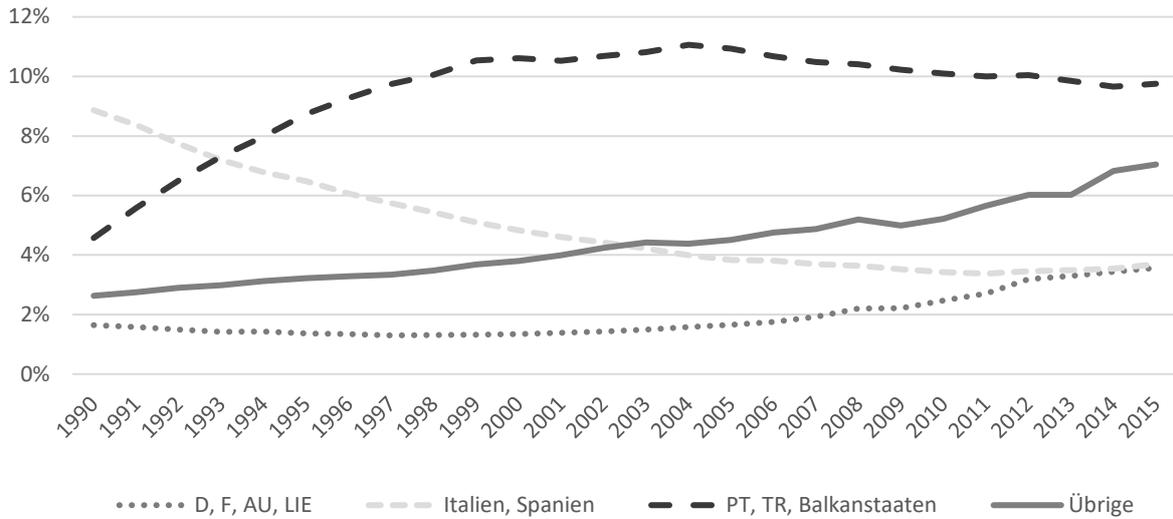
- Relikowski, I., Yilmaz, E. & Blossfeld, H.-P. (2012). Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen von Migranten erklären? Eine Mixed-Methods-Studie zur Rolle von strukturellen Aufstiegschancen und individueller. *Soziologische Bildungsforschung*: 111-136.
- Rüesch, P. (1998). *Spielt die Schule eine Rolle? Schulische Bedingungen ungleicher Bildungschancen von Immigrantenkindern – eine Mehrebenenanalyse*. Bern: Peter Lang.
- Sacchi, S., Hupka-Brunner, S., Stalder, B. E., et al. (2011). Die Bedeutung von sozialer Herkunft und Migrationshintergrund für den Übertritt in anerkannte nachobligatorische Ausbildungen in der Schweiz. S. 120-156 in *Transitionen im Jugendalter. Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE*, hrsg. von Manfred Max Bergman, Sandra Hupka-Brunner, Anita Keller, Thomas Meyer, und Barbara E. Stalder. Zürich: Seismo.
- SKBF [Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung] (2014). *Bildungsbericht Schweiz 2014*. Aarau: SKBF.
- Stamm, M. (1998). *Frühlesen und Frührechnen als soziale Tatsachen? Eine Längsschnittstudie (1995–1998). Leistung, Interessen, Schulerfolg und soziale Entwicklung von Kindern, die bei Schuleintritt bereits lesen und/oder rechnen konnten*. Aarau: Institut für Bildungs- und Forschungsfragen im Schulbereich.
- Stanat, P. (2006). Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. S. 189-220 in *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*, hrsg. von Jürgen Baumert, Petra Stanat, und Rainer Watermann. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Steinbach, A. & Nauck, B. (2004). Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital in Migrantenfamilien. Zur Erklärung von ethnischen Unterschieden im deutschen Bildungssystem. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7(1): 20-32.
- Tjaden, J. D. & Scharenberg, K. (2017). Ethnic choice effects at the transition into upper-secondary education in Switzerland. *Acta Sociologica*, 60(4): 309-324.
- Vallet, L.-A. (2005). *What can we do to improve the education of children from disadvantaged Backgrounds?* Paper prepared for the Joint Working Group on Globalization and Education of the Pontifical Academy of Sciences and the Pontifical Academy of Social Sciences, Vatican City.
- van De Werfhorst, H. G. & Hofstede, S. (2007). Cultural capital or relative risk aversion? Two mechanisms for educational inequality compared. *The British Journal of Sociology*, 58(3): 391-415.
- van De Werfhorst, H. G. & van Tubergen, F. (2007). Ethnicity, schooling, and merit in the Netherlands. *Ethnicities*, 7(3): 416-444.
- White, I. R., Royston, P. & Wood, A. M. (2011). Multiple imputation using chained equations: Issues and guidance for practice. *Statistics in Medicine*, 30: 377-399.

