

Integration und »Multikulturalität«

HARTMUT ESSER

»Multikulturalität« kann sehr Verschiedenes bedeuten und ganz unterschiedliche Bezüge haben. Mindestens drei Varianten sind im Umlauf. Erstens kann man die Multikulturalität als Spezialfall der Sozial-Integration von *Akteuren* ansehen: als *multiple Inklusion*, verstanden als die Zugehörigkeit eines Akteurs zu mehreren kulturellen Bereichen gleichzeitig. Die multiple Inklusion ist eine von vier Konstellationen der bekannten Typologie von Berry, der für die Sozial-Integration logisch die Möglichkeit der Zugehörigkeit zu mehreren Kontexten vorgesehen hat, etwa bei Migranten die Zugehörigkeit zur Aufnahmegesellschaft und/oder zu einem ethnischen Kontext (vgl. etwa Berry 1990: 245f.; Berry, Phinney, Sam und Vedder 2006: 5f.; vgl. dazu ausführlicher Esser 2009). Die anderen drei (logisch möglichen) Typen sind die Marginalität, die Segmentation und die Assimilation. Marginalität bedeutet, dass man keinem Kontext angehört, Segmentation die Zugehörigkeit allein zur ethnischen Gruppe und Assimilation allein zur Aufnahmegesellschaft. Diese Zugehörigkeiten können sich auf alle möglichen Eigenschaften beziehen. Die wichtigsten für die Sozial-Integration von Migranten sind die Sprache, soziale Netzwerke und Identifikationen. Entsprechend würden die Bilingualität, gemischte Netzwerke und Mehrfach-Identitäten Fälle der multiplen Inklusion und der so verstandenen Multikulturalität der betreffenden Akteure sein. Zweitens kann man unter Multikulturalität eine besondere Konstellation der Positionierung *sozialer Aggregate* von Akteuren in einer Gesellschaft verstehen: die *ethnische Vielfalt* eines gleichrangigen Nebeneinanders verschiedener ethnischer Gruppen mit unterschiedlichen kulturellen Eigenschaften. Die Multikulturalität als ethnische Vielfalt ist damit deutlich von zwei

anderen Fällen des Verhältnisses ethnischer Gruppen zu unterscheiden: die (komplette) Angleichung der Gruppen in ihren kulturellen und sozialen Eigenschaften, die kulturelle Homogenität also, und die ethnische Schichtung, bei der es zwar kulturelle Heterogenität und »Vielfalt« auch gibt, aber mit unterschiedlichen Rängen der ethnischen Gruppen, etwa nach Rechten, Bildung, beruflichen Positionen oder Prestige. Die ethnische Vielfalt setzt damit die Heterogenität in den kulturellen Eigenschaften *und* die Gleichrangigkeit in den Lebenschancen schon begrifflich voraus. Drittens könnte man als Multikulturalität auch die institutionelle, politische, soziale und allgemeine zivilgesellschaftliche Unterstützung von multipler Inklusion und ethnischer Vielfalt durch die jeweiligen (Aufnahme-) *Gesellschaften* insgesamt verstehen, ihre *kulturelle Offenheit*, wie das etwa den traditionellen Einwanderungsländern und dabei speziell dem Modellfall Kanada zugeschrieben wird.

Um die Beziehungen dieser unterschiedlichen Bedeutungen der Multikulturalität untereinander und zur »Integration« der Migranten allgemein geht es in dem folgenden Beitrag, und zwar speziell in der Hinsicht, wie bedeutsam die multiple Inklusion der Migranten und die kulturelle Offenheit der Aufnahmegesellschaften für die Entstehung von ethnischer Vielfalt bzw., was das Gleiche ist, für die Verhinderung von ethnischen Schichtungen sind.

ZWEI FRAGEN

Geht man davon aus, dass die ethnische Vielfalt ein von vielen geteilter normativer und politischer Bezugsrahmen ist, speziell in modernen, funktional differenzierten Gesellschaften mit ihren Imperativen der Gleichheit der Lebenschancen, dann stellt sich die Frage, wie diese Konstellation erreicht und stabilisiert werden kann. Das ergibt einige Zusammenhänge und Komplikationen, die man den verschiedenen Verständnissen der Multikulturalität nicht (sofort) ansieht. Schon von der Logik des Begriffs her – die Unterschiedlichkeit in kulturellen Eigenschaften bei Gleichrangigkeit der Positionierung – ist die ethnische Vielfalt nicht ohne eine spezielle »Assimilation« bzw. »Homogenität« zu erreichen: die Angleichung in den Lebenschancen und in der gesellschaftlichen Positionierung, die *strukturelle* »Assimilation« also. *Assimilation* bedeutet dabei die Angleichung im *Mittelwert* zwischen den Gruppen bei bestimmten Eigenschaften. Das

heißt: es können beliebige Varianzen vorkommen, und deshalb ist es keine Homogenisierung aller Individuen, die dann wie die Ameisen alle vollkommen gleich wären. Bei der *strukturellen* Assimilation bezieht sich das auf die Kontrolle wertvoller Ressourcen, wie Einkommen oder Humankapital, und sie wäre gegeben, wenn die verschiedenen ethnischen Gruppen im Durchschnitt die gleiche Bildung, das gleiche Einkommen und das gleiche Berufsprestige hätten. Letztlich geht es bei der strukturellen Assimilation damit um die Platzierung auf dem Arbeitsmarkt, speziell in Bereichen mit hohem Status und Prestige und der entsprechenden »Anerkennung« in der Gesellschaft allgemein. Die aber hängt insbesondere vom Bildungserfolg und dem vorausgehend von den schulischen Leistungen ab.

Das ist inzwischen gut bekannt und könnte eigentlich auch nicht strittig sein. Spätestens hier aber kommen die beiden anderen Verständnisse der Multikulturalität (die multiple Inklusion der Akteure und die kulturelle Offenheit der Gesellschaften) ins Spiel. Es geht um zwei Fragen. Erstens: Ist die multiple Inklusion, etwa die Bilingualität bei der Sprache, von Vorteil für die bei der ethnischen Vielfalt erforderliche strukturelle Assimilation, also für den Bildungs- und Arbeitsmarkterfolg (und analog ethnische gemischte Netzwerke und Doppel-Identitäten)? Und zweitens: Hilft bei der Vermeidung ethnischer Schichtungen über die Chancengleichheit in Bildung und Arbeitsmarkt die kulturelle Offenheit der Aufnahmeländer, ablesbar vor allem an den entsprechenden Regelungen der Migrations-, Integrations- und Bildungspolitik, tatsächlich oder kommen diese institutionellen Regelungen bei den empirischen Vorgängen der Integration kaum an oder wirken anders als gedacht, etwa über die »Selektion« bestimmter Migrantengruppen z.B. nach Familienstand, Bildung oder Sprache?

