

Tobias Roth

Die Rolle sozialer Netzwerke für den
Erfolg von Einheimischen und Migranten
im deutschen (Aus-)Bildungssystem

Soziologische Studien

Tobias Roth

**Die Rolle sozialer Netzwerke für
den Erfolg von Einheimischen und Migranten
im deutschen (Aus-)Bildungssystem**

D 180 (Diss. Universität Mannheim)

Shaker Verlag
Aachen 2014

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Zugl.: Mannheim, Univ., Diss., 2014

Copyright Shaker Verlag 2014

Alle Rechte, auch das des auszugsweisen Nachdruckes, der auszugsweisen oder vollständigen Wiedergabe, der Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen und der Übersetzung, vorbehalten.

Printed in Germany.

ISBN 978-3-8440-3169-0

ISSN 1433-3546

Shaker Verlag GmbH • Postfach 101818 • 52018 Aachen

Telefon: 02407 / 95 96 - 0 • Telefax: 02407 / 95 96 - 9

Internet: www.shaker.de • E-Mail: info@shaker.de

Danksagung

Wie so vieles in meinem Leben, wäre auch diese Dissertation nicht entstanden, wenn nicht eine ganze Reihe von Menschen auf die eine oder andere Weise dazu beigetragen hätten. Für den Zuspruch und die Unterstützung möchte ich mich ganz herzlich bedanken.

Mein herzlicher Dank gilt zuallererst Irena Kogan, die, gemeinsam mit Stephanie Steinmetz, mein Interesse an der Soziologie wiedererweckt hat und großen Anteil daran trägt, dass ich überhaupt angefangen habe zu promovieren. Während der ganzen Bearbeitungszeit konnte ich stets wie selbstverständlich auf ihren Rat und ihre Unterstützung bauen. Gleichzeitig hat sie mir alle Freiheiten bei der Verfassung der Arbeit gelassen und mich durch ihre optimistische und engagierte Art immer wieder angespornt. Ohne sie wäre diese Arbeit in ihrer jetzigen Form nicht möglich gewesen.

Frank Kalter danke ich ganz herzlich für die Anfertigung des Zweitgutachtens.

Für seine unermüdliche Bereitschaft mit mir über meine Arbeit zu diskutieren, fürs Korrekturlesen und für die tolle Büroatmosphäre danke ich Manuel Siegert. Zerrin Salikutluk danke ich für die gute Zusammenarbeit insbesondere während der gemeinsamen Projektphase. Jan Constantin Heck und Barbara Lange gebührt Dank für ihre tatkräftige Unterstützung bei der Literaturrecherche, der Literaturverwaltung und der Formatierung der Arbeit. Insgesamt möchte ich mich beim ganzen Lehrstuhlteam und den Teilnehmern des Lehrstuhlkolloquiums für den Zuspruch, die hilfreichen Anmerkungen und die gute Atmosphäre bedanken.

Um die Kraft und Ausdauer aufzubringen, über mehrere Jahre kontinuierlich einer wissenschaftlichen Fragestellung nachzugehen, bedarf es neben einem inspirierenden wissenschaftlichen Umfeld auch der Unterstützung durch Freunde und Familie. Stellvertretend für all die guten Freunde, die mich in den letzten Jahren begleitet haben, möchte ich mich bei Konnes für die nun schon über 20 Jahre dauernde Freundschaft bedanken. Meinem Vater danke ich ganz herzlich dafür, dass er mich immer unterstützt hat und mir gleichzeitig die Freiheit gewährt hat, mich nach meinen eigenen Vorstellungen zu entfalten. Florian und Hannah danke ich dafür, dass sie nicht nur meine Geschwister, sondern gleichzeitig auch beste Freunde sind. Ganz besonderer Dank gilt natürlich meiner Frau Jeanette, durch deren Liebe ich die guten Momente in meinem Leben noch intensiver genießen und die schlechten Momente gelassener hinnehmen kann. Widmen möchte ich diese Arbeit meiner Mutter, die einen unschätzbaren Anteil an all dem hat was ich erreicht habe und was ich heute bin und die so sehr fehlt.

Mannheim, März 2014
Tobias Roth

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	9
1 Theoretische Grundlagen zu den Determinanten des Bildungserfolgs und des erfolgreichen Übergangs in die berufliche Ausbildung.....	17
1.1 Die Wert-Erwartungstheorie.....	18
1.2 Bildungsentscheidungen und der Übergang in die berufliche Ausbildung	19
1.3 Schulische Leistungen	24
2 Soziale Netzwerke und struktureller Erfolg	32
2.1 Soziale Netzwerke und Sozialkapital	32
2.1.1 <i>Der Sozialkapitalansatz von Coleman</i>	34
2.1.2 <i>Der Sozialkapitalansatz von Bourdieu</i>	42
2.1.3 <i>Der Sozialkapitalansatz von Burt</i>	47
2.1.4 <i>Der Sozialkapitalansatz von Lin</i>	51
2.1.5 <i>Der Sozialkapitalansatz von Portes</i>	53
2.1.6 <i>Zusammenfassung und kritische Würdigung der Ansätze</i>	58
2.1.7 <i>Ein allgemeines Modell zum Zusammenhang zwischen Netzwerkeigenschaften, Sozialkapital und strukturellem Erfolg</i>	64
2.2 Sozialkapital und Bildungserfolg	68
2.3 Sozialkapital und Erfolg bei der Lehrstellensuche	72
2.4 Ethnische Netzwerke und Sozialkapital	75
2.4.1 <i>Assimilationstheorien und Sozialkapital</i>	75
2.4.2 <i>Netzwerke von Türken und Aussiedlern in Deutschland</i>	83
2.5 Migrantenspezifisches Sozialkapital und Bildungserfolg	88
2.6 Migrantenspezifisches Sozialkapital und Erfolg bei der Lehrstellensuche	92
3 Datengrundlage für die empirischen Analysen	94
3.1 Untersuchungsdesign und realisierte Stichprobe.....	94
3.2 Eignung der Daten für die Untersuchung der Forschungsfrage und verwendete Analysestrategie.....	96
4 Allgemeines Sozialkapital und Bildungserfolg	102
4.1 Hypothesen	102
4.2 Forschungsstand	104
4.3 Operationalisierung grundlegender Indikatoren	120
4.3.1 <i>Allgemeines Sozialkapital</i>	121
4.3.2 <i>Kontrollvariablen</i>	128
4.4 Allgemeines Sozialkapital und schulische Leistungen.....	132
4.4.1 <i>Grundschüler</i>	132
4.4.2 <i>Jugendliche</i>	137
4.4.3 <i>Zusatzanalysen zur Kausalität</i>	141
4.5 Allgemeines Sozialkapital und Bildungsaspirationen	145
4.5.1 <i>Grundschüler</i>	147

4.5.2	<i>Jugendliche</i>	154
4.5.3	<i>Zusatzanalysen zur Kausalität</i>	160
4.6	Allgemeines Sozialkapital und Bildungsübergänge	166
4.6.1	<i>Grundschüler</i>	169
4.6.2	<i>Jugendliche</i>	172
4.7	Zwischenfazit allgemeines Sozialkapital und Bildungserfolg.....	177
5	Migrantenspezifisches Sozialkapital und Bildungserfolg	182
5.1	Hypothesen	182
5.2	Forschungsstand	185
5.3	Operationalisierung grundlegender Indikatoren	192
5.4	Migrantenspezifisches Sozialkapital und schulische Leistungen	196
5.4.1	<i>Grundschüler</i>	196
5.4.2	<i>Jugendliche</i>	198
5.4.3	<i>Zusatzanalysen zur Kausalität</i>	200
5.5	Migrantenspezifisches Sozialkapital und Bildungsaspirationen	206
5.5.1	<i>Grundschüler</i>	206
5.5.2	<i>Jugendliche</i>	210
5.5.3	<i>Zusatzanalysen bezüglich möglicher Unterschiede zwischen den beiden Migrantengruppen</i>	214
5.6	Migrantenspezifisches Sozialkapital und Bildungsübergänge	216
5.6.1	<i>Grundschüler</i>	217
5.6.2	<i>Jugendliche</i>	218
5.7	Zwischenfazit migrantenspezifisches Sozialkapital und Bildungserfolg	222
5.8	Fazit Sozialkapital und Bildungserfolg	226
6	Sozialkapital und Lehrstellensuche	231
6.1	Hypothesen	233
6.2	Forschungsstand	236
6.3	Verwendete Analyseverfahren und Operationalisierung.....	241
6.4	Analysen	244
6.4.1	<i>Die Nutzung sozialer Kontakte bei der Lehrstellensuche</i>	244
6.4.2	<i>Netzwerknutzung und Erfolg bei der Lehrstellensuche</i>	248
6.4.3	<i>Netzwerkeigenschaften und Erfolg bei der Lehrstellensuche</i>	253
6.4.4	<i>Das Zusammenspiel von Netzwerknutzung und Netzwerkeigenschaften</i>	263
6.5	Fazit Sozialkapital und Lehrstellensuche	269
7	Schlussbemerkungen	274
Anhang		280
A	Positionsgenerator	280
B	Erweiterte Ergebnisdarstellung.....	281
Literaturverzeichnis		292

Tabellenverzeichnis

Tabelle 3-1: Erhebungsdesign.....	95
Tabelle 3-2: Realisierte Interviews	96
Tabelle 4-1: Verteilung der Sozialkapitalindikatoren (Grundschülersample)	127
Tabelle 4-2: Verteilung der Sozialkapitalindikatoren (Jugendlichensample).....	128
Tabelle 4-3: Verteilung der Kontrollvariablen (Grundschülersample).....	131
Tabelle 4-4: Verteilung der Kontrollvariablen (Jugendlichensample).....	131
Tabelle 4-5: Verteilung der abhängigen Variablen (Grundschülersample).....	133
Tabelle 4-6: Einfluss der Kontrollvariablen auf die schulischen Leistungen der Grundschüler (OLS-Koeffizienten).....	134
Tabelle 4-7: Einfluss der Sozialkapitalausstattung auf die schulischen Leistungen der Grundschüler (OLS-Koeffizienten).....	136
Tabelle 4-8: Verteilung der abhängigen Variablen (Jugendlichensample).....	138
Tabelle 4-9: Einfluss der Kontrollvariablen auf die schulischen Leistungen der Sekundarschüler (OLS-Koeffizienten).....	139
Tabelle 4-10: Einfluss der Sozialkapitalausstattung auf die schulischen Leistungen der Sekundarschüler (OLS-Koeffizienten).....	140
Tabelle 4-11: Einfluss der Sozialkapitalausstattung auf die Schulnoten der Grundschüler unter Kontrolle der Noten im vorhergehenden Schuljahr (OLS-Koeffizienten)	142
Tabelle 4-12: Einfluss der Sozialkapitalausstattung auf die Schulnoten der Sekundar- schüler unter Kontrolle der Noten im vorhergehenden Schuljahr (OLS-Koeffizienten).....	143
Tabelle 4-13: Verteilung der abhängigen Variablen (Grundschülersample).....	148
Tabelle 4-14: Einfluss der Kontrollvariablen auf die idealistischen Aspirationen der Grundschüler und ihrer Mütter (durchschnittliche Marginaleffekte)	148
Tabelle 4-15: Einfluss der Kontrollvariablen auf die realistischen Aspirationen der Grundschüler und ihrer Mütter (OLS-Koeffizienten).....	150
Tabelle 4-16: Einfluss der Sozialkapitalausstattung auf die idealistischen Aspirationen der Grundschüler und ihrer Mütter (durchschnittliche Marginaleffekte).....	152
Tabelle 4-17: Einfluss der Sozialkapitalausstattung auf die realistischen Aspirationen der Grundschüler und ihrer Mütter (OLS-Koeffizienten)	153
Tabelle 4-18: Verteilung der abhängigen Variablen (Jugendlichensample).....	154
Tabelle 4-19: Einfluss der Kontrollvariablen auf die idealistischen Aspirationen der Sekundarschulmütter (durchschnittliche Marginaleffekte)	155
Tabelle 4-20: Einfluss der Kontrollvariablen auf die realistischen Aspirationen der Sekundarschüler und ihrer Mütter (OLS-Koeffizienten).....	156
Tabelle 4-21: Einfluss der Sozialkapitalausstattung auf die idealistischen Aspirationen der Sekundarschulmütter (durchschnittliche Marginaleffekte)	157
Tabelle 4-22: Einfluss der Sozialkapitalausstattung auf die realistischen Aspirationen der Sekundarschüler und ihrer Mütter (OLS-Koeffizienten).....	158
Tabelle 4-23: Einfluss der Sozialkapitalausstattung der Mütter auf die idealistischen Aspirationen der Grundschüler (durchschnittliche Marginaleffekte).....	163
Tabelle 4-24: Einfluss der Sozialkapitalausstattung der Mütter auf die realistischen Aspirationen der Sekundarschüler (Logit-Koeffizienten)	164
Tabelle 4-25: Verteilung der abhängigen Variablen (Grundschülersample).....	169
Tabelle 4-26: Einfluss der Kontrollvariablen auf die Übergänge am Ende der Grundschulzeit (durchschnittliche Marginaleffekte).....	170
Tabelle 4-27: Einfluss der Sozialkapitalausstattung auf die Übergänge am Ende der Grundschulzeit (durchschnittliche Marginaleffekte).....	171

Tabelle 4-28: Schulform in Klassenstufe 10	172
Tabelle 4-29: Verteilung der abhängigen Variable (Jugendlichensample).....	173
Tabelle 4-30: Einfluss der Kontrollvariablen auf die Übergänge am Ende der Sekundarstufe I (durchschnittliche Marginaleffekte)	174
Tabelle 5-1: Verteilung der migrantenspezifischen Sozialkapitalindikatoren (Grundschüler).....	193
Tabelle 5-2: Verteilung der migrantenspezifischen Sozialkapitalindikatoren (Sekundarschüler)	194
Tabelle 5-3: Verteilung der migrantenspezifischen Sozialkapitalindikatoren (Mütter von Grundschulern)	195
Tabelle 5-4: Verteilung der migrantenspezifischen Sozialkapitalindikatoren (Mütter von Sekundarschülern)	196
Tabelle 5-5: Einfluss der migrantenspezifischen Sozialkapitalausstattung auf die schulischen Leistungen der Grundschüler (OLS-Koeffizienten)	197
Tabelle 5-6: Einfluss der migrantenspezifischen Sozialkapitalausstattung auf die schulischen Leistungen der Sekundarschüler (OLS-Koeffizienten).....	199
Tabelle 5-7: Einfluss der migrantenspezifischen Sozialkapitalausstattung auf die Schulnoten der Grundschüler unter Kontrolle der Schulnoten aus dem Vorjahr (OLS-Koeffizienten)	201
Tabelle 5-8: Einfluss der migrantenspezifischen Sozialkapitalausstattung auf die Schulnoten der Sekundarschüler unter Kontrolle der Schulnoten aus dem Vorjahr (OLS-Koeffizienten)	203
Tabelle 5-9: Einfluss der migrantenspezifischen Sozialkapitalausstattung auf die idealistischen Aspirationen der Grundschüler und ihrer Mütter (durchschnittliche Marginaleffekte)	207
Tabelle 5-10: Einfluss der migrantenspezifischen Sozialkapitalausstattung auf die realistischen Aspirationen der Grundschüler und ihrer Mütter (OLS-Koeffizienten).....	209
Tabelle 5-11: Einfluss der migrantenspezifischen Sozialkapitalausstattung auf die idealistischen Aspirationen der Mütter von Sekundarschülern (durchschnittliche Marginaleffekte)	211
Tabelle 5-12: Einfluss der migrantenspezifischen Sozialkapitalausstattung auf die realistischen Aspirationen der Sekundarschüler und ihrer Mütter (OLS-Koeffizienten).....	212
Tabelle 5-13: Einfluss der migrantenspezifischen Sozialkapitalausstattung auf die idealistischen Aspirationen der Mütter von Sekundarschülern; getrennte Modelle für ethnische Gruppen (durchschnittliche Marginaleffekte)	215
Tabelle 5-14: Einfluss der migrantenspezifischen Sozialkapitalausstattung auf die Über- gänge am Ende der Grundschulzeit (durchschnittliche Marginaleffekte)	217
Tabelle 5-15: Einfluss der migrantenspezifischen Sozialkapitalausstattung auf die Über- gänge am Ende der Sekundarstufe I (durchschnittliche Marginaleffekte)	220
Tabelle 6-1: Ergebnis der Lehrstellensuche	242
Tabelle 6-2: Verteilung der Kontrollvariablen	243
Tabelle 6-3: Quellen von denen wichtige Informationen für die Ausbildungsplanung erhalten wurden	246
Tabelle 6-4: Quellen, die geholfen haben, die momentane Ausbildungsstelle zu finden ...	247
Tabelle 6-5: Erfolg bei der Lehrstellensuche in Abhängigkeit von der Nutzung sozialer Kontakte bei der Ausbildungsplanung (Cox Regression)	249

Tabelle 6-6:	Erfolg bei der Lehrstellensuche in Abhängigkeit von der Nutzung verschiedener Informationsquellen bei der Ausbildungsplanung (Cox Regression)	251
Tabelle 6-7:	Erfolg bei der Lehrstellensuche in Abhängigkeit von der Nutzung sozialer Kontakte und anderer Informationsquellen bei der Ausbildungsplanung (Cox Regression)	252
Tabelle 6-8:	Verteilung der Netzwerkeigenschaften.....	256
Tabelle 6-9:	Erfolg bei der Lehrstellensuche in Abhängigkeit von der migrantenspezifischen Sozialkapitalausstattung (Cox Regression).....	257
Tabelle 6-10:	Erfolg bei der Lehrstellensuche in Abhängigkeit von der allgemeinen Sozialkapitalausstattung (Cox Regression)	258
Tabelle 6-11:	Erfolg bei der Lehrstellensuche in Abhängigkeit vom Umfang und der sozialen Zusammensetzung des Mutternetzwerks (Cox Regression)	261
Tabelle 6-12:	Erfolg bei der Lehrstellensuche in Abhängigkeit vom Umfang bzw. der sozialen Zusammensetzung des Mutternetzwerks und der Nutzung sozialer Kontakte bei der Ausbildungsplanung (Cox Regression)	266
Tabelle 6-13:	Erfolg bei der Lehrstellensuche in Abhängigkeit vom Umfang bzw. der sozialen Zusammensetzung des Mutternetzwerks; getrennte Modelle für Jugendliche die Verwandte oder Freunde/Bekannte der Eltern bei der Ausbildungsplanung genutzt bzw. nicht genutzt haben (Cox Regression)	268
Tabelle B-1:	Einfluss der Sozialkapitalausstattung auf die idealistischen und realistischen Aspirationen der Grundschüler und ihrer Mütter (Vollmodelle).....	281
Tabelle B-2:	Einfluss der Sozialkapitalausstattung auf die idealistischen und realistischen Aspirationen der Sekundarschüler und ihrer Mütter (Vollmodelle).....	282
Tabelle B-3:	Einfluss der migrantenspezifischen Sozialkapitalausstattung auf die realistischen Aspirationen der Sekundarschüler und ihrer Mütter; getrennte Modelle für ethnische Gruppen (nur Modelle mit Kontrolle von Leistungen; OLS-Koeffizienten)	283
Tabelle B-4:	Erfolg bei der Lehrstellensuche in Abhängigkeit von der Nutzung verschiedener Personengruppen bei der Ausbildungsplanung (Cox Regression)	284
Tabelle B-5:	Lehrstellensuchdauer in Abhängigkeit von der Nutzung sozialer Kontakte zum Finden der momentanen Ausbildungsstelle (Cox Regression).....	285
Tabelle B-6:	Korrelationen zwischen der Nutzung verschiedener Informationsquellen.....	285
Tabelle B-7:	Einfluss der allgemeinen Sozialkapitalausstattung auf die verschiedenen Indikatoren des Bildungserfolgs im Grundschülersample (Standardanalysen)	286
Tabelle B-8:	Einfluss der allgemeinen Sozialkapitalausstattung auf die verschiedenen Indikatoren des Bildungserfolgs im Jugendlichensample (Standardanalysen)	287
Tabelle B-9:	Ergebnisse der Zusatzanalysen zur Kausalität: Einfluss der allgemeinen Sozialkapitalausstattung auf Schulnoten und Aspirationen (Grundschüler- und Jugendlichensample).....	288
Tabelle B-10:	Einfluss der migrantenspezifischen Sozialkapitalausstattung auf die verschiedenen Indikatoren des Bildungserfolgs im Grundschülersample (Standardanalysen)	289
Tabelle B-11:	Einfluss der migrantenspezifischen Sozialkapitalausstattung auf die verschiedenen Indikatoren des Bildungserfolgs im Jugendlichensample (Standardanalysen)	290
Tabelle B-12:	Ergebnisse der Zusatzanalysen zur Kausalität: Einfluss der migrantenspezifischen Sozialkapitalausstattung auf die Schulnoten (Grundschüler- und Jugendlichensample)	291

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 2-1: Netzwerkeigenschaften, Sozialkapital und struktureller Erfolg.....	66
Abbildung 4-1: Einfluss der Sozialkapitalausstattung auf die Übergänge am Ende der Sekundarstufe I (durchschnittliche Marginaleffekte).....	176
Abbildung 6-1: Überlebensfunktionen für den Übergang in eine Ausbildung in Abhängigkeit des Umfangs des Mutternetzwerkes.....	259
Abbildung 6-2: Überlebensfunktionen für den Übergang in eine Ausbildung in Abhängigkeit der sozialen Zusammensetzung des Mutternetzwerkes.....	260
Abbildung 6-3: Veränderung der Übergangsrate in Ausbildung in Abhängigkeit von Zugang zu und Nutzung von Sozialkapital	267

Einleitung

Nachdem in den 1960er Jahren den Gründen von Bildungsungleichheiten und den Determinanten des Bildungserfolgs von Schülern große Aufmerksamkeit entgegengebracht wurde, schwächte sich das Interesse an der Thematik in den folgenden Jahrzehnten deutlich ab (Ditton 1992: 7). Spätestens durch die Ergebnisse der im Jahr 2000 erstmals durchgeführten PISA-Studie der OECD ist in Deutschland das Thema Bildung jedoch wieder verstärkt in den Fokus des wissenschaftlichen, politischen und öffentlichen Interesses gerückt (Bade und Bommers 2004: 20; Georg 2006: 7). Mehrere zentrale Befunde haben hierfür eine entscheidende Rolle gespielt. Zum einen hatten deutsche Schüler¹ im Vergleich zu den anderen beteiligten Nationen unerwartet schlecht abgeschnitten. Zum anderen zeigte sich in Deutschland ein im internationalen Vergleich großer Einfluss der sozialen Herkunft auf die Kompetenzen von Jugendlichen (Stanat et al. 2002: 13) und ein erhebliches Leistungsgefälle zwischen Schülern mit und Schülern ohne Migrationshintergrund (Radtke 2004: 145; Stanat 2003: 243).² Da Bildung für das Individuum eine der wichtigsten Grundlagen für die spätere Arbeitsmarktplatzierung und ein erfolgreiches Leben darstellt, wird seither darüber debattiert, welche Maßnahmen getroffen werden können, um die Leistungen von Schülern in Deutschland allgemein zu verbessern und um die ausgeprägten schichtspezifischen und ethnischen Ungleichheiten im Bildungssystem und am Arbeitsmarkt zu verringern (Georg 2006: 7; Hradil 2004: 129).

Ohne ein fundiertes Verständnis darüber, welche Faktoren für eine erfolgreiche Bildungskarriere und den erfolgreichen Übergang in den Arbeitsmarkt maßgeblich verantwortlich sind und wie diese genau wirken, kann diesen Fragestellungen allerdings nicht systematisch nachgegangen werden. Letztendlich liegt somit der ganzen Debatte die Frage zugrunde, wodurch der Bildungs- und der Arbeitsmarkterfolg eines Akteurs beeinflusst werden. Die bisherige Forschung deutet darauf hin, dass hierbei insbesondere der Ausstattung mit verschiedenen Kapitalarten³ eine wichtige Rolle zukommt (e.g. Erikson und Jonsson 1996: 17ff.; Kalter

¹ Um einen besseren Lesefluss zu gewährleisten, wird in der vorliegenden Arbeit die männliche Form als Sammelbezeichnung für beide Geschlechter verwendet.

² Dabei bilden die Migranten jedoch keine homogene Gruppe, sondern unterscheiden sich teilweise deutlich voneinander. Vor allem türkische und italienische Jugendliche schneiden im Bildungssystem schlecht ab (Alba et al. 1994: 227; Diefenbach 2004: 229f.; Diefenbach 2010: 55; Kristen und Granato 2007: 354f.), während dies z.B. für Schüler aus der ehemaligen Sowjetunion bzw. Spätaussiedler weniger stark zutrifft (Kristen 2000: 7f.; Kristen 2002: 541; Luthra 2009: 21; Ramm et al. 2005: 292ff.; Walter 2008: 160).

³ Es kann grundsätzlich zwischen ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital unterschieden werden (Bourdieu 1983: 184)

2006: 157f.; Kristen et al. 2011: 122f.). Daher ist es von zentraler Bedeutung, die Wirkungsweise dieser Determinanten besser zu verstehen.

Speziell bezüglich des Einflusses sozialer Netzwerke und des darin eingebetteten Sozialkapitals bestehen in dieser Hinsicht deutliche Forschungslücken. Dies ist insbesondere auch deshalb unbefriedigend, weil die Annahme, dass Akteure durch ihr soziales Umfeld in ihrem Handeln beeinflusst werden und sie selbst wiederum die sie umgebenden Akteure beeinflussen, einen der Grundgedanken der Soziologie darstellt (Weber 1976: 1). In Bezug auf den Bildungs- und Arbeitsmarkterfolg herrscht Konsens darüber, dass neben individuellen Eigenschaften wie Intelligenz auch das engste soziale Netzwerk einer Person, nämlich die Familie, einen zentralen Einfluss hat (z.B. Blau und Duncan 1967: 163ff., 410ff.). Neben der Familie wird aber auch das erweiterte außerfamiliäre Netz an sozialen Beziehungen in aller Regel als relevant angesehen (z.B. Bourdieu 1977: 506f.; Erikson und Jonsson 1996: 30; Granovetter 1973: 1371; Lin 2001: 78ff.). Glenn Loury (1977), der als einer der Ersten den Begriff des Sozialkapitals verwendet hat, brachte den Gedanken, dass das soziale Umfeld einer Person einen Einfluss auf ihre Positionierung haben sollte, treffend zu Papier:

“The merit notion, that in a free society each individual will rise to the level justified by his or her competence, conflicts with the observation that no one travel that road entirely alone” (Loury 1977: 176).⁴

Für die allgemeine und die schulische Entwicklung von Schülern sollte das außerfamiliäre Umfeld einen bedeutsamen Einfluss haben, da in den sozialen Netzwerken vorherrschende Werte und Normen bildungsrelevante Einstellungen und Handlungsweisen der Schüler und ihrer Eltern beeinflussen können. Zudem können durch soziale Beziehungen bildungsförderliche Informationen weitergegeben sowie konkrete Hilfeleistungen erbracht werden (Alba und Nee 2003: 14, 41; Burt 2001: 46f.; Coleman 1991: 413f.; Portes und Zhou 1993: 81f.). Welche Werte, Informationen und Unterstützungsmöglichkeiten im Netzwerk der Schüler oder ihrer Eltern vorhanden sind, kann z.B. durch die soziale und die ethnische Zusammensetzung der Netzwerke beeinflusst werden. Bisherige Studien deuten darauf hin, dass soziale Netzwerke für den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen von Bedeutung sind (Brinbaum und Cebolla-Boado 2007; Furstenberg und Hughes 1995; Kao und Tienda 1998; Kristen und Dollmann 2010; Melson et al. 1993; Roth 2013b; Schneider und Stevenson 1999; Van de Werfhorst und Van Tubergen 2007). Gleichzeitig weist der bisherige empirische Kenntnisstand zu diesem Thema allerdings deutliche Lücken auf. Dies ist in besonderem Maße für den deutschen Kontext der Fall, wobei speziell über die Auswirkungen der ethnischen Netzwerk-

⁴ Dieses Zitat findet sich auch schon bei Portes (1998: 4).

zusammensetzung nur wenig bekannt ist, obwohl gerade eigenethnische Netzwerke häufig für den Erfolg oder Misserfolg von Migranten im Bildungssystem und am Arbeitsmarkt mitverantwortlich gemacht werden (Alba und Nee 2003: 41; Kalter 2005: 313f.; Portes und Zhou 1993: 86f.).⁵ Aber auch in der internationalen Forschung liegen hinsichtlich bestimmter Fragestellungen nur wenige empirische Ergebnisse vor. Dies trifft z.B. für den Einfluss der Peergruppe von Primarschülern und der außerfamiliären Netzwerke ihrer Mütter zu. Auch der Effekt der ethnischen Einbettung auf Bildungsaspirationen und Bildungsübergänge wurde bislang kaum untersucht. Darüber hinaus befassen sich bestehende Studien in aller Regel mit dem Zusammenhang zwischen einer Netzwerkeigenschaft und einem Indikator für den Bildungserfolg. Eine Studie, die einen Überblick über den Einfluss verschiedener Netzwerkcharakteristika auf schulische Leistungen, Bildungsaspirationen und Übergangentscheidungen an verschiedenen Zeitpunkten im Bildungssystem ermöglicht, fehlt bisher. Daher ist kaum etwas darüber bekannt, auf welche Indikatoren des Bildungserfolgs sich unterschiedliche Netzwerkeigenschaften stärker auswirken und auf welche weniger. Ein weiteres Defizit der empirischen Forschung besteht darin, dass in der Regel lediglich Zusammenhänge aufgezeigt werden. Ob diese auf kausale Effekte sozialer Netzwerke zurückgeführt werden können, wird hingegen nur selten näher untersucht.

Neben dem Bildungserfolg sollten soziale Netzwerke auch den erfolgreichen Übergang eines Akteurs auf den Arbeitsmarkt beeinflussen. So können Verwandte, Freunde oder Bekannte relevante Informationen über freie Stellen oder Karrierechancen weitergeben und während des Bewerbungsprozesses unterstützend tätig sein, indem sie z.B. beim Verfassen von Bewerbungsschreiben helfen. Soziale Kontakte können außerdem bei potenziellen Arbeitgebern ein gutes Wort einlegen oder aber selbst als Arbeitgeber auftreten (Kogan 2011b: 448; Roth 2013a: 3). Es liegt mittlerweile eine Vielzahl an empirischen Studien vor, welche den Zusammenhang zwischen sozialen Netzwerken und dem Arbeitsmarkterfolg untersucht haben (Field 2008: 55ff.; Lin 1999b: 471ff.). Gleichzeitig gibt es jedoch wie schon beim Bildungserfolg, auch hinsichtlich des Arbeitsmarkterfolgs nur wenige empirische Analysen, welche versuchen explizit der Frage nachzugehen, ob gefundene Zusammenhänge tatsächlich auf kausale Einflüsse sozialer Netzwerke zurückgeführt werden können (Mouw 2003: 868; Mouw 2006: 79). Zudem sind Studien rar, die sich mit dem Einfluss sozialer Netzwerke auf den Übergang vom Bildungssystem in den Arbeitsmarkt befassen, wobei dies insbesondere für die Lehrstellensuche in stark unternehmensbasierten Berufsausbildungssystemen zutrifft. Des

⁵ Zwischen Migranten und Personen mit Migrationshintergrund wird in dieser Arbeit nicht differenziert; die beiden Ausdrücke werden synonym verwendet.

Weiteren werden bei diesen Analysen so gut wie nie die Netzwerke der Eltern in Betracht gezogen, obwohl diese gerade beim Arbeitsmarkteintritt wichtig sein sollten (Granovetter 1995: 42,77; Moerbeek und Flap 2008: 136, 154).