Anhang

Table 3 about here

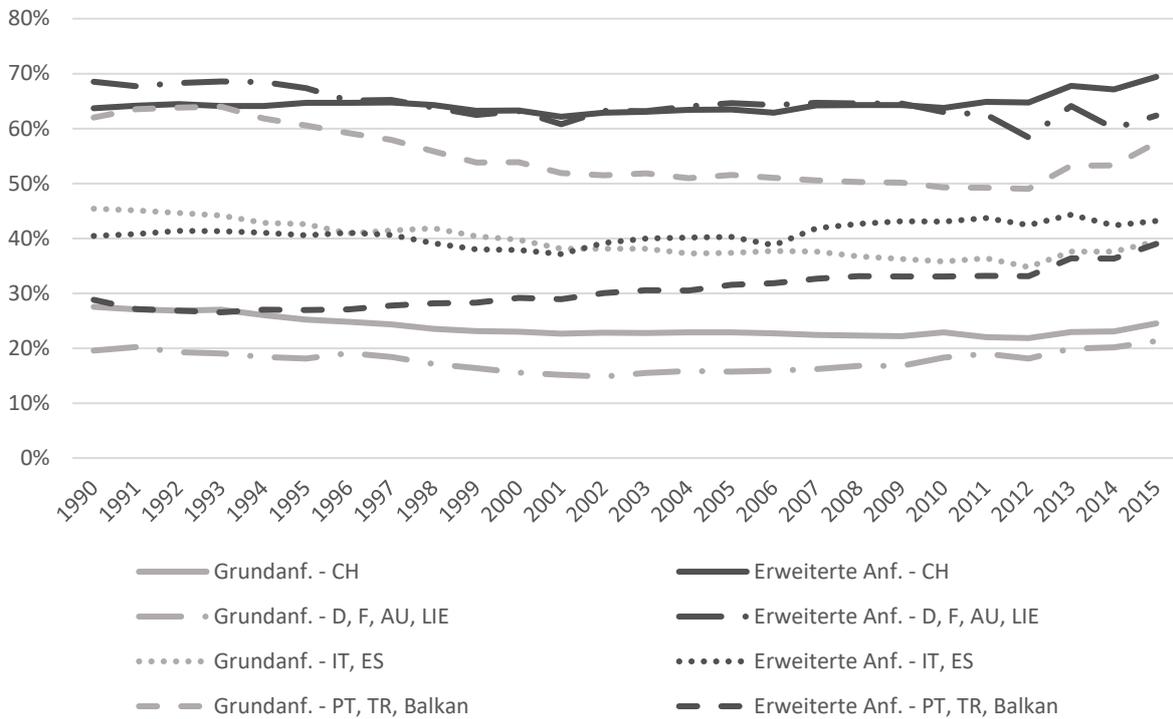
Table 5 about here

Abbildung 1: Schülerinnen und Schüler Sekundarstufe I nach Migrationscluster, 1990 bis 2015