Hinter diesen Fragen steht eine durchaus auch politisierte Diskussion über zwei sehr unterschiedliche Perspektiven der Erfassung des Integrationsgeschehens und der anzuratenden praktischen Maßnahmen. Eine gewisse Einigkeit gibt es zwar inzwischen in einem früher eher herunter gespielten Aspekt: die enorme Bedeutung der Beherrschung der Zweitsprache gerade für den Bildungs- und Arbeitsmarkterfolg. Aber darüber hinaus ist wieder kaum etwas unumstritten. Dabei wird insbesondere und in bewusster Abgrenzung zu den »assimilationistischen« Ansätzen angenommen, dass die Beibehaltung und Pflege *ethnischer* Kompetenzen, Beziehungen und Orientierungen deutliche Vorteile gerade auch für die *strukturelle* Integration der Migranten und ihrer Kinder in das *Aufnahmeland* mit

sich bringe. Die praktischen Vorschläge lauten entsprechend etwa so: Die Abschaffung des gegliederten Bildungssystems, weil das den Migrantenkindern besonders schade, eine stärker multilinguale Ausrichtung der Schulen und, ganz allgemein, die multikulturelle Öffnung der Gesellschaft insgesamt: die Liberalisierung der Einwanderungsbestimmungen, die Verstärkung der Integrationsbemühungen und – ganz allgemein – die »Anerkennung« der Migranten und der kulturellen Heterogenisierung als »Bereicherung« und Vorteil für alle. Dagegen stehen Argumente vor allem empirischer Art, wonach die ethnischen Ressourcen und »multikulturellen« Institutionalisierungen die erhofften Wirkungen kaum hätten und daher alles getan werden müsse, um die »Assimilation« in den jeweils bedeutsamen kulturellen und sozialen Hintergrundmerkmalen zu fördern, vor allem über den Zweitspracherwerb und die Förderung möglichst früher *interethnische* Kontakte (vgl. dazu allgemein die Auseinandersetzung zwischen der »Theory of Segmented Assimilation« bzw. dem Konzept der »Selective Acculturation« wie sie insbesondere Portes, Rumbaut und Zhou vertreten (Portes und Zhou 1993; Portes und Rumbaut 2001; vgl. kurz und programmatisch etwa: Bean und Stevens 2003: 96ff.; Zhou 1999) und der »New Assimilation Theory« (nach Alba und Nee 2003; Alba 2008).

Definitiv ist von diesen Fragen kaum eine wirklich geklärt, aber es gibt schon einige, sich inzwischen verstärkende Hinweise. Einige davon werden nun an ausgewählten empirischen Zusammenhängen der drei Bedeutungen der Multikulturalität näher behandelt: Die Hypothesen von den fördernden Effekten der multiplen Inklusion bzw. der Zweisprachigkeit auf die schulischen Leistungen und den Arbeitsmarkterfolg, sowie die – zunächst nur allzu plausible – Annahme, dass die (kulturelle) Öffnung des Bildungssystems und der Institutionen der Aufenthaltsländer allgemein wirksame Bedingungen für die Integration der Migranten und speziell für die Entstehung von ethnischer Vielfalt sind: die kulturelle Heterogenität auf gleicher Augenhöhe, sozusagen.

ZWEISPRACHIGKEIT UND SCHULISCHE LEISTUNGEN

Über die Frage nach der Wirksamkeit der Zweisprachigkeit, der sprachlichen multiplen Inklusion also, hat es eine lange Auseinandersetzung gegeben, bei der sich schließlich zeigte, dass es die ver-

muteten Effekte der Bilingualität auf die schulischen Leistungen so gut wie nicht gibt, jedenfalls nicht in der Stabilität und alltagstauglichen Belastbarkeit, dass man mit dem Hinweis auf diese Effekte weit reichende Interventionen begründen könnte (vgl. zu einigen Hintergründen und Ergebnissen des »Streitfalls Zweisprachigkeit« verschiedene Beiträge bei Gogolin 2009). Zu beachten ist dabei, dass die Effekte der »Zweisprachigkeit« sich jeweils auf die Erst- und/oder die Zweitsprache beziehen können und daher gesondert zu betrachten sind. Für die *Zweitsprache* sind deutliche Wirkungen auf den Schulerfolg immer schon nachgewiesen worden. Es geht daher bei den Effekten der Bilingualität darum, ob die damit gegebene Beherrschung der jeweiligen *Erstsprache* eine darüber *hinausgehende* Wirkung hat. Genau die wird aber nicht gefunden, und alle Effekte der *Zweisprachigkeit* sind, wie es scheint, nichts weiter als Effekte der *Zweitsprachkompetenzen* (vgl. dazu zusammenfassend Esser 2006: Kapitel 5).

Das müsste eigentlich nicht noch einmal belegt werden. Die bisherigen Studien litten jedoch (neben anderem) an dem Problem, dass es für die jeweiligen Sprachkompetenzen in Erst- und Zweitsprache keine objektiven Messungen gab, und das ist besonders von linguistischer Seite immer wieder kritisiert worden, wohl in der Hoffnung, dass sich dann noch herausstellen möge, dass doch was dran ist an der Hypothese von den Effekten der *Erstsprache*. Das war anders beim Projekt »Bildungsentscheidungen bei Migrantenfamilien« (durchgeführt am Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung; vgl. zu den technischen Einzelheiten, speziell zu den eingesetzten Messungen von Sprachkompetenzen und Leistungen Dollmann und Kristen 2009). Hier wurden die Erst- und die Zweitsprachkompetenzen über *objektive*, nach den Regeln der Kunst validierte Tests gemessen. Die Frage ist dann: Lagen die eher enttäuschenden Ergebnisse für die Effekte der »Bilingualität« daran, dass die Messungen nicht objektiv und somit nicht gut genug waren oder ändert sich an diesen Befunden auch nun wieder nichts? In Tabelle 1 stehen die Effekte der vier Typen der Bilingualität nach dem Berry-Schema auf die Leistungen türkischer und italienischer Grundschulkinder in Mathematik (gemessen ebenfalls über objektive Leistungstests): sprachliche Marginalität (weder die Erst-, noch die Zweitsprache werden kompetent beherrscht), sprachliche Segmentation (nur Erstsprachkompetenz), sprachliche Assimilation (nur Zweitsprachkompetenz) und die Bilingualität (die sprachliche »multiple Inklusion« der Kompetenz in beiden Sprachen).