Die bisherigen Ausführungen verdeutlichen, dass es wichtig ist spezifische Determinanten des Bildungs- und Arbeitsmarkterfolges wissenschaftlich näher zu untersuchen, um dadurch einen besseren Wissenstand über deren Wirkungsweisen zu erlangen. Dabei scheint es besonders fruchtbar, den Einfluss sozialer Netzwerke näher zu untersuchen, da theoretisch von diesen deutliche Auswirkungen auf den strukturellen Erfolg eines Akteurs zu erwarten sind, aber gleichzeitig erhebliche Forschungslücken bei der empirischen Untersuchung der angenommenen Zusammenhänge bestehen. Zudem weist auch die theoretische Auseinandersetzung mit dieser Fragestellung gewisse Unzulänglichkeiten auf. So finden sich in der Literatur eine ganze Reihe verschiedener Ansätze, welche sich mit der Rolle sozialer Netzwerke und des darin eingebetteten Sozialkapitals theoretisch auseinandersetzen, was zwangsläufig dazu führt, dass neben Gemeinsamkeiten auch ganz unterschiedliche Definitionen, Annahmen und Konzepte bestehen (Adam und Roncevic 2003: 177; Haug 1997: 1). Zudem befassen sich bestehende Sozialkapitalansätze in erster Linie mit den Auswirkungen der sozialen Netzwerkzusammensetzung, des Netzwerkumfangs und der Netzwerkstruktur auf den strukturellen Erfolg von Akteuren, während auf die möglichen Auswirkungen der ethnischen Netzwerkzusammensetzung vor allem in Assimilationstheorien eingegangen wird. Im Rahmen der theoretischen Argumentation wird es daher notwendig sein, sich kritisch mit den verschiedenen theoretischen Ansätzen im Bereich der Sozialkapitalforschung und den Assimilationstheorien auseinanderzusetzen und auf Basis dessen ein Sozialkapitalkonzept zu entwickeln, welches dazu geeignet ist, verschiedene Unzulänglichkeiten bestehender Ansätze zu überwinden, und gleichzeitig neben anderen Netzwerkeigenschaften auch die ethnische Netzwerkzusammensetzung explizit berücksichtigt. Um spezifische Vorhersagen hinsichtlich möglicher Auswirkungen bestimmter Netzwerkcharakteristika auf den Erfolg im Bildungssystem und beim Übergang in den Arbeitsmarkt treffen zu können, wird auf die Wert-Erwartungstheorie und darauf aufbauenden Ansätze zur Erklärung von Bildungsungleichheiten Bezug genommen.

Insgesamt besteht das übergeordnete Ziel der vorliegenden Arbeit darin, bessere Kenntnis darüber zu erlangen, inwiefern soziale Netzwerke den Erfolg von Einheimischen und Migranten im Bildungssystem und beim Übergang in die berufliche Ausbildung beeinflussen.

Zweck der theoretischen Argumentation ist es dabei, den empirischen Analysen eine in sich theoretisch kohärente Fundierung zugrunde zu legen. Darüber hinaus soll durch die de-

taillierte und systematische theoretische Argumentation, bei der verschiedene theoretische Ansätze kritisch gegenübergestellt und miteinander verknüpft werden, auch ein allgemeiner Beitrag für ein besseres theoretisches Verständnis bezüglich des Zusammenhangs zwischen Netzwerkeigenschaften, Sozialkapitalausstattung und strukturellem Erfolg geleistet werden.

Im Rahmen der empirischen Analysen werden die aus den theoretischen Ausführungen abgeleiteten Hypothesen überprüft. Dabei werden mehrere zentrale Ziele verfolgt. Erstens sollen Erkenntnisse über spezifische Zusammenhänge gewonnen werden, zu denen bislang keine oder kaum belastbare Ergebnisse vorliegen. Zweitens wird angestrebt, anhand miteinander vergleichbarer empirischer Analysen einen bisher noch ausstehenden detaillierten Überblick über die Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Netzwerkcharakteristika und verschiedenen Indikatoren des Bildungserfolgs an verschiedenen Zeitpunkten in der Bildungslaufbahn sowie dem Erfolg bei der Ausbildungsplatzsuche zu geben. Hierdurch können neue Einsichten darüber erlangt werden, mit welchen Indikatoren des strukturellen Erfolgs bestimmte Netzwerkcharakteristika besonders ausgeprägt zusammenhängen und mit welchen weniger oder gar nicht. Drittens sollen nicht wie in den meisten bisherigen empirischen Studien lediglich Zusammenhänge aufgezeigt werden, sondern wann immer es die Daten zulassen, wird anhand geeigneter Analysestrategien versucht, Hinweise darüber zu erlangen, ob gefundene Zusammenhänge auf kausale Effekte sozialer Netzwerke zurückgeführt werden können.

Die Auswahl des deutschen Bildungs- und Ausbildungssystems als Analysekontext erscheint in diesem Zusammenhang aus zwei Gründen besonders geeignet. Zum einen liegen bisher für den deutschen Kontext kaum empirische Studien zu der Thematik vor, weshalb gerade für Deutschland großer Forschungsbedarf besteht. Dies gilt insbesondere für den Einfluss eigenethnischer Netzwerke. Zum anderen ist es aufgrund der frühen Aufteilung in verschiedene Schulen möglich, zu untersuchen, ob Bildungsentscheidungen am Ende der Primarstufe in ähnlicher Weise durch soziale Netzwerke beeinflusst werden wie am Ende der Sekundarstufe. Zudem kann aufgrund der hohen Stratifikation des deutschen Bildungssystems davon ausgegangen werden, dass Netzwerkeffekte auf den Bildungserfolg von Jugendlichen im internationalen Vergleich gering ausfallen (Buchmann und Dalton 2002: 110ff.), weshalb die Verwendung des deutschen Anwendungsfalls eine konservative Analysestrategie darstellt. Da der Schulabschluss in Ländern mit hoch stratifizierten Bildungssystemen einen besonders starken Effekt auf die Arbeitsmarktplatzierung hat, weil die Bildungsabschlüsse in diesen Systemen starke Signale über die Leistungsfähigkeit eines Bewerbers liefern (Müller 2005: 464; Müller und Shavit 1998: 506), dürfte dies auch für den Einfluss sozialer Netzwerke auf

die Job- und Lehrstellensuche gelten. Die Arbeit sollte somit dazu geeignet sein, einen Beitrag zur deutschen und zur internationalen Forschung zu leisten.

Als Grundlage für die empirischen Analysen werden Daten aus dem Teilprojekt: „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“ des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Deutsch-Israelischen Forschungsverbundes „Migration und gesellschaftliche Integration“ verwendet, welcher sich aus verschiedenen Gründen besonders gut für die Beantwortung der vorliegenden Fragestellung eignet. So handelt es sich um Paneldaten, bei denen Schüler und/oder deren Mütter vor und nach dem Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe I sowie dem Übergang von der Sekundarstufe I in höhere Bildung oder berufliche Ausbildung interviewt wurden. Neben der Befragung wurden mit den Schülern auch Tests zur Ermittlung des Leseverständnisses und der kognitiven Fähigkeiten durchgeführt. Die allgemeine Sozialkapitalausstattung der Schüler und ihrer Familien wurde anhand ausführlicher Informationen zur sozialen Komposition von Schüler- und Mütternetzwerken sowie zum Netzwerkumfang erhoben. Der Datensatz enthält zudem nicht nur Informationen zu einheimischen Schülern, sondern auch zu türkischen Migrantenkindern und Kindern, deren Eltern aus der ehemaligen Sowjetunion zugewandert sind. Für die Migranten wurde zusätzlich die ethnische und sprachliche Netzwerkzusammensetzung erfasst, wodurch auch Auswirkungen der migrantenspezifischen Sozialkapitalausstattung näher untersucht werden können. Das Längsschnittdesign ermöglicht es, zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten zu unterscheiden. Hierzu liegen Informationen zu Testleistungen, Schulnoten, Bildungswünschen, Bildungserwartungen und tatsächlich realisierten Bildungsübergängen vor. Darüber hinaus wurde für diejenigen, die einen Ausbildungsplatz gesucht haben, die Suchhistorie erfasst, wodurch der Erfolg bei der Ausbildungsplatzsuche analysiert werden kann. Der in seinem Informationsgehalt einzigartige Datensatz stellt somit eine ideale Grundlage für eine umfassende Untersuchung der Effekte sozialen Kapitals auf verschiedene Indikatoren des strukturellen Erfolgs dar.

Die Arbeit ist in verschiedene Abschnitte gegliedert. In *Kapitel 1* wird theoretisch dargelegt, durch welche Determinanten der Bildungserfolg und der erfolgreiche Übergang in die berufliche Ausbildung allgemein beeinflusst werden, wobei die Werterwartungstheorie die handlungstheoretische Grundlage bildet.

Im Anschluss daran wird in *Kapitel 2* ausführlich darauf eingegangen, was unter Sozialkapital zu verstehen ist und wie die Sozialkapitalausstattung eines Akteurs typischerweise mit bestimmten Eigenschaften seines Netzwerks zusammenhängt. Zudem werden, unter Rückgriff

auf die theoretischen Ausführungen aus dem ersten Kapitel, spezifische Annahmen darüber getroffen, wie sich verschiedene Netzwerkeigenschaften auf die verschiedenen Determinanten des Bildungserfolgs und auf den Erfolg bei der Lehrstellensuche auswirken sollten. Dabei wird auch ausführlich auf mögliche Effekte der ethnischen Zusammensetzung von Migrantennetzwerken eingegangen. Hierzu werden verschiedene Assimilationstheorien besprochen. Es wird gezeigt, dass die Theorien, trotz ihrer unterschiedlichen Vorhersagen, in ihrer grundsätzlichen Argumentation zu den möglichen Auswirkungen einer ethnischen Einbettung von Migranten auf deren strukturellen Erfolg einen gemeinsamen Kern aufweisen, der mit dem hier verwendeten allgemeinen Sozialkapitalansatz grundlegende Übereinstimmungen aufweist. Daher erscheint es möglich, Effekte der ethnischen Netzwerkzusammensetzung im Rahmen des allgemeinen Sozialkapitalkonzepts zu modellieren.

Daran anschließend folgt in *Kapitel 3* die Beschreibung der Datengrundlage. Dabei wird auf das Untersuchungsdesign und die Stichprobe sowie auf die zentralen Stärken und Schwächen der Daten für die Beantwortung der vorliegenden Forschungsfrage näher eingegangen und die Analysestrategie wird kurz vorgestellt.

Der empirische Teil der Arbeit ist in drei Themenblöcke unterteilt. *Kapitel 4* befasst sich mit dem Einfluss der allgemeinen Sozialkapitalausstattung auf den Bildungserfolg. Es wird aufgezeigt, welche Effekte die soziale Zusammensetzung und die Bildungsaffinität der Mutternetzwerke und der Peergruppe der Schüler auf verschiedene Indikatoren des Bildungserfolgs haben. Im Rahmen dessen wird auch den Fragen nachgegangen, ob sich die Ausstattung mit Sozialkapital in erster Linie auf die Testleistungen und Schulnoten von Kindern und Jugendlichen (primäre Effekte) oder auf Bildungsaspirationen und Übergangsentscheidungen (sekundäre Effekte) auswirkt und ob die Stärke des Einflusses der Schüler- und der Mutternetzwerke zu unterschiedlichen Zeitpunkten in der Bildungskarriere differiert.

In *Kapitel 5* wird im zweiten thematischen Block analysiert, wie sich die migrantenspezifische Sozialkapitalausstattung der Schüler und ihrer Mütter auf den Bildungserfolg auswirken und ob hierbei Unterschiede zwischen den verschiedenen Indikatoren des Bildungserfolgs bestehen. Es werden sowohl die sprachliche als auch die ethnische Zusammensetzung der Netzwerke berücksichtigt. Zudem wird der Frage nachgegangen, inwiefern sich der Einfluss der migrantenspezifischen Sozialkapitalausstattung verändert, wenn für die allgemeine Sozialkapitalausstattung kontrolliert wird.

Während die ersten beiden Themenblöcke sowohl für Kinder als auch für Jugendliche untersucht werden, wird im dritten empirischen Analyseblock in *Kapitel 6* für die Jugendlichen

noch zusätzlich auf die Bedeutung sozialer Netzwerke bei der Lehrstellensuche eingegangen. Konkret wird untersucht, in welchem Ausmaß auf soziale Kontakte zurückgegriffen wird und wie sich die Nutzung auf den Sucherfolg auswirkt. Zudem wird der Frage nachgegangen, wie die soziale und die ethnische Zusammensetzung sowie der Umfang der Netzwerke der Schüler und ihrer Mütter den Erfolg bei der Ausbildungsplatzsuche beeinflussen.

Abschließend werden in *Kapitel 7* die zentralen theoretischen und empirischen Erkenntnisse der Arbeit zusammengefasst und ein kurzer Ausblick auf mögliche anschließende Forschungsvorhaben gegeben.

1 Theoretische Grundlagen zu den Determinanten des Bildungserfolgs und des erfolgreichen Übergangs in die berufliche Ausbildung

Eine Modellierung der allgemeinen Wirkmechanismen, welche für Unterschiede im Bildungserfolg und dem Erfolg bei der Lehrstellensuche verantwortlich sind, ist Grundvoraussetzung dafür, dass mögliche Auswirkungen sozialer Netzwerke auf den strukturellen Erfolg systematisch bestimmt werden können.

Hinsichtlich des Bildungserfolgs ist es dabei sinnvoll, zwischen Effekten auf schulische Leistungen und Effekten auf Bildungsentscheidungen zu differenzieren, um präzise Vorhersagen treffen zu können. In der vorliegenden Arbeit wird hierfür auf die durch Boudon (1974) geprägte und später von verschiedenen Autoren aufgegriffene (Breen und Goldthorpe 1997; Erikson und Jonsson 1996; Esser 1999) Unterscheidung zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten zurückgegriffen. Der *primäre Herkunftseffekt* manifestiert sich darin, dass Kinder von Eltern mit niedrigem sozialem Status tendenziell schlechtere schulische Leistungen aufweisen. Der Grund dafür wird vor allem in der schlechteren Ressourcenausstattung gesehen, aber auch Unterschiede in den Einstellungen und Interessen können eine Rolle spielen (Boudon 1974: 29, 67). Der *sekundäre Herkunftseffekt* bezieht sich auf Bildungsentscheidungen an bestimmten Punkten in der Bildungslaufbahn. Es wird angenommen, dass bei gleicher schulischer Leistung der Kinder, in höheren sozialen Schichten eher eine Entscheidung zugunsten des weiteren Verbleibs im Bildungssystem beziehungsweise (bzw.) zum Übergang auf eine höhere Schulart getroffen wird, als dies bei niedrigeren Schichten der Fall ist (Boudon 1974: 29). Hier werden neben dem Statuserhaltungsmotiv auch wieder die Ressourcenausstattung und subjektive Einstellungen als ausschlaggebend angesehen. Zwar beziehen sich Boudon und die anderen genannten Autoren in ihren Modellen zur Erklärung von Bildungsungleichheit alle auf Unterschiede zwischen sozialen Schichten, da die zugrunde liegenden Mechanismen aber generell formuliert sind, können anhand der Modelle ganz allgemein die Determinanten des Bildungserfolgs spezifiziert werden. Der Bildungserfolg eines Schülers wird dabei zum einen durch die schulischen Leistungen (primärer Effekt) und zum anderen durch Bildungsentscheidungen (sekundärer Effekt) beeinflusst.

Im Folgenden wird zunächst die Wert-Erwartungs-Theorie erläutert, da in der vorliegenden Arbeit nicht nur Bildungsentscheidungen, sondern auch primäre Effekte sowie der Lehrstellensucherfolg näher untersucht werden und – wie an späterer Stelle noch näher ausgeführt

wird – für eine kohärente handlungstheoretische Fundierung die Grundannahmen der Wert-Erwartungstheorie geeignet erscheinen. Im Anschluss daran wird ausführlich auf die Modellierung von Bildungsentscheidungen eingegangen. In diesem Zusammenhang wird auch dargestellt wodurch der Erfolg einer Lehrstellensuche beeinflusst wird. Die Determinanten der schulischen Leistungen werden im Anschluss daran diskutiert.

1.1 Die Wert-Erwartungstheorie⁶

Nach der WE-Theorie kann jedes Handeln als Entscheidung aufgefasst werden, bei der eine Person zwischen mehreren (mindestens zwei) Alternativen wählen kann, wobei es sich dabei nicht zwangsläufig um eine bewusst abwägende Wahl handeln muss. Außerdem wird angenommen, dass jede dieser Alternativen mit gewissen Folgen verbunden ist, die von der Person unterschiedlich bewertet werden (positiv, negativ, neutral) und deren Eintreten von ihr als unterschiedlich wahrscheinlich angenommen wird (Esser 1999: 248). Hierbei ist zu betonen, dass es sich sowohl bei den Bewertungen der Folgen als auch bei den Wahrscheinlichkeiten bzw. Erwartungen über den Eintritt dieser Folgen, nicht um objektive, sondern vielmehr um subjektive Größen handelt (Kristen 2005: 49f.). Im Zentrum der Theorie stehen die Annahmen über die Evaluation und Selektion der Alternativen durch die Akteure. Es wird angenommen, dass sich Personen in dem Sinne rational verhalten, dass sie in einer Entscheidungssituation die Alternative wählen, von der sie sich den höchsten Nutzen erwarten (Esser 2003: 11). Der Erwartungsnutzen einer Alternative ergibt sich, wenn man die Werte der einzelnen Folgen der Alternative mit den dazugehörigen Eintrittswahrscheinlichkeiten multipliziert und anschließend die sich hieraus ergebenden Werte aufsummiert. Man spricht dann auch vom EU-Gewicht einer Alternative.⁷ Demnach ist das faktische Tun des Akteurs an den Folgen seines Handelns orientiert, auch wenn er dabei nicht unbedingt reflektiert überlegt (Esser 1999: 248f.). Die Bewertung der unterschiedlichen Alternativen anhand ihres Erwartungsnutzens bildet den Kern der WE-Theorie und „wird als ein ‚allgemeines‘ Gesetz des Handelns betrachtet, das für alle Menschen als gültig angenommen wird“ (Esser 1999: 257). Durch diese Bewertungsregel und das als Regel der Selektion angenommene Prinzip der Maximierung des Erwartungsnutzens kann das Handeln von Menschen durch die WE-Theorie kausal erklärt werden (Esser 1999: 249).

⁶ Im Folgenden durch WE-Theorie abgekürzt.

⁷ EU steht für Expected Utility.

Diese allgemeine Darstellung der Entscheidung liefert jedoch für sich alleine genommen noch keinen echten Erkenntnisgewinn. Für eine befriedigende Erklärung bedarf es vielmehr der Erfassung der sozialen Situation, in der sich die Akteure befinden und der Formulierung von Annahmen über den Einfluss dieser Situation auf den subjektiven Nutzen der Handlungsalternativen, den so genannten Brückenhypothesen (Brüderl 2004: 169f.).

Daher wird im Folgenden zunächst unter Bezugnahmen auf die WE-Theorie näher auf die Determinanten des Bildungserfolgs und der erfolgreichen Lehrstellensuche eingegangen, bevor in einem weiteren Schritt das Konzept des Sozialkapitals ausführlich vorgestellt wird. In einem letzten Schritt werden dann spezifische Annahmen hinsichtlich des Einflusses sozialer Netzwerke auf die verschiedenen Modellparameter abgeleitet.

1.2 Bildungsentscheidungen und der Übergang in die berufliche Ausbildung⁸

Um die Determinanten von Bildungsentscheidungen näher zu bestimmen wird im Folgenden Essers Modell zur Erklärung schichtspezifischer Bildungsungleichheit dargestellt, da ihm die Wert-Erwartungstheorie als allgemeine Handlungstheorie explizit zugrunde liegt (Esser 1999: 266).⁹ Esser geht in seinem Modell davon aus, dass Bildungsungleichheit in erster Linie durch Entscheidungen in Familien zu erklären ist, die aufgrund subjektiver Beurteilungen der Umstände getroffen werden. Er erläutert sein Grundmodell der Bildungsentscheidung anhand der Schulwahl beim *Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe*. Das Modell basiert auf der Annahme, dass Personen die Schulwahl rational im Sinne der WE-Theorie treffen, das heißt sie werden die weiterführende Schule wählen, bei welcher der subjektive Erwartungsnutzen am höchsten ist. Es wird bei dieser Entscheidung davon ausgegangen, dass sie bewusst und durchdacht getroffen wird, was aufgrund der großen Bedeutung dieser Wahl und der Erkennbarkeit der Veränderungen durch die Auflösung des Klassenverbandes und die Unterteilung auf verschiedene Schulen plausibel erscheint.

Das Modell setzt sich aus drei Folgen und den dazugehörigen Bewertungen sowie zwei Erwartungen zusammen. Die Folgen der Entscheidung für oder gegen eine höhere Schulform

⁸ Die folgenden Ausführungen zu Essers Modell zur Erklärung schichtspezifischer Bildungsungleichheit beziehen sich zu weiten Teilen auf die Erläuterungen von Esser zu diesem Modell, weshalb er nicht an jeder Stelle explizit zitiert wird, sondern allgemein auf den entsprechenden Abschnitt im Band 1 seiner „Speziellen Grundlagen“ verwiesen wird (Esser 1999: 265-274). Dort findet sich auch eine ausführlichere Erläuterung des Modells.

⁹ Die Wahl für das Modell von Esser stellt keine grundsätzliche Wertung dar, weshalb, wann immer dies als zweckmäßig erachtet wird, auch Beispiele aus den Ansätzen von Breen und Goldthorpe (1997) sowie von Erikson und Jonsson (1996) mit eingebracht werden. Diese weisen zwar gewisse Unterschiede, wie z.B. bei der angenommenen Wichtigkeit einzelner Parameter auf (Becker 2000: 455f.), alles in allem überwiegen aber gerade hinsichtlich der Grundannahmen klar die Gemeinsamkeiten.

sind der drohende Statusverlust (-SV) sowie der zusätzliche Nutzen (U) und die zusätzlichen Kosten (-C) höherer Bildung. Der *drohende Statusverlust* tritt ein, wenn es den Eltern nicht gelingt, ihre Kinder wieder in mindestens derselben sozialen Schicht zu platzieren, in der sie sich selbst befinden. Der *zusätzliche Nutzen* aus der höheren Bildung ergibt sich in erster Linie aus den verbesserten Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt. So sind viele höhere berufliche Positionen ohne entsprechende Bildungsabschlüsse nicht oder nur schwer erreichbar. Bei den *zusätzlichen Kosten* der höheren Bildung kann es sich trotz Gebührenfreiheit um direkte Kosten handeln, wie z.B. höhere Ausgaben für Lernmaterial oder Klassenfahrten. Vor allem aber fallen indirekte Kosten an, da durch den längeren Verbleib auf der Schule mögliches Einkommen entgeht, welches bei einem früheren Eintritt in das Arbeitsleben realisiert werden könnte (Schneider 2005: 70).

Die erste der beiden von Esser als bedeutsam angenommenen *Erwartungen* ist die Erwartung (p), dass bei einer Entscheidung für eine höhere Schulform diese vom Kind auch erfolgreich zu Ende geführt wird und damit der zusätzliche Nutzen aus der höheren Bildung tatsächlich realisiert wird. Daneben geht er noch auf die Erwartung (c) ein, dass es tatsächlich zu einem Statusverlust kommt, wenn das Kind eine niedrigere Schulform besucht, beziehungsweise die höhere Schulform nicht erfolgreich abschließt.

Nach den Regeln der WE-Theorie werden sich die Eltern dann für eine höhere Schulform für ihre Kinder entscheiden, wenn sie sich davon einen höheren Erwartungsnutzen als beim Besuch einer niedrigeren Schulform versprechen. Diese Bedingung kann formal durch folgende Ungleichung dargestellt werden:

$$EU(\text{Schule hoch}) > EU(\text{Schule niedrig}) \quad \text{d. h.} \quad p \cdot U + (1-p) \cdot c \cdot (-SV) - C > c \cdot (-SV).$$

Durch Umformung ergibt sich dann die inhaltlich besser zu interpretierende Ungleichung:

$$U + c \cdot SV > C/p$$

wobei die linke Seite die Bildungsmotivation und die rechte Seite das Investitionsrisiko abbildet. Man erkennt, dass sich die Akteure eher dann für eine höhere Schulform entscheiden, wenn die Werte des Nutzens, des Statusverlustes, der Wahrscheinlichkeit des Statusverlustes und der Erfolgswahrscheinlichkeit hoch und die Kosten gering sind.

Im Folgenden wird nun kurz darauf eingegangen, durch welche Einflussfaktoren die verschiedenen Modellparameter typischerweise beeinflusst werden, wobei beispielhaft auch schon mögliche Effekte sozialer Netzwerke angeführt werden. Eine ausführliche Darstellung,

wie verschiedene Eigenschaften sozialer Netzwerke die einzelnen Modellparameter beeinflussen können, findet sich in den Abschnitten 2.2 und 2.5.

Unterschiede in der eingeschätzten Erfolgswahrscheinlichkeit sollten sich selbst bei gleichen schulischen Leistungen ergeben, wenn zukünftige Unterstützungsmöglichkeiten variieren. Allgemein wird die Erfolgswahrscheinlichkeit umso größer angenommen, je besser die Kapitalausstattung der Familie ist. Dabei kann grundsätzlich sowohl ökonomisches als auch kulturelles und soziales Kapital für den Bildungserfolg des Kindes eingesetzt werden.¹⁰ Soziale Netzwerke können dabei z.B. dadurch eine Rolle spielen, dass ein Akteur bei seiner Einschätzung der Erfolgswahrscheinlichkeit auch die mögliche zukünftige Hilfe beim Lernen oder sonstigen schulischen Problemen durch Freunde und Bekannte berücksichtigt.

Auch die subjektiven Kosten höherer Bildung sollten in erster Linie von der Kapitalausstattung beeinflusst sein, wobei insbesondere das ökonomische Kapital von Relevanz ist. Denn auch wenn die objektiven Kosten für alle gleich sein mögen, fallen diese für Familien mit geringer Kapitalausstattung stärker ins Gewicht, was sich dann in höheren subjektiven Kosten niederschlägt (Boudon 1974: 29; Breen und Goldthorpe 1997: 286f.; Erikson und Jonsson 1996: 17f.). Dabei kann benötigtes ökonomisches Kapital auch durch soziale Kontakte bereitgestellt werden.

Beim Stuserhaltungsmotiv wird davon ausgegangen, dass der Status der Eltern als Referenzpunkt dient. Je höher deren soziale Positionierung ist, desto eher wird ein höherer Bildungsabschluss der Kinder für den Stuserhalt notwendig. Erlangt das Kind einen höheren Status als die Eltern, wird dies als Gewinn angesehen, während ein niedrigerer Status als Verlust verbucht wird. Dies ist von Bedeutung, da Personen dazu tendieren, Verluste subjektiv stärker zu gewichten als Gewinne, d.h. bei betragsmäßig gleich hohen objektiven Veränderungen wird der subjektive Nutzenverlust größer wahrgenommen als der subjektive Nutzen Gewinn. Solange man sich in der Verlustzone befindet wird zusätzliche Bildung aufgrund des Stuserhaltungsmotivs einen höheren subjektiven Zusatznutzen generieren und je höher der Referenzpunkt ist, desto länger befindet man sich in der Verlustzone. Personen sind dementsprechend stark daran interessiert, Abwärtsmobilität zu verhindern. Hierdurch kann erklärt werden, warum bei einem höheren Referenzpunkt *ceteris paribus* mehr Bildung nachgefragt

¹⁰ Die in der Soziologie gebräuchliche Unterteilung zwischen diesen drei Kapitalarten wurde von Bourdieu geprägt. Ökonomisches Kapital umfasst dabei alle Arten von Vermögen und Eigentumsrechten. Das kulturelle Kapital unterteilt Bourdieu in inkorporiertes (dauerhafte Dispositionen wie z.B. Kompetenzen und Geschmack), objektiviertes (Kulturgüter wie z.B. Bücher und Musikinstrumente) und institutionalisiertes (formal legitimierte Titel wie z.B. Schulabschlüsse) Kulturkapital (Bourdieu 1983: 185ff.). Das Sozialkapital unterscheidet sich von den anderen beiden Kapitalarten dadurch, dass es den sozialen Beziehungen und sozialen Netzwerken eines Akteurs innewohnt. An späterer Stelle wird noch ausführlich auf das Sozialkapital eingegangen.

wird (Kahneman und Tversky 1979: 277ff.; Keller und Zavalloni 1964: 62). Erikson und Jonsson (1996: 30f.) weisen darauf hin, dass der Referenzpunkt dabei nicht nur durch die Eltern, sondern auch durch die strukturelle Positionierung anderer Personen im näheren sozialen Umfeld beeinflusst werden kann.

Der angenommene Zusatznutzen höherer Bildung kann grundsätzlich aus zwei Gründen variieren. Zum einen ist er umso höher, je größer die angenommenen Auszahlungen am Arbeitsmarkt sind. Wie später noch näher dargestellt wird, kann die Verwertbarkeit höherer Bildungsabschlüsse von den sozialen Beziehungen einer Person abhängen, d.h. der Zusatznutzen sollte umso größer sein, je größer die Sozialkapitalausstattung ist (Bourdieu 1977: 506f.; Erikson und Jonsson 1996: 31). Neben den Auszahlungen am Arbeitsmarkt sind aber auch noch weitere Nutzenaspekte höherer Bildung denkbar. So kann mit Bildung durchaus auch Freude verbunden sein. Erikson und Jonsson (1996: 22) sprechen in diesem Zusammenhang von einem Konsumwert der Bildung. Dieser sollte vor allem von der frühkindlichen Sozialisation und den darin vermittelten Werten abhängen. Zudem können innerhalb von Familien, oder dem sie umgebenden Netzwerk, Werte geteilt werden, wonach Bildung, neben den Vorteilen am Arbeitsmarkt, auch allgemein für die persönliche Entfaltung und ein erfülltes Leben nützlich ist.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Essers Modell durch die direkte Bezugnahme auf die WE-Theorie handlungstheoretisch fundiert und mathematisch gut formalisiert ist. Durch die präzise Modellierung können die einzelnen Modellparameter mit relevanten Einflussfaktoren logisch verknüpft und daraus systematische Hypothesen über die Wirkmechanismen abgeleitet werden. Wie die oben angeführten Beispiele zeigen, sollten sich soziale Netzwerke auf Bildungsentscheidungen auswirken. Um differenziertere Vorhersagen machen zu können, ist es jedoch notwendig, die anzunehmenden Effekte sozialer Netzwerke auf die einzelnen Modellparameter detaillierter zu bestimmen. Dies wird in den Kapiteln 2.2 und 2.5 vorgenommen, nachdem das der Arbeit zugrundeliegende Sozialkapitalkonzept näher erläutert wurde.

Da Esser in seinem Modell den Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe beschreibt, soll hier noch kurz auf den Übergang am Ende der Sekundarstufe I und die Lehrstellensuche eingegangen werden. Beim *Übergang am Ende der Sekundarstufe I* kann neben der Möglichkeit des weiteren Schulbesuchs, der Beginn einer Ausbildung oder einer Lehre und der direkte Einstieg in den Arbeitsmarkt gewählt werden. Auch wenn nun andere Alternativen zur Auswahl stehen als beim Übergang nach der Grundschule, hängt auch diese Übergangs-

entscheidung letztendlich von einem Vergleich verschiedener zur Verfügung stehender Handlungsalternativen ab, wobei der Erwartungsnutzen der einzelnen Alternativen von den oben genannten Modellparametern (Nutzen, Statusverlust, Wahrscheinlichkeit des Statusverlustes, Erfolgswahrscheinlichkeit und Kosten) bestimmt wird. Für den Besuch der gymnasialen Oberstufe wird sich dann entschieden, wenn der Erwartungsnutzen höher als bei der Aufnahme einer beruflichen Ausbildung oder dem direkten Arbeitsmarkteinstieg als ungelernete Arbeitskraft eingeschätzt wird. In ihrer grundlegenden Form stellt sich die Übergangsentscheidung am Ende der Sekundarstufe I also weitgehend analog zu der am Ende der Grundschulzeit dar.