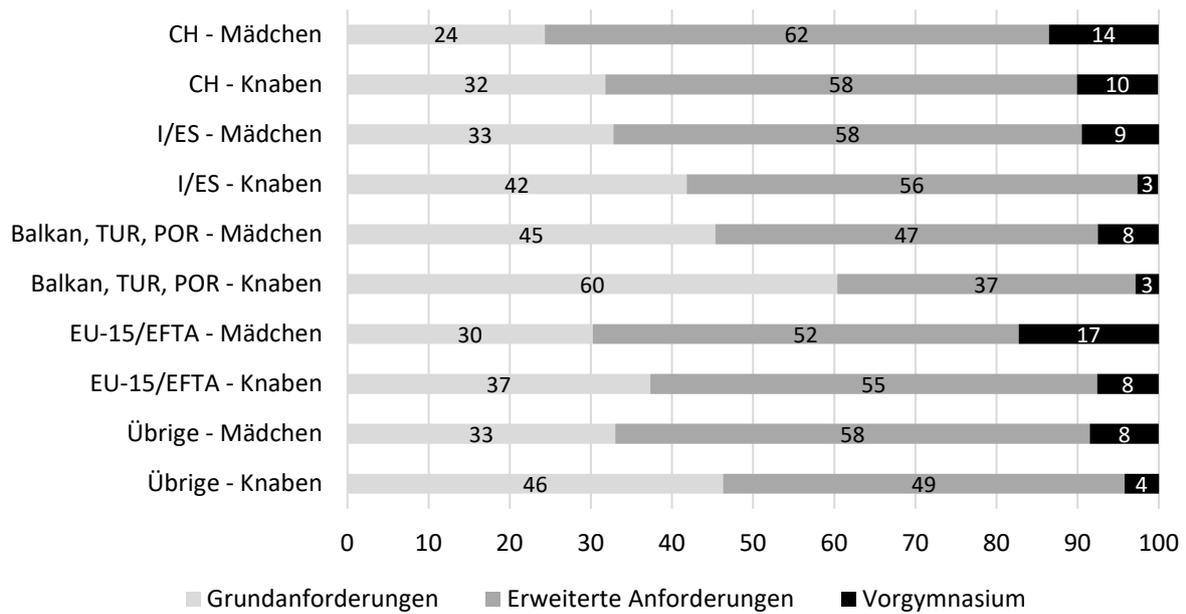
Daten: BFS. Lernende der Sekundarstufe I nach Bildungstypen und Staatsangehörigkeit, 1990/91 - 2015/16. Daten auf Anfrage beim BFS erhalten (vgl. BFS-Nummer: su-d-089-1100_2015), eigene Berechnungen.

Abbildung 2: Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf Schultypen Sekundarstufe I nach Migrationscluster, 1990 bis 2015



Daten: BFS. Lernende der Sekundarstufe I nach Bildungstypen und Staatsangehörigkeit, 1990/91 - 2015/16. Daten auf Anfrage beim BFS erhalten (vgl. BFS-Nummer: su-d-089-1100_2015), eigene Berechnungen.

Abbildung 3: Besucher Schultyp Sekundarstufe I (8. Klasse) nach Nationalitätengruppen in %



Anmerkungen: **Beobachtungen Knaben:** N = 1.854 Relative Anteile der Nationalitätengruppen: CH: 64.9% (95% Konfidenzintervall: 62.7 / 67.1); I/ES: 6.3% (5.2 / 7.4); Balkanstaaten, Türkei, Portugal: 15.1% (13.4 / 16.7); EU-15/EFTA: 8.5% (7.3 / 9.8); Übrige: 5.1% (4.1 / 6.1). **Beobachtungen Mädchen:** N = 1.778 Relative Anteile der Nationalitätengruppen: CH: 62.7% (95% Konfidenzintervall: 60.4 / 64.9); I/ES: 6.5% (5.4 / 7.7); Balkanstaaten, Türkei, Portugal: 15.7% (14.1 / 17.4); EU-15/EFTA: 9.1% (7.7 / 10.5); Übrige: 5.9% (4.8 / 7.1). Konfidenzintervalle der Verteilung auf Schultypen nach Nationalität nicht ausgewiesen. Berechnungen basierend auf 30 imputierten Datensätzen. Daten: DAB-Panelstudie, eigene Berechnungen.