*Tabelle 1: Effekte der Bilingualität auf die schulischen Leistungen
(Mathematik; OLS-Koeffizienten; N = 700; signifikante Ergebnisse fett)*

Leistungen Mathematik	Modell 1	Modell 2	Modell 2	Modell 3
sprachliche Marginalität	-0.15	-0.14	-0.11	-0.06
sprachliche Segmentation	-0.14	-0.14	-0.10	-0.08
sprachliche Assimilation	–	–	–	–
Bilingualität	0.03	0.04	0.03	0.01
weiblich		-0.03	-0.03	-0.03
italienisch		–	–	–
türkisch		0.03	0.03	0.02
Bildung Eltern Herkunftsland		0.01	0.01	0.01
Bildung Eltern Aufnahmeland		0.02	0.01	0.01
Intelligenz geringer			–	–
Intelligenz mittel			0.08	0.08
Intelligenz höher			0.18	0.18
Schreiben deutsch schlecht				–
Schreiben deutsch mittel				0.07
Schreiben deutsch gut				0.14
R ²	0.137	0.171	0.289	0.343

Die vier Typen der Sprachkompetenzen sind als dummy-Variablen der jeweiligen Kombination operationalisiert. Wenn es besondere Effekte der Bilingualität geben würde, dann müssten sie sich darin zeigen, dass sie gegenüber der bloßen sprachlichen Assimilation, also der alleinigen Beherrschung der Zweitsprache, einen signifikanten positiven Effekt haben. Daher ist die sprachliche Assimilation als Referenzkategorie aufgeführt. Als Kontrollvariablen wurden (neben Geschlecht und den beiden Nationalitäten der Kinder) die Bildung der Eltern, jeweils im Herkunfts- und ggf. im Aufnahmeland, die (ebenfalls objektiv gemessene) Intelligenz der Kinder und schließlich ihre (auch objektiv gemessenen) Leistungen im Schreiben (in Deutsch) aufgenommen.

Es zeigt sich, dass in allen vier Modellen die sprachliche Marginalität und Segmentation verglichen mit der sprachlichen Assimilation einen klaren negativen Effekt auf die mathematischen Leistungen hat und dass dieser Effekt zwar mit der Einführung der Kontrollvariablen kleiner wird, aber immer noch deutlich bleibt. Dagegen hat die Bilingualität, die im Vergleich zur alleinigen Zweitsprachkompetenz zu-

sätzliche Beherrschung der Muttersprache, in keinem der Modelle irgendeinen (signifikanten) Einfluss. Sie wirkt aber auch nicht negativ. Sie schadet also nicht, sie nützt aber auch nichts. Die Kontrollvariablen zeigen, dass es vor allem die Bildung der Eltern im Aufnahme-land, die Intelligenz und die Fertigkeiten im Deutschschreiben sind, die die schulischen Leistungen in Mathematik verbessern helfen.

KOMPENSATION ODER MATTHÄUS-EFFEKT?

Insoweit bestätigen die Ergebnisse das noch einmal, was bisher so gut wie immer aus den systematischen Studien dazu herausgekommen ist: Besondere zusätzliche Effekte der Erstsprache auf die schulischen Leistungen finden sich so gut wie nicht, diesmal aber auch für den Fall objektiver Messungen in den relevanten Variablen.

Also wieder nichts? So könnte man meinen. Aber vielleicht wirkt die Muttersprache ja auch nicht für alle Schüler gleich. So könnte es z.B. sein, dass sie besonders denjenigen hilft, die es schwerer haben, dass sie also eine gewisse Kompensationsfunktion für die schwächeren Schüler hat. Das steht wohl auch hinter den vielen gut gemeinten ausländerpädagogischen Ratschlägen der Muttersprachförderung: sie mögen denjenigen besonders helfen, die es so allein nicht schaffen. Es könnte aber auch sein, dass eher die besseren Schüler davon etwas haben. Das wäre eine Art von Kumulationsfunktion: Die guten würden dadurch noch besser, aber die schlechteren blieben weiter auf der Strecke.

Die beiden Hypothesen kann man dadurch überprüfen, dass man die Effekte der Sprachkompetenzen auf die Leistungen in Mathematik auf verschiedenen Niveaus untersucht. Es werden dazu vereinfachend drei Niveaus unterschieden: schwach (1), mittel (2) und gut (3). Nun geht es nicht wie zuvor darum, ob die Bilingualität die mathematischen Leistungen insgesamt verbessern hilft, sondern ob sie mehr im unteren Leistungsbereich hilft oder mehr im oberen – wenn denn überhaupt. Entsprechend der Unterteilung in die drei Leistungsstufen gibt es damit zwei Übergänge, für die zu ermitteln ist, was jeweils hilft und was nicht: von den schwachen auf die mittleren Leistungen (1 auf 2) und von den mittleren auf die höheren Leistungen (2 auf 3).

Tabelle 2: Bedingte Effekte der Bilingualität auf die schulischen Leistungen (Mathematik; Odds Ratios: Werte unter 1 geben negative, Werte über 1 positive Effekte an; N = 700; signifikante Ergebnisse fett)

Leistungen Mathematik (OR)	1 auf 2	2 auf 3	1 auf 3
sprachliche Marginalität	0.63	0.66	0.42
sprachliche Segmentation	0.37	0.78	0.29
sprachliche Assimilation	–	–	–
Bilingualität	0.62	1.99	1.23
weiblich	0.72	0.86	0.62
italienisch	–	–	–
türkisch	1.10	1.43	1.57
Bildung Eltern Herkunftsland	1.07	1.09	1.17
Bildung Eltern Aufnahmeland	1.17	1.01	1.17
Intelligenz geringer	–	–	–
Intelligenz mittel	1.69	1.90	3.21
Intelligenz höher	1.87	5.34	9.96
Schreiben deutsch schlecht	–	–	–
Schreiben deutsch mittel	2.16	1.35	3.06
Schreiben deutsch gut	2.44	2.91	7.08
Pseudo-R ²	0.163		