Im Rahmen dieser Arbeit wird neben dem Einfluss sozialer Netzwerke auf Bildungsentscheidungen auch näher untersucht, wie sich soziale Netzwerke auf den Verlauf und den Ausgang der *Lehrstellensuche* der Jugendlichen auswirken, welche sich am Ende der Sekundarstufe I für die Aufnahme einer Suche entschieden haben. Der Frage, ob eine Lehrstellensuche erfolgreich verläuft oder nicht, ist eine Bildungsentscheidung vorgelagert, bei der sich ein Schüler zunächst überhaupt für oder gegen die Aufnahme der Suche entscheidet. Wie soeben dargelegt, kann diese Entscheidung am Ende der Sekundarstufe I anhand Essers Ausführungen zu den Bildungsentscheidungen modelliert werden. Wenn die Entscheidung für eine Lehrstellensuche gefallen ist, stellt sich die Frage, wodurch der Erfolg einer Suche beeinflusst wird. Es geht dann also weniger um eine Entscheidung zwischen verschiedenen Handlungsalternativen, sondern vielmehr um das Ergebnis einer getroffenen Entscheidung und somit in erster Linie um den Einfluss sozialer Beziehungen auf die objektive Erfolgswahrscheinlichkeit.¹¹ Die Erfolgswahrscheinlichkeit einer Lehrstellensuche hängt neben dem Schulabschluss und den Fähigkeiten der Jugendlichen auch von den verfügbaren Informationen über den Ausbildungsmarkt und weiteren Faktoren ab. Wie an späterer Stelle noch ausführlich diskutiert wird, können soziale Kontakte die Wahrscheinlichkeit eine Lehrstelle zu finden erhöhen, indem sie z.B. Informationen über freie Ausbildungsplätze weitergeben oder ein gutes Wort bei einem potenziellen Arbeitgeber einlegen.

¹¹ Zu erwähnen ist allerdings, dass die Jugendlichen sich auch für den Abbruch einer Lehrstellensuche zugunsten eines weiteren Verbleibs im allgemeinen Bildungssystem entscheiden können. Dies würde dann auf Basis der von Esser angeführten Entscheidungsregel stattfinden, wobei ein Abbruch der Suche dann wahrscheinlicher wird, wenn der Erwartungsnutzen der Suche, z.B. aufgrund von erlebten Misserfolgen bei der Lehrstellensuche, von den Akteuren nun subjektiv niedriger bewertet wird.

1.3 Schulische Leistungen

Nachdem im letzten Abschnitt theoretisch begründet wurde, worauf Unterschiede bei Bildungsentscheidungen und dem Erfolg bei der Lehrstellensuche zurückgeführt werden können, wird im Folgenden näher auf die primären Herkunftseffekte eingegangen. Es geht also um die Frage, wie man unterschiedliche schulische Leistungen zu einem gegebenen Zeitpunkt in der Bildungskarriere handlungstheoretisch modellieren und erklären kann. Die Rational-Choice-Modelle zur Erklärung von Bildungsentscheidungen (Boudon 1974; Breen und Goldthorpe 1997; Erikson und Jonsson 1996; Esser 1999) gehen zwar davon aus, dass sich Kinder verschiedener sozialer Schichten hinsichtlich ihrer schulischen Leistungen unterscheiden, eine genauere Auseinandersetzung mit den hierfür relevanten Determinanten sowie explizite Modellierungen und (handlungs-)theoretische Fundierungen werden jedoch unterlassen. Anhand der gemachten Ausführungen in diesen Ansätzen wird aber deutlich, dass von einer zentralen Rolle des familiären und weiteren sozialen Umfelds ausgegangen wird.¹² Darüber hinaus beruht die Sinnhaftigkeit dieser Modelle implizit auf der Annahme, dass sich die primären Effekte aus derselben Logik ergeben wie die Bildungsentscheidungen. So wird z.B. hinsichtlich der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit angenommen, dass diese von den zukünftigen Unterstützungsmöglichkeiten abhängt. Diese Annahme impliziert, dass Familien ihre Kinder in den schulischen Belangen unterstützen (können) und damit den schulischen Erfolg der Kinder beeinflussen, wobei die Unterstützungsmöglichkeiten dabei von der Kapitalausstattung der Familie abhängen.

Tatsächlich wird auch für die Erklärung primärer Herkunftseffekte teilweise eine Rational-Choice-Modellierung verwendet, wobei dann auch von Ressourcenansätzen oder von Investitionsmodellen die Rede ist. Dabei wird davon ausgegangen, dass sich unterschiedliche Leistungen zu einem gegebenen Zeitpunkt aus einer Vielzahl von in der Vergangenheit getätigten bildungsrelevanten Handlungen bzw. Entscheidungen des Kindes und seiner Eltern ergeben (z.B. Esser 2006a: 39ff.; Kalter 2003: 57ff.; Kristen 2005: 71; Kristen 2008: 231f.). Die primären Effekte werden also als Folge von Investitionen in das Humankapital der Schüler angesehen, wobei die Akteure bei ihren Entscheidungen grundsätzlich rational handeln, indem sie ihren erwarteten Nutzen maximieren (Becker 1962: 9; Becker 1993: 15ff.). Die Entscheidung für oder gegen eine Investition wird dabei ganz analog zur Bildungsentscheidung durch den subjektiv erwarteten zusätzlichen Nutzen, die subjektiven Kosten sowie die subjektive Wahr-

¹² Daneben spielen auch genetische Faktoren eine wichtige Rolle. Während weitgehend Einigkeit darüber besteht, dass sowohl genetische als auch Umweltfaktoren einen bedeutsamen Einfluss auf die Leistungsentwicklung haben, ist ihre relative Wichtigkeit jedoch umstritten (Weinert 1998: 27f.). Die Frage, welchen Einfluss genetische Dispositionen haben, kann und soll im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht behandelt werden.

scheinlichkeit des Erfolgs der Investition bestimmt (Esser 2006a: 41). Demnach kommt neben der Motivation den Restriktionen eine entscheidende Rolle zu, welche wiederum von der Ressourcenausstattung abhängen. So fällt es z.B. finanziell besser gestellten Familien leichter, die schulische Entwicklung des Kindes durch Nachhilfeunterricht zu fördern. Auf der anderen Seite sind z.B. niedrig gebildete Eltern oder Eltern, die der Sprache des Aufnahmelandes nicht mächtig sind, nicht oder nur bedingt in der Lage, ihrem Kind bei Problemen mit den Hausaufgaben zu helfen. Geht man aus Gründen der Vereinfachung davon aus, dass ein Akteur, der vor einer Investitionsentscheidung steht, genau zwei Alternativen hat – nämlich den Status quo beizubehalten, oder aber eine Investition zu tätigen –, so kann man die grundlegenden Mechanismen, die bei einer Entscheidung für oder gegen die Investition in die Fähigkeiten des Kindes von Bedeutung sind, im Sinne der WE-Theorie wie folgt formalisieren.¹³ Der Erwartungsnutzen bei einer Beibehaltung des Status quo kann durch die Gleichung:

$$EU(sq) = U(sq)$$

ausgedrückt werden. Er entspricht dem momentanen Nutzen, da weder die zusätzlichen Kosten, noch der zusätzliche Nutzen einer erfolgreichen Investition von Bedeutung sind. Für eine Investition ergibt sich die etwas komplexere Formel:

$$EU(in) = p(in) \cdot U(in) + (1-p(in)) \cdot U(sq) - C(in),$$

wonach sich der Erwartungsnutzen aus dem mit der Erfolgswahrscheinlichkeit gewichteten Ertrag bei erfolgreicher Investition und dem mit der Komplementärwahrscheinlichkeit gewichteten Ertrag des Status quo ergibt. Hiervon müssen dann noch die bei der Investition sicher anfallenden Kosten abgezogen werden. Wie schon bei den Bildungsentscheidungen handelt es sich auch hier grundsätzlich um subjektive Größen. Für eine Investition in Bildung ergibt sich folgende Bedingung:

$$U(in) - U(sq) > C(in)/p(in).$$

Ein Akteur entscheidet sich also dann für eine Investition, wenn der Zusatzertrag der Investition die durch die Erfolgswahrscheinlichkeit geteilten Kosten übersteigt. Ersetzt man den Term $U(in) - U(sq)$ durch $U(in_{zus})$, welcher die Differenz der beiden Nutzenterme und damit also den zusätzlichen Nutzen abbildet, ergibt sich die Ungleichung:

$$U(in_{zus}) > C(in)/p(in).$$

¹³ Die folgenden Erläuterungen zur Modellierung der Investitionsentscheidung beziehen sich an vielen Stellen auf entsprechende Ausführungen von Esser (Esser 2006a: 39ff., 292ff.; Esser 2006b). Dort finden sich auch ausführlichere Erläuterungen.

Vergleicht man diese Bedingung mit der Formel für die Bildungsentscheidung ($U + c \cdot SV > C/p$), erkennt man, dass sie – abgesehen vom Effekt des Statuserhaltungsmotivs – grundlegend identisch ist. Dies ist nach den bisherigen Ausführungen auch nicht weiter verwunderlich, da es sich bei der Bildungsentscheidung ja auch um eine, wenn auch besonders weitreichende, Investitionsentscheidung handelt. Die Erfolgswahrscheinlichkeiten und Opportunitäten können noch näher spezifiziert werden. Sie ergeben sich aus einer multiplikativen Verknüpfung zweier unterscheidbarer Einflussgrößen: Zum einen handelt es sich um die Lernfähigkeit des Kindes, welche durch seine Intelligenz und weitere, in der bisherigen Sozialisation erworbene Fähigkeiten beeinflusst ist. Es geht hier also um die Effizienz des Lernens ($p(\text{eff})$). Zum anderen handelt es sich um den Zugang zu einer anregungsreichen Lernumwelt, also den Zugang zu Lernopportunitäten ($p(\text{exp})$). Diese werden zu Beginn der Sozialisation insbesondere durch das Elternhaus und später dann auch durch die besuchten Bildungseinrichtungen und Peergruppen bestimmt. Ist entweder der Zugang oder aber die Lernfähigkeit nicht vorhanden, wird es zu keinem Lernerfolg kommen. So wird z.B. ein Kind mit Migrationshintergrund, welches in einem Umfeld aufwächst in der die Sprache des Aufnahmelandes nicht gesprochen wird, diese solange nicht lernen wie ihm der Zugang zu entsprechenden Lernopportunitäten fehlt, und zwar ganz unabhängig davon wie hoch seine kognitiven Fähigkeiten sind. Die Bedingung für die primären Effekte kann damit auch durch die ausführlichere Ungleichung $U(\text{in}_{\text{zus}}) > C(\text{in})/(p(\text{exp}) \cdot p(\text{eff}))$ ausgedrückt werden.¹⁴

Hinsichtlich der grundlegenden Einflussfaktoren auf die primären Effekte kann an dieser Stelle weitgehend auf die entsprechenden Ausführungen bei der Erläuterung der sekundären Effekte verwiesen werden. Da bei beiden grundsätzlich die gleichen Determinanten für die jeweilige Entscheidung relevant sind, können auch die allgemeinen Brückenhypothesen auf beide Effekte angewendet werden. Wenn nun aber davon ausgegangen wird, dass sich die Entscheidungsmechanismen bei den primären und sekundären Effekten grundlegend gleich darstellen und die primären Herkunftseffekte als Folge einer Vielzahl von in der Vergangenheit getätigter Investitionen angesehen werden, drängt sich die Frage auf, weshalb überhaupt eine Unterscheidung zwischen primären und sekundären Effekten vorgenommen werden sollte. Daher wird im Folgenden erörtert, welche Gründe für die analytische Trennung der beiden Effekte sprechen.

¹⁴ Eine analoge Spezifizierung wäre im Übrigen auch für die Bildungsentscheidungen an den Verzweigungspunkten im Bildungssystem möglich. Hier werden die Erfolgsaussichten sowohl durch die Leistungen des Kindes (Hinweis für Lernfähigkeit), als auch durch die angenommenen zukünftigen Unterstützungsmöglichkeiten (Lernopportunitäten) beeinflusst.

Zunächst kann angeführt werden, dass es sich bei Übergangentscheidungen an den Verzweigungspunkten des Bildungssystems zwar nur um eine von vielen bildungsrelevanten Entscheidungen handelt, aber aufgrund der Wichtigkeit und der offensichtlich weitreichenden Auswirkungen auf den weiteren Werdegang des Kindes sollte hier eine intensivere Verarbeitung stattfinden, als dies häufig im Alltag der Fall ist. Das bedeutet zwar nicht, dass sich deshalb die Entscheidungsregel unterscheidet, aber die einzelnen Entscheidungsparameter werden von den Akteuren sicherlich eingehender evaluiert.

Unterschiede können dadurch speziell hinsichtlich der Wirkung des Stuserhaltungsmotivs angenommen werden. Während diese Determinante bei den Modellen zu den Bildungsentscheidungen eine wichtige Stellung einnimmt, wird sie in der Regel für die Erklärung der primären Effekte nicht explizit berücksichtigt, was für eine Unterscheidung der primären und sekundären Effekte spricht. Die komplette Ausblendung des Stuserhaltungsmotivs bei den primären Effekten erscheint zwar nicht angebracht, da davon auszugehen ist, dass Eltern, denen eine hohe Bildung ihres Kindes sehr wichtig ist, nicht nur bei der Schulwahl ehrgeizigere Entscheidungen treffen, sondern auch bereits im Vorfeld bei der Förderung des Kindes bereit sind, mehr zu investieren, um dessen späteren Bildungserfolg frühzeitig abzusichern.¹⁵ Allerdings kann angenommen werden, dass der Einfluss des Stuserhaltungsmotivs erst mit dem Eintritt in das Bildungssystem, und speziell beim Näherrücken eines wichtigen Verzweigungspunktes im Bildungssystem, eine größere Rolle spielt, während es davor von geringerer Bedeutung bei den bewussten Entscheidungen ist.¹⁶ Auf eher unbewusste entwicklungs- und leistungsfördernde Verhaltensweisen dürfte dieses Motiv grundsätzlich kaum Auswirkungen haben. Demnach kann festgehalten werden, dass sich das Stuserhaltungsmotiv durchaus auch auf die primären Effekte auswirken kann, die Stärke des Einflusses jedoch deutlich hinter dem Einfluss auf die Übergangentscheidungen zurückbleiben sollte.

Ein weiterer Unterschied zwischen primären und sekundären Effekten kann sich ergeben, wenn der tatsächliche Leistungsstand des Kindes durch die Eltern subjektiv höher eingeschätzt wird als er sich objektiv darstellt. Denn während hiervon positive sekundäre Effekte im Sinne von ehrgeizigen Bildungsentscheidungen aufgrund einer subjektiv als hoch eingeschätzten Erfolgswahrscheinlichkeit zu erwarten sind, kann die Überschätzung aufgrund einer

¹⁵ Es sei erwähnt, dass übrigens auch Esser bei einer seiner Brückenhypothesen annimmt, dass das Stuserhaltungsmotiv die Motivation zum Lernen und somit also auch die primären Effekte beeinflusst (Esser 2006a: 296).

¹⁶ Dies sollte zum einen an dem noch großen zeitlichen Abstand zur ersten Hürde im Bildungssystem liegen, zum anderen dürfte bei vielen Eltern der Glaube vorherrschen, dass sich Kinder in ihren ersten Lebensjahren allgemein entwickeln sollten und ein systematischer Kenntniserwerb erst ab einem gewissen Alter anzustreben sei (Weinert 1998: 4).

daraus resultierenden Unterinvestition zu negativen primären Effekten führen. So ist es plausibel anzunehmen, dass Eltern, die davon ausgehen, dass ihr Kind leistungsstark ist und während seiner Bildungslaufbahn keine Probleme haben wird, keine Veranlassung sehen, das Kind spezifisch zu fördern.

Darüber hinaus sollten sich die primären Effekte nicht nur aus aktiv und intentional auf den Bildungserfolg des Kindes hin ausgerichteten Handlungen ergeben (z.B. mit dem Kind für Klassenarbeiten lernen), sondern auch als Nebenprodukte von nicht direkt auf den Bildungserfolg abzielenden Handlungen. So können z.B. Eltern ihr Kind schon in frühen Jahren beim Klavierunterricht anmelden, da sie denken, dass dies dem Kind Freude bereitet und es in seiner musikalischen Entwicklung fördern wird. Es handelt sich hierbei zwar durchaus um eine durchdachte Entscheidung, die möglicherweise den Bildungserfolg des Kindes beeinflusst, indem es später Vorteile im Musikunterricht haben wird und evtl. auch frühzeitig lernt, auf ein Ziel hinzuarbeiten und sich über längere Zeit zu konzentrieren.¹⁷ Gleichzeitig kann die Entscheidung aber ganz ohne Überlegungen hinsichtlich des späteren Schulerfolgs getroffen werden, womit ein Effekt hierauf (falls er denn eintritt), eine unintendierte Folge darstellen würde.

Es ist außerdem davon auszugehen, dass Leistungsunterschiede nicht nur durch durchdachte Handlungen und Entscheidungen, sondern auch als Folge unterschiedlicher Alltagshandlungen entstehen, über welche die Akteure nicht weiter nachdenken, bei denen aber durchaus gruppenspezifische Unterschiede anzunehmen sind. Es geht hier also um unterschiedliche erlernte Verhaltensweisen, Geschmäcker, Präferenzen etc., die dazu führen, dass ein Kind in bestimmter Weise in seiner Entwicklung beeinflusst wird. Bourdieu spricht im Zusammenhang mit internalisiertem Verhalten auch von inkorporiertem Kulturkapital, welches zu einem Teil des Habitus einer Person wird (Esser 2001: 226). Der Erwerb wird in erster Linie durch das nahe soziale Umfeld, also die Familie, aber auch Freundschafts- und Bekanntschaftsnetzwerke bestimmt. Dabei ist der Habitus den Erfordernissen und Begebenheiten der jeweiligen sozialen Umwelt in der Regel gut angepasst und der Sozialisationsprozess ermöglicht es, ein adäquates Leben im jeweiligen Milieu zu führen (Bourdieu 1993a: 104). Somit prägt also das soziale Umfeld in typischer Weise die internalisierten Verhaltensweisen, Geschmäcker und Entscheidungsroutrinen einer Person, wodurch sich diese objektiv wie rationale Strategien darstellen können, ohne dabei jedoch das Ergebnis von strategisch berechnenden individuel-

¹⁷ Für einen kritischen Überblick über die bisherige Forschung in diesem Bereich, welcher Zweifel an einem kausalen Zusammenhang zwischen musikalischer Früherziehung und allgemeinem schulischem Erfolg aufkommen lässt, siehe Bundesministerium für Bildung und Forschung (2009).

len Abwägungen zu sein (Bourdieu 1982: 278f.; Bourdieu 1993b: 113f.). Bourdieu geht davon aus, dass vor allem die habitualisierten Verhaltensweisen für Bildungsungleichheiten entscheidend sind, auch wenn er bewusste Reproduktionsstrategien nicht völlig unberücksichtigt lässt (z.B. Bourdieu et al. 1981: 23). Außerdem wendet er sich explizit gegen die Annahme eines rational abwägenden Akteurs (Bourdieu 1993a: 100,115f.). Im Endeffekt sind jedoch grundsätzlich die gleichen Unterschiede zwischen sozialen Schichten und ethnischen Gruppen zu erwarten, wie dies unter der Annahme eines bewusst kalkulierenden Akteurs der Fall wäre, da es in beiden Fällen die äußeren Begebenheiten und Restriktionen sind, die für die schulischen Leistungen der Kinder und die Bildungsentscheidungen ausschlaggebend sind. Ebenfalls sollten sich bestimmte Eigenschaften sozialer Netzwerke von Personen in ähnlicher Weise auf die habitualisierten Verhaltensweisen und die bewusst getroffenen Investitionsentscheidungen auswirken.¹⁸ Es ist das „rationale Element“ bei der Inkorporierung, welches dazu führt, dass der Habitus zu „vernünftigen“ Verhaltensweisen führt (Diefenbach und Nauck 1997: 279). Somit geht Bourdieu, wie die Rational-Choice-Modelle, von objektiv sinnvollen und vernünftigen Verhaltens- bzw. Handlungsweisen aus. Der grundlegende Unterschied manifestiert sich darin, ob vor allem bewusste oder unbewusste Entscheidungen hierfür verantwortlich gemacht werden.

Es stellt sich daher die Frage, ob auch internalisierte Verhaltensweisen adäquat durch die WE-Theorie berücksichtigt werden können. Zunächst ist noch einmal zu betonen, dass die WE-Theorie keinesfalls auf der Annahme basiert, dass Personen nur durchdacht handeln (Esser 1999: 248f.). In vielen Situationen ist es ja häufig gerade rational, nicht über alle zur Verfügung stehenden Alternativen und deren Erwartungsnutzen zu sinnieren, wie z.B. bei häufig wiederkehrenden (Alltags-)Handlungen, bei denen die Situation klar definiert ist und die Folgen von nicht allzu großer Bedeutung sind. Da die WE-Theorie den Entscheidungsprozess lediglich modellhaft abbildet, ist es für ihre Anwendbarkeit als Logik der Selektion nicht notwendig, dass die Entscheidungen auf einem Prozess des bewussten Nachdenkens beruhen, sondern es reicht aus, wenn die Menschen so handeln, als würde die WE-Theorie tatsächlich zutreffen (Esser 1999: 249). Dies bedeutet, dass aufgrund der Schlussfolgerungen Bourdieus hinsichtlich der objektiven Sinnhaftigkeit der Verhaltensweisen und der dadurch bedingten

¹⁸ Ein Unterschied hinsichtlich der Vorhersagen dürfte sich lediglich bei einer Veränderung der Opportunitätsstrukturen ergeben. Nach der WE-Theorie würde der Akteur sein Handeln den neuen Gegebenheiten anpassen, während Bourdieu davon ausgeht, dass dem Habitus eine Neigung zum Verharren innewohnt, mit der Folge, dass internalisierte Verhaltensweisen unter Umständen auch dann noch beibehalten werden, wenn sie unter den aktuellen Bedingungen objektiv inadäquat sind (Bourdieu 1993a: 117). Für die vorliegende Fragestellung lassen sich hieraus allerdings keine inhaltlich verschiedenen Hypothesen hinsichtlich des Einflusses des Sozialkapitals ableiten, die mit den vorhandenen Daten überprüfbar wären.

weitgehenden Übereinstimmung mit den Vorhersagen auf Basis der WE-Theorie, die von ihm betonten unreflektierten Handlungen durchaus auch anhand der WE-Theorie modellierbar sind. Alles in allem kann also festgehalten werden, dass die WE-Theorie als übergeordnete Handlungstheorie sowohl für die Erklärung von primären als auch von sekundären Herkunftseffekten angewendet werden kann.¹⁹ Es ist hervorzuheben, dass damit nicht nur durchdachte, sondern auch unreflektierte Prozesse berücksichtigt werden, wobei die gemeinsame Grundlage hierbei die (bewusste oder unbewusste) Nutzenmaximierung bildet.²⁰

Anhand der gemachten Ausführungen sollte klar geworden sein, dass für das Abschneiden im Bildungssystem grundsätzlich primäre und sekundäre Effekte verantwortlich sind, wobei die Grundannahmen der WE-Theorie für eine kohärente handlungstheoretische Fundierung herangezogen werden können. Die beiden Herkunftseffekte weisen hinsichtlich der zentralen Modellparameter große Gemeinsamkeiten auf. Es sind letztendlich die Kosten, die Erfolgswahrscheinlichkeiten und die Nutzenwerte, die von den Akteuren – bewusst oder unbewusst –

¹⁹ Für eine theoretische Auseinandersetzung mit linguistischen Ansätzen des Spracherwerbs im Rahmen derer auch noch einmal die Vereinbarkeit von unbewussten Lernvorgängen mit der WE-Theorie hervorgehoben wird siehe Esser (2006a: 62ff.).

²⁰ Ein anderes Handlungsmodell, welches sich für die vorliegende Arbeit angeboten hätte, stellt das Modell der Frame-Selektion (MFS) dar, da dieses explizit beansprucht, alle verschiedenen soziologisch relevanten Typen des Handelns zu erfassen. Somit sollte es besonders gut dazu geeignet sein, in theoretisch kohärenter Weise sowohl für rational kalkulierende Handlungen, als auch für an Normen oder Routinen orientiertes Verhalten angewendet zu werden (Kroneberg 2007: 215f.). Das Konzept der Frame-Selektion wurde von Esser (1990; 1996; 2001) entwickelt und durch Kroneberg (2005; 2007; 2011) präzisiert sowie in eine formal konsistente Fassung gebracht, aus der empirisch widerlegbare Hypothesen abgeleitet werden können (Kroneberg 2008b: 268ff.). Durch die Berücksichtigung verschiedener Modi der Informationsverarbeitung sind im Rahmen des MFS explizit sowohl bewusste also auch unbewusste Vorgänge modellierbar, welche für Unterschiede in den schulischen Leistungen und den Übergangentscheidungen verantwortlich sind und es können Angaben darüber gemacht werden, unter welchen Bedingungen welcher Verarbeitungsmodus vorherrschen sollte. Damit ist das MFS in der Lage, sowohl die Grundgedanken der Rational-Choice-Ansätze durch den rc-Modus sowie die von Bourdieu und seinem Konzept des Habitus durch den as-Modus in einem Modell zu integrieren. Da es sich bei den Frames und Skripten um in der Vergangenheit verinnerlichte Modelle handelt, sind deren Inhalt und ihre mentale Verfügbarkeit stark von Sozialisationsprozessen und damit durch das soziale Umfeld beeinflusst (gleiches gilt auch für die Parameter der Modus-Selektion). Unter welchen Umständen sich bestimmte Frames und Skripte bei verschiedenen Akteuren herausbilden und wie die dafür verantwortlichen sozialen Prozesse genau ablaufen, wird in der Modellierung des MFS allerdings nicht näher thematisiert und kann auch nicht ohne weiteres aus dem Modell abgeleitet werden. So ist es zwar möglich, unbewusst verlaufende Handlungsentscheidungen zu modellieren, die Entstehung der für die Selektion ausschlaggebenden Frames und Skripte bleibt aber im Dunkeln. Genau diese Herausbildung verschiedener typischer Normen und Handlungsroutinen aufgrund der sozialen oder ethnischen Einbettung ist aber zentral, wenn man Bildungsungleichheiten durch Handlungen im as-Modus erklären möchte. Da sich aus dem MFS für die vorliegende Arbeit keine zentralen, mit den verfügbaren Daten überprüfbar Vorhersagen ergeben, welche sich wesentlich von denen auf Basis einer weiten Auslegung der WE-Theorie unterscheiden und eine direkte Überprüfung verschiedener Handlungstheorien nicht im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses steht, wird die handlungstheoretische Basis dieser Arbeit die WE-Theorie bilden. Dies soll ausdrücklich nicht als Wertung im Sinne einer Ablehnung des MFS verstanden werden. Tatsächlich scheint es ja durch die explizite Einbeziehung und Modellierung von unbewusst ablaufenden Selektionsprozessen aus handlungstheoretischer Perspektive überlegen und gerade auch für die Modellierung der primären Herkunftseffekte geeignet zu sein. Für die vorliegende Arbeit lässt das MFS allerdings keinen direkten Mehrwert erwarten, weshalb die Entscheidung für eine weniger komplexe Handlungstheorie angemessen erscheint (die Darstellung des MFS in dieser Fußnote beruht auf den Arbeiten von Kroneberg (2005; 2007; 2011) auf die auch für eine ausführlichere Beschreibung des Modells verwiesen wird).

bildungsrelevanten Handlungen beziehungsweise Handlungsergebnissen zugeschrieben werden, welche die schulischen Leistungen und die Bildungsentscheidungen beeinflussen. Die Modellparameter sollten allgemein von den zur Verfügung stehenden Ressourcen und Informationen, aber auch von bestimmten Wertvorstellungen beeinflusst sein. Trotz der Gemeinsamkeiten sollten primäre und sekundäre Effekte unterschieden werden, da sich bestimmte Modellparameter in unterschiedlichem Ausmaß, oder in unterschiedlicher Weise, auf schulische Leistungen und Bildungsentscheidungen auswirken können.

Hinsichtlich des Übergangs in die berufliche Ausbildung wurde aufgezeigt, dass dieser zunächst von einer Bildungsentscheidung am Ende der Sekundarstufe I abhängt, bei der sich für oder gegen eine Lehrstellensuche entschieden werden kann. Diese Entscheidung am Ende der Sekundarstufe I kann analog zur Entscheidung beim Übergang von der Grundschule auf eine weiterführende Schulform modelliert werden. In einem zweiten Schritt stellt sich für diejenigen, welche sich für eine Lehrstellensuche entschieden haben, die Frage, wie erfolgreich diese verläuft. Diese objektive Erfolgswahrscheinlichkeit wird durch die Verfügbarkeit relevanter Ressourcen und Informationen beeinflusst.

Inwiefern die Erfolgswahrscheinlichkeit bei der Lehrstellensuche und die verschiedenen Modellparameter, von denen der Bildungserfolg abhängt, durch die sozialen Netzwerke der Akteure beeinflusst werden, wird im weiteren Verlauf der Arbeit herausgearbeitet.

2 Soziale Netzwerke und struktureller Erfolg

In diesem Kapitel wird näher darauf eingegangen, wie sich aus theoretischer Sicht verschiedene Netzwerkeigenschaften auf den strukturellen Erfolg von Akteuren auswirken können. Hierzu wird das Konzept des Sozialkapitals ausführlich besprochen und es werden unter Rückgriff auf die WE-Theorie spezifische Vorhersagen zur Wirkung von Sozialkapital auf den Erfolg im Bildungssystem und bei der Lehrstellensuche getroffen. Daran anschließend wird der spezielle Fall der ethnischen Zusammensetzung von Migrantennetzwerken näher beleuchtet, wobei auf gängige Assimilationstheorien eingegangen und eine Verbindung zum allgemeinen Sozialkapitalkonzept hergestellt wird. Auch für die ethnische Netzwerkzusammensetzung werden spezifische Vorhersagen bezüglich der Effekte auf den Bildungserfolg und die Lehrstellensuche abgeleitet.

2.1 Soziale Netzwerke und Sozialkapital

Das Konzept des Sozialkapitals hat in den letzten beiden Jahrzehnten einen großen Verbreitungsgrad erlangt. Die sprunghaft gestiegene Aufmerksamkeit im Bereich der Wissenschaft kann eindrucksvoll an den enormen Zuwachsraten von wissenschaftlichen Veröffentlichungen, die sich mit der Thematik befassen, und der Anzahl an Zitationen aufgezeigt werden (Field 2008: 4f.; Woolcock 2010: 470f.). Ein weiterer Beleg ist die interdisziplinäre Verwendung des Konzepts: So findet es neben der Soziologie auch in den Politik- und Wirtschaftswissenschaften, der Anthropologie und den Erziehungswissenschaften Anwendung (Dika und Singh 2002: 34; Durlauf 2002: 459). Darüber hinaus hat die Begrifflichkeit auch bei Journalisten, Politikern und der breiten Öffentlichkeit an Popularität gewonnen und wird in entsprechenden Diskursen verwendet (Field 2008: 4). Aufgrund der rasanten Verbreitung des Begriffs wird in Bezug auf Sozialkapital teilweise sogar von einem der größten „Exportschlager“ der Soziologie gesprochen (Portes 2000: 1). Allerdings bringt die exzessive Anwendung auch das Problem mit sich, dass eine ganze Reihe verschiedener theoretischer Konzeptionen mit entsprechend unterschiedlichen Definitionen und Operationalisierungen existieren (Adam und Roncevic 2003: 177; Haug 1997: 1). Es ist daher unumgänglich, explizit darzulegen, was in der vorliegenden Arbeit unter Sozialkapital verstanden wird.