Tabelle 1: Determinanten des besuchten Schultyps auf der Sekundarstufe I, 8. Klasse

	Knaben			Mädchen		
	Grundanf.	Erw. Anf.	Vorgym.	Grundanf.	Erw. Anf.	Vorgym.
Nationalität (Ref.: CH)						
IT/ES	0.091 (0.057)	-0.011 (0.058)	-0.081** (0.025)	0.067 (0.052)	-0.046 (0.057)	-0.021 (0.034)
Balkan, TUR, POR	0.150* (0.063)	-0.078 (0.064)	-0.072** (0.025)	0.131* (0.053)	-0.121* (0.057)	-0.010 (0.036)
EU-15/EFTA	0.067 (0.059)	-0.019 (0.061)	-0.048 (0.031)	0.057 (0.055)	-0.118 (0.061)	0.061 (0.046)
Übrige	0.089 (0.072)	-0.019 (0.073)	-0.069 (0.037)	0.047 (0.060)	-0.031 (0.066)	-0.016 (0.047)
Doppelte Staatsbürgerschaft	-0.102* (0.040)	0.065 (0.055)	0.037 (0.053)	-0.047 (0.035)	0.038 (0.041)	0.008 (0.031)
Generationenstatus (Ref.: 3. Generation)						
1. Generation	0.182** (0.069)	-0.187** (0.066)	0.005 (0.036)	0.137* (0.068)	-0.055 (0.069)	-0.082* (0.037)
2. Generation	0.090 (0.053)	-0.106* (0.052)	0.017 (0.026)	0.014 (0.046)	0.014 (0.051)	-0.028 (0.034)
2.5 Generation	0.085* (0.042)	-0.061 (0.043)	-0.024 (0.018)	0.065 (0.039)	-0.032 (0.043)	-0.032 (0.032)
Bildungsabschluss Eltern (Ref.: ISCED 4-6)						
Max. ISCED 3C	0.302*** (0.046)	-0.227*** (0.048)	-0.075* (0.030)	0.288*** (0.048)	-0.159** (0.053)	-0.129*** (0.036)
ISCED 3B	0.141*** (0.031)	-0.082* (0.034)	-0.058** (0.021)	0.145*** (0.029)	-0.080* (0.036)	-0.065* (0.028)
ISCED 3A	0.041 (0.043)	-0.001 (0.044)	-0.041 (0.026)	0.054 (0.037)	-0.029 (0.044)	-0.024 (0.036)
Klassenlage Eltern (Ref.: Dienstklassen)						
Mittelklassen	0.044 (0.030)	0.002 (0.032)	-0.046** (0.018)	0.043 (0.030)	-0.019 (0.033)	-0.024 (0.020)
Arbeiterklassen	0.090** (0.033)	-0.026 (0.036)	-0.065** (0.023)	0.074* (0.031)	-0.022 (0.036)	-0.052* (0.021)
Beobachtungen	1854	1854	1854	1778	1778	1778
Pseudo-R ²	0.078			0.059		

Anmerkungen: Multinomiale logistische Regression, average marginal effects (AMEs), discrete change effects für binär codierte unabhängige Variablen, robuste Standardfehler in Klammern, Signifikanzniveaus: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$. Berechnungen basierend auf 30 imputierten Datensätzen. Daten: DAB-Panelstudie, eigene Berechnungen