In Tabelle 2 stehen die Ergebnisse dafür (gleich unter Einschluss aller Kontrollvariablen aus Tabelle 1). Bei einer kompensatorischen Wirkung der Erstsprache müssten sich signifikante positive Effekte der Bilingualität für den Übergang von Stufe 1 auf 2 zeigen. Das aber ist ersichtlich *nicht* der Fall. Wieder zeigen sich wie zuvor keinerlei signifikante Effekte. Die Bilingualität hat also *keine* kompensatorischen Wirkungen. Eher im Gegenteil: Der (nicht signifikante) Koeffizient 0.62 für die Bilingualität zeigt an, dass sich die Chancen der bilingualen (schwächeren) Kinder auf eine Verbesserung sogar eher verringern. Einen deutlichen *positiven* Effekt der Bilingualität gibt es jedoch für die besseren Kinder: Die Chancen, von einer mittleren auf eine gute Leistung zu kommen steigen für sie im Vergleich mit den sprachlich »nur« assimilierten Kindern auf fast das Doppelte. Das heißt: die muttersprachigen Kompetenzen helfen, wenn schon die Zweitsprache gut beherrscht wird, gerade den schon *guten* Schülern. Das Ergebnis ist eine Art von Matthäus-Effekt: Wer denn da hat, dem wird gegeben! Es würde den Interessen eher der ethnischen Eliten an eigenen Bildungseinrichtungen entgegen kommen als das Problem

der ethnischen Schichtung und der Kompensation von Startnachteilen lösen helfen.

Die rechte Spalte gibt dann noch das entsprechende Ergebnis ohne die Stufendifferenzierung wieder, also für den Übergang von Stufe 1 auf 3. Nun zeigt sich – wie zuvor in Tabelle 1 oben – wieder kein Effekt, weil in der Aggregation über alle Stufen die differentiellen Vorteile der besseren Schüler mit den eher negativen Effekten bei den schwächeren Schulen sozusagen ausgeglichen werden, was auch erklärt, warum man bisher ohne die beschriebene Differenzierung der Analyse praktisch nirgendwo einen Effekt gefunden hat. Erwähnenswert ist noch, dass die anderen Variablen, besonders aber die Intelligenz und die Schreibfertigkeiten in Deutsch, ihre starken Wirkungen auch in der differentiellen Betrachtung behalten und bei den besseren Schülern eher wichtiger werden. Das gilt besonders für die Intelligenz: Eine hohe Intelligenz hilft den schon besseren Schülern auch wieder *mehr* als den eher schlechteren. Es ist ein weiterer Matthäus-Effekt.

Erwähnt sei jedoch auch noch, dass selbst diese, zumindest interessanten und bisher nicht gesehenen (Matthäus-)Effekte wieder verschwinden, wenn man, anders als hier, die Leistungsstufen nicht einfach in drei Kategorien einteilt, sondern die volle Skalen-Information der Sprach- und Leistungsmessungen ausnutzt und die Bilingualität nicht als dummy-Variable der Kombination von Erst- und Zweitsprachkompetenz einführt, sondern als statistischen Interaktionseffekt der beiden metrischen Variablen modelliert (vgl. dazu Dollmann und Kristen 2009). Zwar gibt es weiter auch dann Hinweise auf die differentielle Wirkung der Bilingualität, aber sie sind deutlich schwächer und statisch nicht (mehr) signifikant. Es sieht also eher so aus, dass selbst dieser Effekt nicht so recht nachzuweisen ist – so überaus bemerkenswert er auch gewesen wäre, gerade auch in Hinsicht auch auf eine normativ-politische Bewertung der in diesem Zusammenhang vorgeschlagenen Maßnahmen und derjenigen, die davon eher profitieren, wenn überhaupt.

MULTIPLE INKLUSION UND ARBEITSMARKT

Eigentlich geht es bei den ethnischen Bildungsungleichheiten um das unmittelbar daran angelagerte Problem der strukturellen Integration speziell auf dem Arbeitsmarkt. Auch hier wird vermutet, dass die

multiple Inklusion, die Beibehaltung und Pflege der ethnischen Besonderheiten, in besonderer Weise hilft. Als Mechanismen dafür werden allgemein etwa die zunehmende Globalisierung und Transnationalisierung der Bildungssysteme und der Arbeitsmärkte genannt, die kulturübergreifende Kompetenzen, dabei speziell die Mehrsprachigkeit, ethnisch gemischte Netzwerke und Mehrfach-Identitäten in besonderem Maße erfordern und belohnen würden (vgl. z.B. Gogolin, Neumann und Roth 2003: 52ff.; Portes und Rumbaut 2001: 56ff.). Dagegen steht die Position, wonach wegen des Verfalls der Nutzbarkeit der ethnischen Ressourcen beim migrationsbedingten Wechsel des Kontextes derlei Effekte kaum zu erwarten seien (vgl. dazu zusammenfassend Kalter 2007: 395ff.). Das gelte speziell für den Fall der Sprache: Insoweit die Arbeitsmärkte (wie die Bildungseinrichtungen) nach wie vor in der Regel um die sprachlichen Konventionen der Aufnahmegesellschaften organisiert sind und viele Migrantensprachen (trotz ihrer unter Umständen hohen Verwendbarkeit anderswo) daher dort oft nicht produktiv eingesetzt werden können, ist von der multiplen Inklusion, verstanden als jeweils *zusätzliche* ethnische Kompetenz, Beziehung oder Identität, kaum etwas an Mehrertrag und Vorteilen zu erwarten.

In Tabelle 3 stehen die Ergebnisse der Effekte von drei Dimensionen der multiplen Inklusion (Sprache, Netzwerke und Identifikation) für vier Indikatoren der Arbeitsmarktintegration (Erwerbstätigkeit, Einkommen, Position und Status). Die Daten entstammen Analysen des Sozio-ökonomischen Panels unter Einschluss aller bisher verfügbaren Wellen von 1984 bis 2007. Die Effekte sind mit der Bildung (Eltern, eigene), dem Generationenstatus, dem Einreisealter, der Aufenthaltsdauer, den Besuchen im Herkunftsland und der ethnischen Segregation im Wohnbereich kontrolliert (nicht weiter aufgeführt; vgl. zu näheren Einzelheiten und weiteren Ergebnissen Esser 2009).