Ganz allgemein gesprochen wird mit dem Konzept des Sozialkapitals die Annahme zum Ausdruck gebracht, dass soziale Beziehungen und soziale Netzwerke einen Einfluss auf die

Handlungen von Akteuren haben. Während hinsichtlich dieser allgemeinen Aussage weitgehend Konsens besteht, unterscheiden sich die verschiedenen Strömungen deutlich in Bezug darauf, was genau soziales Kapital ausmacht, welche Auswirkungen es hat und welche Analyseebene gewählt wird. Im Folgenden werden daher zunächst verschiedene relevante Ansätze vorgestellt und einer kritischen Prüfung unterzogen. Mit dem Begriff des Sozialkapitals werden in der Regel vor allem drei Autoren verbunden: Pierre Bourdieu, James S. Coleman und Robert D. Putnam. Diese haben verschiedene Ansätze geprägt, einen entscheidenden Beitrag zur Verbreitung beigetragen und dienen späteren theoretischen und empirischen Arbeiten als Grundlage.²¹ Obwohl die Arbeiten von Putnam (z.B. Putnam 2007; 1993; 1995; 2000) einen überaus bedeutenden Einfluss auf die wissenschaftliche und politische Debatte haben, wird sein Sozialkapitalansatz hier nicht weiter berücksichtigt, da sie für die im Rahmen dieser Arbeit verwendete Konzeption von keiner zentralen Relevanz ist. Denn bei Putnam wird Sozialkapital weniger im Sinne einer für Individuen einsetzbaren Kapitalart (wie in der vorliegenden Arbeit z.B. zur Förderung des Schulerfolgs) behandelt, sondern vielmehr untersucht er, inwieweit sich das Sozialkapital in Wohngebieten, Regionen oder ganzen Gesellschaften unterscheidet bzw. sich verändert und welche Auswirkungen dies hat (für einen Überblick und kritische Würdigung siehe Field 2008: 32ff.; Portes und Landolt 2000: 534ff.). Im Folgenden werden nur solche Ansätze näher betrachtet, bei denen Individuen oder kleine Gruppen als Analyseeinheiten fungieren. Neben den beiden klassischen Arbeiten von Coleman und Bourdieu werden auch die einflussreichen Ansätze von Burt, Lin und Portes näher dargestellt. Diese Ansätze wurden ausgewählt, da sie sich mit den Auswirkungen von Sozialkapital auf den Erfolg im Bildungssystem oder am Arbeitsmarkt befassen, sich gleichzeitig aber hinsichtlich relevanter Aspekte voneinander unterscheiden oder gewisse Gesichtspunkte unterschiedlich stark beleuchten.²² Somit werden zentrale theoretische Ansätze im Bereich der Sozialkapitalforschung vorgestellt, die in diesem Feld bestehenden wichtigsten Streitfragen besprochen und auf Basis einer kritischen Würdigung der verschiedenen Ansätze das in dieser Arbeit zu verwendende Sozialkapitalkonzept entwickelt. Durch eine Verbindung mit den Modellparametern der WE-Theorie können dann in einem nächsten Schritt Annahmen zur Wirkung von Sozialkapital auf den Bildungserfolg und die Lehrstellensuche abgeleitet werden.

²¹ Laut Woolcock (2010: 472) wurde der Begriff Sozialkapital zwar erstmalig schon von Lyda J. Hanifan im Jahr 1916 gebraucht. Dies hatte aber keinen Einfluss auf die aktuellen konzeptionellen Entwicklungen.

²² Die Auswahl soll aber nicht so verstanden werden, dass alle hier nicht näher beschriebenen Ansätze von geringerer Bedeutung oder Relevanz sind.

2.1.1 *Der Sozialkapitalansatz von Coleman*

Als erstes wird der Ansatz von Coleman näher beleuchtet, da er als einer der Klassiker im Bereich der Sozialkapitalforschung viele weitere Konzeptionen und empirische Arbeiten beeinflusst hat. Coleman befasst sich in seinen Arbeiten ausdrücklich mit den Auswirkungen von Sozialkapital auf den Bildungserfolg von Kindern und sein Sozialkapitalansatz hat gerade im Rahmen der Bildungssoziologie einen äußerst großen Einfluss erlangt (Dijkstra und Peschar 2003: 62). Bei Coleman umfasst das Konzept des Sozialkapitals sowohl individuelle als auch kollektive Aspekte (Kadushin 2004: 79). Er berücksichtigt demnach sowohl mögliche Auswirkungen auf Individuen als auch auf Gruppen, Institutionen und Gesellschaften. Hierin kommt der Doppelcharakter von Sozialkapital zum Ausdruck, welches sowohl Eigenschaften eines privaten, als auch öffentlichen Gutes aufweist. Im Folgenden werden seine Konzeption von Sozialkapital und die damit verbundenen Implikationen für individuelle Akteure zunächst allgemein und anschließend speziell im Hinblick auf den Bildungserfolg näher dargestellt.

Coleman war stark von der Zusammenarbeit mit dem späteren Nobelpreisträger für Wirtschaftswissenschaften Gary S. Becker geprägt und wie dieser ein Vertreter der Rational-Choice-Theorie. Becker (1962) hatte schon zuvor das Konzept des Humankapitals entwickelt und Coleman ging es als Soziologe nun darum, die seiner Meinung nach unrealistische individualistische Sichtweise der klassischen und neoklassischen ökonomischen Theorie, wonach soziale Systeme aus den Handlungen unabhängiger Akteure bestehen, zu überwinden und so der Wichtigkeit sozialer Strukturen im Rahmen eines Rational-Choice-Ansatzes gerecht zu werden (Adam und Roncevic 2003: 179; Coleman 1988: 95f.). Das Konzept des Sozialkapitals ist seiner Ansicht nach die Möglichkeit, dieses Ziel zu erreichen. Coleman definiert Sozialkapital wie folgt:

„Ich werde diese sozialstrukturellen Ressourcen als Kapitalvermögen für das Individuum bzw. als soziales Kapital behandeln. Soziales Kapital wird über seine Funktion definiert. Es ist kein Einzelgebilde, sondern ist aus einer Vielzahl verschiedener Gebilde zusammengesetzt, die zwei Merkmale gemeinsam haben. Sie alle bestehen nämlich aus irgendeinem Aspekt einer Sozialstruktur, und sie begünstigen bestimmte Handlungen von Individuen, die sich innerhalb der Struktur befinden [...] Anders als andere Kapitalformen wohnt soziales Kapital den Beziehungsstrukturen zwischen zwei und mehr Personen inne. Es ist weder Individuen noch materiellen Produktionsgeräten eigen“ (Coleman 1991: 392).

Nach Coleman stellen soziale Beziehungen für die einzelnen Akteure demnach eine Art von Kapital dar, welches er als Sozialkapital bezeichnet. Dieses kann, wie ökonomisches Kapital und Humankapital, von den Akteuren instrumentell eingesetzt werden, unterscheidet sich

aber von den anderen Kapitalarten darin, dass es den Beziehungsstrukturen zwischen Personen innewohnt (Coleman und Hoffer 1987: 221). Außerdem ist soziales Kapital nicht selten durch einen Kollektivgutcharakter geprägt, da Akteure häufig nicht von den positiven Folgen eines hohen Sozialkapitals einer Gemeinschaft ausgeschlossen werden können, auch wenn sie sich an der Entstehung und Aufrechterhaltung nicht beteiligen.

Coleman unterscheidet grundsätzlich zwischen drei für die weiteren Belange relevanten *Formen von Sozialkapital*, nämlich den *Verpflichtungen und Erwartungen*, dem *Informationspotenzial* sowie den *Normen und wirksamen Sanktionen*.

Verpflichtungen und Erwartungen entstehen, wenn sich Akteure untereinander helfen, ohne dabei eine direkte Gegenleistung zu erhalten. Wenn z.B. eine Person A einer befreundeten Person B bei ihrem Umzug hilft, ohne dafür entlohnt zu werden, wird dieser Gefallen bei Person B ein Verpflichtungsgefühl und bei Person A eine Erwartung schaffen, dass, wenn Person A in der Zukunft einmal auf die Hilfe von Person B angewiesen ist, diese auch zur Hilfe bereit sein wird. Eine solche Hilfeleistung kann als eine Art von Investition angesehen werden, da nicht gleich eine Entlohnung stattfindet, diese aber in der Zukunft durchaus erwartet wird. Genau wie bei jeder anderen Investition, wird ein rationaler Akteur diese nur dann tätigen, wenn er davon ausgeht, dass der erwartete Nutzen in der Zukunft die Kosten in der Gegenwart übersteigt. Ein höherer Nutzen kann sich ergeben, wenn der Wert bestimmter Ressourcen über verschiedene Akteure und Zeitpunkte hinweg variiert (Coleman 1990: 309f.; Coleman 1991: 401f.). In Bezug auf den Bildungserfolg kann in diesem Zusammenhang z.B. die gegenseitige Unterstützung von zwei Freunden bei der Vorbereitung auf Klassenarbeiten angeführt werden: Ist Schüler A besonders gut in Mathematik, Schüler B hingegen in Chemie, so könnte Schüler A seinem Mitschüler B beim Lernen auf die Klassenarbeit in Mathematik helfen, wodurch dann die begründete Hoffnung besteht, dass sich Schüler B bei einer zukünftigen Chemiearbeit revanchiert. Solche reziproken Hilfeleistungen können beiden Akteuren Vorteile bringen. Für die Entscheidung, einer anderen Person einen Gefallen zu machen, ist aber nicht nur die Differenz zwischen den aktuellen Kosten und der Höhe der zukünftigen Auszahlungen entscheidend, sondern auch die Sicherheit bezüglich der tatsächlichen Realisierung späterer Auszahlungen. Denn während die Kosten bei einer Vorleistung mit Sicherheit anfallen, besteht Unsicherheit darüber, ob auch tatsächlich eine Gegenleistung dafür erbracht wird. Die angenommene Wahrscheinlichkeit der Erwidderung sollte maßgeblich durch das Vertrauen bestimmt sein, wodurch sich auch erklärt, weshalb gerade umfangreichere Hilfeleistungen eher von Personen geleistet werden, mit denen man eine enge Verbindung hat.

„Zwei Elemente sind für diese Form von sozialem Kapital von besonderer Bedeutung: das Maß der Vertrauenswürdigkeit des sozialen Umfeldes, was bedeutet, daß Verpflichtungen eingelöst werden, und die tatsächliche Menge der einzulösenden Verpflichtungen. Sozialstrukturen unterscheiden sich in beiderlei Hinsicht voneinander, und Akteure innerhalb einer bestimmten Struktur unterscheiden sich auf die zweite Art und Weise“ (Coleman 1991: 397). Eine rational handelnde Person wird sich also dann zu einer Vorleistung entschließen „Wenn die *Chance zu gewinnen* relativ zu der *Chance zu verlieren* größer ist als das *Ausmaß des Verlustes* (falls er verliert) relativ zum *Ausmaß des Gewinns* (falls er gewinnt)“ (Coleman 1991: 125; Hervorhebungen im Original).

Nach Coleman bringt eine hohe Dichte an Verpflichtungen in einem Netzwerk Vorteile, da in einem solchen sozialen Umfeld im Bedarfsfall eine große Menge an Ressourcen zur Verfügung gestellt und dadurch der Nutzen dieser Ressourcen vergrößert wird (Coleman 1988: 103). Ein Akteur verfügt demnach *ceteris paribus* über umso mehr Sozialkapital, je größer das Maß an Vertrauenswürdigkeit ist welches in seinem sozialen Umfeld herrscht, je höher die Dichte der ausstehenden Verpflichtungen in diesem Umfeld ist und über je mehr Gutschriften er verfügt.

Eine weitere relevante Form sozialen Kapitals stellen nach Coleman *Normen und wirksame Sanktionen* dar. Die Durchsetzungskraft einer Norm hängt davon ab, in welchem Maß sie von wirksamen Sanktionen unterstützt wird. Die Sanktionen können sowohl auf äußeren Belohnungen oder Bestrafungen beruhen, als auch auf inneren Sanktionen wenn die Normen internalisiert sind (Coleman 1987b: 135f.). In einem sozialen Umfeld herrschende Normen können eine wichtige Art von Sozialkapital darstellen, indem sie gewisse Handlungsweisen von Netzwerkmitgliedern begünstigen, andere hingegen einschränken. So können z.B. für den schulischen Erfolg von Kindern positive Effekte erwartet werden, wenn diese in eine Gemeinschaft eingebunden sind, in welcher der schulische Erfolg als ein erstrebenswertes Ziel angesehen wird und entsprechende förderliche Normen und Sanktionen bestehen. Gerade bei Normen und Sanktionen zeigt sich der Kollektivgutcharakter sozialen Kapitals, da nicht nur diejenigen, die sich an deren Entstehung und Aufrechterhaltung aktiv beteiligen, davon profitieren, sondern all jene, die Teil der betreffenden Struktur sind. Allerdings können Normen je nach ihrem Inhalt nicht nur positive, sondern auch negative Effekte mit sich bringen (Coleman 1987b: 139f.). Grundsätzlich geht Coleman aber davon aus, dass Normen überwiegend positive Auswirkungen haben. Nach Coleman sind insbesondere geschlossene Netzwerke für die Entstehung und Durchsetzbarkeit von Normen förderlich (Coleman 1996: 101f.). Das Ausmaß der Geschlossenheit hängt davon ab, wie groß die Anzahl der Beziehungen zwischen den Mitgliedern des Netzwerkes untereinander ist. Je geschlossener Netzwerke sind, desto eher besteht die Möglichkeit, dass Verstöße eines Akteurs gegen bestehende Normen

von großen Teilen des Netzwerkes wahrgenommen werden und sich mehrere Mitglieder zusammenschließen, um für sie schädliche Handlungen zu unterbinden. Hierdurch wird z.B. auch eine einseitige Inanspruchnahme von Hilfeleistungen ohne entsprechende Gegenleistung unwahrscheinlicher. Normen und Sanktionen können somit das gegenseitige Vertrauen in einem Netzwerk fördern. Coleman ist daher davon überzeugt, dass speziell in geschlossenen und zeitlich stabilen Netzwerkstrukturen ein großes Ausmaß an Sozialkapital vorhanden sein sollte. Inwiefern es sich dabei um eine berechtigte Annahme handelt, wird an späterer Stelle noch näher diskutiert.

Die dritte Form von Sozialkapital besteht aus dem *Informationspotenzial* sozialer Beziehungen. Die Erlangung von relevanten Informationen ist grundsätzlich mit Kosten verbunden, wobei diese mindestens aus der aufgewendeten Zeit bestehen. Durch soziale Kontakte – die zumeist eigentlich aus anderen Gründen als der Informationserlangung bestehen – kann es für einen Akteur möglich sein, mit sehr niedrigen Kosten wichtige Informationen zu erhalten. So kann z.B. die Mitgliedschaft in einem Golfclub nicht nur Freude am Spiel bringen, sondern möglicherweise erhält man beim gemeinsamen Bier im Clubhaus auch Informationen über Ausbildungs- oder Stellenangebote. Für den Bildungserfolg kann die Erlangung von Informationen über das Schulsystem durch Freunde oder Bekannte relevant sein, da hierdurch Bildungsentscheidungen auf Grundlage einer größeren Wissensbasis getroffen werden können. Außerdem können auch Informationen über den richtigen Umgang mit schulischen Problemen oder dem Lehrpersonal von Bedeutung sein.

Nachdem Colemans grundsätzliches Sozialkapitalkonzept vorgestellt und erste Beispiele für mögliche bildungsrelevante Effekte angeführt wurden, wird im Folgenden näher darauf eingegangen, wie sich Sozialkapital auf den schulischen Erfolg von Kindern auswirken kann. Neben den drei genannten Formen unterscheidet Coleman in diesem Zusammenhang zusätzlich noch zwischen sozialem Kapital *innerhalb und außerhalb der Familie*.

Das für die schulische Entwicklung des Kindes förderliche Sozialkapital *außerhalb der Familie* befindet sich nach Coleman „in the community consisting of the social relationships that exist among parents, in the closure exhibited by this structure of relations, and in the parents' relations with the institutions of the community” (Coleman 1988: 113).

Auch hier wird also wieder die Geschlossenheit betont, wobei für die Generierung von Humankapital speziell die Wichtigkeit der intergenerationalen Geschlossenheit hervorgehoben wird. Diese ist gegeben, wenn die Eltern eines Kindes die Eltern der Freunde ihres Kindes kennen und mit diesen durch Erwartungen und Verpflichtungen verbunden sind. Diese Ge-

schlossenheit ermöglicht es den Eltern, gemeinsame Normen aufzustellen, und diese durch wechselseitige Überwachung und Sanktionierung der Kinder zu untermauern. Hinzu kommt, dass die Kinder in solchen Netzwerken nicht nur auf die Hilfe der eigenen Eltern, sondern auch auf die Unterstützung der Eltern der Freunde bauen können (Coleman 1991: 413f.; Coleman 1996: 101f.). Für den Schulerfolg hebt Coleman die Bedeutung von solchen intergenerationalen Gemeinschaften im Umfeld der Schule hervor, in denen ein gemeinsames Wertesystem vorherrscht. Diese so genannten *funktionalen Gemeinschaften* geben den Eltern Kontrolle über die soziale Umgebung der Kinder im Umfeld der Schule sowie im Umfeld des Freundeskreises der Kinder. Eltern, die Teil eines solchen Netzwerkes sind, sind gut über das Verhalten des eigenen Kindes inner- und außerhalb der Schule sowie über dessen schulische Leistungen informiert. Dies gibt ihnen eine bessere Möglichkeit, unterstützend und korrigierend einzugreifen. Außerdem können die Kinder in einer solchen funktionalen Gemeinschaft mit geteiltem Wertesystem auch durch andere Eltern und die Schule besser kontrolliert und bei Problemen unterstützt werden. Dies kann speziell solchen Familien helfen, die selbst über eine schlechte eigene Kapitalausstattung verfügen (Coleman und Hoffer 1987: 6ff.; Dijkstra und Peschar 2003: 62f.). Solche funktionalen Gemeinschaften im Schulumfeld haben einen gewissen Kollektivgutcharakter, da hiervon alle Schüler profitieren, die in ein solches Umfeld eingebettet sind (Dijkstra et al. 2004: 123). Damit die Eltern Informationen erhalten und ihr Kind wirksam durch andere Eltern kontrolliert werden kann, ist es jedoch notwendig, dass sie Teil dieser funktionalen Gemeinschaft werden und Kontakte zur Schule und den Eltern der anderen Kinder pflegen. Somit können zwar bis zu einem bestimmten Grad auch solche Familien von den geteilten Werten der Gemeinschaft profitieren, die sich nicht an ihr beteiligen, der Nutzen aus der Gemeinschaft wird aber umso höher sein, je stärker die Eltern in sie eingebunden sind.

Innerhalb der Familie bilden die Beziehungen zwischen Eltern und Kindern (und falls vorhanden anderen Haushaltsmitgliedern) das Sozialkapital (Coleman und Hoffer 1987: 223). Während das finanzielle Kapital der Familie die monetären Unterstützungsmöglichkeiten und das Humankapital der Eltern deren potenzielle Befähigung darstellen, ein lernregendes Umfeld für ihr Kind zu schaffen, beschreibt das Sozialkapital die Art und die Stärke der innerfamiliären Beziehungen, welche die Voraussetzung dafür bilden, dass dem Kind im Elternhaus eine adäquate Förderung zuteilwerden kann. Wenn die Eltern physisch nicht oder nur wenig präsent sind und/oder keine ausreichend starke Beziehung zu ihrem Kind haben, sind ihre Unterstützungsmöglichkeiten bezüglich des erfolgreichen schulischen Vorankommens ihres Kindes beschränkt, ganz gleich, über welches Wissen sie verfügen. Demnach kann das Hu-

mankapital der Eltern im Extremfall sogar irrelevant sein, falls es nicht durch entsprechendes innerfamiliäres Sozialkapital ergänzt wird. Es besteht also eine Interaktion zwischen den beiden Kapitalarten (Coleman 1988: 109ff.). Die Höhe des sozialen Kapitals hängt somit zunächst einmal von der physischen Präsenz der Eltern oder anderer erwachsener Erziehungspersonen im Haushalt ab. Wächst ein Kind z.B. aufgrund einer Scheidung der Eltern mit nur einem Elternteil auf oder sind die Eltern aufgrund beruflicher Verpflichtungen nur selten zu Hause, so ist das Kind strukturell benachteiligt, da hierdurch die Möglichkeit eingeschränkt ist, vom Humankapital der Eltern zu profitieren. Aber auch wenn die Eltern physisch präsent sind, variiert die Höhe des Sozialkapitals mit der Stärke der Beziehung, die sie zu dem Kind haben, und der Zeit, die sie dem Kind widmen. So kann in Bezug auf akademische, soziale oder persönliche Angelegenheiten eine weite Bandbreite hinsichtlich des Austausches zwischen Eltern und ihren Kindern bestehen (Coleman 1987a: 37), wie z.B. beim Ausmaß emotionaler Unterstützung des Kindes bei Problemen oder aber bei der Hausaufgabenbetreuung. Die Zeit und Aufmerksamkeit, welche Eltern einem Kind entgegenbringen können, ist auch durch die Anzahl der Geschwister beeinflusst, da Eltern mehrerer Kinder ihre Zeit unter diesen aufteilen müssen, wodurch dem einzelnen Kind *ceteris paribus* weniger Aufmerksamkeit geschenkt werden kann (Coleman 1988: 111f.).

Colemans Konzeptualisierung ist grundsätzlich stringent und über weite Strecken überzeugend. Gewisse Aspekte bedürfen jedoch einer kritischen Auseinandersetzung. Wie beschrieben, betont Coleman die stark positiven Effekte dichter Netzwerke mit intergenerationaler Schließung für die schulische Entwicklung eines Kindes, wobei hierbei die bessere Kontrolle der Kinder und die Durchsetzung von Normen durch die Eltern eine bedeutende Rolle spielen. An manchen Stellen deutet er zwar darauf hin, dass solche Strukturen auch negative Effekte haben können (Coleman und Hoffer 1987: 7, 13), zumeist geht er aber implizit von einer positiven Beeinflussung aus. Es ist Coleman sicherlich zuzustimmen, dass das Vorhandensein von dichten intergenerationalen Netzwerken einen Einfluss auf die schulische Entwicklung eines Kindes hat, deren weitestgehend einseitig positive Bewertung erscheint jedoch fraglich (Portes 1998: 15ff.). So sollten intergenerationale Netzwerke zwar zu einer besseren Durchsetzbarkeit der Normen durch die Erwachsenen führen, jedoch gewährleisten sie keinesfalls, dass die vorherrschenden Normen auch tatsächlich förderlich für den schulischen Erfolg der Kinder sind (Morgan und Sørensen 1999: 674). In einigen Fällen können sie diesem sogar entgegenstehen, z.B. wenn in diesen Gemeinschaften eine Vielzahl anderweitiger Verpflichtungen für die Kinder bestehen oder hohe Bildung wenig geschätzt wird bzw. ein allgemein von der Mehrheitsgesellschaft abweichendes Normverständnis und Verhalten vorherrscht. Für

die Inhalte der vorherrschenden Normen sollte weniger die Netzwerkstruktur als vielmehr die soziale oder ethnische Netzwerkzusammensetzung relevant sein. Darüber hinaus können funktionale Gemeinschaften aber auch durch ihre ausgeprägte Normorientierung und Wertekonsistenz, gepaart mit einem hohen Maß an Kontrolle, dazu führen, dass Kinder in ihrer Entfaltung und Kreativität eingeschränkt und damit Spitzenleistungen verhindert werden (Morgan und Sørensen 1999: 663f.).

Aber selbst wenn man Coleman in der Annahme folgt, dass intergenerational funktionale Gemeinschaften rund um die Schule für die Entfaltung der Kinder förderlich sind, sollten auch andere soziale Beziehungen und Netzwerke bedeutsam sein. So können Eltern und Schüler in ihren Einstellungen bezüglich des Nutzens von Bildung oder des als adäquat angesehenen Bildungsabschlusses durch die Mitglieder in ihren sozialen Netzwerken beeinflusst werden, ganz gleich, ob diese Netzwerke im Umfeld der Schule des Kindes angesiedelt sind oder nicht und auch unabhängig davon, ob sie sich durch intergenerationale Geschlossenheit auszeichnen. Wenn z.B. die meisten Freunde eines Schülers gut in der Schule sind und hohe Bildungsabschlüsse anstreben, kann sich dies auf den Wunsch des Schülers, selbst auch einen hohen Abschluss zu erreichen, und die Bereitschaft, sich in der Schule anzustrengen, förderlich auswirken. Für Eltern stellt sich die Situation in ähnlicher Weise dar: Wenn in deren sozialen Netzwerken die Überzeugung vorherrscht, dass ein hoher Schulabschluss eine wichtige Voraussetzung dafür ist, später einmal erfolgreich zu sein und ein glückliches Leben zu führen, sollte sich dies auf die Einstellung der Eltern und deren Aspirationen auswirken und somit auch auf ihre Bereitschaft, in die Bildung des Kindes zu investieren. Darüber hinaus können Netzwerkmitglieder mit hohen Bildungsabschlüssen als Beleg dafür angesehen werden, dass es durchaus möglich ist, diese Abschlüsse zu erreichen. Gleichzeitig können sie auch als Vergleichsmaßstab herangezogen werden und dadurch die Höhe der angestrebten Bildung und des späteren sozialen Status beeinflussen (Erikson und Jonsson 1996: 27ff.).

Soziale Netzwerke sind jedoch nicht nur für die Ausbildung von Einstellungen und Aspirationen bedeutsam, sondern Eltern, die in ein vorteilhaftes soziales Netzwerk eingebettet sind, haben dadurch auch Zugang zu Informationen und Ressourcen, wie z.B. Ratschlägen bei schulischen Belangen bis hin zu finanzieller Unterstützung, auf die sie im Bedarfsfall zurückgreifen können – und zwar unabhängig davon, ob intergenerationale Geschlossenheit vorliegt oder nicht. All dies dürfte sowohl die schulischen Leistungen des Kindes als auch die Übergangsentscheidungen an wichtigen Verzweigungspunkten des Bildungssystems beeinflussen.

Neben der Netzwerkstruktur sollte demnach insbesondere auch die Netzwerkzusammensetzung Auswirkungen auf den Bildungserfolg haben.

Hinsichtlich des Zugangs zu Ressourcen, und speziell zu Informationen, durch Netzwerkbeziehungen, ist außerdem zu beachten, dass auch schwache Beziehungen (sogenannte *weak ties*), wie z.B. Bekannte oder Arbeitskollegen, von Bedeutung sein können (Granovetter 1973: 1361ff.). Diese sind zwar durch eine weniger starke Bindung und geringeres Vertrauen gekennzeichnet und somit *ceteris paribus* in geringerem Maße als *strong ties* dazu bereit, im Bedarfsfall Hilfe zu leisten. Die Bereitschaft wird aber auch von der Größe der erbetenen Hilfeleistung und damit der Höhe der anfallenden Kosten für den Hilfeleistenden abhängen. Bezüglich der Informationserlangung argumentiert Coleman selbst, dass diese in der Regel durch soziale Kontakte geschieht, die zumeist aus anderen Gründen bestehen und sie dadurch sozusagen ein Nebenprodukt mit nahezu vernachlässigbaren Kosten darstellt. So wird z.B. ein Arbeitskollege, der sich gut mit dem deutschen Bildungssystem auskennt, eine bei der Mittagspause an ihn gerichtete Frage bezüglich der Übergangsregelungen am Ende der Primarstufe wohl in aller Regel beantworten und dies unter Umständen nicht einmal als Kosten verursachend wahrnehmen, sondern sich eventuell sogar aufgrund der ihm durch die Frage zugestanden Expertise geschmeichelt fühlen. Aber auch zu Hilfeleistungen, die Kosten in nicht allzu großer Höhe verursachen (z.B. einen guten Nachhilfelehrer vermitteln, dem Kind eines Bekannten bei akuten Problemen in der Schule helfen, in Notfällen das Kind beaufsichtigen, Einkäufe erledigen damit ein Bekannter Zeit hat seinem Kind bei der Vorbereitung auf die Klassenarbeit zu helfen), mag ein Bekannter in der Erwartung einer zukünftigen Gegenleistung in vielen Fällen bereit sein. Darüber hinaus tendieren schwache im Vergleich zu starken Beziehungen dazu, eine größere Spannbreite an sozialen Positionen zu umfassen, eher Zugang zu hohen sozialen Positionen zu gewährleisten und über wertvolle, nicht-redundante Informationen und Ressourcen zu verfügen (Burt 2001: 34ff.; Lin 2001: 63ff.; Lin 1999b: 470). Daher können schwache Beziehungen trotz des geringeren Vertrauens und der damit verbundenen geringeren Unterstützungsneigung durchaus die schulische Performanz und die Entscheidungen über die schulische Zukunft des Kindes beeinflussen.

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass Coleman bei seinen Ausführungen zur Rolle von Sozialkapital für die Erzeugung von Humankapital den positiven Einfluss funktionaler Gemeinschaften zu sehr und zu einseitig in den Vordergrund rückt. Die weitgehende Ausblendung möglicher Effekte von Netzwerken, die keine funktionalen Gemeinschaften darstellen, ist dabei jedoch weniger seiner allgemeinen Theorie immanent, als vielmehr einer

verengten Beachtung ihrer Implikationen durch Coleman selbst geschuldet. So ist seine allgemeine Argumentation zu den unterschiedlichen Formen von Sozialkapital durchaus mit den hier gemachten Ausführungen zu den möglichen Auswirkungen schwacher Beziehungen und sozialer Netzwerke ohne intergenerationale Geschlossenheit vereinbar, auch wenn er dort ebenfalls die Geschlossenheit und das Vertrauen innerhalb der Netzwerke stark betont. Durch die ausführliche Auseinandersetzung mit den Auswirkungen der Netzwerkstruktur, vernachlässigt Coleman außerdem mögliche Effekte die sich aus der sozialen Positionierung der Netzwerkmitglieder ergeben können. Dies stellt insofern eine Schwäche des Ansatzes dar, als davon ausgegangen werden kann, dass die Netzwerkzusammensetzung deutliche Auswirkungen auf den Zugang zu Ressourcen und Informationen sowie auf den Inhalt der vorherrschenden Werte und Normen und damit auf den Bildungserfolg hat. Neben den genannten Punkten wird Coleman auch aufgrund seiner weiten – auch Normen und Sanktionen umfassenden – und funktionalistischen Definition von Sozialkapital kritisiert (z.B. Lin 1999a: 34f.). Auch seine Ausführungen zum Sozialkapital innerhalb der Familie weisen theoretische Inkonsistenzen auf. Tiefergehende Ausführungen zu den kritikwürdigen Punkten in Colemans Ansatz werden noch im Zuge der Vorstellung und Diskussion weiterer Sozialkapitalansätze und der abschließenden kritischen Würdigung derselben an verschiedenen späteren Stellen erfolgen.

2.1.2 Der Sozialkapitalansatz von Bourdieu

Da Bourdieu neben Coleman und Putnam als Klassiker in der Sozialkapitalliteratur angesehen werden kann und er interessante Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu Colemans Sozialkapitalkonzept aufweist, wird sein Ansatz im Folgenden kurz dargestellt, kritisch diskutiert und mit dem von Coleman kontrastiert. In zeitlicher Chronologie betrachtet, hat Bourdieu sein Konzept früher als Coleman entworfen, dessen Konzeptualisierung aber nicht wesentlich beeinflusst. Auch wenn Bourdieu in Abhandlungen zum Sozialkapital zumeist im gleichen Atemzug mit Coleman und Putnam genannt wird, hat seine Arbeit die späteren Entwicklungen im Bereich der Sozialkapitalforschung weit weniger beeinflusst (Field 2008: 23). Dies dürfte unter anderem daran liegen, dass er sich in seinen gesellschaftstheoretischen Ausführungen zwar dem Sozialkapital widmet und ihm eine wichtige Rolle in der Reproduktion von Ungleichheiten zuerkennt, er sich aber gleichzeitig weit ausführlicher mit Aspekten des kulturellen Kapitals und des Habitus befasst. So wird sein Name in der wissenschaftlichen Rezeption auch weit stärker mit diesen Konzepten in Verbindung gebracht. Grundsätzlich geht es Bourdieu bei seinen Ausführungen zu den verschiedenen Kapitalarten im Kern darum, die

Mechanismen aufzudecken, welche für die Aufrechterhaltung der sozialen Schichtung verantwortlich sind und zur Legitimierung der Reproduktionsstrategien der herrschenden Klassen dienen (Adam und Roncevic 2003: 159). Für die adäquate Erfassung der gesellschaftlichen Wirklichkeit sieht er es als unumgänglich an, alle Facetten der Kapitalausstattung zu berücksichtigen, da nur so die tatsächlichen Machtstrukturen abgebildet werden können, wobei Bourdieu zwischen ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital unterscheidet (Bourdieu 1983: 184). Sozialkapital definiert er als:

„die Gesamtheit der aktuellen und potenziellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten *Beziehungen* gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind; oder, anders ausgedrückt, es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf der *Zugehörigkeit zu einer* [sic] *Gruppe* beruhen“ (Bourdieu 1983 190f.; Hervorhebungen im Original).