Tabelle 2: Bildungssituation direkt im Anschluss an die 9. Klasse, Männer

	1			2			3		
	VET	MS	ZL	VET	MS	ZL	VET	MS	ZL
Nationalität SuS (Ref.: CH)									
IT/ES	0.119*	-0.125**	0.006	0.096	-0.091*	-0.005	0.052	-0.041	-0.010
	(0.057)	(0.045)	(0.042)	(0.057)	(0.046)	(0.041)	(0.059)	(0.049)	(0.037)
Balkan, TUR, POR	0.152**	-0.123**	-0.029	0.096	-0.058	-0.038	0.073	-0.038	-0.035
	(0.048)	(0.040)	(0.030)	(0.058)	(0.053)	(0.031)	(0.060)	(0.051)	(0.032)
EU-15/EFTA	0.009	-0.023	0.014	0.004	-0.017	0.013	-0.016	-0.003	0.019
	(0.065)	(0.058)	(0.040)	(0.064)	(0.052)	(0.043)	(0.061)	(0.047)	(0.040)
Übrige	0.001	-0.036	0.035	-0.005	-0.013	0.018	-0.016	0.011	0.004
	(0.084)	(0.076)	(0.056)	(0.085)	(0.075)	(0.056)	(0.076)	(0.064)	(0.054)
Doppelte Staatsbürgerschaft	-0.108	0.128	-0.021	-0.088	0.100	-0.012	-0.069	0.077	-0.008
	(-0.070)	(0.071)	(0.029)	(0.064)	(0.062)	(0.032)	(0.053)	(0.047)	(0.030)
Generationenstatus (Ref.: 3. Generation)									
1. Generation	-0.191	0.087	0.104	-0.187	0.073	0.114	-0.223*	0.155*	0.068
	(0.099)	(0.077)	(0.076)	(0.098)	(0.068)	(0.081)	(0.095)	(0.078)	(0.063)
2. Generation	-0.240***	0.077	0.163***	-0.237***	0.069	0.168***	-0.240***	0.115*	0.125**
	(0.064)	(0.054)	(0.048)	(0.063)	(0.053)	(0.048)	(0.062)	(0.050)	(0.044)
2.5 Generation	-0.107*	-0.018	0.125**	-0.097*	-0.034	0.131**	-0.116**	0.018	0.098**
	(0.047)	(0.035)	(0.041)	(0.047)	(0.033)	(0.042)	(0.043)	(0.030)	(0.036)
Bildungsabschluss Eltern (Ref.: ISCED 4-6)									
Max. ISCED 3C				0.098	-0.160***	0.062	0.044	-0.078*	0.034
				(0.053)	(0.042)	(0.040)	(0.051)	(0.039)	(0.033)
ISCED 3B				0.110**	-0.134***	0.024	0.073*	-0.084***	0.012
				(0.037)	(0.032)	(0.025)	(0.031)	(0.021)	(0.025)
ISCED 3A				0.057	-0.050	-0.007	0.033	-0.028	-0.006
				(0.047)	(0.039)	(0.029)	(0.042)	(0.030)	(0.030)
Klassenlage Eltern (Ref.: Dienstklassen)									
Arbeiterklassen				0.143***	-0.120***	-0.023	0.099*	-0.066*	-0.033
				(0.039)	(0.030)	(0.029)	(0.039)	(0.028)	(0.028)
Mittelklassen				0.034	-0.043	0.009	0.012	-0.010	-0.002
				(0.034)	(0.029)	(0.026)	(0.031)	(0.022)	(0.026)
Schultyp 8. Klasse (Ref.: Grundanf.)									
Erw. Anforderungen							-0.042	0.116***	-0.073**
							(0.030)	(0.019)	(0.024)
Vorgymnasium							-0.412***	0.538***	-0.125***
							(0.066)	(0.070)	(0.027)
Schulische Leistung									
Deutschnote							-0.058***	0.061***	-0.003
							(0.018)	(0.016)	(0.010)
Mathematiknote							0.025	0.017	-0.042***
							(0.016)	(0.014)	(0.012)
Beobachtungen	1060	1060	1060	1060	1060	1060	1060	1060	1060
Pseudo-R ²	0.041			0.086			0.242		

Anmerkungen: Multinomiale logistische Regression, average marginal effects (AMEs), discrete change effects für binär codierte unabhängige Variablen, robuste Standardfehler in Klammern, Signifikanzniveaus: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$. Berechnungen basierend auf 30 imputierten Datensätzen. Daten: DAB-Panelstudie, eigene Berechnungen.