Tabelle 3: Effekte der multiplen Inklusion auf Erwerbstätigkeit, Einkommen und berufliche Position; multivariat kontrolliert; signifikante Ergebnisse fett

	Erwerbstätigkeit (Odds Ratios)	Einkommen (OLS)	Position (Odds Ratios)	Status (OLS)
Sprache				
Marginalität	0.87	-0.02	0.88	-0.16
Segmentation	0.89	-0.02	0.95	-0.14
Assimilation	–	–	–	–
Bilingualität	0.96	-0.01	1.02	-0.04
Netzwerke				
Marginalität	0.79	-0.01	0.99	-1.24
Segmentation	0.82	-0.02	0.87	0.16
Assimilation	–	–	–	–
ethnisch gemischt	0.97	-0.01	0.97	-0.10
Identifikation				
Marginalität	1.09	-0.01	0.91	-0.14
Segmentation	0.99	-0.03	0.83	-0.58
Assimilation	–	–	–	–
Doppel-Identität	0.96	-0.02	1.01	-0.40
Personenjahre	53437	42448	53683	41048
Cluster (Fälle)	5681	4516	5805	4365
(Pseudo-)R ²	0.13	0.23	0.16	0.32

Wenn es Effekte der multiplen Inklusion auf den Arbeitsmarkterfolg geben sollte, müssten sich die wie zuvor bei der Analyse der Effekte der Bilingualität auf die schulischen Leistungen als signifikant positive Koeffizienten zur jeweiligen Assimilation zeigen. Man sieht sofort, dass das in *keinem* Fall vorliegt: weder die Bilingualität, noch die ethnisch gemischten Netzwerke, noch die Mehrfach-Identifikation mit Aufnahme- und Entsendeland bringen für den Arbeitsmarkterfolg etwas – immer im Vergleich zur jeweiligen Assimilation. Die einzigen systematischen Zusammenhänge sind die (starken) negativen Effekte bei sprachlicher Marginalität und Segmentation, also wenn die Zweitsprache nicht beherrscht wird, und wenn sich die Orientierung

allein auf das Herkunftsland bezieht (außer beim Einkommen). Dazu kommt ein deutlicher negativer Effekt auf den Statuserwerb, wenn es überhaupt keine Freunde gibt, und auf das Einkommen, wenn es nur ethnische Freunde sind. Wenn überhaupt etwas zählt, dann ist es die Assimilation, besonders bei der Sprache. Erwähnt sei noch, dass bei den Kontrollvariablen vor allem die eigene Bildung, ein niedriges Einreisealter und eine längere Aufenthaltsdauer zum Arbeitsmarkterfolg beitragen.

Die Ergebnisse bestätigen die (insgesamt recht spärlichen) bisherigen Befunde zu den Effekten der multiplen Inklusion auf den Arbeitsmarkterfolg (vgl. Kalter 2005, Kalter 2007; Fry und Lowell 2003; vgl. dazu auch noch unten für den Spezialfall Kanada), die so gut wie alle ergeben haben, dass dafür neben der Bildung und der Betriebserfahrung insbesondere die Zweitsprachkenntnisse von ausschlaggebender Bedeutung sind. Die sind zwar (allein) auch nicht hinreichend, aber zwingend notwendig, und das besonders in den prestigeträchtigen Positionen, in denen es auf Kommunikation ankommt. Die zusätzliche Beherrschung der Muttersprache und, wie sich auch zeigt, die Verfügung über ethnische Freunde und eine Identifikation auch mit der eigenen ethnischen Gruppe bringen dagegen praktisch nichts weiter. Sie sind weder hinreichend, noch notwendig für den Arbeitsmarkterfolg. Der bisher einzige empirische Hinweis auf einen positiven Arbeitsmarkteffekt der multiplen Inklusion bezieht sich auf eine Querschnittsanalyse für einen Sammelindex verschiedener Indikatoren der Sozial-Integration, ausgerechnet auch mit den Daten des Sozio-ökonomischen Panels (»ethnosizer«; vgl. Constant und Zimmermann 2007). Worauf dieser andere Befund zurück zu führen ist, lässt sich aufgrund der Publikation allein nicht klären. Unklar bleibt vor allem, was der »ethnosizer«-Index als Zusammenfassung sehr verschiedener Indikatoren, etwa auch die Besuche im Herkunftsland und der Einbürgerungsabsicht, eigentlich misst, und warum die Analysen, anders als hier, nicht unter Ausnutzung der Panelinformationen vorgenommen wurden, sondern als Querschnittsanalyse von drei ausgewählten Wellen. Damit ist die (wichtige) Kontrolle unbeobachteter Heterogenität nicht möglich, die Koeffizienten in der Tendenz also nach oben verzerrt.

ÖFFNUNG DES BILDUNGSSYSTEMS?

Dass der Kern der Sozial-Integration der Migranten die strukturelle Assimilation ist, der Arbeitsmarkterfolg und dem vorgelagert die schulischen Leistungen und der Bildungserfolg, wird inzwischen kaum mehr bestritten. Auch nicht, dass dem wiederum vorausgehend einige Umstände in den Familien bedeutsam sind, wie deren Ressourcenausstattung und Bildungsnähe oder bei den Migrantenkindern die Beherrschung der jeweiligen (Bildungs-)Sprache. Das ist überall so. Fast wie selbstverständlich hat sich dabei aber, vor allem im Nachgang zu dem bekannten Pisa-Schock, die Auffassung gebildet, dass es die Migrantenkinder mit dem Bildungssystem hierzulande besonders schwer haben: Ein besonders für sie selektives Bildungssystem und der »monolinguale Habitus« der Schule etwa, umgeben von einem abwehrenden politischen, institutionellen und kulturellen Umfeld. Und wenn man das ändern würde, wäre man einen entscheidenden Schritt weiter (vgl. z.B. Geißler und Weber-Menges 2008).

Ob das empirisch stimmt, konnte man jedoch über die bisherigen Analysen der Pisa-Daten kaum erfahren. Denn dazu reicht es nicht aus, einfach nur Leistungswerte zwischen den verschiedenen Aufnahmeländern zu vergleichen; man muss auch die für die Leistungen sonst noch bedeutsamen Bedingungen kontrollieren, darunter natürlich auch bestimmte Eigenschaften der Migranten, die es aber in den Pisa-Daten nur unvollständig gibt. Zum Beispiel fehlen Messungen über die Erst- und Zweitsprachkompetenzen der Eltern und der Kinder und auch sind nicht alle wichtigen Daten für einen Vergleich der Migranten in allen Ländern erfasst worden, etwa deren nationale Herkunft und die jeweilige Sprache, aus der sich z.B. die sog. linguistische Distanz zur Sprache des Aufnahmelandes ablesen ließe. Wohl auch deshalb gab es die nötigen internationalen Vergleiche unter Einbezug der Migranten(kinder) und bestimmter Eigenschaften der Entsende- und der Aufnahmeländer kaum, und die wenigen Analysen, die sich daran gemacht haben, zeichnen ein nicht sonderlich eindeutiges Bild. Es gibt zwar durchaus einige Hinweise darauf, dass gegliederte Systeme allgemein zu einer stärkeren Statusvererbung führen, aber die Befunde sind nicht konsistent und werden von einer Reihe anderer schulischer (Kontext-)Bedingungen überlagert (vgl. z.B. Entdorf und Minoiu 2004, Schütz und Wößmann 2004; Wößmann 2005.). Immer aber kam heraus, dass vor allem anderen die Verhältnisse in

den *individuellen* Familien einen ganz erheblichen Effekt haben und dass bei den Migrantenkindern die Zweitsprachkenntnisse besonders wichtig sind, auch wenn die Familiensprache dafür in den Pisa-Studien kein besonders treffsicherer Indikator war. Wenn man das alles kontrolliert, verringern sich die ethnischen Unterschiede auch deutlich, wenngleich sie nicht ganz verschwinden, darunter hierzulande speziell für die türkischen Kinder.