Von zentraler Bedeutung sind in dieser Definition also die durch soziale Beziehungen mobilisierbaren Ressourcen. Es kann auf umso mehr Ressourcen zugegriffen werden, je größer die Ausdehnung des mobilisierbaren Beziehungsnetzwerkes ist und je mehr Kapital die Netzwerkmitglieder besitzen. Dabei kann das Gesamtkapital einer Gruppe auch als Sicherheit dienen und so die Kreditwürdigkeit des Einzelnen erhöhen (Bourdieu 1983: 191). Der Umfang des Sozialkapitals einer Person ergibt sich demnach aus der Anzahl ihrer Beziehungen sowie deren Kapitalausstattung und Mobilisierbarkeit. Die Höhe des Sozialkapitals eines Akteurs zu einem bestimmten Zeitpunkt ist dabei von den in der Vergangenheit getätigten Investitionen in den Aufbau und den Erhalt von Sozialbeziehungen abhängig, wobei Bourdieu davon ausgeht, dass Personen – bewusst oder unbewusst – vor allem in solche Beziehungen investieren, von denen sie sich in der Zukunft einen möglichst hohen Nutzen erwarten. Hieraus ergibt sich dann auch, dass ein gewisser Mehrwert für die Beteiligten die Grundlage für eine längerfristige Aufrechterhaltung einer solidarischen Gruppe bildet (Bourdieu 1983: 192).²³ Dabei können Personen mit hoher ökonomischer, kultureller und/oder sozialer Kapitalausstattung einfacher Sozialkapital anhäufen, da sie in der Lage sind, mehr zu investieren und Andere gleichzeitig auch ein größeres Interesse an einer sozialen Beziehung zu kapitalstarken Personen haben. Das Sozialkapital verstärkt dann wiederum die Wirksamkeit des kulturellen und ökonomischen Kapitals (Bourdieu 1983: 191, 193; Schultheis 2008: 18).

²³ Nach Bourdieu dürften diese nutzenversprechenden „Investitionsentscheidungen“ eher unbewusst als bewusst ablaufen. Genau wie bei seinen Ausführungen zum Habitus wendet er sich also gegen die Annahme eines bewusst die Kosten und Nutzen kalkulierenden, rationalen Akteurs, sondern er geht auch hier davon aus, dass unterschwellige, dem Akteur zumeist nicht bewusste Mechanismen, zu „vernünftigen“ Verhaltensweisen führen (siehe hierzu auch Kapitel 1.3 in der vorliegenden Arbeit). Während er also den bewusst kalkulierenden *homo oeconomicus* ablehnt, geht es ihm gleichzeitig darum, hervorzuheben, dass Personen nicht nur beim ökonomischen Austausch vom Eigennutz geleitet werden, sondern auch bei anderen Formen des sozialen Austausches – wenn auch auf subtilere Art und Weise (Bourdieu 1983: 184, 195).

Es ist zu beachten, dass der Erhalt von bestehendem Sozialkapital grundsätzlich dauerhafter Beziehungsarbeit (und damit des Einsatzes von Zeit und ökonomischem Kapital) bedarf, da bei einem Wegfall der Beziehung der Zugang zu den mit ihr verbundenen Ressourcen nicht mehr gewährleistet ist (Bourdieu 1983: 193). Da zudem die Nutzung des Sozialkapitals zu einem Zeitpunkt, an dem es benötigt wird, voraussetzt, dass die entsprechenden Beziehungen schon in der Vergangenheit aufgebaut und seitdem gepflegt wurden, sind soziale Beziehungen in der Regel langfristig angelegt (Bourdieu 1983: 195). In diesen Verpflichtungs- und Austauschbeziehungen ist eine Erwidierung eines Gefallens normalerweise nicht institutionell garantiert. Vielmehr sind die Beziehungen zumeist so ausgestaltet, als seien sie ein Selbstzweck und gewinnen gerade dadurch ihre Wirksamkeit, weshalb grundsätzlich die Gefahr besteht, eine entsprechende Gegenleistung nicht zu erhalten (Bourdieu 1983: 197). Je länger eine Beziehung schon besteht und je intensiver sie gepflegt wurde, desto höher dürfte aber die Wahrscheinlichkeit sein, dass im Bedarfsfall Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, was einer erhöhten Mobilisierbarkeit entspricht. Für Bourdieu stellen soziale Beziehungen also eine spezifische Art der Kapitalausstattung dar, welche ein Akteur zur Verfolgung seiner Ziele instrumentell einsetzen kann und für deren Entstehung und Aufrechterhaltung zunächst individuelle Investitionen notwendig sind.

Bezüglich der Frage nach dem Einfluss von Sozialkapital auf die Bildungskarriere kann festgehalten werden, dass aufgrund der generellen Möglichkeit, eine Kapitalart in eine andere zu transformieren und Kapital von einer Person auf eine andere zu übertragen (wobei allerdings Transformations- bzw. Transmissionskosten entstehen), Familien ihr bestehendes Sozialkapital dazu nutzen können, um das kulturelle Kapital der Kinder und deren Bildungserfolg zu fördern. So können Eltern z.B. ihre Kontakte spielen lassen, um die Aufnahme ihres Kindes in eine gewünschte Bildungseinrichtung zu erreichen. Die familiäre Sozialkapitalausstattung kann aber nicht nur den Bildungserfolg des Kindes beeinflussen, sondern auch die spätere Verwertbarkeit der erreichten Abschlüsse. Denn für Bourdieu ist ein guter Bildungsabschluss zwar eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung dafür, eine hohe berufliche und gesellschaftliche Stellung einzunehmen. Wie die spezifische Karriere einer Person tatsächlich verläuft, sollte auch stark vom verfügbaren Sozialkapital abhängen, d.h. von Sozialbeziehungen, welche für die Jobsuche und die berufliche Aufwärtsmobilität nützlich sind (Bourdieu 1977: 506f.). So können Freunde und Bekannte z.B. über attraktive freie Stellen informieren, ein gutes Wort bei einem (potenziellen) Arbeitgeber einlegen oder selbst berufliche Positionen (bevorzugt an Mitglieder ihres Netzwerkes) vergeben. Demnach sind höhere

Bildungsabschlüsse für eine Person also umso wertvoller, über je mehr Sozialkapital sie (oder ihre Familie) verfügt.

Allgemein kann festgehalten werden, dass sich Coleman auf den Einfluss von Sozialkapital auf den Bildungserfolg konzentriert, während Bourdieu stärker auf die unterschiedliche Verwertbarkeit hoher Bildungsabschlüsse in Abhängigkeit der Sozialkapitalausstattung eingeht. Dabei sind Bourdieus Ausführungen zum Sozialkapital deutlich skizzenhafter als die von Coleman. Beiden ist gemeinsam, dass sie ihren jeweiligen Sozialkapitalansatz im Rahmen einer umfassenderen theoretischen Konzeption entwickelt haben, wobei sich die Grundkonzeptionen der beiden Autoren jedoch deutlich voneinander unterscheiden. Während Coleman im Rahmen einer rationalen Handlungstheorie, die auch soziale Beziehungen als verwertbares Kapital begreift, auf eine Zusammenführung von Soziologie und Ökonomie abzielt, lehnt Bourdieu die Sichtweise des bewusst abwägenden homo oeconomicus ab und ist in seinem klassentheoretisch geprägten Ansatz in erster Linie an der Erklärung gesellschaftlicher Reproduktion interessiert, wofür er unter anderem die unterschiedliche Ausstattung verschiedener gesellschaftlicher Gruppen mit Sozialkapital heranzieht. Diese grundlegenden Unterschiede spiegeln sich darin wieder, dass Bourdieu im Sozialkapital in erster Linie ein Werkzeug der dominanten Klassen sieht, ihre gesellschaftliche Position zu sichern, während bei Coleman soziale Beziehungen grundsätzlich für alle Personen ein gleichermaßen verwertbares Kapital darstellen, wobei Sozialkapital in bestimmten Situationen sogar speziell für solche Familien hilfreich sein kann, die über wenig anderes Kapital verfügen. Ein weiterer Unterschied zwischen den beiden Ansätzen besteht darin, dass sich Coleman primär mit den Auswirkungen der Netzwerkstruktur auseinandersetzt, während Bourdieu stärker auf den Einfluss der sozialen Positionierung der Netzwerkmitglieder eingeht. Außerdem steht bei Bourdieu ganz klar der Zugang zu Ressourcen durch soziale Beziehungen im Vordergrund, während bei Coleman Normen, Sanktionen und Vertrauen eine zentrale Rolle spielen.

Neben diesen Unterschieden bestehen aber auch eine Reihe grundlegender Gemeinsamkeiten zwischen den Ansätzen. So gehen beide davon aus, dass die Sozialkapitalausstattung eines Akteurs von dessen Investitionen in der Vergangenheit beeinflusst ist und das Sozialkapital von den individuellen Akteuren instrumentell eingesetzt werden kann. Gleichzeitig unterscheidet es sich von den anderen Kapitalarten, indem es den Beziehungsstrukturen zwischen Personen innewohnt. Hieraus ergibt sich, dass soziale Beziehungen und soziale Netzwerke einen Einfluss auf die Handlungen und Handlungsergebnisse von Akteuren ausüben können, wobei in beiden Ansätzen dem verfügbaren Sozialkapital für den Bildungserfolg eine wichti-

ge Rolle zuerkannt wird. Sowohl bei Coleman als auch bei Bourdieu wird dabei in der Regel davon ausgegangen, dass sich soziale Beziehungen und die Zugehörigkeit zu sozialen Netzwerken für den Akteur positiv auswirken. Die Möglichkeit negativer Folgen von sozialen Beziehungen, z.B. durch einseitige Ausnutzung oder aber negative Wertebeflussung, wird zwar nicht vollständig, aber doch weitgehend ausgeblendet. Auch bezüglich der entscheidenden Stellung, welche die Familie bei der schulischen Entwicklung des Kindes spielt, gibt es Überschneidungen. So hat im Ansatz von Bourdieu die Familie einen Einfluss auf die Sozialkapitalausstattung einer Person, da die Familie selbst ein soziales Netzwerk darstellt, in das man hineingeboren wird, welches Ressourcen zur Verfügung stellen kann und sich je nach sozialem Ansehen auf die Kreditwürdigkeit auswirkt. Zudem verfügen auch die anderen Familienmitglieder über (nützliche) soziale Beziehungen. Bourdieu betont auch, dass für das Kulturkapital und den schulischen Erfolg eines Kindes nicht nur das in der Familie vorhandene kulturelle Kapital ausschlaggebend ist, sondern auch die Zeit, die dem Kind gewidmet wird, bzw. gewidmet werden kann (Bourdieu 1983: 186, 192f., 197). Insofern stimmt er mit Coleman bezüglich der Rolle der Familie überein. Allerdings ist davon auszugehen, dass Bourdieu die Art und das Ausmaß innerfamiliärer Beziehungen nicht wie Coleman als (innerfamiliäres) Sozialkapital ansieht. Vielmehr sieht er in der Förderung der kognitiven und schulischen Fähigkeiten des Kindes durch die Familie eine Transmission von vorhandenem kulturellem Kapital, bei der die Familie vor allem Zeit investiert, deren Verfügbarkeit wiederum stark vom vorhandenen ökonomischen Kapital – z.B. durch die Ermöglichung einer längeren Nichterwerbstätigkeit der Mutter – abhängt. (Bourdieu 1983: 186, 197). Von Sozialkapital spricht er in diesem Zusammenhang hingegen nicht, obwohl er dieses kurz zuvor noch ausführlich behandelt. Auch nimmt Bourdieu bei seinen Ausführungen zum Sozialkapital grundsätzlich viel stärker auf Netzwerkbeziehungen außerhalb des engeren Familienkreises Bezug. Inwiefern es für die vorliegende Arbeit sinnvoll erscheint, innerfamiliäre Beziehungen unter den Begriff des Sozialkapitals zu subsumieren, wird in der Zusammenfassung und kritischen Würdigung der verschiedenen Sozialkapitalansätze in Kapitel 2.1.6 ausführlicher diskutiert (bzgl. Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Ansätze von Coleman und Bourdieu siehe auch Adam und Roncevic 2003: 159; Dika und Singh 2002: 33f.; Field 2008: 15, 20, 22f., 31, 44; Haug 1997: 9; Portes 1998: 12; Schuller et al. 2000: 8, 12; Schultheis 2008: 20f.).

2.1.3 *Der Sozialkapitalansatz von Burt*

Im Folgenden wird der netzwerkanalytische Ansatz von Burt näher vorgestellt, da sich dieser im Vergleich zu den bisherigen Konzeptionen ausführlicher mit der Frage auseinandersetzt, wie soziale Netzwerke den Arbeitsmarkterfolg beeinflussen können. Dies ist im Rahmen der vorliegenden Arbeit insofern von Interesse, als sich hiervon wichtige Erkenntnisse für die Effekte sozialer Beziehungen auf die Lehrstellensuche ableiten lassen. Zudem geht Burt stärker auf die Vorteile ein, die sich durch den Zugang zu (nichtredundanten) Informationen (und anderen Ressourcen) im Netzwerk ergeben können. Dabei geht er speziell auf die möglichen Vorteile offener Netzwerke ein und stellt so einen Gegenentwurf zur Betonung dichter Netzwerke durch Coleman dar.

Burts Ansatz ist stark von den Arbeiten Granovetters (1973; 1983; 1995) und dessen Annahme der Stärke schwacher Beziehungen inspiriert (Burt 1992: 25ff.). Granovetter (1995: 41f., 53f.) konnte in einer im Rahmen seiner Doktorarbeit durchgeführten Studie zur Arbeitsplatzsuche zeigen, dass soziale Kontakte für die Stellenfindung hilfreich sind und gerade schwache Beziehungen dabei eine besonders wichtige Rolle spielen. Theoretisch erklärt Granovetter die Stärke schwacher Beziehungen damit, dass diese im Gegensatz zu starken Beziehungen, zumindest potenziell, Brücken zu ansonsten mit einem Akteur unverbundenen Personengruppen darstellen können. Solche Brücken seien deshalb so wertvoll, da durch sie der Zugang zu nichtredundanten Informationen wahrscheinlicher wird (Granovetter 1973: 1361ff.). Burt (1992) entwickelte in seinem einflussreichen Werk „Structural Holes: The social structure of competition“ sein Konzept der strukturellen Löcher, wobei er ebenfalls den Wert der Brückenfunktion für einen Akteur hervorhebt. Wie Granovetter befasst sich Burt in erster Linie mit den Auswirkungen der Netzwerkstruktur und der Stellung eines Akteurs innerhalb eines Beziehungsnetzes. Für ihn stellen Netzwerke und soziale Strukturen selbst eine bestimmte Form von Sozialkapital dar. Dabei wird bewusst weitgehend ausgeblendet, dass sich Personen – und damit (potenzielle) soziale Beziehungen – auch unabhängig von ihrer Stellung in einer Netzwerkstruktur hinsichtlich ihrer Ressourcenausstattung und ihrer Reputation unterscheiden können, und dass Vertrauen und Normen einen wichtigen Einfluss auf soziale Interaktionen ausüben. Burt stellt aber ausdrücklich klar, dass beide Aspekte für eine allgemeine Definition sozialen Kapitals relevant sind. Für ihn besteht Sozialkapital demnach gleichzeitig aus den Ressourcen, über welche die sozialen Kontakte verfügen, als auch aus den Beziehungsstrukturen in einem Netzwerk. Während es im ersten Teil also darum geht, *an wen* man herankommt, geht es im zweiten Teil darum, *wie* man das bewerkstelligt (Burt 1992:

11ff.). Da dem Sozialkapital soziale Beziehungen zugrunde liegen, hat kein einzelner Akteur einen exklusiven Besitzanspruch (Burt 1992: 9). Wie Granovetter untersucht auch Burt die Effekte sozialer Netzwerke im Rahmen des Arbeitsmarktes und fokussiert seine Argumentation auf Informationsunterschiede aufgrund verschiedener Beziehungsstrukturen.²⁴

Er geht davon aus, dass für die Sozialkapitalausstattung nicht nur die Größe eines Netzwerkes ausschlaggebend ist, sondern vor allem dessen Heterogenität. Ein Vorteil entsteht einem Akteur demnach dann, wenn er Beziehungen zu möglichst vielen unterschiedlichen und miteinander unverbundenen Akteuren pflegt, da hierdurch der Zugang zu vielen verschiedenen Informationen gewährleistet wird. Dies stellt sozusagen die Grundidee seines Konzepts der strukturellen Löcher dar. Ein solches Loch in der sozialen Struktur besteht, wenn zwei Netzwerke nicht durch soziale Beziehungen miteinander verbunden sind. *Strukturelle Löcher* trennen somit verschiedenartige und damit nichtredundante Kontakte. Aufgrund ihrer Verschiedenheit und ihrer Unverbundenheit gewähren solche Kontakte einen additiven Nutzen, während dies bei Personen innerhalb eines dichten Netzwerkes aufgrund von Überschneidungen nicht der Fall ist. Von einer Redundanz zweier Personen kann in der Regel dann ausgegangen werden, wenn sie in einer starken direkten Beziehung zueinander stehen oder sie Kontakte zu gleichen Personen haben (und damit indirekt miteinander verbunden sind). In beiden Fällen verfügen sie über ähnliche Informationen (Burt 1992: 18f.). Burt geht also wie Granovetter davon aus, dass eher schwache als starke Beziehungen Brückenfunktionen übernehmen, er schließt aber im Gegensatz zu ihm nicht grundsätzlich aus, dass auch starke Beziehungen strukturelle Löcher überbrücken können.

Gelingt es einem Akteur, strukturelle Löcher zu überbrücken, versetzt ihn dies in eine für ihn vorteilhafte *Maklerposition*, welche sich durch *Informations- und Kontrollpotenziale* auszeichnet. So erlangt ein Akteur durch den Zugang zu verschiedenen Netzwerken mehr unterschiedliche Informationen als dies bei der Einbettung in ein einzelnes dichtes Netzwerk der Fall wäre. Auch wird er von Informationen, die sich in einem der Netzwerke ausbreiten, zu dem er direkten Kontakt hat, zu einem früheren Zeitpunkt erfahren als Personen aus anderen Netzwerken. Neben den Informationen, die man durch soziale Beziehungen erhält, können durch soziale Beziehungen auch Vorteile entstehen, indem sie Informationen über einen selbst an relevante Dritte weitergeben. So werden z.B. vakante Stellen oder aber mögliche Kooperationspartner nicht selten über persönliche Empfehlungen vermittelt. Hierdurch ist es dann

²⁴ Im Gegensatz zu Granovetter legt Burt den Schwerpunkt aber nicht auf die Jobsuche sondern auf den beruflichen Erfolg von Managern. Seine Ausführungen bezüglich der Vorteile von Maklerpositionen sind aber gerade hinsichtlich des Informationspotenzials problemlos auf die Lehrstellensuche übertragbar.

auch möglich, dass ein gut vernetzter Akteur z.B. aussichtsreiche Jobangebote erhält, ohne überhaupt aktiv danach gesucht zu haben. Erneut gilt, dass entsprechende Vorteile umso wahrscheinlicher werden, je größer und je heterogener der Personenkreis ist, mit dem ein Akteur indirekt über seine primären Kontakte verbunden ist (Burt 1992: 13ff.). Neben den Informationsvorteilen ergeben sich für einen Makler auch noch Kontrollvorteile, welche jedoch eng mit ersteren zusammenhängen. Burt spricht in diesem Zusammenhang vom tertius gaudens, dem lachenden Dritten. Tertius-Strategien können realisiert werden, wenn zwischen Akteuren ein vom Makler überbrücktes strukturelles Loch besteht und er dadurch Informationsvorteile besitzt. In diesem Fall kann er die beiden anderen Akteure durch die strategische Weitergabe von (richtigen, zweideutigen oder veränderten) Informationen gegeneinander auspielen und das Ergebnis in seinem Sinne beeinflussen (Burt 1992: 30ff.). Bezüglich der Kontrollvorteile ist es für einen Akteur aber nicht nur wichtig, strukturelle Lücken zu überbrücken, sondern auch gleichzeitig nicht selbst von strukturellen Lücken umgeben zu sein, die Dritte dazu nutzen können, ihn gegen andere Akteure auszuspielen. Gelingt es einem Akteur eine solche vorteilhafte Position einzunehmen, spricht Burt von struktureller Autonomie (Burt 1992: 44f.).

Ähnlich wie Bourdieu geht auch Burt davon aus, dass soziale Beziehungen eine entscheidende Rolle für die berufliche Platzierung einer Person spielen. Im Gegensatz zu ihm betont Burt aber die Wichtigkeit der Netzwerkstrukturen anstatt der sozialen Stellung der Personen, mit denen ein Akteur in Beziehung steht. Hierin ist er in gewisser Weise dem Ansatz von Coleman näher, der ebenfalls einen starken Fokus auf die Struktur von Netzwerken legt. Allerdings widersprechen seine Schlussfolgerungen ganz deutlich denen Colemans, der ja speziell die positiven Aspekte geschlossener Netzwerke betont. Dieser Widerspruch ist jedoch insofern zu relativieren, als es bei Burt in erster Linie um das Informationspotenzial von sozialen Beziehungen geht, was die einzige Form von sozialem Kapital darstellt, bei dem Coleman die Rolle der Geschlossenheit nicht hervorhebt, so dass hier auch Personen außerhalb des dichten Netzwerkes eine wichtige Rolle spielen könnten (Coleman 1988: 95, 104). Colemans Konzeption schließt die Ergebnisse von Burt daher zwar nicht vollständig aus, die Schwerpunkte – bei Coleman die Hervorhebung der Dichte und Geschlossenheit von Netzwerken, bei Burt hingegen die Betonung der Vorteile von Maklerpositionen – könnten aber unterschiedlicher nicht sein. Zudem geht Coleman zwar auf den Aspekt der Informationserlangung durch soziale Beziehungen ein, für ihn stehen aber Vertrauen, Werte und Sanktionsmöglichkeiten im Mittelpunkt. Diese Unterschiede haben sicher nicht zuletzt mit dem jeweiligen Untersuchungsgegenstand zu tun. So dürften bei der Arbeitsplatzsuche und dem späteren beruflichen

Erfolg in erster Linie Informationspotenziale von Bedeutung sein, während für den Schulerfolg von Kindern angenommen werden kann, dass Informationen zwar eine Rolle spielen, mögliche Unterstützungsleistungen durch Netzwerkmitglieder und die vorherrschenden Normen und Sanktionsmöglichkeiten in den Netzwerken aber ebenfalls von großer Bedeutung sind. So können Personen außerhalb des engen Netzwerkes durchaus einen Einfluss auf den Bildungserfolg einer Person haben, indem sie Zugang zu nichtredundanten Informationen aber auch zu im Nahumfeld nicht verfügbaren Ressourcen und Sichtweisen gewährleisten. Für die schulischen Leistungen und die Bildungswünsche sollten aber insbesondere die dichten Netzwerke der Akteure ausschlaggebend sein, da sich diese durch eine größere Unterstützungsmotivation, intensivere Interaktion sowie größere Intimität und Vertrauen auszeichnen, wodurch ein größerer Einfluss auf die Leistungsentwicklung und die Wertvorstellungen einhergehen dürfte. Interessant ist in diesem Zusammenhang auch, dass Burt (1997: 344) selbst anführt, dass seine Argumentation nicht im Gegensatz zu Colemans Annahme stehe, wonach intergenerational geschlossene Netzwerke förderlich für den Bildungserfolg von Kindern sind. So könne es bei Schülern nämlich durchaus zu größerem Bildungserfolg führen, wenn diese keine Kontrollvorteile durch strukturelle Lücken haben. Denn wenn sie von einem dichten Netzwerk von untereinander verbundenen Freunden, Lehrern und Eltern umgeben sind, könnten sie keine Maklerposition einnehmen, die es ihnen z.B. ermöglichen würde, Eltern und Lehrer gegeneinander auszuspielen und so ihren eigenen Handlungsspielraum zu vergrößern. Gerade durch die Einschränkung der Handlungsmöglichkeiten der Kinder könnten diese eher dazu gebracht werden, sich auf ihre Bildung zu konzentrieren, was sich wiederum vorteilhaft auf deren schulischen Erfolg auswirken kann. Seiner Meinung nach sollten jedoch auch für den Schulerfolg von Kindern die Ressourcen und Informationen, welche die Eltern durch die Überbrückung von strukturellen Lücken erlangen können, wichtiger als die Kontrollfunktion intergenerational geschlossener Netzwerke sein (Burt 2001: 46f.). Er erkennt also Colemans Argumentation in gewisser Weise an, hält diese aber auch im schulischen Umfeld für weniger relevant.²⁵

Zusammenfassend spricht vieles dafür, dass für den schulischen Erfolg dichte intergenerationale Netzwerkstrukturen um die Kinder herum aufgrund ihrer größeren Unterstützungsneigung und der erleichterten Durchsetzung von Wertvorstellungen wichtig sind, gleichzeitig

²⁵ Burt (2000: 351ff.; 2001: 47ff.) befasst sich auch mit der Frage, ob dichte Netzwerke am Arbeitsmarkt Sozialkapital darstellen können. In einer Gesamtschau kommt er auf Basis empirischer Evidenz zu dem Schluss, dass die Überbrückung struktureller Lücken zwar die wichtigere Rolle spielt, da hierdurch ein Zugewinn generiert wird, dichte Netzwerke um einen Akteur mit ihrem Vertrauen und erhöhter Transaktionsbereitschaft aber dazu beitragen können, den Mehrwert aus den strukturellen Lücken vollständig auszuschöpfen.

aber auch Beziehungen zu Personen außerhalb des engen Netzwerkes aufgrund nichtredundanter Informationen und Ressourcen eine bedeutsame Rolle spielen. Ob nun aber dichte oder offene Netzwerke für den Bildungserfolg eine wichtigere Rolle spielen, lässt sich theoretisch nicht abschließend klären. Da für die Lehrstellensuche das Informationspotenzial der sozialen Beziehungen im Vordergrund stehen dürfte, kann angenommen werden, dass hierbei insbesondere umfangreiche und offene Netzwerke von Vorteil sind.

Indem sich Burt in seinem Ansatz ausführlich mit den Auswirkungen auf den beruflichen Erfolg und die Stellensuche befasst, liefert er wichtige Erkenntnisse für die Wirkungsweise sozialer Netzwerke bei der Lehrstellensuche. Dies gilt insbesondere auch in Bezug auf das Informationspotenzial sozialer Netzwerke. Durch die starke Betonung der Vorteile sozialer Beziehungen zu Personen außerhalb des eigenen dichten Netzwerkes stellen seine Ausführungen außerdem eine bedeutsame Erweiterung zu den beiden anderen bisher vorgestellten Ansätzen dar und bilden ein wichtiges Gegenstück zu der einseitigen Betonung geschlossener Netzwerke bei Coleman.

2.1.4 *Der Sozialkapitalansatz von Lin*

Lin befasst sich seit den 1970er Jahren mit den Effekten sozialer Beziehungen und sozialer Netzwerke und entwickelte parallel, aber unabhängig von Bourdieu und Coleman zunächst eine Theorie sozialer Ressourcen (z.B. Lin 1982; Lin 1990), welche er in darauf folgenden Publikationen zu einer Theorie sozialen Kapitals weiterentwickelte (Lin 1999a; Lin 2001; Lin 1999b: 471). Lin wählt einen engen, netzwerktheoretischen Zugang und definiert Sozialkapital als „resources embedded in a social structure that are accessed and/or mobilized in purposive action“ (Lin 2001: 29). Für ihn stellen also die Ressourcen, zu denen ein Akteur durch sein soziales Netzwerk Zugang hat und/oder die er mobilisiert, um ein Ziel zu erreichen, das Sozialkapital eines Akteurs dar. In seinen frühen Veröffentlichungen betont Lin die Stärke schwacher Beziehungen (Lin 1982: 134; Lin und Dumin 1986: 367), später zeichnet er ein differenzierteres Bild, bei dem er auch die Stärke starker Beziehungen berücksichtigt (Lin 1999a: 34; Lin 2001: 65ff.). Durch beide Arten von Beziehungen kann der Akteur Zugang zu sozialen Ressourcen erlangen, welche Handlungsergebnisse positiv beeinflussen können.²⁶

²⁶ Nach Lin können grundsätzlich vier Gründe aufgezählt werden, weshalb die Nutzung sozialer Ressourcen zur Verbesserung von Handlungsergebnissen beitragen kann. Erstens wird der Austausch von Informationen in sozialen Netzwerken erleichtert, wodurch Transaktionskosten für den Suchprozess nach relevanten Informationen reduziert werden. Zweitens können bestimmte soziale Kontakte ihren Einfluss im Interesse Egos spielen lassen und als Vermittler auftreten (z.B. bei Bewerbungen „ein gutes Wort“ bei entsprechenden Personen einlegen). Drittens kann die Beziehung zu einer Person oder die Einbettung in ein bestimmtes soziales Netzwerk die Identität

Welche der beiden Beziehungsarten eher Vorteile bringt, hängt nach Lin davon ab, welches Ziel ein Akteur verfolgt.

Möchte ein Akteur *bestehende Ressourcen erhalten* so wird er dies nach Lin am erfolgreichsten in seinem näheren Umfeld erreichen. Denn aufgrund des Prinzips der Homophilie besteht ein starker Zusammenhang mit gegenseitigen Verstärkungstendenzen zwischen dem Ausmaß der Interaktion, geteilten Gefühlen, Vertrauen und Ähnlichkeit der Ressourcenausstattung. Daher sind homophile Interaktionen der Regelfall und sie benötigen den geringsten Aufwand. Solche starken Beziehungen zu statusähnlichen Personen sind für einen Akteur vorteilhaft, weil Personen mit ähnlichen Ressourcen und Einstellungen, die häufig mit ihm interagieren und die sich mit ihm emotional verbunden fühlen, eher seine Ressourcen schützen und Identität stiften werden. Zielt ein Akteur aber auf die *Erlangung neuer Ressourcen* ab, so kann er dies in der Regel eher durch Personen außerhalb seines engeren Netzwerkes erreichen, da diese dazu tendieren, eher in andere Bereiche der Gesellschaft eingebettet zu sein. Hierdurch sind sie besser dazu geeignet, strukturelle Lücken zu überwinden und Zugang zu statushöheren Personen zu erlangen.²⁷ Dies sollte speziell für die Suche und die Erlangung von Ressourcen hilfreich sein, über die ein Akteur bisher noch nicht verfügt.

Im Gegensatz zu Burt, der den Status der Netzwerkbeziehungen bei seiner Argumentation weitgehend ausblendet, verbindet Lin in seiner Argumentation den Aspekt der Überbrückung von strukturellen Lücken mit dem Aspekt der Positionierung der Netzwerkbeziehung in der Sozialstruktur, was eine wichtige Erweiterung der Argumentation darstellt. Lin geht davon aus, dass sowohl schwache als auch starke Beziehungen den Erfolg von Handlungen eines Akteurs fördern können. Welche Beziehungen in einer bestimmten Situation am ehesten von Vorteil sind, hängt dabei vom Handlungsziel ab (die vorangehenden Ausführungen zu den Handlungszielen beziehen sich auf Lin 1999a: 34; Lin 2001: 45ff., 65ff.; Lin 2008: 59ff.). Dies unterstreicht noch einmal die weiter oben gemachten Ausführungen, wonach sich die Vorteile dichter Netzwerke nach Coleman und die Vorteile offener Netzwerke nach Burt nicht grundsätzlich gegenseitig ausschließen. Während die Auswirkungen der Netzwerkstruktur nach Lin also vom Handlungsziel eines Akteurs abhängen, geht er hinsichtlich der Netzwerkzusammensetzung grundsätzlich davon aus, dass es für einen Akteur umso vorteilhafter ist, je

tät und das Selbstwertgefühl eines Akteurs erhöhen und viertens können sie als eine Art „soziales Zeugnis“ fungieren, welches den Zugang zu bestimmten Ressourcen symbolisiert (Lin 1999a: 31; Lin 2001: 20, 60f.).

²⁷ Die hierarchische Sozialstruktur in Gesellschaften hat nach Lin häufig die Form einer Pyramide, anhand derer die vertikale Verteilung von Individuen auf Positionen abgebildet werden kann. An der Spitze dieser Pyramide befinden sich diejenigen, die eine hohe soziale Position (Status, Macht, Wohlstand) einnehmen. Zur Spitze hin nimmt die Anzahl der Individuen ab, welche die jeweilige Position innehaben. Gleichzeitig nimmt der Zugang und die Kontrolle über Ressourcen zu (Lin 2001: 34ff.).

höher die soziale Positionierung seiner sozialen Beziehungen ist, da solche Kontakte über eine bessere Ressourcenausstattung verfügen (Lin 1999a: 36; Lin 2001: 60f.).