Tabelle 3: Bildungssituation direkt im Anschluss an die 9. Klasse, Frauen

	1			2			3		
	VET	MS	ZL	VET	MS	ZL	VET	MS	ZL
Nationalität SuS (Ref.: CH)									
IT/ES	-0.111 (0.085)	-0.037 (0.071)	0.148* (0.072)	-0.142 (0.082)	0.024 (0.076)	0.118 (0.071)	-0.152* (0.076)	0.094 (0.068)	0.059 (0.064)
Balkan, TUR, POR	0.032 (0.076)	-0.111* (0.056)	0.079 (0.064)	-0.008 (0.075)	-0.054 (0.062)	0.062 (0.062)	0.003 (0.072)	-0.035 (0.060)	0.032 (0.056)
EU-15/EFTA	-0.145 (0.078)	0.044 (0.079)	0.100 (0.072)	-0.154* (0.074)	0.038 (0.073)	0.116 (0.071)	-0.143* (0.071)	0.045 (0.069)	0.098 (0.065)
Übrige	-0.218** (0.079)	0.063 (0.084)	0.155 (0.084)	-0.225** (0.078)	0.083 (0.083)	0.142 (0.083)	-0.225** (0.077)	0.088 (0.071)	0.137 (0.073)
Doppelte Staatsbürgerschaft	0.09 (-0.057)	-0.009 (0.049)	-0.081* (0.036)	0.115* (0.054)	-0.042 (0.047)	-0.073* (0.037)	0.119* (0.053)	-0.056 (0.043)	-0.064 (0.037)
Generationenstatus (Ref.: 3. Generation)									
1. Generation	-0.122 (0.091)	0.017 (0.089)	0.105 (0.080)	-0.121 (0.088)	0.013 (0.084)	0.108 (0.078)	-0.158 (0.087)	0.119 (0.084)	0.039 (0.065)
2. Generation	-0.024 (0.065)	-0.017 (0.065)	0.041 (0.050)	-0.040 (0.064)	0.013 (0.061)	0.027 (0.051)	-0.067 (0.062)	0.074 (0.056)	-0.008 (0.044)
2.5 Generation	-0.073 (0.047)	-0.001 (0.040)	0.074 (0.042)	-0.062 (0.047)	-0.017 (0.036)	0.078 (0.042)	-0.082 (0.050)	0.034 (0.036)	0.048 (0.038)
Bildungsabschluss Eltern (Ref.: ISCED 4-6)									
Max. ISCED 3C				0.090 (0.051)	-0.264*** (0.046)	0.174*** (0.044)	0.031 (0.045)	-0.117** (0.038)	0.085* (0.041)
ISCED 3B				0.135*** (0.039)	-0.218*** (0.039)	0.082** (0.029)	0.087* (0.036)	-0.126*** (0.028)	0.039 (0.030)
ISCED 3A				-0.016 (0.052)	-0.067 (0.048)	0.083* (0.039)	-0.045 (0.048)	-0.021 (0.039)	0.066 (0.041)
Klassenlage Eltern (Ref.: Dienstklassen)									
Arbeiterklassen				0.155*** (0.040)	-0.125*** (0.034)	-0.030 (0.033)	0.133*** (0.039)	-0.084** (0.031)	-0.049 (0.031)
Mittelklassen				0.059 (0.032)	-0.020 (0.030)	-0.038 (0.031)	0.057 (0.033)	-0.016 (0.027)	-0.041 (0.029)
Schultyp 8. Klasse (Ref.: Grundanf.)									
Erw. Anforderungen							-0.041 (0.043)	0.229*** (0.024)	-0.188*** (0.040)
Vorgymnasium							-0.357*** (0.060)	0.658*** (0.053)	-0.302*** (0.041)
Schulische Leistung									
Deutschnote							-0.037 (0.020)	0.068*** (0.015)	-0.031 (0.017)
Mathematiknote							0.014 (0.019)	0.034* (0.015)	-0.048*** (0.014)
Beobachtungen	1129	1129	1129	1129	1129	1129	1129	1129	1129
Pseudo-R ²	0.02			0.065			0.206		

Anmerkungen: Multinomiale logistische Regression, average marginal effects (AMEs), discrete change effects für binär codierte unabhängige Variablen, robuste Standardfehler in Klammern, Signifikanzniveaus: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$. Berechnungen basierend auf 30 imputierten Datensätzen. Daten: DAB-Panelstudie, eigene Berechnungen.