Nicht geklärt wurde bei alledem jedoch die Frage, ob die größere Undurchlässigkeit eines gegliederten Systems für alle gleich sei oder ob sich das Problem für die Migrantenkinder noch einmal verschärfe. Denn das erst wäre der Kern der These, dass das (gegliederte) Bildungssystem die Migrantenkinder noch einmal *besonders* benachteilige. Ein gravierendes Problem bei den vergleichenden Analysen gerade hinsichtlich dieser These war, dass die Herkunft der Migranten nicht für alle erhoben worden war. Damit aber lässt sich die Frage nicht beantworten, welche Effekte bestimmte Bedingungen der *Herkunftsländer*, etwa deren Bildungssystem, auf den Bildungserfolg haben und evtl. die anderen Effekte überlagern, speziell die des Bildungssystems der Aufnahmeländer. Dazu kommen gewollte und ungewollte Selektivitäten, die man bei den Analysen und Interpretationen beachten muss: Finnland, das Pisa-Siegerland, etwa, hat so gut wie keine Migrantenkinder, und die traditionellen Einwanderungsländer, die auch ganz vorne sind, betreiben eine deutliche Selektionspolitik nach Qualifikation und Sprachkenntnissen.

Kurz: Das Modell wäre, wenn man das nicht in Rechnung stellt, technisch gesprochen, fehl spezifiziert. Berücksichtigt man das aber, wie es die niederländischen Soziologen de Heus, Dronkers und Levels in aktuelleren Analysen der Pisa-Studie von 2006 getan haben, so findet man deutliche Effekte der Bildungssysteme der *Herkunftsländer* auf die schulischen Leistungen der Migrantenkinder, aber *keine* Anzeichen dafür, dass die Migrantenkinder vom Bildungssystem des Aufnahmelandes noch einmal besonders betroffen wären (vgl. de Heus und Dronkers 2008; vgl. zum Vorgehen und weiteren Ergebnissen zu den Effekten der verschiedenen Ebenen auch Levels, Dronkers und Kraaykamp 2008). Ihre Nachteile durch das Bildungssystem eines Aufnahmelandes sind, so weit es sie gibt, die Nachteile aller. Das wäre zwar ohne Zweifel ärgerlich genug und könnte zu Überlegungen der stärkeren Öffnung veranlassen, aber es ist kein Hinweis auf eine dazu noch einmal besondere Benachteiligung der Migrantenkinder. Weitere Analysen der Autoren verweisen in diesem

Zusammenhang noch auf einen interessanten differentiellen Effekt: Der Zusammenhang von sozialem Status und Schulleistungen ist für die Migrantenkinder in den weiterführenden Stufen bei einem *gegliederten* Systemen *kleiner* und bei einem *integrierten* Systemen *größer* als bei den Einheimischen. Das heißt: Ein gegliedertes Bildungssystem nutzt beim sozialen Aufstieg also gerade den Migrantenkindern aus den *unteren* Bildungsschichten und eine Umstellung würde eher den ethnischen Eliten zugute kommen. Es ist so ähnlich wie bei dem Matthäus-Effekt, von dem oben bei den Wirkungen der Bilingualität die Rede war. Dazu kann man stehen wie man will, aber ein Mittel gegen die ethnische *Unterschichtung* und für die Schaffung der ethnischen Vielfalt auf gleicher Augenhöhe wäre die Abkehr vom gegliederten System so kaum. Es wäre die ethnische Vielfalt für die Eliten und die ethnische Unterschichtung für die anderen.

KANADA?

Kurz: Die Bildungsinstitutionen der Aufnahmeländer und die in den Schulen hier und da auch in »Modellversuchen« ausprobierten multikulturellen Maßnahmen der Öffnung haben die Effekte für die Integration der Migrantenkinder allem Anschein nicht, die man ihnen oft zuschreibt, und eine Änderung des gegliederten Bildungssystems müsste schon anders begründet werden, wozu es, das sei noch angefügt, durchaus gute Gründe geben mag. Anders als man das gerne vermuten möchte, scheinen die politischen und institutionellen Vorgaben in den Aufnahmeländern empirisch ohnehin nur eine eher untergeordnete Bedeutung zu haben. Das gilt, zunächst doch erstaunlicherweise, auch für den Modellfall der offensiv vertretenen institutionellen und kulturellen Öffnung in einigen der traditionellen Einwanderungsländer wie Kanada, Australien oder Neuseeland. Für diese Länder war in den Pisa-Studien festgestellt worden, dass es in der Tat so gut wie keine Nachteile der Migrantenkinder im Vergleich zu den Einheimischen gebe, und das bestärkte, verständlicherweise, die Bewunderung für das Modell »Kanada«. Zwar konnte Kanada bei den verfeinerten Analysen der Pisa-2006-Daten bei De Heus, Dronkers und Levels nicht berücksichtigt werden, weil ausgerechnet hierfür die nötigen Informationen über die Herkunftsländer fehlten, immerhin aber Australien und Neuseeland.