Für Lin stellen nur Ressourcen, zu denen ein Akteur durch sein soziales Netzwerk Zugang hat und/oder die er mobilisiert, um ein Ziel zu erreichen, das Sozialkapital eines Akteurs dar. Andere Faktoren wie z.B. Werte, Normen und Sanktionen sind nach Lin hingegen selbst kein Sozialkapital, beeinflussen dieses aber. Seine Definition stellt in dieser Hinsicht in gewisser Weise den kleinsten gemeinsamen Nenner der hier vorgestellten Ansätze dar, da im Netzwerk eingelagerte Ressourcen, auf die ein Akteur zugreifen kann, in allen als Sozialkapital angesehen werden (Informationen stellen letztendlich auch Ressourcen dar und werden hier und in der späteren Modellierung daher nicht eigenständig aufgeführt, sind im Ressourcenbegriff aber immer mit enthalten). Lin wendet sich klar gegen den Ansatz von Coleman, den er als zu weitgreifend kritisiert, wodurch die Gefahr bestehe, dass Sozialkapital ein nicht fassbarer und somit nichtssagender Begriff wird (Lin 1999a: 33f.). Durch seine enge Definition vermeidet es Lin, dass in seinem Ansatz Sozialkapital ein Sammelbegriff für alle möglichen Eigenschaften und Wirkungsweisen sozialer Netzwerke darstellt. Gleichzeitig besteht bei einer solch restriktiven Definition aber die Gefahr, dass andere Eigenschaften sozialer Netzwerke, welche ebenfalls für einen Akteur handlungsrelevant sein können, unberücksichtigt bleiben. Hierauf wird noch einmal in der abschließenden Diskussion am Ende dieses Kapitels näher eingegangen. Lin kritisiert neben der Unbestimmtheit des Ansatzes von Coleman auch seine funktionalistische Definition, nach der ein Merkmal von Sozialkapital darin besteht, dass es bestimmte Handlungen von Individuen begünstigt. Eine solche Definition von Sozialkapital schließt dessen Wirkung mit ein, d.h. nur die Merkmale der Sozialstruktur können Sozialkapital darstellen, die in einer bestimmten Situation wirksam sind. Im Ansatz von Coleman sei Sozialkapital demnach nur dann vorhanden, wenn es wirkt, was einer Tautologie gleichkomme. Für einen echten Erklärungsgehalt müsse die Annahme, wonach Sozialkapital einen Effekt auf Handlungen hat, aber falsifizierbar sein, was voraussetzt, dass der Effekt theoretisch eben auch nicht eintreten kann. Bei einer strengen Interpretation der Definition von Coleman sei dies aber nicht gegeben (Lin 1999a: 34f.).

2.1.5 Der Sozialkapitalansatz von Portes

Abschließend wird das Sozialkapitalkonzept von Portes näher dargestellt, da er im Gegensatz zu den bisherigen Ansätzen viel deutlicher hervorhebt, dass soziale Netzwerke nicht nur positive sondern auch negative Auswirkungen für einen Akteur haben können. Zudem befasst

sich Portes im Rahmen der Theorie der segmentierten Assimilation auch explizit mit der Wirkungsweise von Migrantennetzwerken auf deren schulischen und beruflichen Erfolg. Auf diesen speziellen Aspekt wird noch an späterer Stelle ausführlich eingegangen. Hier wird zunächst seine allgemeine Sozialkapitalkonzeption vorgestellt.

Portes (1998: 6) definiert Sozialkapital folgendermaßen: „social capital stands for the ability of actors to secure benefits by virtue of membership in social networks or other social structures“. Was unter diesen Vorteilen zu verstehen ist, wird in einer späteren Definition deutlich, bei der er nicht von “secure benefits”, sondern von “obtain resources” spricht (Portes und Landolt 2000: 534). Auch für ihn stellen also Ressourcen, zu denen ein Akteur Zugang hat, über die er aber nicht autonom verfügen kann, da sie den sozialen Beziehungen des Akteurs innewohnen, Sozialkapital dar. Es sind die anderen Personen, die ihm die entsprechenden Vorteile verschaffen können, allerdings nur dann, wenn sie ausreichend dazu motiviert sind. Die Motivation der Netzwerkbeziehungen, hilfreiche Ressourcen bereitzustellen, sieht Portes als die Quellen des Sozialkapitals an. Von den hier angeführten Ansätzen gibt Portes den systematischsten Überblick darüber, woher eine solche Motivation rührt. Dabei unterscheidet er zwischen instrumenteller (reziproker Tausch und erzwingbares Vertrauen) und altruistischer (internalisierte Werte und begrenzte Solidarität) Motivation (Portes und Mooney 2002: 307).

Instrumentelle Motivation ist gegeben, wenn ein Akteur einem anderen einen Gefallen in der Erwartung macht, dass er von ihm in der Zukunft eine Gegenleistung erhalten wird, welche die entstandenen Kosten vollständig deckt oder übersteigt. Was auf den ersten Blick für einen Außenstehenden also vielleicht wie eine altruistische Gefälligkeit aussehen mag, ist tatsächlich durch das Eigeninteresse des Akteurs begründet. Es handelt sich dabei um eine Art von *reziprokem Tausch*. Der Unterschied zu einer klassischen Markttransaktion besteht darin, dass weder die Art, noch der Zeitpunkt der Erbringung der Gegenleistung vorab geregelt und die Erwiderng des Gefallens lediglich durch eine Reziprozitätsnorm abgesichert ist. Diese Ausführungen ähneln sehr denen Colemans zu Verpflichtungen und Erwartungen.

Auch bei der zweiten instrumentellen Quelle von Sozialkapital tritt ein Akteur aus Eigeninteresse und in Erwartung einer späteren Gegenleistung in Vorleistung. Als Sicherheit für den Erhalt einer Gegenleistung fungiert hier jedoch eine Gemeinschaft von Personen, in die der Geber und der Nehmer eingebunden sind, wobei die Gemeinschaft entweder selbst die Gegenleistung erbringt (z.B. durch Status oder Anerkennung) oder aber gewährleistet, dass der Leistungsnehmer die Vorleistung mit einer entsprechenden Gegenleistung erwidert, indem sie

durch ihre Möglichkeiten der sozialen Kontrolle *erzwingbares Vertrauen* schafft. Die Personen innerhalb dieser sozialen Strukturen richten ihre Handlungen aufgrund der Sanktionsmöglichkeiten der Gruppe an den kollektiven Erwartungen aus. Diese Quelle von Sozialkapital steht in enger Verbindung zu den Mechanismen der sozialen Kontrolle durch wirksame Sanktionen bei Coleman. Bei Lin entsprechen die beiden Formen der instrumentellen Motivation zu weiten Teilen den beiden grundlegenden Quellen sozialer Interaktion: Erlangung und Erhalt von materiellem Wohlstand und sozialem Ansehen.

Auch bei der *altruistischen Motivation* unterscheidet Portes zwei Quellen von Sozialkapital. Eine Quelle stellen die im Zuge der Sozialisation *internalisierten Werte und Normen* dar, die eine Person zu gewissen Handlungsweisen aufgrund von inneren moralischen Leitbildern veranlassen. Es geht hier also nicht darum, eine externe Gegenleistung für die erbrachten Handlungen zu erhalten, sondern den eigenen Wertvorstellungen entsprechend zu handeln. Dies stellt z.B. eine Quelle sozialen Kapitals für bestimmte Personen dar, wenn aufgrund internalisierter Werte auch dann Hilfeleistungen getätigt werden, wenn eigentlich keine instrumentelle Motivation besteht (z.B. Unterstützung von Armen). Hierdurch können auch Personen in den Genuss von Ressourcen Anderer gelangen, die bei rein instrumentellen Überlegungen keine Unterstützungsleistungen erfahren hätten. Diese Quelle von Sozialkapital ist aber nicht nur auf altruistische Hilfeleistungen begrenzt, sondern auch andere internalisierte Normen, wie z.B. der Grundsatz, keine kriminellen Handlungen zu begehen, kann für andere Personen eine Art von Sozialkapital darstellen, da sie in einem solchen Umfeld keine Angst haben müssen, überfallen zu werden. Nach Portes sind internalisierte Werte und Normen also von Bedeutung, eine zu starke Betonung sollte allerdings vermieden werden, da ansonsten die Gefahr einer übersozialisierten Sichtweise besteht. Als letzte Quelle sozialen Kapitals führt Portes noch die *begrenzte Solidarität* an. Hierbei handelt es sich auch um altruistische Neigungen der Akteure, die allerdings nicht auf allgemeinen, in der Sozialisation erworbenen Wertvorstellungen, sondern auf einem Gruppenbewusstsein beruhen. Es handelt sich also um eine Form von interner Solidarität, die auf eine abgrenzbare Gruppe (z.B. ethnische Enklave) beschränkt ist. Die beiden Aspekte altruistischer Motivation behandelt Coleman bei seinen Ausführungen zu Normen und Sanktionen (der Abschnitt zu den Quellen sozialen Kapitals beruht auf Portes 1998: 7ff.; Portes und Landolt 2000: 533f.; Portes und Sensenbrenner 1993: 1323ff.).

Von den Quellen sozialen Kapitals sind dessen Konsequenzen zu unterscheiden, wobei diese sowohl positiv als auch negativ ausfallen können. Bezüglich der *positiven Effekte* von

Sozialkapital unterscheidet Portes zwischen drei, in der Literatur häufig anzutreffenden Konsequenzen: Zunächst kann Sozialkapital als Quelle *sozialer Kontrolle* dienen und so z.B. Eltern und Lehrern dabei helfen, Kinder wirksam zu beaufsichtigen und die Befolgung von Regeln durchzusetzen. Als zweite Konsequenz von Sozialkapital nennt Portes die *familiäre Unterstützung*. In diesem Zusammenhang wird vor allem die positive Wirkung elterlicher Zuwendung für die schulische und persönliche Entwicklung von Kindern hervorgehoben. Die dritte Funktion besteht in der Möglichkeit, *Vorteile durch außerfamiliäre Netzwerke* zu erlangen. Hier wird in erster Linie auf Vorteile durch den Zugang zu Informationen und Ressourcen z.B. bei der Jobsuche verwiesen.

Portes betont, dass die Einbettung in soziale Beziehungen und Netzwerke für einen Akteur allerdings nicht nur vorteilhaft sein muss, sondern ebenso gut auch mit *negativen Konsequenzen* verbunden sein kann. So können dichte Netzwerke auf der einen Seite zwar Vorteile für deren Mitglieder haben, gleichzeitig kommt es hierdurch aber auch zum *Ausschluss von Außenstehenden*, wie dies z.B. bei ethnischen Enklaven der Fall sein kann. Zudem können solche Gemeinschaften für deren Mitglieder (oder einen Teil der Mitglieder) auch Nachteile mit sich bringen. So kann der unternehmerische Erfolg einer Person durch diese Netzwerke nicht nur z.B. durch einfache Kreditvergabe gefördert werden, sondern bei starken geteilten Normen der gegenseitigen Unterstützung, können erfolgreiche Unternehmer durch überbordende *Unterstützungsforderungen* anderer Gruppenmitglieder auch ausgebremst werden. Als dritte negative Konsequenz von Sozialkapital führt er die *Einschränkung der individuellen Freiheit* der Akteure durch den innerhalb von Gruppen bestehenden Konformitätsdruck an. Dies kann sich in der Einschränkung der freien Handlungswahl und Meinungsäußerung oder eingeschränkten Kontaktmöglichkeiten zu Personen außerhalb der Gruppe manifestieren, wovon z.B. auch negative Auswirkungen auf den Bildungserfolg von Kindern ausgehen können, wenn diese dadurch in ihrer Entwicklung und kreativen Entfaltung gehemmt werden. Solche negativen Konsequenzen sollten sich vor allem dann ergeben, wenn im Netzwerk einer Person, einem *sozialen Aufstieg entgegenstehende Normen* vorherrschen, wie dies z.B. in die Mehrheitsgesellschaft ablehnenden Jugendgruppen der Fall sein kann. Anhand der aufgeführten Aspekte verdeutlicht Portes, dass die Einbettung in soziale Strukturen positive, aber eben auch negative Konsequenzen für die Akteure mit sich bringen können (der Abschnitt zu den Konsequenzen sozialen Kapitals beruht auf Portes 1998: 15ff.; Portes und Sensenbrenner 1993: 1338ff.). Es fällt auf, dass Portes implizit vor allem die Effekte dichter Netzwerke im Blick hat. Auch wenn er sich nicht ausschließlich darauf beschränkt, wird bei seinen allgemeinen Ausführungen zum Sozialkapital, noch stärker jedoch bei seinen Beiträgen zu den

Auswirkungen von Migrantennetzwerken (siehe hierzu Kapitel 2.4.1) der Schwerpunkt deutlich auf diesen Aspekt sozialer Netzwerke gelegt.

Portes orientiert sich in vielen seiner Ausführungen an den beiden Klassikern der Sozialkapitalliteratur, Bourdieu und vor allem Coleman, was anhand vieler Parallelen zu diesen beiden Autoren zu erkennen ist. Trotzdem kritisiert er gerade den Ansatz von Coleman in verschiedener Hinsicht. Wie für Lin ist auch für Portes die von Coleman vorgenommene Definition von Sozialkapital zu vage und damit zusammenhängend die Trennung von Quellen und Konsequenzen von Sozialkapital zu unbestimmt. Diese Ungenauigkeiten versucht er in seinem Ansatz zu überwinden, indem er diesen Punkten größere Aufmerksamkeit schenkt. So geht er ausführlich auf die Quellen von Sozialkapital ein und unterscheidet davon die möglichen Konsequenzen. Zudem kritisiert er die fast ausschließlich positive Perspektive auf die soziale Einbettung in der bestehenden Forschung (Portes und Sensenbrenner 1993:1322). Durch die explizite Hervorhebung, dass die Einbettung in soziale Netzwerke neben positiven auch negative Konsequenzen mit sich bringen kann, setzt er einen wichtigen Kontrapunkt zu den anderen Sozialkapitalansätzen. Allerdings konzediert Portes (1998: 22) auch, dass in der soziologischen Forschung dem Sozialkapital als Bezeichnung für positive Effekte sozialer Einbettung durchaus eine Berechtigung zukommt (was auch an seiner verwendeten Definition zu erkennen ist), solange auch die möglichen negativen Effekte Beachtung finden. Kritisch anzumerken ist am Ansatz von Portes, dass er zwar zwischen Quellen und Effekten von Sozialkapital trennt, dabei aber bis zu einem gewissen Punkt unklar bleibt, wie die genannten Konsequenzen mit dem Sozialkapital eines Akteurs in Verbindung stehen und was Sozialkapital genau umfasst. So legt die Definition von Portes den Schluss nahe, dass er, ähnlich wie Lin, lediglich Ressourcen, zu denen ein Akteur durch seine sozialen Beziehungen Zugang hat, als Sozialkapital ansieht. Die mit dem Sozialkapital eines Akteurs verbundenen Konsequenzen sind mit dieser Definition aber nicht in Einklang zu bringen. So werden von Portes als Effekt unter anderem soziale Kontrolle und einem sozialen Aufstieg entgegenstehende Normen im Netzwerk angeführt. Dies mögen zwar durchaus Konsequenzen aus der Einbettung in ein soziales Netzwerk sein, eine Folge von sozialem Kapital im Sinne seiner Definition stellt es aber nicht dar. Zu weiterer Verwirrung führen Passagen, in denen er soziale Kontrolle nicht als Konsequenz oder Effekt, sondern als Form von Sozialkapital beschreibt (Portes 1998: 18).

2.1.6 Zusammenfassung und kritische Würdigung der Ansätze

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden die Sozialkapitalansätze von Coleman, Bourdieu, Burt, Lin und Portes dargestellt und miteinander verglichen. Diese Ansätze wurden ausgewählt, da sie die Sozialkapitalforschung maßgeblich beeinflusst haben und sie wichtige Hinweise darauf liefern, welche Auswirkungen soziale Beziehungen auf den Erfolg im Bildungssystem und am Arbeitsmarkt haben können. Dabei weisen sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf und setzen verschiedene Schwerpunkte, wodurch die wichtigsten Sichtweisen und Argumente in diesem Forschungsgebiet aufgezeigt werden konnten. So befasst sich Coleman am ausführlichsten mit den Effekten sozialen Kapitals auf den Bildungserfolg. Bei ihm nehmen Werte und Normen eine zentrale Rolle ein und er hebt speziell die Vorteile dichter Netzwerke hervor. Bourdieu hingegen geht in seinem Ansatz stärker auf die durch soziale Beziehungen zugänglichen Ressourcen ein, wobei für ihn die soziale Positionierung der Netzwerkmitglieder und der Netzwerkumfang zentral sind. Außerdem spielt für Bourdieu Sozialkapital speziell bei der Verwertbarkeit von Bildungsabschlüssen am Arbeitsmarkt eine wichtige Rolle. Am ausführlichsten befasst sich Burt mit den Effekten sozialer Netzwerke auf den Arbeitsmarkterfolg, wobei für ihn die Informationsvorteile durch die Überbrückung struktureller Lücken – und damit die Vorteile offener Netzwerke – im Mittelpunkt stehen. Lin argumentiert, dass es auf das Handlungsziel ankommt, ob eher Kontakte innerhalb oder außerhalb des engeren Netzwerkes vorteilhaft sind. Gleichzeitig sollten soziale Kontakte grundsätzlich umso hilfreicher sein, je höher ihre soziale Position in der Gesellschaft ist. Er spricht sich außerdem explizit für eine restriktive Definition von Sozialkapital aus, bei der Normen und Werte selbst kein Sozialkapital darstellen, dieses aber beeinflussen. Portes geht schließlich am deutlichsten darauf ein, dass die Einbettung in soziale Netzwerke neben positiven auch negative Konsequenzen mit sich bringen kann. Zusammenfassend werden nun noch einmal die grundlegenden Gemeinsamkeiten der vorgestellten Ansätze dargestellt, wichtige umstrittene Punkte abschließend diskutiert und die der vorliegenden Arbeit im Folgenden zugrundeliegende Konzeption des Sozialkapitalbegriffs herausgearbeitet.

Die offensichtlichste Gemeinsamkeit der vorgestellten Ansätze ist die Annahme, dass die Netzwerke von Akteuren einen Einfluss auf deren Handlungsentscheidungen und Handlungsergebnisse haben können. Zudem werden in allen Ansätzen Ressourcen, zu denen ein Akteur durch sein soziales Netzwerk Zugang hat, als Sozialkapital angesehen. Diese sozialen Ressourcen können, wie ökonomische und kulturelle Ressourcen auch, von den Akteuren instrumentell eingesetzt werden, unterscheiden sich aber von den anderen Ressourcenarten inso-

fern, als sie den sozialen Beziehungen des Akteurs innewohnen, weshalb dieser nicht autonom über sie verfügen kann. Das Ausmaß an Ressourcen, zu denen ein Akteur durch sein soziales Netzwerk Zugang hat, ergibt sich demnach aus der Ressourcenausstattung der sozialen Beziehungen sowie deren Bereitschaft, diese im Bedarfsfall zur Verfügung zu stellen.

Der wohl grundlegendste Unterschied zwischen den Ansätzen besteht hinsichtlich der Frage, ob die in einem Netzwerk vorherrschenden Normen und Werte als eine Form von Sozialkapital angesehen werden, wie dies im Ansatz von Coleman der Fall ist. Gegen eine solche Sichtweise wendet sich am deutlichsten Lin, für den Werte und Normen selbst kein Sozialkapital darstellen, dieses aber beeinflussen können, indem sie sich auf die Art und den Umfang der Ressourcen auswirken, zu denen ein Akteur durch seine sozialen Beziehungen Zugang hat. Sozialkapital stellen für ihn aber nur die dadurch zugänglichen Ressourcen dar. Eine solch restriktive Verwendung des Begriffs hat den Vorteil der Trennschärfe. Jedoch haben Werte und Normen nicht nur einen Einfluss auf den Zugang zu Ressourcen, und damit auf die Opportunitäten, sondern sie können sich auch direkt auf den Nutzen bzw. die Kosten bestimmter Handlungen und Handlungsergebnisse auswirken. So können im Netzwerk eines Akteurs vorherrschende Werte und Normen, die Werte und Überzeugungen des Akteurs beeinflussen und für ihn dadurch Handlungsrelevanz erlangen. Sie können die Handlungswahl aber auch beeinflussen, wenn der Akteur die im Netzwerk geltenden Normen nicht teilt, bei abweichendem Verhalten aber mit Sanktionen rechnen muss. In beiden Fällen verändern sich die Auszahlungen für verschiedene Handlungsalternativen. Wird z.B. der Bildung im Netzwerk von Ego ein hoher Wert zugeschrieben, kann dies seine Einstellung zur Bildung und dadurch auch den Nutzen, den er höheren Bildungsabschlüssen zumisst, beeinflussen. Aber selbst wenn Ego die Werte nicht übernimmt, können sie seine Bildungsanstrengungen verstärken, wenn er ansonsten mit Sanktionen, wie z.B. dem Verlust von sozialem Ansehen in der Peergruppe oder eine Bestrafung durch die Eltern, rechnen muss.

Gerade die Doppelrolle der vorherrschenden Werte und Normen dürfte dafür verantwortlich sein, dass es so umstritten ist, ob diese als Sozialkapital anzusehen sind oder nicht. Lin beschränkt sich in seinen Ausführungen auf ihren Einfluss auf den Zugang zu Ressourcen der Netzwerkbeziehungen. In dieser Hinsicht ist ihm sicher zuzustimmen, dass vorherrschende Werte und Normen nicht selbst als Sozialkapital anzusehen sind, sondern vielmehr als dessen Quelle. Ihre Handlungsrelevanz erschöpft sich aber eben nicht darin, sondern, wie gerade dargelegt, können die Inhalte der Werte und Normen auch die Kosten und Nutzen verschiedener Handlungsalternativen direkt beeinflussen. Dies erklärt auch, weshalb Coleman diesen Aspekt

als Form von Sozialkapital ansieht. Denn bei ihm umfasst die Definition von Sozialkapital ja all jene Aspekte der Sozialstruktur, die bestimmte Handlungen von Individuen begünstigen. Dies kann entweder dadurch geschehen, dass sie sich auf die Opportunitäten auswirken, oder aber indem sie die Restriktionen und Auszahlungen beeinflussen. Es sei an dieser Stelle noch angemerkt, dass sich grundsätzlich auch die sozialen Ressourcen auf den Wert eines Handlungsergebnisses auswirken können. Bezogen auf den Nutzen höherer Bildung wird dies z.B. von Bourdieu thematisiert. Denn ein hoher Bildungsabschluss mag zwar eine notwendige, aber noch keine hinreichende Bedingung dafür sein, später eine gute berufliche Stellung zu erlangen. Vielmehr sollte der spezifische Karriereverlauf einer Person stark vom verfügbaren Sozialkapital abhängen. Hinsichtlich des Bildungserfolgs bedeutet dies, dass sich die im Netzwerk eingebetteten Ressourcen zum einen auf die Opportunitäten und damit auf die Erfolgswahrscheinlichkeit auswirken, zum anderen haben sie aber auch Auswirkungen auf die spätere Verwertbarkeit höherer Bildungsabschlüsse und damit auf deren Nutzen.

Auch wenn durch die Berücksichtigung von Werten und Normen die Bedeutung des Kapitalbegriffs erweitert wird, hat eine breitere Definition den großen Vorteil, dass sie die verschiedenen grundlegenden Wirkungsweisen der sozialen Einbettung auf die Handlungswahl und die Handlungsergebnisse eines Akteurs umfasst. Aufgrund dessen erscheint eine Ausblendung von Werten und Normen im Rahmen eines Sozialkapitalkonzepts nicht sinnvoll. Denn eine einseitige Konzentration auf die Ressourcen, zu denen ein Akteur durch seine sozialen Beziehungen Zugang hat, wie dies bei Lin der Fall ist, birgt die Gefahr, Effekte sozialer Netzwerke durch die Wertevermittlung und Wertedurchsetzung zu vernachlässigen oder aber als weniger wichtig anzusehen.²⁸ Dies mag im Rahmen der Arbeitsmarktforschung, die bei Lin und bei Burt im Vordergrund steht, zu rechtfertigen sein, geht es aber um den Bildungserfolg, können vorherrschende Werte und Normen als eigenständige Erklärungsfaktoren keinesfalls unberücksichtigt bleiben, da sie direkte Handlungsrelevanz besitzen können. Gleichzeitig ist aber auch zu betonen, dass nicht alle möglichen Eigenschaften von Netzwerken unter den Begriff des Sozialkapitals gefasst werden sollten, da das Sozialkapitalkonzept ansonsten zu weit ausgedehnt und aufgrund mangelnder Präzision letztendlich nutzlos würde. So ist z.B. die Netzwerkstruktur nicht selbst als Teil des Sozialkapitals anzusehen, sondern als Quelle. Denn die Offenheit oder Geschlossenheit eines Netzwerkes kann sich zwar auf den Zugang zu Ressourcen und die Herausbildung von Normen und Werten sowie deren Sanktionsmöglich-

²⁸ Eine enge Definition wäre daher meines Erachtens nur dann zu rechtfertigen, wenn Sozialkapital im Sinne von zugänglichen Ressourcen in einem allgemeineren Modell der Handlungsbeeinflussung durch soziale Beziehungen eingebettete wäre, in dem vorherrschende Werte und Normen gleichwertig Beachtung finden würden. Dies ist aber in den gängigen Sozialkapitalansätzen mit enger Definition nicht der Fall.

keiten auswirken, eine darüber hinausgehende eigenständige und direkte Handlungsbeeinflussung ist davon aber nicht zu erwarten.

Unter Sozialkapital werden demnach in der vorliegenden Arbeit sowohl die Ressourcen, zu denen ein Akteur durch sein soziales Netzwerk Zugang hat, als auch die im Netzwerk herrschenden Werte und Normen verstanden, welche die Handlungsentscheidungen eines Akteurs und/oder die Handlungsergebnisse auf direktem Wege beeinflussen können.²⁹

Auch wenn hier sowohl die sozialen Ressourcen, als auch die vorherrschenden Normen und Werte als Teil des Sozialkapitals eines Akteurs angesehen werden, können diese doch klar voneinander getrennt werden, stellen also zwei unterschiedliche Formen von Sozialkapital dar.³⁰ Wie schon erwähnt werden unter Ressourcen auch Informationen gefasst, weshalb diese nicht eigenständig aufgeführt werden. Durch die Bedingung der potenziell direkten Handlungsrelevanz sind die beiden Formen von Sozialkapital auch klar von dessen Quellen abgrenzbar und durch die Vermeidung einer funktionalistischen Begriffsbestimmung ist außerdem eine eindeutige Trennung der Formen des Sozialkapitals von dessen Konsequenzen möglich. So stellen Ressourcen und Normen nicht nur dann Sozialkapital dar, wenn sie in einer bestimmten Situation tatsächlich wirksam sind. Vielmehr sind sie ein Bestand, der in bestimmten Situationen handlungsrelevant sein kann, in anderen hingegen nicht. Hierdurch lässt sich auch empirisch testen, ob und wenn ja, welche Auswirkungen bestimmte Aspekte des Sozialkapitals in verschiedenen Situationen haben.

Es sei an dieser Stelle auch noch einmal ausdrücklich erwähnt, dass Sozialkapital, so wie es hier verstanden wird, nicht nur keine, sondern auch negative Effekte haben kann, wie dies ausführlich bei Portes besprochen wurde. So können in sozialen Beziehungen nicht nur Gutschriften sondern auch Schulden bestehen, oder die Netzwerkbeziehungen können aufgrund bestimmter Normen von einem Akteur mehr verlangen, als dieser von ihnen als Gegenleistung erhält. Wie beim ökonomischen Kapital kann somit nicht nur ein positiver, sondern auch

²⁹ Dies kann, wie gerade erläutert, auch anders gesehen werden. In diesem Fall wären Werte und Normen dann nicht unter den Begriff des Sozialkapitals zu subsumieren, sondern als weitere handlungsrelevante Faktoren von diesem zu trennen. Für das später vorgestellte Modell, wie soziale Netzwerke den Bildungserfolg und die Lehrstellensuche von Schülern beeinflussen, hätte dies, abgesehen von begrifflichen Unterschieden jedoch keine grundlegenden Auswirkungen.

³⁰ Ein zentraler Unterschied besteht ja darin, dass die zugänglichen Ressourcen vor allem die Opportunitäten beeinflussen, während sich die Normen und Werte stärker auf den Nutzen und die Kosten auswirken. Ein weiterer Unterschied besteht darin, dass Normen und Werte einen stärkeren Kollektivgutcharakter aufweisen als die Ressourcen. So ist der Zugang zu Ressourcen zwar auch durch Kollektivgüter, wie z.B. generalisiertes Vertrauen in Personen eines bestimmten Netzwerks beeinflusst, jeder Akteur kann aber auch zielgerichtet darauf einwirken, einen besseren Zugang zu erhalten und er kann Andere bis zu einem gewissen Grad von der Nutzung der Ressourcen ausschließen. Werte und Normen können hingegen von einem individuellen Akteur in aller Regel nicht alleine geschaffen und durchgesetzt werden und sie stehen allen Akteuren im Netzwerk zur Verfügung.

ein negativer Saldo bestehen. Weiterhin können sanktionierbare Werte und Normen für den Akteur nicht nur positive sondern auch negative Folgen haben, z.B. wenn sie seine Freiheiten beschränken oder aber der Erreichung bestimmter Güter und Positionen entgegenstehen. Ob bestimmte vorherrschende Normen und Werte für einen Akteur ein Gut oder ein Übel darstellen ist dabei situationsabhängig.