Tabelle 4: Bildungssituation 3 Jahre nach der 9. Klasse, Männer

	1			2			3		
	VET	MS	ZL	VET	MS	ZL	VET	MS	ZL
Nationalität SuS (Ref.: CH)									
IT/ES	0.162** (0.052)	-0.170*** (0.041)	0.008 (0.034)	0.139** (0.054)	-0.150*** (0.042)	0.011 (0.037)	0.107 (0.057)	-0.105* (0.048)	-0.002 (0.034)
Balkan, TUR, POR	0.126* (0.053)	-0.107* (0.049)	-0.019 (0.027)	0.063 (0.067)	-0.046 (0.063)	-0.017 (0.029)	0.027 (0.065)	-0.005 (0.058)	-0.022 (0.030)
EU-15/EFTA	0.058 (0.065)	-0.025 (0.062)	-0.033 (0.026)	0.068 (0.060)	-0.034 (0.056)	-0.034 (0.025)	0.040 (0.058)	-0.003 (0.052)	-0.038 (0.025)
Übrige	-0.035 (0.099)	-0.018 (0.084)	0.053 (0.067)	-0.049 (0.100)	-0.007 (0.082)	0.056 (0.069)	-0.083 (0.096)	0.036 (0.076)	0.047 (0.065)
Doppelte Staatsbürgerschaft	-0.143 (-0.078)	0.131 (0.077)	0.012 (0.029)	-0.137 (0.074)	0.125 (0.072)	0.012 (0.029)	-0.106 (0.061)	0.073 (0.052)	0.032 (0.033)
Generationenstatus (Ref.: 3. Generation)									
1. Generation	-0.283* (0.111)	0.062 (0.076)	0.220* (0.109)	-0.274* (0.111)	0.054 (0.073)	0.221 (0.113)	-0.299** (0.105)	0.126 (0.072)	0.172* (0.087)
2. Generation	-0.104 (0.065)	0.079 (0.063)	0.025 (0.028)	-0.116 (0.067)	0.092 (0.065)	0.025 (0.028)	-0.128* (0.062)	0.113 (0.059)	0.015 (0.027)
2.5 Generation	-0.026 (0.048)	-0.036 (0.036)	0.063 (0.035)	-0.012 (0.048)	-0.048 (0.035)	0.060 (0.034)	-0.040 (0.047)	-0.006 (0.037)	0.046 (0.030)
Bildungsabschluss Eltern (Ref.: ISCED 4-6)									
Max. ISCED 3C				0.160** (0.056)	-0.155** (0.048)	-0.005 (0.030)	0.066 (0.060)	-0.036 (0.053)	-0.029 (0.028)
ISCED 3B				0.132*** (0.036)	-0.129*** (0.033)	-0.004 (0.021)	0.074* (0.032)	-0.055* (0.025)	-0.019 (0.022)
ISCED 3A				0.065 (0.049)	-0.063 (0.044)	-0.002 (0.029)	0.021 (0.046)	-0.015 (0.035)	-0.007 (0.030)
Klassenlage Eltern (Ref.: Dienstklassen)									
Arbeiterklassen				0.130*** (0.038)	-0.123*** (0.033)	-0.007 (0.022)	0.092* (0.037)	-0.074* (0.031)	-0.018 (0.022)
Mittelklassen				0.070 (0.037)	-0.057 (0.032)	-0.013 (0.019)	0.043 (0.033)	-0.021 (0.026)	-0.022 (0.019)
Schultyp 8. Klasse (Ref.: Grundanf.)									
Erw. Anforderungen							-0.071* (0.031)	0.140*** (0.021)	-0.069** (0.023)
Vorgymnasium							-0.428*** (0.074)	0.520*** (0.064)	-0.093*** (0.025)
Schulische Leistung									
Deutschnote							-0.060** (0.018)	0.067*** (0.017)	-0.007 (0.008)
Mathematiknote							-0.008 (0.015)	0.014 (0.013)	-0.007 (0.009)
Beobachtungen	1012	1012	1012	1012	1012	1012	1012	1012	1012
Pseudo-R ²	0.042			0.087			0.244		

Anmerkungen: Multinomiale logistische Regression, average marginal effects (AMEs), discrete change effects für binär codierte unabhängige Variablen, robuste Standardfehler in Klammern, Signifikanzniveaus: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$. Berechnungen basierend auf 30 imputierten Datensätzen. Daten: DAB-Panelstudie, eigene Berechnungen.