Im einfachen Vergleich haben die Migrantenkinder dort tatsächlich deutliche Vorteile, und solche Balkendiagramme sieht man dann gerne in den vielen Beiträgen, die sich über die schlimmen Verhältnisse in den neuen Einwanderungsländern aufregen und alles so haben möchten wie dort. Der Effekt ist aber, wenn man genauer hinsieht, je nach Bildung der Eltern unterschiedlich: Es sind die Migrantenkinder aus den *besser* gebildeten Familien, die die Vorteile in den traditionellen Einwanderungsländern haben, *nicht* aber die aus den unteren Schichten, die dort ähnlich schlecht dran sind wie anderswo, und wenn man das berücksichtigt, gibt es keine (statistisch signifikanten) Vorteile der traditionellen Einwanderungsländer mehr. Also wieder so etwas wie ein Matthäus-Effekt. Es ist, wie es aussieht, also vor allem die mit der kulturellen Öffnung für die anwesenden Migranten gleichzeitig betriebene strikte *Selektionspolitik* nach Sprache und Qualifikation bei der Einwanderung, die den *Anschein* erzeugt als ginge es den Migranten(kindern) in den traditionellen Einwanderungsländern besser als in den neueren Einwanderungsländern Europas (vgl. auch Levels, Dronkers und Kraaykamp 2008: 846ff.; vgl. auch Entorf und Miniou 2004). Die kulturelle Öffnung der traditionellen Einwanderungsländer kommt somit in erster Linie den (ethnischen) Eliten zugute. Eine sonderlich förderliche Wirkung gerade für diejenigen, die es am nötigsten hätten, hat sie jedoch offenkundig nicht. Ganz ähnlich wie oben bei den Effekten der Bilingualität.

Anzufügen wäre noch, dass sich nach den Analysen von de Heus, Dronkers und Levels ein *allgemein* höherer Aufwand im Bildungssystem speziell für die Integration der zweiten Generation auszahlt, und wenn es etwas einzusetzen gäbe, dann wäre das wohl der am ehesten begründbare Schlüssel. Aber weder »linke« Regierungen, noch eine offenere Migrations- und Integrationspolitik, noch Unterschiede in den Einbürgerungsregeln oder eine besondere Anti-Diskriminierungspolitik der Aufnahmeländer beeinflussen die schulischen Leistungen der Migrantenkinder und damit ihre Lebenschancen sonderlich, woran das auch immer liegen mag. Angefügt sei in diesem Zusammenhang auch noch, dass es auch auf dem Arbeitsmarkt etwa in Kanada kaum anders zugeht als sonst wo: Wer nicht wenigstens eine der offiziellen Landessprachen beherrscht, hat dort die gleichen Nachteile wie anderswo (vgl. z.B. die Analysen von Shapiro und Stelcner 1997 oder Pendakur und Pendakur 2002; siehe insgesamt dazu: Esser 2006: 467ff.). Die kulturelle Öffnung der traditionellen Einwanderungsländer nutzt, wie es scheint, wieder einmal eher denen,

die einer besonderen Unterstützung nicht bedürfen – wenn man sie überhaupt herein lässt.

WAS NUN?

Wer die geläufigen öffentlichen Diskurse zur Integration von Migranten gewohnt ist, mag von den theoretischen Zusammenhängen und empirischen Ergebnissen des Verhältnisses von Integration und Multikulturalität überrascht sein: Die so oft und zu Recht als »Bereicherung« gewünschte und auch eingeforderte ethnische Vielfalt und kulturelle Heterogenität »auf gleicher Augenhöhe« setzt schon begrifflich eine bestimmte Form der »Assimilation« voraus: Die »Assimilation« in den Lebenschancen, Bildungs- und Arbeitsmarkterfolg hängen aber, wie sich inzwischen unzweideutig gezeigt hat, stark von einer gewissen kulturellen und sozialen Orientierung an den institutionellen und auch kulturellen, ohnehin nicht einfach änderbaren Vorgaben der Aufnahmegesellschaften ab, dem Erwerb von Zweitsprachkompetenzen vor allem, aber auch der Aufnahme von interethnischen Beziehungen, speziell für den Arbeitsmarkterfolg. Die im Zuge der Kritik an den traditionellen Assimilationsmodellen entwickelten Hypothesen, dass die ethnischen Ressourcen und speziell die multiple Inklusion sowie die kulturelle Öffnung der Aufnahmegesellschaften die Integration der Migranten mehr unterstütze als die – oft auch als Zumutung oder Belastung empfundene – einseitige »Assimilation«, haben sich dagegen kaum erhärten lassen: Die multiple Inklusion (in Sprache, Netzwerken und Identitäten) wirkt sich weder auf die schulischen Leistungen, noch auf den Arbeitsmarkterfolg merklich aus, und auch die institutionelle wie die kulturelle Öffnung der Bildungssysteme und der Aufnahmeländer insgesamt ändern sonderlich etwas.

Es sieht also so aus als hätte sich auch angesichts der »New Immigration« für die Integration gegenüber der Situation bei der klassischen »Old Immigration« kaum etwas geändert: Ohne die strukturelle Assimilation und die dafür erforderlichen kulturellen und sozialen Angleichungen geht es nicht – gerade dann, wenn das Ziel die ethnische Vielfalt ist und daher ethnische Schichtungen verhindert werden sollen. Wenn man sich die empirischen Zusammenhänge ansieht, kommt es, wie das immer wieder auch früher schon zu beobachten gewesen ist, vor allem auf die Verhältnisse in den *individuellen* Fa-

milien und ihre jeweilige *individuelle* Migrationsbiographie an – und weniger, wenn überhaupt, auf die institutionellen und kulturellen Makro-Kontexte, wenn man die nicht sonderlich öffnenden gezielten Selektionseffekte nach Qualifikation und Sprache in den traditionellen Einwanderungsländern außer Acht lässt.

Das ist, verständlicherweise, für manchen kaum glaublich, der nichts als helfen will und an die Möglichkeiten politischer und institutioneller Interventionen glaubt, und sonderlich politisch korrekt klingt das alles auch nicht und könnte auch zum Beifall von der ganz falschen Seite veranlassen. Aber was soll man machen? In die Schublade? Fallstudien, die was anderes sagen? Die Ergebnisse als Ideologie abtun? Am besten wäre, die Sachen noch einmal und dann gründlich und richtig zu untersuchen und zu sehen, was dann geschieht. Aber nach allem, was sich abzeichnet, müsste dann schon viel geschehen.