Ein weiterer umstrittener Punkt ist, ob auch Beziehungen innerhalb der Kernfamilie unter den Begriff des Sozialkapitals subsumiert werden oder ob der Begriff lediglich für außerfamiliäre Netzwerke Anwendung finden soll. Zunächst einmal spricht grundsätzlich nichts dagegen, durch die Kernfamilie zugängliche Ressourcen und Normen als Sozialkapital anzusehen. Denn eine Familie stellt letztendlich nichts anderes als ein bestimmtes (in der Regel sehr dichtes) Netzwerk um einen Akteur dar. Ob z.B. bestimmte Ressourcen durch ein Elternteil oder aber einen Freund zugänglich sind, ist für den Akteur unerheblich. Beides stellt für ihn Sozialkapital dar, da die zugänglichen Ressourcen in die Beziehung zu einer anderen Person eingebettet sind. Für die vorliegende Arbeit ergibt sich hinsichtlich der Verwendung innerfamiliären Sozialkapitals, wie dies bei Coleman und Portes beschrieben und auch in empirischen Arbeiten zumeist verwendet wird, jedoch ein konzeptionelles Problem. Unter innerfamiliärem Sozialkapital werden in der Bildungssoziologie in aller Regel die Art und die Stärke der innerfamiliären Beziehungen verstanden, da diese eine Voraussetzung dafür darstellen, dass dem Kind im Elternhaus eine adäquate Förderung zuteilwerden kann. So sind z.B. die Unterstützungsmöglichkeiten der Eltern begrenzt, wenn sie physisch nicht präsent sind, sie nur wenig Zeit für ihr Kind haben oder aber keine ausreichend starke Beziehung zum Kind besteht. Von diesem innerfamiliären Sozialkapital wird das Humankapital der Eltern unterschieden, wobei Coleman von einer Interaktion der beiden Kapitalarten ausgeht. Diese zunächst logisch anmutende Trennung zwischen innerfamiliärem Sozialkapital und Humankapital der Eltern steht jedoch im Gegensatz zur bisherigen Argumentation, wonach sich das Ausmaß an Sozialkapital, zu dem ein Akteur durch seine sozialen Beziehungen Zugang hat, nicht nur aus deren Bereitschaft ergibt, im Bedarfsfall Ressourcen zur Verfügung zu stellen, sondern eben auch aus der Ressourcenausstattung der sozialen Beziehungen. Nach diesem Verständnis muss das innerfamiliäre Sozialkapital eigentlich nicht nur durch die Interaktionsintensität bestimmt werden, sondern auch durch die Werte und Ressourcen der Eltern, wobei ihr Humankapital von zentraler Bedeutung sein sollte. Dies würde im Bereich der Bildungsforschung aber zu einer ungebräuchlichen und nicht gebotenen Vermischung verschiedener Kapitalarten und Herkunftseffekte führen. Es würde zudem die Gefahr bestehen, letztendlich alle familiären Herkunftseffekte unter den Begriff Sozialkapital zu subsumieren und das Konzept

dadurch zu breit werden zu lassen. Aufgrund dieser konzeptionellen Probleme bei der Verwendung von Beziehungen innerhalb der Kernfamilie im Rahmen der vorliegenden Fragestellung werde ich mich im Folgenden auf die Analysen außerfamiliärer Netzwerke beschränken.³¹

Darüber, dass die Netzwerkstruktur einen Einfluss auf die Sozialkapitalausstattung eines Akteurs haben kann, herrscht Einigkeit. Umstritten ist jedoch, ob eher offene oder geschlossene Netzwerke vorteilhafteres Sozialkapital bereitstellen. Anhand der weiter oben gemachten Ausführungen kann angenommen werden, dass dies immer auch vom Handlungsziel abhängt. In offenen Netzwerken besteht eher Zugang zu verschiedenen und neuartigen Ressourcen und Werten. In dichten Netzwerken hingegen sind Werte und Normen stärker verankert und enge soziale Beziehungen sind eher gewillt, bei Bedarf einen größeren Teil ihrer Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Offene Netzwerke dürften also vor allem besseren Zugang zu nichtredundanten Informationen und spezifischen Ressourcen gewährleisten, da die sozialen Kontakte in solchen Netzwerken heterogen und wenig miteinander verbunden sind. Dichte Netzwerke sollten hingegen einen stärkeren Einfluss in Situationen haben, bei denen eine größere Menge an wenig spezifischen Ressourcen benötigt wird und sie sollten auch stärker die Werte und Normen einer Person beeinflussen. Beides ist durch die substanziellere Interaktion und Intimität begründet. Es ist zu beachten, dass es sich hier um eine bewusst vereinfachende Unterscheidung zwischen den typischen Auswirkungen dichter und offener Netzwerkstrukturen handelt. Aufgrund der besseren Verfügbarkeit nichtredundanter Informationen sollten offene Netzwerke Vorteile für den Arbeitsmarkterfolg mit sich bringen. Hinsichtlich des Bildungserfolgs sind die Auswirkungen der Netzwerkstruktur theoretisch hingegen nicht eindeutig bestimmbar. Da in dem in der vorliegenden Arbeit verwendeten Datensatz weder zur Netzwerkstruktur noch zur intergenerationalen Geschlossenheit der Netzwerke direkte Informationen vorliegen, können die möglichen Auswirkungen der Netzwerkstruktur auf die Sozialkapitalausstattung und den strukturellen Erfolg hier lediglich theoretisch diskutiert werden. Obwohl keine empirischen Analysen möglich sind, erscheint die theoretische Auseinandersetzung mit der Netzwerkstruktur im Rahmen dieser Arbeit wichtig und sinnvoll, da es nur dadurch möglich ist, die Rolle sozialer Netzwerke und des darin eingebetteten Sozialkapitals für die sozialstrukturelle Platzierung von Akteuren insgesamt besser zu verstehen. Es ist zu-

³¹ Diese Beschränkung ist in der vorliegenden Arbeit zudem geboten, da eine Konzentration auf die Effekte außerfamiliärer Beziehungen auf den (Aus-)Bildungserfolg eine tiefergehende Untersuchung dieser bisher vergleichsweise wenig analysierten Fragestellung erlaubt. Zudem liegen in dem für die empirischen Analysen verwendeten Datensatz speziell für die außerfamiliäre Netzwerkzusammensetzung sehr differenzierte Indikatoren vor, während dies für die innerfamiliären Beziehungen nicht im gleichen Ausmaß der Fall ist.

dem auch deshalb von Bedeutung, weil hinsichtlich der Auswirkungen der ethnischen Einbettung von Migranten häufig gerade die hohe Dichte ethnischer Netzwerke hervorgehoben wird (siehe hierzu noch ausführlicher Abschnitt 2.4.1 und 2.4.2).

Abgesehen von der Dichte können sich die Netzwerke von Akteuren auch hinsichtlich ihres Umfangs im Sinne der Anzahl sozialer Kontakte unterscheiden. Ceteris paribus sollte gelten, dass Akteure mit weniger sozialen Beziehungen auf weniger Ressourcen zugreifen können als Akteure mit einem großen Netzwerk. Denn zum einen erhöht ein großer Netzwerkumfang die Wahrscheinlichkeit, dass zumindest eine Netzwerkperson zu einem bestimmten Zeitpunkt an dem der Akteur eine Hilfeleistung benötigt in der Lage ist, diese zu gewähren (z.B. Unterstützung bei der Lehrstellensuche) und es kann auf eine größere Menge einer bestimmten Ressource zurückgegriffen werden (z.B. Geld), zum anderen steigt mit der Anzahl sozialer Kontakte aber auch die Wahrscheinlichkeit, Zugang zu verschiedenartigen Ressourcen zu erlangen (selbst in dichten Netzwerken verfügen ja nicht alle Personen exakt über dieselben Informationen oder Fertigkeiten). Die Bedeutung des Netzwerkumfangs für die Sozialkapitalausstattung eines Akteurs wird ausdrücklich bei Bourdieu thematisiert (1983: 191), während er bei den anderen Ansätzen nicht direkt oder nur am Rande erwähnt wird. Insgesamt sprechen die bisherigen Ausführungen dafür, dass sich der Umfang des Netzwerks in erster Linie auf die mobilisierbaren Ressourcen auswirkt, während die vorherrschenden Normen und Werte nur bedingt davon betroffen sind. Aufgrund dessen sollte der Netzwerkumfang insbesondere beim Arbeitsmarkteinstieg von großer Bedeutung sein, während die Auswirkungen auf den Bildungserfolg eher begrenzt sein dürften.

Hinsichtlich der sozialen Netzwerkzusammensetzung besteht Konsens darüber, dass diese einen wichtigen Einflussfaktor für den Bildungserfolg und den Arbeitsmarkterfolg eines Akteurs darstellt. Es wird allgemein angenommen, dass es Vorteile mit sich bringt, wenn man Kontakt zu statushohen Personen hat. Dies wird zum einen dadurch begründet, dass solche Netzwerkkontakte über besonders hilfreiche Ressourcen und Informationen verfügen, zum anderen sollten in Netzwerken mit vielen statushohen Personen Werte und Normen vorherrschen, welche für den Bildungs- und Arbeitsmarkterfolg förderlich sind.

2.1.7 Ein allgemeines Modell zum Zusammenhang zwischen Netzwerkeigenschaften, Sozialkapital und strukturellem Erfolg

Abschließend werden die bisherigen Ausführungen zur Veranschaulichung in ein Modell überführt, bei dem verschiedene Netzwerkeigenschaften, Formen und Wirkungsweisen von

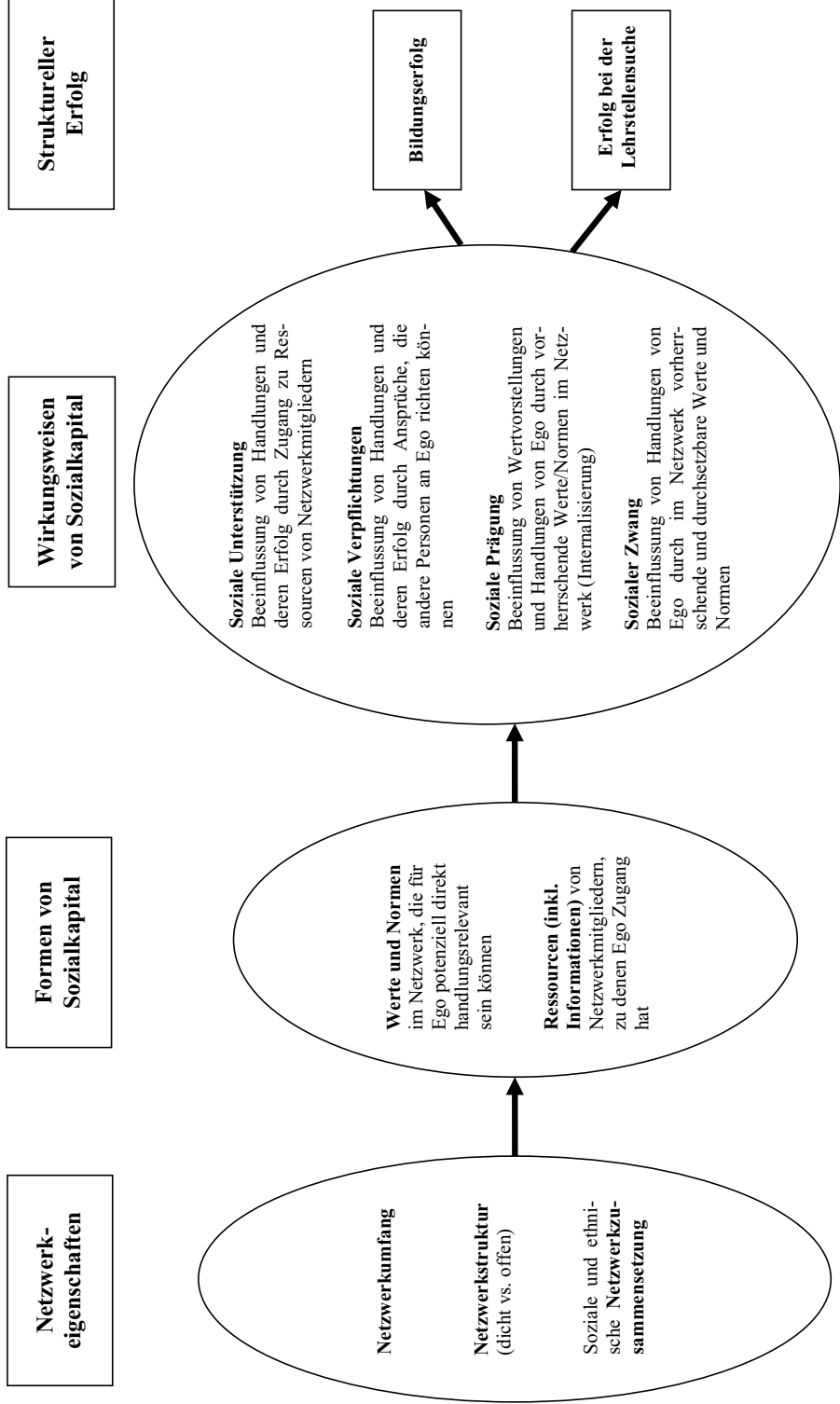
Sozialkapital sowie Indikatoren des strukturellen Erfolgs noch einmal dargestellt und idealtypische Zusammenhänge aufgezeigt werden.³²

Auf die beiden hier unterschiedenen **Formen von Sozialkapital** wurde schon ausführlich eingegangen. Es sei an dieser Stelle aber noch einmal ausdrücklich darauf hingewiesen, dass der im Rahmen der Arbeit verwendete Ressourcenbegriff auch Informationen umfasst. Von den *Ressourcen* sind die im Netzwerk vorherrschenden Werte und Normen zu unterscheiden. *Werte und Normen* stellen insofern eine eigenständige Form von Sozialkapital dar, als sie den Nutzen und die Kosten, die Akteure bestimmten Handlungsalternativen zuschreiben, beeinflussen und somit eigenständige Handlungsrelevanz erlangen können.

Auf der linken Seite des Schaubilds sind verschiedene **Netzwerkeigenschaften** abgebildet, die einen Einfluss auf die Sozialkapitalausstattung eines Akteurs haben können. Der *Netzwerkumfang* beschreibt die Anzahl der Sozialkontakte über die ein Akteur verfügt. Die *Netzwerkstruktur* gibt hingegen an, ob ein Akteur eher von einem dichten Netzwerk umgeben ist, d.h. er vor allem starke Beziehungen zu den anderen Akteuren im Netzwerk hat und auch diese untereinander stark vernetzt sind, oder ob es sich eher um ein offenes Netzwerk handelt, bei dem der Akteur zu Personen Kontakt unterhält, die sich in ganz unterschiedlichen Bereichen der Gesellschaft bewegen und untereinander eine nur geringe Interaktionsdichte haben. Die *soziale Netzwerkszusammensetzung* gibt an, ob die Akteure eher am oberen oder am unteren Ende einer hierarchisch gegliederten Sozialstruktur angesiedelt sind, während es bei der *ethnischen Netzwerkszusammensetzung* um die ethnische Zugehörigkeit der Netzwerkbeziehungen geht. Die unterschiedlichen Netzwerkeigenschaften sind dabei nicht völlig losgelöst voneinander, sondern stehen in Wechselwirkung zueinander. Im Folgenden wird kurz darauf eingegangen, wie die Netzwerkeigenschaften idealtypischerweise die Sozialkapitalausstattung eines Akteurs beeinflussen.

³² Es sei angemerkt, dass das Modell eine idealtypische Situation abbildet, bei der nicht alle möglichen Aspekte einzeln aufgeführt und auch nicht alle möglichen Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Aspekten dargestellt sind, sondern lediglich die für die vorliegende Arbeit als am wichtigsten angesehenen. Die Richtung der Pfeile gibt die angenommene vorwiegende Wirkrichtung an, wobei durchaus auch Effekte in die entgegengesetzte Richtung möglich sind.

Abbildung 2-1: Netzwerkeigenschaften, Sozialkapital und struktureller Erfolg



Der *Netzwerkumfang* hat in erster Linie Auswirkungen auf den Zugang zu Ressourcen. Ein Akteur sollte auf umso mehr und umso unterschiedlichere Ressourcen zugreifen können, je mehr soziale Kontakte er hat. Hinsichtlich der *Netzwerkstruktur* kann festgehalten werden, dass dichte Netzwerke in der Regel für die Herausbildung von durchsetzbaren Werten und Normen förderlich sein sollten, da in einer solchen Netzwerkstruktur abweichendes Verhalten leicht erkannt werden kann und eine Kooperation mehrerer Mitglieder mit dem Ziel der Unterbindung eines solchen Verhaltens aufgrund der Beziehungsverflechtungen wahrscheinlich ist. Gleichzeitig dürften in dichten Netzwerken Akteure eher dazu geneigt sein, anderen Akteuren Ressourcen bereitzustellen, über die sie verfügen. Aufgrund des Prinzips der Homophilie sollte das Ausmaß an verschiedenartigen Ressourcen jedoch in offenen Netzwerken größer ausfallen. Die soziale und die ethnische *Netzwerkkzusammensetzung* wirken sich zum einen auf die Ressourcen aus, über welche die sozialen Kontakte von Ego verfügen, zum anderen auf deren Werte und Normen. Bei vergleichbarer Unterstützungsbereitschaft sollten Personen umso hilfreichere Ressourcen zur Verfügung stellen können, je höher ihre soziale Stellung ist. Gleichzeitig sollte die strukturelle Positionierung der Netzwerkmitglieder auch einen Einfluss auf die Inhalte der vorherrschenden Werte und Normen haben. Auch die ethnische Netzwerkkzusammensetzung kann die Ressourcen, Werte und Normen innerhalb des Netzwerkes beeinflussen. Hierauf wird in Kapitel 2.4 ausführlich eingegangen.

Hinsichtlich der **Auswirkungen** der beiden Formen von Sozialkapital auf Handlungen und den Handlungserfolg kann zwischen vier grundlegenden Effekten unterschieden werden. Der Erfolg von Handlungen wird in erster Linie durch das Ausmaß der *sozialen Unterstützung* und der *sozialen Verpflichtungen* beeinflusst. Es handelt sich hierbei um die Opportunitäten und Restriktionen, die sich aus dem Zugang Egos zu den Ressourcen der Alteri und deren Ansprüche auf die Ressourcen Egos ergeben. Im Gegensatz hierzu beeinflussen die *soziale Prägung* und der *soziale Zwang* in erster Linie den Nutzen und die Kosten verschiedener Handlungsalternativen eines Akteurs. Bei der sozialen Prägung geschieht dies durch die Beeinflussung der Wertvorstellungen Egos durch die Ansichten, Ziele und Handlungsweisen seiner sozialen Beziehungen.³³ Im Gegensatz dazu kommt es beim sozialen Zwang zu keiner

³³ Ego übernimmt natürlich nicht nur die im Netzwerk vorherrschenden Werte, sondern beeinflusst diese auch zu einem bestimmten Grad. Da Ego aber nur eine Person von mehreren in seinem Netzwerk darstellt, sollten die Effekte vom Netzwerk auf Ego in aller Regel größer sein als andersherum. Ein weiterer kritischer Punkt stellt in diesem Zusammenhang die Tendenz zur Homophilie dar, wonach Ego in der Regel Kontakt zu solchen Personen sucht, die ihm in ihren Ansichten ähnlich sind, wodurch sich die Werte in vielen Fällen gar nicht grundlegend unterscheiden. Dies trifft zwar zu, aber während man anderen Personen in bestimmten Punkten sehr ähnlich sein mag, kann man in anderen Fragen ganz unterschiedlicher Meinung sein. An diesem Punkt erlangt die soziale

Übernahme des Wertekanons durch Ego. Die Handlungsbeeinflussung ergibt sich vielmehr aus den mit bestimmten Handlungen oder Handlungsunterlassungen drohenden Sanktionen durch das Netzwerk. Der Vollständigkeit halber sei noch einmal ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die verschiedenen Auswirkungen von Sozialkapital auch negativ sein können. Hinsichtlich der Ressourcen wurde dies bereits durch die sozialen Verpflichtungen zum Ausdruck gebracht. Aber auch bei der sozialen Prägung und dem sozialen Zwang kann die Beeinflussung der Handlungsziele letztendlich positive oder negative Auswirkungen für den Akteur haben.

Wie schon an verschiedenen Stellen beispielhaft angeführt, kann die Sozialkapitalausstattung eines Akteurs den Bildungserfolg und den Erfolg bei der Lehrstellensuche beeinflussen. Eine systematische Auseinandersetzung mit diesen möglichen Einflüssen wird im nächsten Abschnitt unter Rückgriff auf die WE-Theorie geschehen. Empirisch zu überprüfende Hypothesen zum Zusammenhang zwischen bestimmten Netzwerkeigenschaften und dem Bildungserfolg sowie dem Erfolg bei der Lehrstellensuche werden in den Abschnitten 4.1, 5.1 und 6.1 formuliert.

2.2 Sozialkapital und Bildungserfolg

In Kapitel 1 wurde herausgearbeitet, dass der Schulerfolg sowohl durch schulische Leistungen (primäre Effekte) als auch durch Bildungsentscheidungen (sekundäre Effekte) an wichtigen Verzweigungspunkten im Bildungssystem beeinflusst wird. Die beiden Effekte sollten analytisch getrennt betrachtet werden, weisen aber auch Gemeinsamkeiten hinsichtlich der relevanten Modellparameter auf. Wie ausführlich dargelegt, können sich soziale Netzwerke auf Leistungen und Bildungsentscheidungen auswirken, indem sie zum einen den Zugang zu Ressourcen, wie z.B. Unterstützungsleistungen oder Informationen, gewährleisten und zum anderen bildungsrelevante Werte und Normen beeinflussen. Im Folgenden wird diese Argumentation systematisiert, indem auf den Einfluss der verschiedenen Aspekte der Sozialkapitalausstattung auf die einzelnen Modellparameter der Bildungsentscheidungen näher eingegangen und zudem eine Verbindung zu den Netzwerkeigenschaften gezogen wird (die ethnische Netzwerkzusammensetzung wird hier nicht miteinbezogen, da sich ihr in Kapitel 2.4 ausführlich gewidmet wird). Die Ausführungen sind zu großen Teilen auch auf die Beeinflussung der Leistungen durch die Sozialkapitalausstattung übertragbar, weshalb bezüglich der

Prägung eine über die reine Homophilie hinausgehende eigenständige Bedeutung. Während Ego in der Regel schon bei Aufnahme einer sozialen Beziehung bestimmte Werte mit dieser Person teilt, wird er ihr bei wiederholter Interaktion auch in anderen Bereichen ähnlicher werden.

primären Effekte lediglich Besonderheiten und Unterschiede zusätzlich dargestellt werden. Bildungsentscheidungen werden durch die eingeschätzte Erfolgswahrscheinlichkeit, die subjektiven Kosten, den angenommenen Zusatznutzen aus höherer Bildung und das Stuserhaltungsmotiv beeinflusst.

Die subjektiven *Kosten* höherer Bildung werden primär von den verfügbaren ökonomischen Ressourcen beeinflusst. Denn auch wenn die objektiven Kosten für alle gleich sein mögen, fallen diese in Familien mit wenigen monetären Mitteln stärker ins Gewicht als bei wohlhabenden Familien, was sich dann in höheren subjektiven Kosten niederschlägt. Aufgrund der Möglichkeit der Kapitaltransformation kann sich grundsätzlich auch die Sozialkapitalausstattung auf die subjektive Bewertung der Kosten auswirken, sei dies durch das Wissen über mögliche finanzielle Unterstützung durch Netzwerkbeziehungen oder aber durch andere Hilfeleistungen, wie z.B. kostenlose Nachhilfe, welche die Kosten der Bildung verringern können. Hierbei sollte vor allem die soziale Netzwerkzusammensetzung aber auch der Netzwerkumfang relevant sein. Der Einfluss sozialer Netzwerke auf die subjektiven Kosten dürfte im Vergleich zu den anderen Modellparametern aber eher begrenzt sein.

Unterschiede in der eingeschätzten *Erfolgswahrscheinlichkeit* können sich selbst bei gleichen schulischen Leistungen der Kinder ergeben, wenn die zukünftigen Unterstützungsmöglichkeiten und die Möglichkeiten, bei Problemen der Kinder in der Schule zu intervenieren, variieren. Die Sozialkapitalausstattung ist in diesem Zusammenhang von Bedeutung, da soziale Beziehungen wichtige Informationen über das Bildungssystem liefern oder Ratschläge bei schulischen Problemen des Kindes geben können, wobei gerade soziale Kontakte zu Personen mit hoher Bildung hilfreich sein dürften. Darüber hinaus werden durch das Netzwerk im Bedarfsfall Unterstützungsleistungen bereitgestellt, wie z.B. die Beaufsichtigung des Kindes oder das gemeinsame Lernen für Klassenarbeiten. Die tatsächlichen Erfolgswahrscheinlichkeiten sind zudem, genau wie auch die anderen Modellparameter, für die Akteure nur schwer einschätzbar. Daher wird ihre subjektive Bewertung nicht nur von den objektiven Gegebenheiten abhängen, sondern persönliche Netzwerke können als Vergleichsmöglichkeit und Bezugspunkt für die Schätzung herangezogen werden (Esser 2000: 218f.). So ist z.B. denkbar, dass eine hohe Anzahl von sich im Netzwerk befindlichen Personen mit hohen Bildungsabschlüssen bei einem Akteur zur Überzeugung führen, dass es durchaus möglich ist, solche Abschlüsse zu erreichen (Bourdieu und Passeron 2007: 39f.). Die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit sollte daher insgesamt deutlich durch die soziale Netzwerkzusammensetzung beeinflusst sein.

Soziale Netzwerke können auch die subjektiv angenommenen Auszahlungen eines höheren Bildungsabschlusses beeinflussen. So kann hinsichtlich des *Statuserhaltungsmotivs* angenommen werden, dass der jeweilige Referenzpunkt nicht nur durch den Status der Eltern bestimmt wird, sondern auch durch die im Netzwerk des Kindes und/oder der Eltern vorherrschenden Aspirationen, Bildungsabschlüsse und beruflichen Positionierungen (Erikson und Jonsson 1996: 30f.). Wenn z.B. alle Freunde eines Schülers das Abitur anstreben, sollte dies – neben der Bildung und dem Berufsstatus der Eltern – seinen Vergleichsmaßstab beeinflussen. Gleiches sollte auch gelten, wenn z.B. die meisten Netzwerkbeziehungen der Eltern statushohe Berufe bzw. hohe Bildungsabschlüsse haben oder deren Kinder überwiegend eine höhere Bildungseinrichtung besuchen. Es geht hier also um Effekte des sozialen Vergleichs, wobei das soziale Nahumfeld beeinflusst, was vom Akteur als normal angesehen wird und wovon Abweichungen nach oben als Gewinne und Abweichungen nach unten als Verluste wahrgenommen werden.

Neben dem Statuserhaltungsmotiv können soziale Netzwerke den *subjektiven Zusatznutzen* höherer Bildung aber auch beeinflussen, indem sie sich auf die anschließende Verwertbarkeit höherer Bildungsabschlüsse auswirken. Denn wie die Karriere einer Person verläuft, sollte vom verfügbaren Sozialkapital im Sinne von für die Jobsuche und berufliche Aufwärtsmobilität nützlichen Informationen durch die Sozialbeziehungen abhängen (Bourdieu 1977: 506f.). Die Unterstützungsmöglichkeiten des Netzwerks sollten zum einen durch die Offenheit und den Umfang des Netzwerks, zum anderen aber auch durch die soziale Netzwerkzusammensetzung beeinflusst werden. Verfügt ein Akteur z.B. über ein Netzwerk von Personen mit hohem Berufsstatus, sollten diese Netzwerkbeziehungen speziell dazu geeignet sein, über attraktive freie Stellen für Personen mit hohem Bildungsabschluss zu informieren, ein gutes Wort bei einem (potenziellen) Arbeitgeber einzulegen oder selbst berufliche Positionen (bevorzugt an Mitglieder ihres Netzwerkes) zu vergeben (Kogan 2011b: 448; Roth 2013a: 3). Demnach sind höhere Bildungsabschlüsse für eine Person also umso wertvoller (und damit umso erstrebenswerter), über je mehr statushohe Netzwerkkontakte sie oder ihre Familie verfügt. Es ist außerdem durchaus möglich, dass soziale Netzwerke einen Einfluss auf die Einstellungen hinsichtlich Bildung und die Bewertung bestimmter Bildungsabschlüsse durch einen Akteur auch über deren angenommene Verwertbarkeit am Arbeitsmarkt hinaus ausüben. Wird im Netzwerk eines Akteurs z.B. die Vorstellung geteilt, dass höhere Bildung eine wichtige Voraussetzung dafür ist, um sich persönlich entfalten und später ein glückliches und selbstbestimmtes Leben führen zu können, sollte sich dies positiv auf die Einstellung des Akteurs gegenüber Bildung auswirken. Höhere Bildung erfährt somit eine zusätzliche, nicht-monetäre

Nutzenkomponente. Zu guter Letzt kann auch die Ausrichtung der eigenen Bildungskarriere an den Bildungskarrieren der Freunde einen Zusatznutzen generieren, wenn damit eine längere gemeinsam verbrachte Zeit verbunden ist. Wenn z.B. alle Freunde eines Grundschülers nach der vierten Klasse auf ein Gymnasium überwechseln, kann der drohende Verlust dieser Freundschaften durch einen Übergang auf die Realschule und die Aussicht, sich in der neuen Schule ohne den Rückhalt und die Sicherheit eines Netzwerkes affektiv verbundener Personen einleben zu müssen, zu emotionalem Stress führen und somit den Wechsel auf das Gymnasium als wünschenswerter erscheinen lassen (Erikson und Jonsson 1996: 30). Dieser Effekt unterscheidet sich von der Beeinflussung des Referenzpunktes beim Stuserhaltungsmotiv, da er nicht auf die Höhe des Abschlusses gerichtet ist, sondern alleine durch den Wunsch, weiterhin mit den bestehenden Freunden den Schulalltag zu verbringen, begründet ist. Dieser Einfluss ist demnach nicht nur auf vertikale Unterschiede der besuchten Schulformen begrenzt, sondern er bezieht sich auf den Besuch exakt der gleichen Schule. Er wäre demnach z.B. auch zu erwarten, wenn die Auswahl zwischen zwei verschiedenen Gymnasien besteht.

Wie schon erwähnt, können die gemachten Ausführungen zu den Auswirkungen sozialen Kapitals auf die Bildungsentscheidungen zu großen Teilen auch auf die Argumentation zu den schulischen Leistungen des Kindes übertragen werden. So wird in den Rational-Choice-Modellierungen zur Erklärung primärer Herkunftseffekte davon ausgegangen, dass die Leistungen der Kinder nicht nur von deren Lernfähigkeit abhängen, sondern ganz entscheidend auch von den getätigten Investitionen in das Humankapital der Schüler. Die Investitionsentscheidungen werden dabei zentral durch den subjektiv erwarteten zusätzlichen Nutzen, die subjektiven Kosten sowie die subjektive Wahrscheinlichkeit des Erfolgs der Investition bestimmt. Die grundlegenden Auswirkungen der Sozialkapitalausstattung auf diese Determinanten der Investitionsentscheidungen wurden gerade ausführlich im Rahmen der Bildungsentscheidungen erörtert, weshalb hierauf nicht mehr gesondert eingegangen wird. Gleichzeitig bestehen aber auch Unterschiede hinsichtlich der zu erwartenden Wirkungsweisen des Sozialkapitals auf die primären und die sekundären Effekte. So werden Bildungsentscheidungen an zentralen Verzweigungspunkten im Bildungssystem in der Regel auf Basis wohlüberlegter Abwägungen getroffen, bei denen die verschiedenen Bildungsalternativen miteinander verglichen werden. Leistungsunterschiede können hingegen auch als unintendierte Folge nicht auf den Schulerfolg gerichteter Alltagsinteraktionen entstehen. So wäre es z.B. möglich, dass eine große Leseneigung und ein reger Austausch über die gelesene Literatur in der Freundesgruppe eines Schülers dazu führt, dass dieser selbst häufiger und lieber liest, was wiederum seine schulischen Leistungen positiv beeinflussen kann, ohne dass dies explizit beabsichtigt gewe-

sen wäre oder den Akteuren bewusst sein muss. Ein weiterer zentraler Unterschied besteht darin, dass Bildungsentscheidungen auf durchdachten Entscheidungen beruhen, während Leistungsunterschiede zu großen Teilen als Folge unterschiedlicher Alltagshandlungen entstehen, über welche die Akteure nicht weiter nachdenken. Daher sollte das Stuserhaltungsmotiv, wie in Kapitel 1 dargelegt, allgemein einen geringeren Einfluss auf die Leistungen als auf die Bildungsentscheidungen haben, womit dann auch der soziale Vergleich mit dem näheren sozialen Umfeld für Bildungsentscheidungen von größerer Relevanz sein sollte. Auch die Beeinflussung des subjektiven Zusatznutzens höherer Bildung durch das soziale Netzwerk sollte sich deutlicher auf die sekundären als auf die primären Effekte auswirken. Hinsichtlich der Erfolgswahrscheinlichkeiten ist anzumerken, dass Unterstützungsleistungen und Informationen durch das Netzwerk auch für die primären Effekte eine wichtige Rolle spielen. Allerdings können Unterschiede in der subjektiven Bewertung von Erfolgswahrscheinlichkeiten aufgrund der Netzwerkzusammensetzung entgegengesetzte Auswirkungen für primäre und sekundäre Effekte haben. Überschätzen z.B. Eltern von Grundschulern die Erfolgswahrscheinlichkeiten ihres Kindes aufgrund einer großen Anzahl an Netzwerkmitgliedern, die einen hohen Bildungsabschluss erreicht haben, können hiervon positive sekundäre Effekte im Sinne von ehrgeizigen Bildungsentscheidungen erwartet werden, während die Überschätzung zu keinen oder sogar zu negativen primären Effekten aufgrund einer daraus resultierenden Unterinvestition führen kann.

Auf Basis der theoretischen Ausführungen kann zusammenfassend festgehalten werden, dass sich die Sozialkapitalausstattung sowohl auf die Leistungen als auch auf die Bildungsentscheidungen auswirken kann, wobei insbesondere die soziale Netzwerkzusammensetzung für den Bildungserfolg zentral sein sollte, da sich diese deutlich auf die bildungsrelevanten Werte und Normen sowie die Verfügbarkeit bildungsrelevanter Informationen und Ressourcen auswirken sollte. Hinsichtlich des Ausmaßes des Einflusses sozialer Netzwerke auf Leistungen und Bildungsentscheidungen kann davon ausgegangen werden, dass sich die soziale Netzwerkzusammensetzung stärker auf die sekundären als auf die primären Effekte auswirkt.