Tabelle 5: Bildungssituation 3 Jahre nach der 9. Klasse, Frauen

	1			2			3		
	VET	MS	ZL	VET	MS	ZL	VET	MS	ZL
Nationalität SuS (Ref.: CH)									
IT/ES	0.051 (0.076)	-0.026 (0.074)	-0.025 (0.015)	0.004 (0.080)	0.024 (0.078)	-0.028 (0.015)	-0.053 (0.073)	0.084 (0.072)	-0.031* (0.013)
Balkan, TUR, POR	0.095 (0.065)	-0.097 (0.055)	0.003 (0.026)	0.043 (0.069)	-0.037 (0.062)	-0.006 (0.023)	0.031 (0.065)	-0.024 (0.059)	-0.007 (0.023)
EU-15/EFTA	-0.103 (0.079)	0.072 (0.077)	0.031 (0.033)	-0.108 (0.072)	0.069 (0.068)	0.039 (0.035)	-0.078 (0.067)	0.032 (0.059)	0.046 (0.040)
Übrige	-0.069 (0.093)	0.095 (0.094)	-0.026 (0.020)	-0.106 (0.090)	0.135 (0.090)	-0.029 (0.019)	-0.105 (0.076)	0.134 (0.073)	-0.028 (0.019)
Doppelte Staatsbürgerschaft	0.033 (0.056)	-0.042 (0.054)	0.008 (0.023)	0.058 (0.053)	-0.066 (0.050)	0.008 (0.023)	0.065 (0.049)	-0.076 (0.043)	0.011 (0.025)
Generationenstatus (Ref.: 3. Generation)									
1. Generation	0.010 (0.089)	-0.010 (0.089)	-0.000 (0.031)	0.022 (0.087)	-0.027 (0.084)	0.005 (0.031)	-0.064 (0.084)	0.071 (0.083)	-0.007 (0.028)
2. Generation	-0.042 (0.069)	0.023 (0.066)	0.020 (0.025)	-0.069 (0.065)	0.050 (0.063)	0.019 (0.024)	-0.125* (0.056)	0.121* (0.053)	0.005 (0.019)
2.5 Generation	-0.002 (0.042)	0.017 (0.041)	-0.016 (0.015)	0.012 (0.039)	0.001 (0.038)	-0.013 (0.015)	-0.028 (0.038)	0.044 (0.036)	-0.016 (0.015)
Bildungsabschluss Eltern (Ref.: ISCED 4-6)									
Max. ISCED 3C				0.226*** (0.048)	-0.265*** (0.047)	0.039 (0.022)	0.090* (0.045)	-0.109* (0.043)	0.019 (0.018)
ISCED 3B				0.194*** (0.038)	-0.220*** (0.037)	0.026 (0.014)	0.108*** (0.030)	-0.126*** (0.028)	0.018 (0.015)
ISCED 3A				0.024 (0.054)	-0.043 (0.054)	0.020 (0.020)	-0.022 (0.047)	0.005 (0.045)	0.017 (0.022)
Klassenlage Eltern (Ref.: Dienstklassen)									
Arbeiterklassen				0.103** (0.038)	-0.114*** (0.035)	0.011 (0.018)	0.054 (0.037)	-0.061 (0.034)	0.007 (0.017)
Mittelklassen				0.026 (0.032)	-0.040 (0.031)	0.014 (0.014)	0.025 (0.030)	-0.042 (0.028)	0.017 (0.014)
Schultyp 8. Klasse (Ref.: Grundanf.)									
Erw. Anforderungen							-0.216*** (0.026)	0.249*** (0.021)	-0.033* (0.016)
Vorgymnasium							-0.600*** (0.054)	0.664*** (0.052)	-0.064*** (0.014)
Schulische Leistung									
Deutschnote							-0.072*** (0.018)	0.068*** (0.017)	0.004 (0.007)
Mathematiknote							-0.031 (0.018)	0.054** (0.017)	-0.023** (0.008)
Observations	1165	1165	1165	1165	1165	1165	1165	1165	1165
mir2	0.012			0.069			0.259		

Anmerkungen: Multinomiale logistische Regression, average marginal effects (AMEs), discrete change effects für binär codierte unabhängige Variablen, robuste Standardfehler in Klammern, Signifikanzniveaus: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$. Berechnungen basierend auf 30 imputierten Datensätzen. Daten: DAB-Panelstudie, eigene Berechnung