Wenn man es sich etwas genauer überlegt, ist das Ergebnis ohnehin alles andere als unverständlich: Meist sind die *Nahumwelten* in Familie und Nachbarschaft deutlich handlungsrelevanter als die immer doch recht weit entfernten »Institutionen« einer Gesellschaft, und nicht alles, was politisch intendiert wird, hat dann auch gleich die durchschlagenden Effekte, an die man geglaubt hat. Oft sogar ganz andere. Denn häufig gibt es eigene Prozessdynamiken, Pfadabhängigkeiten und allenfalls längerfristig beeinflussbare Vorgänge, die einen unmittelbaren Durchgriff institutioneller Interventionen erschweren oder in eine ganz andere Richtung lenken, auch gegen allen guten Willen. Die Integration von Migranten gehört ohne Zweifel auch dazu, und der Regelfall ist, dass sie auch unter günstigen Bedingungen erst über die Abfolge mehrerer Generationen stattfindet. Dafür kann man die ohne Zweifel vorhandenen Barrieren kleiner zu machen oder ganz auszuräumen versuchen, beispielsweise durch die Eröffnung von möglichst *frühzeitigen interethnischen* Kontakten, etwa in Kindergärten und Vorschulen, in denen frühzeitig genug und mit Kompetenz die erkennbaren Schwierigkeiten angegangen werden können – auch ohne dass dazu viel an besonderer (Migrantenkinder-)Pädagogik nötig wäre. Aber auch das wird nicht über Nacht helfen, jedoch wahrscheinlich immer noch eher als die vielen gut gemeinten, aber inzwischen eigentlich gescheiterten Versuche, die Integration über allerlei »multikulturelle« Maßnahmen zu unterstützen, von denen niemand so recht weiß oder auch nur geprüft hat, ob sie etwas taugen.

LITERATUR

- Alba, Richard, Why We Still Need a Theory of Mainstream Assimilation, in: Frank Kalter, Hg., *Migration und Integration*, Sonderheft 48 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Wiesbaden 2008 (VS Verlag für Sozialwissenschaften), S. 37-56.
- Alba, Richard, und Victor Nee, *Remaking the American Mainstream: Assimilation and Contemporary Immigration*. Cambridge 2003 (Harvard University Press).
- Bean, Frank D., und Gillian Stevens, *America's Newcomers and the Dynamics of Diversity*. New York 2003 (Russell Sage Foundation).
- Berry, John W., Psychology of Acculturation. Understanding Individuals Moving between Cultures, in: Richrad W. Brislin, (Hg.), *Applied Cross-Cultural Psychology*, Newbury Park/London/New Delh 1990 (Sage Publications) S. 232-253.
- Berry, John W., Jean S. Phinney, David L. Sam und Paul Vedder, Hg., *Immigrant Youth in Transition. Acculturation, Identity, and Adaptation Across National Contexts*, Mahwah, NJ, und London 2006 (Lawrence Erlbaum Publishers).
- Carliner, Geoffrey, Wage Differences by Language Group and the Market for Language Skills in Canada, in: *The Journal of Human Resources*, 16, 1981, S. 384-399.
- Constant, Amelie und Klaus F. Zimmermann, *Measuring Ethnic Identity and Its Impact on Economic Behavior*, IZA-Working Paper 3063, Bonn 2007.
- Dollmann, Jörg und Cornelia Kristen (2009): *Herkunftssprache als Ressource für den Schulerfolg? – Das Beispiel türkischer Grundschulkinder*. In: Cristina Allemann-Ghionda, Petra Stanat, Kerstin Göbel und Charlotte Röhner (Hg.): *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg*. Zeitschrift für Pädagogik, 55. Beiheft.
- Entorf, Horst, und Nicoleta Miniou, *PISA Resutls: What a Difference Immigration Law Makes*, IZA-Discussion Paper 1021, Bonn 2004.
- Esser, Hartmut, *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt a.M. und New York 2006 (Campus).
- Esser, Hartmut, *Der Streit um um die Zweisprachigkeit: Was bringt die Bilingualität?*, in: Ingrid Gogolin und Ursula Neumann, Hg.,

- Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden 2009 (VS Verlag für Sozialwissenschaften), S. 69-88.
- Fry, Richard, und Lowell B. Lindsay, The Value of Bilingualism in the U.S. Labor Market, in: *Industrial and Labor Relations Review*, 57, 2003, S. 128-140.
- Geißler, Rainer, und Sonja Weber-Menges, Migrantenkinder im Bildungssystem: doppelt benachteiligt, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 49, 2008, S. 14-22.
- Gogolin, Ingrid, Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy: Les Préludes, in: Ingrid Gogolin, Hg., *Streitfall Zweisprachigkeit*, Wiesbaden 2009 (VS Verlag für Sozialwissenschaften), S. 15-30.
- Gogolin, Ingrid, Ursula Neumann und Hans-Joachim Roth, Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Bonn 2003 (Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Nr. 107).
- de Heus, Manon, Jaap Dronkers und Mark Levels, Immigrant Pupils' Scientific Performance : The Influence of Educational System Features of Countries of Origin and Destination, Florenz (European University Institute) 2009.
- Kalter, Frank, Ethnische Ungleichheit auf dem Arbeitsmarkt, in: Martin Abraham und Thomas Hinz, Hg., *Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde*, Wiesbaden 2005 (VS Verlag für Sozialwissenschaften), S. 303-332.
- Kalter, Frank, Ethnische Kapitalien und der Arbeitsmarkterfolg Jugendlicher türkischer Herkunft, in: Monika Wohlrab-Sahr und Levent Teczan, Hg., *Konfliktfeld Islam in Europa. Soziale Welt. Sonderband 17*. Baden-Baden 2007 (Nomos), S. 393-417.
- Levels, Mark, Jaap Dronkers und Gerbert Kraaykamp, Macro-Level Effects on Immigrant Children's Education, in: *American Sociological Review*, 73, 2008, 835-853.
- Pendakur, Krishna, und Ravi Pendakur, Language as Both Human Capital and Ethnicity, in: *International Migration Review*, 36, 2002, S. 147-177.
- Portes, Alejandro, und Rubén G. Rumbaut, *Legacies. The Story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley, Los Angeles und London 2001 (University of California Press).

- Portes, Alejandro, und Min Zhou, The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants, in: *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences* 530, 1993, S. 74-96.
- Schütz, Gabriela, und Ludger Wößmann, Chancengleichheit im Schulsystem: Internationale deskriptive Evidenz und mögliche Bestimmungsfaktoren, Ifo Working Paper 17, München 2005
- Shapiro, Daniel M, und Morton Stelcner, Language and Earnings in Quebec: Trends over Twenty Years, 1970-1990, *Canadian Public Policy – Analyse De Politiques*, 23, 1997, S. 115-140.
- Wößmann, Ludger, Familiärer Hintergrund, Schulsystem und Schülerleistungen im internationalen Vergleich, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 21-22, 2003, S. 33-38.
- Wößmann, Ludger, How Equal Are Educational Opportunities? Family Background and Student Achievement in Europe and the US, CESifo Working Paper 1162, München 2004
- Zhou, Min, Segmented Assimilation: Issues, Controversies, and Recent Research on the New Second Generation, in: Charles Hirschman, Philip Kasinitz und Josh DeWind, Hg., *The Handbook of International Migration: The American Experience*. New York 1999 (Russell Sage Foundation), S. 196-212.