2.3 Sozialkapital und Erfolg bei der Lehrstellensuche

Neben dem Einfluss auf die schulischen Leistungen und Bildungsentscheidungen, wird im Rahmen dieser Arbeit auch die Brücke zum Arbeitsmarkt – dem Hauptuntersuchungsfeld im Bereich der Sozialkapitalforschung – geschlagen, indem der Effekt sozialer Netzwerke auf den Erfolg bei der Lehrstellensuche am Ende der Sekundarstufe I näher untersucht wird. Der

Frage, ob eine Lehrstellensuche erfolgreich verläuft oder nicht, ist eine Bildungsentscheidung vorgelagert, bei der sich ein Schüler zunächst überhaupt für oder gegen die Aufnahme der Suche entscheidet. Für eine Lehrstellensuche wird sich dann entschieden, wenn der Erwartungsnutzen höher als beim Verbleib auf einer allgemeinbildenden Bildungseinrichtung oder dem direkten Arbeitsmarkteinstieg als ungelernete Arbeitskraft ist, wobei Jugendliche in Deutschland am Ende der Sekundarstufe I nur sehr selten ohne eine weitere berufliche Qualifikation in den Arbeitsmarkt eintreten (Beicht und Ulrich 2008a: 136ff.; Lohmar und Eckhart 2011: 131; Seibert et al. 2009: 598f.). Für diese Entscheidungssituation kann grundsätzlich auf die oben gemachten Ausführungen hinsichtlich der Beeinflussung der Bildungsentscheidungen durch die Sozialkapitalausstattung verwiesen werden. Wenn sich ein Jugendlicher jedoch für die Lehrstellensuche entschieden hat, stellt sich die Frage, inwiefern der Erfolg der Suche mit dem verfügbaren Sozialkapital zusammenhängt. Es geht also in erster Linie um die Beeinflussung der objektiven Erfolgswahrscheinlichkeit.

Wie im theoretischen Teil ausführlich dargestellt, sollten sich insbesondere die über die sozialen Beziehungen abrufbaren Informationen positiv auf den Sucherfolg auswirken, aber auch andere Unterstützungsleistungen können einen Beitrag leisten. Netzwerkmitglieder können dem Akteur Informationen darüber liefern, wo momentan adäquate Lehrstellen vorhanden sind. Hierdurch vergrößert sich die Auswahl für den Suchenden, wodurch er die Möglichkeit hat, sich bei mehr Unternehmen zu bewerben. Darüber hinaus kann er bei gleicher Zahl an Bewerbungen aus dem größeren Pool an Möglichkeiten diejenigen herausgreifen, die ihm am aussichtsreichsten und/oder attraktivsten erscheinen. Weiterhin können soziale Beziehungen auch die Chancen des Erfolgs einer Bewerbung erhöhen, indem sie dem Suchenden zusätzliche Informationen über ein Unternehmen und dessen Einstellungspraxis liefern. Dieser Informationsvorsprung kann dem Suchenden beim Bewerbungsschreiben und/oder beim Bewerbungsgespräch Vorteile gegenüber Bewerbern verschaffen, die nicht über diese internen Informationen verfügen. Soziale Beziehungen können außerdem weitere Unterstützungsleistungen erbringen, indem sie z.B. beim Verfassen von Bewerbungen oder bei der Vorbereitung auf Vorstellungsgespräche helfen. Auch Arbeitgeber nutzen soziale Netzwerke um geeignete Mitarbeiter zu finden. Wenn der Kontakt zwischen Bewerber und Arbeitgeber über eine gemeinsame soziale Beziehung zustande kommt, kann dies die Entscheidung des Arbeitgebers möglicherweise positiv beeinflussen, zumindest dann, wenn der Arbeitgeber in einer wohlwollenden Beziehung zur Mittlerperson steht und ihr positive Eigenschaften zuschreibt. Wenn z.B. ein langjähriger Freund oder ein guter Mitarbeiter des Arbeitgebers ein gutes Wort für einen Bewerber einlegt, kann dies vom Arbeitgeber als Signal für die Produktivität, die Moti-

vation oder die Teamfähigkeit des Bewerbers gewertet werden. Es ist außerdem möglich, dass der Arbeitgeber einen solchen Bewerber bei der Lehrstellenvergabe bevorzugt, um dadurch dem Freund oder dem Mitarbeiter einen Gefallen zu erweisen. Ähnliche Vorteile sind zu erwarten, wenn der Akteur selbst gute Beziehungen zu Personen unterhält, die Arbeitgeber sind und freie Lehrstellen zu vergeben haben (für die Argumentation in diesem Abschnitt siehe Kogan 2011b: 448; Roth 2013a: 3).

Akteure sollten dann auf hilfreiche Unterstützung bei der Lehrstellensuche durch ihr Netzwerk zurückgreifen können, wenn sie über ein umfangreiches und offenes Netzwerk verfügen. Daneben kann aber auch die soziale Netzwerkzusammensetzung den Sucherfolg beeinflussen. Für die Arbeitsplatzsuche wird in der Regel davon ausgegangen, dass Sozialkontakte mit hohem Berufsstatus hilfreicher als solche mit niedrigem Status sind, da erstere in der Regel über ein weiterverzweigtes Netzwerk, mehr Informationen und eine höhere Reputation verfügen. Sie können dadurch eher Informationen über freie Stellen liefern und es kann hilfreicher sein, wenn solche Personen ein gutes Wort für den Suchenden einlegen. Da sich die Ausbildungsplätze von Sekundarschülern mit niedrigem oder mittlerem Bildungsabschluss normalerweise im niedrigeren Arbeitsmarktsegment befinden, wäre es bezüglich der Lehrstellensuche von Jugendlichen am Ende der Sekundarstufe I aber auch möglich, dass gerade Personen mit niedrigerem Berufsstatus besser in diesem Bereich des Arbeitsmarkts vernetzt sind und daher besonders gut bei der Lehrstellensuche helfen können. Die Frage, welche Effekte die soziale Netzwerkzusammensetzung und der Netzwerkumfang auf den Erfolg der Lehrstellensuche haben, wird noch in Kapitel 6 ausführlich behandelt.

An dieser Stelle kann anhand der gemachten Ausführungen davon ausgegangen werden, dass sich soziale Netzwerke nicht nur auf schulische Leistungen und Entscheidungen an Verzweigungspunkten im Bildungssystem, sondern auch auf den Erfolg bei der Lehrstellensuche auswirken. Dabei sollte sich ein umfangreiches Netzwerk positiv auf die Wahrscheinlichkeit auswirken, eine Lehrstelle zu finden, während hinsichtlich der sozialen Netzwerkzusammensetzung Unklarheit darüber besteht, ob Personen mit hohem oder mit niedrigem Berufsprestige vorteilhafter bei der Ausbildungsplatzsuche sind.

2.4 Ethnische Netzwerke und Sozialkapital

Befasst man sich mit dem Einfluss sozialer Netzwerke auf den strukturellen Erfolg von Migranten, stellt sich zwangsläufig die Frage, inwiefern deren ethnische Zusammensetzung von Bedeutung ist. Auch wenn, wie im oben spezifizierten Modell zum Zusammenhang zwischen Netzwerkeigenschaften und Sozialkapital, grundsätzlich davon ausgegangen werden kann, dass die ethnische Netzwerkzusammensetzung eine Netzwerkeigenschaft darstellt, welche die Sozialkapitalausstattung eines Akteurs und dadurch auch dessen strukturellen Erfolg beeinflusst, wird in keinem der vorgestellten Sozialkapitalansätze explizit auf die ethnische Netzwerkzusammensetzung eingegangen. Hingegen wird die ethnische Einbettung von Migranten in verschiedenen Assimilationstheorien als zentraler Faktor für deren strukturellen Erfolg in der Aufnahmegesellschaft angesehen (Schulz 2013: 7). Daher werden in diesem Abschnitt verschiedene Assimilationstheorien kurz vorgestellt und kritisch beleuchtet. Im Rahmen dessen wird auch näher darauf eingegangen, von welchen typischen Effekten eigenethnischer Netzwerke auf den strukturellen Erfolg von Migranten im Aufnahmeland in den verschiedenen Konzeptionen ausgegangen wird. Es zeigt sich, dass die Theorien bei dieser Frage zu unterschiedlichen Vorhersagen gelangen, wobei die zugrundeliegenden Mechanismen lediglich angedeutet werden. Auf Basis dieser Ausführungen wird argumentiert, dass eine kohärente theoretische Auseinandersetzung mit möglichen Auswirkungen der ethnischen Netzwerkzusammensetzung auf den strukturellen Erfolg von Migranten durch das hier vorgestellte Sozialkapitalkonzept möglich ist. Abschließend wird noch dargestellt, wie sich die Situation der beiden in der vorliegenden Arbeit untersuchten Migrantengruppen in Deutschland darstellt und welche Auswirkungen der ethnischen Netzwerkzusammensetzung auf den Bildungserfolg und den Erfolg bei der Lehrstellensuche theoretisch zu erwarten sind.

2.4.1 Assimilationstheorien und Sozialkapital

In den *klassischen Theorien der Assimilation*, zu deren bedeutendsten Vertretern Gordon (1964) und die Soziologen der Chicago-Schule um Park (1950) zählen, wird – trotz durchaus vorhandener einschränkender Anmerkungen und Differenzierungen – im Kern grundsätzlich davon ausgegangen, dass sich Migranten über die Zeit, und vor allem über Generationen hinweg, in struktureller, kultureller, identifikativer und sozialer Hinsicht an die Mitte der Aufnahmegesellschaft angleichen (für differenziertere Ausführungen siehe z.B. Alba und Nee 1997: 827ff.; Aumüller 2009: 47ff.). Basierend auf einer Verallgemeinerung von beobachteten Inkorporationsmustern der europäischen Migranten in den Vereinigten Staaten zu Beginn

des letzten Jahrhunderts wird dabei die Assimilation als mehr oder weniger gesetzmäßig eintretendes Ereignis angesehen. Darüber hinaus wird die Assimilation, im Sinne einer Angleichung der Minderheit an die Mehrheit, auch als grundsätzlich wünschenswert dargestellt, da dies ethnische Konflikte ausschließe und für die Migranten in aller Regel mit einer strukturellen Aufwärtsmobilität verbunden sei (z.B. Aumüller 2009: 47; DeWind und Kasinitz 1997: 1097; Greenman und Xie 2006: 6; Kalter 2008: 14; Zhou 1997: 976f.). Die klassische Assimilationstheorie wurde in verschiedener Hinsicht kritisiert. So wurde ihr vorgeworfen, normativ und ethnozentriert zu sein, da sie die (Leit-)Kultur der Aufnahmegesellschaft als dominant darstelle (Esser 2008: 83). Hierdurch käme es zur Legitimierung einer einseitigen Angleichung der Migranten und einer verkürzenden Gleichsetzung von Assimilation und Aufwärtsmobilität (Hans 2010: 53ff.). Vor allem aber wurde ihr vorgeworfen, dass sie blind gegenüber anderen möglichen Inkorporationsmustern als der Assimilation in die Mitte der Aufnahmegesellschaft sei, diese aber gerade im Zuge der sogenannten New Immigration in die USA seit Mitte der Sechziger Jahre des Zwanzigsten Jahrhunderts keine Randerscheinung seien.

Am deutlichsten wurde diese Kritik von Vertretern der *Theorie der segmentierten Assimilation* zum Ausdruck gebracht (für eine ausführlichere Darstellung siehe z.B. Portes und Rumbaut 2001; Portes und Zhou 1993; Zhou 1997). Diese bestreiten zwar nicht, dass das Inkorporationsmuster der Assimilation, wie in den klassischen Ansätzen beschrieben, im Falle der europäischen Zuwanderung bis in die zwanziger Jahre des letzten Jahrhunderts tatsächlich vorgeherrscht haben mag. Sie weisen aber darauf hin, dass dies keiner Zwangsläufigkeit geschuldet sei, sondern spezifische Bedingungen zu diesem Muster geführt hätten, welche für die Zuwanderung in die USA seit den sechziger Jahren so nicht mehr zuträfen (Portes und Rumbaut 2001: 45f.). Es wird unter anderem darauf verwiesen, dass die Schere zwischen Arm und Reich sowie zwischen guten und schlechten Jobs größer geworden sei, es eine verstärkte Wohnsegregation nach Einkommen gäbe und die heutigen Migrantengruppen meist keine europäischen Wurzeln hätten und daher durch ihr Erscheinungsbild und speziell ihre Hautfarbe als Migranten identifizierbar seien (Zhou 1997: 985ff.).

Durch diese Veränderungen würde zwar bei einem Teil der Migranten eine Assimilation in die Mittelschicht der Aufnahmegesellschaft immer noch stattfinden, zwei weitere Inkorporationsmuster hätten aber deutlich an Relevanz gewonnen (Aumüller 2009: 99f.). So bestehe für die neuen Migranten vermehrt die Gefahr der Abwärtsassimilation und der dauerhaften Marginalisierung (Portes 1995: 253ff.). Als ein Hauptgrund hierfür wird die starke Ghettoisierung von Wohngebieten, insbesondere der Innenstädte, in denen neben Migranten vor allem Ein-

heimische der (häufig afroamerikanischen) Unterschicht leben, angeführt. Neben einer niedrigen Ressourcenausstattung zeichneten sich diese einheimischen Unterschichten auch durch einen hohen Grad an Deprivation und Desillusionierung hinsichtlich ihres Glaubens an die eigenen Aufstiegschancen in der Gesellschaft aus, was häufig die Ausbildung einer, die Mehrheitsgesellschaft und deren Ziele ablehnenden, Subkultur zur Folge habe. Gerade für die Nachkommen der ersten Migrantengeneration bestehe deshalb die Gefahr, sich durch den Kontakt mit einheimischen Gleichaltrigen (z.B. in der Schule oder der Nachbarschaft) in diese Subgruppe der Aufnahmegesellschaft zu assimilieren und damit auch deren Einstellungen und Verhaltensweisen zu übernehmen, die für eine strukturelle Aufwärtsmobilität hinderlich seien (Portes und Rumbaut 2001: 59ff.; Portes und Zhou 1993: 81f.). Eine Möglichkeit dieser Abwärtsassimilation zu entgehen stelle nun die dritte von der Theorie der segmentierten Assimilation als relevant angesehene Inkorporationsstrategie dar, nämlich der Verbleib in der ethnischen Gemeinschaft und die Beibehaltung der dort vorherrschenden Werte bei gleichzeitiger struktureller Aufwärtsmobilität (Portes und Zhou 1993: 82).

Zentral an dieser Argumentation ist für die vorliegende Arbeit, dass gerade die soziale Abgrenzung als Grund für den Erfolg im Bildungssystem oder dem Arbeitsmarkt angesehen wird, da hierdurch die Wahrscheinlichkeit der Assimilation in die einheimische Unterschicht verringert werden könne (Kalter 2008: 15). Dies wirke sich positiv auf den strukturellen Erfolg aus, da in ethnischen Gemeinschaften häufig ein sehr hohes Aufwärtsstreben und eine hohe Bildungsaффinität vorherrschten. Außerdem handele es sich bei diesen Gemeinschaften in aller Regel um dichte Netzwerke, die sich durch ein hohes Maß an Vertrauen und gegenseitiger Hilfsbereitschaft auszeichneten, wodurch eine stärkere Kontrolle der Mitglieder (insbesondere der Kinder und Jugendlichen) ermöglicht werde und bessere Sanktionsmöglichkeiten bei abweichendem Verhalten gegeben seien. Darüber hinaus bestehe aufgrund der hohen Solidarität auch ein erhöhter Zugang zu den im Netzwerk vorhandenen Ressourcen (Portes und Zhou 1993: 81f.; Zhou 1997: 993ff.).³⁴

Es wäre nun aber eine verkürzte Interpretation der Theorie der segmentierten Assimilation, würde man ihr unterstellen, davon auszugehen, dass der Verbleib in eigenethnischen Netzwerken immer die vorteilhafteste Alternative darstellt. Vielmehr wird durchaus darauf hingewiesen, dass hierfür ethnische Gemeinschaften mit fundierten Strukturen vorhanden sein müssen, die sich durch hohes Aufwärtsstreben und ausreichender Ressourcenausstattung aus-

³⁴ Die auffällige Nähe zu den Ausführungen bei Coleman zu den „funktionalen Gemeinschaften“ sind hier kein Zufall, sondern Portes bezieht sich ja auch in seinen allgemeinen Ausführungen zum Sozialkapital, trotz aller Kritik, immer wieder auf Coleman und hebt die Effekte dichter Netzwerke hervor (siehe Kap. 2.1.5).

zeichnen (Portes 1995: 274f.; Portes und Rumbaut 2001: 48; Portes und Zhou 1993: 87, 96). Aber auch das familiäre kulturelle und ökonomische Kapital sowie Faktoren, die außerhalb der Immigrantengruppe liegen – wie das Ausmaß an ethnischer Schichtung, Wohnsegregation, Rassendiskriminierung und volkswirtschaftliche Bedingungen – und das jeweilige Zusammenspiel all dieser verschiedenen Determinanten, werden als Bedingungsfaktoren für die jeweiligen Adaptionen angesehen (Portes und Fernández-Kelly 2008: 13f.; Portes und Rumbaut 2001: 46ff.; Zhou 1997: 999f.). Diese differenzierenden Aspekte werden von den Vertretern dieses Ansatzes aber eher am Rande besprochen, während die Hauptargumentation der Gefahr der Abwärtsassimilation in die Subkultur der Unterschicht und den möglichen positiven Effekten beim Verbleib in eigenethnischen Netzwerken gewidmet wird.³⁵ Auf die Bedeutsamkeit einer stärker konditionalen Sichtweise für die Kohärenz der theoretischen Argumentation wird später noch näher eingegangen (siehe hierzu auch Kroneberg 2008a).

An dieser Stelle bleibt festzuhalten, dass die Vertreter der Theorie der segmentierten Assimilation grundsätzlich davon ausgehen, dass die soziale Einbettung in die ethnische Gemeinschaft (zumindest unter bestimmten Voraussetzungen) den strukturellen Erfolg von Migranten fördern kann, während die Assimilation in die einheimische Unterschicht negative Folgen hat. Eine ganze Reihe empirischer Ergebnisse wird als Bestätigung der angenommenen unterschiedlichen Inkorporationsmuster angeführt (z.B. Hirschman 2001; Kao und Tienda 1995; Portes und MacLeod 1996; Zhou und Xiong 2005), wobei jedoch anzumerken ist, dass die empirischen Tests der Theorie in aller Regel äußerst indirekt sind, wodurch andere mögliche Kausalerklärungen nicht ausgeschlossen werden können. Eine direktere Überprüfung der angenommenen Mechanismen konnte diese nur teilweise bestätigen (Kroneberg 2008a: 151ff.).³⁶

Verschiedene Punkte der Theorie der segmentierten Assimilation wurden von den Vertretern der so genannten *Neuen Assimilationstheorie*, welche in den USA vor allem durch Alba und Nee geprägt wurde, kritisiert (für weitergehende Ausführungen siehe Alba und Nee 1997; Alba und Nee 2003; Aumüller 2009). Ihre Entstehung kann unter anderem auch als Reaktion auf die Theorie der segmentierten Assimilation verstanden werden, wobei die Hauptthese

³⁵ Dies ist sicherlich nicht zuletzt der Entstehungsgeschichte der Theorie der segmentierten Assimilation geschuldet, deren Kern ja eine deutliche Kritik an der klassischen Assimilationstheorie darstellt. Die (Über-)Betonung der oben genannten Aspekte mag daher unter anderem auch dem Bestreben geschuldet sein, sich deutlich von der klassischen und später von der Neuen Assimilationstheorie abzugrenzen.

³⁶ So kommt Kroneberg zwar auch zu dem Ergebnis, dass ethnische Gemeinschaften den strukturellen Erfolg von Migranten beeinflussen, die Richtung des Effekts hängt aber von Gruppencharakteristika wie der sozioökonomischen Zusammensetzung und den vorherrschenden Aspirationen ab. Außerdem findet er keine Hinweise für die von der Theorie der segmentierten Assimilation häufig hervorgehobene Gefahr der Übernahme von bildungsabträglichen Wertvorstellungen durch die Assimilation in eine Unterschichtensubkultur.

lautet, dass in den USA die Assimilation in den gesellschaftlichen Mainstream auch für die neuen Einwanderungsgruppen die vorherrschende Art der Inkorporation darstellt (Esser 2008: 85; Waters und Jiménez 2005: 121). Die Vertreter der Neuen Assimilationstheorie stützen diese These auf empirische Ergebnisse und eine Beschreibung relevanter Kontextfaktoren. So kommen sie bei einem Vergleich der beiden Einwanderungswellen hinsichtlich der jeweiligen Migrantcharakteristika, deren Wahrnehmung durch die Aufnahmegesellschaft sowie der spezifischen institutionellen und wirtschaftlichen Bedingungen, zu dem Ergebnis, dass die Schlussfolgerung der Theorie der segmentierten Assimilation – laut der sich die Bedingungen zwischen den Wellen grundsätzlich dergestalt unterscheiden, dass eine Abkehr von der Dominanz der assimilativen Aufwärtsmobilität wahrscheinlich ist – nicht zuträfen (Alba 2008: 44f.; Alba und Nee 1997: 849; Perlmann und Waldinger 1997: 917).³⁷

Auch die empirische Evidenz könne diese These der Theorie der segmentierten Assimilation nicht bestätigen. So basieren empirische Analysen zur neuen Migrationswelle vor allem auf Informationen zu Migranten der ersten und zweiten Generation. Vor diesem Hintergrund sei es voreilig, aus der nicht vollständigen Assimilation dieser Migranten die Schlussfolgerung zu ziehen, es handele sich hierbei um einen dauerhaften Zustand, der sich auch in den folgenden Generationen nicht verändern werde. Vielmehr spiegele dies das Inkorporationsmuster vieler europäischer Einwanderer früherer Zuwanderungswellen wider, die häufig auch erst in der dritten oder vierten Generation vollständig assimiliert gewesen seien. Darüber hinaus sprächen die Ergebnisse bisheriger empirischer Untersuchungen in einer Gesamtschau dafür, dass die Assimilation auch bei den aktuellen Migrantengruppen schon jetzt ein zentrales Phänomen darstelle (Alba 2008: 38; Alba und Nee 1997: 849f.; Waters und Jiménez 2005: 121).

Während die Neue Assimilationstheorie also die Assimilation weiterhin als zentrales Inkorporationsmuster in den USA ansieht, widerspricht sie gleichzeitig der klassischen Assimilationstheorie hinsichtlich der dort angenommenen Quasigesetzmäßigkeit deutlich und entledigt sich der normativen Untertöne (Kalter 2008: 15). So wird die Möglichkeit verschiedener Inkorporationsmuster nicht in Frage gestellt, sondern deren Benennung und Beschreibung wird vielmehr als wichtiger Beitrag der Theorie der segmentierten Assimilation anerkannt

³⁷ Es wird z.B. auf den Fall der südeuropäischen, irischen und jüdischen Migranten während der europäischen Zuwanderung bis in die zwanziger Jahre des letzten Jahrhunderts verwiesen, welche sich durch ihre Religion deutlich von den Einheimischen absetzten. Auch seien diese durch ihr Aussehen von der Mehrheitsgesellschaft als andersartig angesehen worden und ihnen sei mit Vorbehalten und Diskriminierung begegnet worden. Zudem hätten sie sich zu Beginn zunächst in ethnischen Gemeinden organisiert. Daher könne nicht ohne weiteres davon ausgegangen werden, dass sich z.B. die Situation von mexikanischen Einwanderern heutzutage hiervon elementar unterscheidet.

(Alba 2008: 44; Alba und Nee 2003: 65). Außerdem wird zwar grundsätzlich von einem kulturellen Kern der Aufnahmegesellschaft ausgegangen, aber dieser sei nicht etwa wie z.B. bei Gordon unverrückbar, sondern vielmehr – nicht zuletzt durch Einflüsse der Migrantenpopulation – ständigem Wandel ausgesetzt (Aumüller 2009: 92). Demnach kann eine Assimilation nicht nur durch eine Anpassung der Migranten (boundary crossing), sondern auch durch Veränderungen in der Mehrheitsgesellschaft und eine damit verbundene Verwischung (boundary blurring) und letztendliche Verschiebung (boundary shifting) bisheriger sozialer Grenzziehungen stattfinden (Alba 2005: 22ff.). Für die Vertreter der Neuen Assimilationstheorie ist Assimilation also weder ein einseitiger Prozess, noch handelt es sich um ein zwangsläufiges und unumkehrbares Inkorporationsmuster. Ähnlich wie bei der Theorie der segmentierten Assimilation wird vielmehr darauf hingewiesen, dass das tatsächliche Inkorporationsmuster letztendlich von institutionellen Faktoren, wie z.B. der wirtschaftlichen Situation und dem Grad der Diskriminierung, sowie von der Kapitalausstattung der Migranten, ihrer Familien und der ethnischen Gemeinschaft abhängt (Alba und Nee 2003: 38ff.; Nee und Sanders 2001: 406ff.).

Hinsichtlich der ethnischen Einbettung heben Alba und Nee (Alba 2008: 43; Alba und Nee 2003: 14, 41) und weitere Wissenschaftler (Esser 2004: 1135, 1154; Esser 2006c: 96f.; Kalter 2005: 313f.; Kalter 2006: 148, 157f.; Kristen 2008: 233f.; Kristen et al. 2011: 124; Kristen und Granato 2007: 348) hervor, dass die Verfügbarkeit von bildungs- oder karriereförderlichen Ressourcen in eigenethnischen Netzwerken in der Regel geringer sein dürfte als in Netzwerken, die (auch oder ausschließlich) Einheimische umfassen. Begründet wird dies zum einen damit, dass notwendige Ressourcen und hilfreiche Informationen häufig aufnahmelandspezifisch seien und Netzwerkmitglieder mit Migrationshintergrund diese daher weniger zur Verfügung stellen könnten. Als Paradebeispiel werden hierfür Defizite hinsichtlich der Sprache des Aufnahmelandes und eine damit verbundene geringere Nutzung derselben, sowie fehlendes Wissen über das Bildungssystem oder den Arbeitsmarkt angeführt. Bei einem Vorliegen von ethnischer Schichtung sei darüber hinaus auch die allgemeine Ressourcenausstattung in eigenethnischen Netzwerken durchschnittlich niedriger (Kalter 2007: 396). Insgesamt gehen die Vertreter der Neuen Assimilationstheorie davon aus, dass soziale Kontakte zu Personen der Aufnahmegesellschaft für Migranten häufig bessere Möglichkeiten zur Aufwärtsmobilität bieten als ethnische Gemeinschaften. Darüber, dass die ethnische Zusammensetzung sozialer Netzwerke von Migranten deren Erfolg im Bildungssystem und am Arbeitsmarkt beeinflussen (können), besteht zwischen den Assimilationstheorien also Konsens. Umstritten ist jedoch die vorwiegende Richtung des Effekts.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sowohl die Theorie der segmentierten Assimilation als auch die Neue Assimilationstheorie deutliche Kritik an den klassischen Assimilationstheorien üben (siehe hierzu auch Esser 2008: 87) und sie erkennen beide an, dass verschiedene Arten der Inkorporation bestehen. Zudem stimmen sie auch weitgehend in den als wichtig angesehenen Faktoren überein, welche den strukturellen Erfolg von Migranten beeinflussen. Dabei werden bei beiden Ansätzen die spezifischen Eigenschaften der (ethnischen) Netzwerke als zentral angesehen. Gleichzeitig unterscheiden sich die Assimilationstheorien aber in ihren Schlussfolgerungen bezüglich des Vorherrschens bestimmter Muster der Integration der Immigranten in den USA seit den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts ganz deutlich. Auch wird der typische Effekt der ethnischen Einbettung auf den Erfolg von Migranten im Bildungssystem und am Arbeitsmarkt unterschiedlich bewertet. Während bei der Theorie der segmentierten Assimilation mögliche positive Effekte ethnischer Gemeinschaften hervorgehoben werden, werden von Vertretern der Neuen Assimilationstheorie die möglichen Nachteile einer ethnischen Einbettung in den Vordergrund gerückt. Es stellt sich die Frage, weshalb die beiden Ansätze trotz der aufgeführten Gemeinsamkeiten zu solch unterschiedlichen Schlussfolgerungen kommen. Wie anhand der bisher gemachten Ausführungen deutlich geworden sein sollte, sind hierfür in erster Linie die unterschiedlichen Annahmen über die Ausprägungen zentraler Faktoren der Inkorporation von Migranten verantwortlich. Es sind also weniger grundlegende konzeptionelle Gegensätze – auch wenn hierbei gewisse Unterschiede bestehen – sondern in erster Linie Unterschiede in den angenommenen (Rand-)Bedingungen, welche die Ansätze voneinander abgrenzen (Esser 2008: 87). Welcher der beiden Ansätze der Situation der neuen Migranten in den USA eher gerecht wird, ist demnach weniger eine theoretische Frage, sondern hängt in erster Linie davon ab, welcher Ansatz die empirischen Zustände adäquater beschreibt. Ein direkter Test der Ansätze wird dadurch erschwert, dass in beiden die zugrundeliegenden Wirkmechanismen, die letztendlich für die verschiedenen Ausgänge des Inkorporationsprozesses verantwortlich sind, zwar angedeutet, aber nicht näher beschrieben werden (Esser 2008: 87). Dies gilt auch für die angenommenen Auswirkungen eigenethnischer Netzwerke auf den strukturellen Erfolg von Migranten.

Diese Unzulänglichkeiten der bestehenden Assimilationstheorien zu überwinden strebt Esser anhand seines Modells der intergenerationalen Integration durch die „...*explizite* Modellierung der dahinterstehenden Mechanismen mit der Erklärung aller drei Ausgänge in möglichst *einem* übergreifenden *theoretischen* Zusammenhang“ (Esser 2008: 87) an (für weiterführende Informationen zu dem Modell siehe Esser 2004; Esser 2006c; Esser 2008). Seiner Konzeption liegt der methodologische Individualismus zugrunde wobei er – wie auch

bei der Erklärung von Bildungsungleichheiten – die WE-Theorie als handlungstheoretische Grundlage heranzieht (Esser 2008: 88). Esser (2008: 101ff.) geht dabei auch explizit darauf ein, unter welchen Umständen sich positive oder negative Effekte einer eigenethnischen Einbettung für den strukturellen Erfolg von Migranten ergeben können. In diesem Zusammenhang weist er noch einmal ausdrücklich darauf hin, dass nicht per se von einer positiven oder negativen Auswirkung der ethnischen Einbettung ausgegangen werden kann, sondern dass es darauf ankommt, ob die Ressourcen und Werte in der ethnischen Gruppe förderlicher für den Bildungs- und Arbeitsmarkterfolg sind als die Ressourcen und Werte in dem jeweiligen Segment der Aufnahmegesellschaft, in welches sich die Migranten ansonsten assimilieren würden. Die klare Formalisierung der zugrundeliegenden Mechanismen und die dadurch gelungene überzeugende Argumentation, wonach der Neuen Assimilationstheorie und der Theorie der segmentierten Assimilation letztendlich die gleichen theoretischen Mechanismen und Prozesse zugrunde liegen, ist sicher als Verdienst des Modells anzuerkennen – allerdings mit dem Preis, dass es hierfür geradezu zwangsläufig sehr allgemein und vereinfachend bleiben muss (Esser 2008: 103ff.). Das Modell kann daher auch nicht ohne weiteres auf spezifische Fragestellungen angewendet werden, sondern es bedarf für eine befriedigende Erklärung weiterer Verfeinerungen und Differenzierungen (Kalter 2008: 17).

Eine solche Spezifizierung erscheint für die hier vorliegende Frage nach den Effekten der ethnischen Zusammensetzung der Netzwerke von Migranten auf den Schulerfolg und die Lehrstellensuche, in theoretisch kohärenter Weise durch eine Verbindung mit dem weiter oben ausführlich dargestellten Sozialkapitalkonzept möglich. Denn genau hinsichtlich der angenommenen Unterschiede in der Sozialkapitalausstattung, je nach ethnischer Netzwerkzusammensetzung, besteht in diesem Zusammenhang letztendlich der Dissens zwischen Vertretern der Theorie der segmentierten Assimilation und der Neuen Assimilationstheorie. Während bei der Theorie der segmentierten Assimilation davon ausgegangen wird, dass in eigenethnischen Netzwerken von Migranten häufig bildungs- oder karriereförderliche Normen und Werte vorherrschen und ein erhöhter Zugang zu den im Netzwerk vorhandenen Ressourcen besteht, wird in der Neuen Assimilationstheorie der Mangel an (aufnahmelandsspezifischen) bildungs- oder karriereförderlichen Ressourcen und Informationen in diesen Netzwerken betont. Die Richtung des Effekts eigenethnischer Netzwerke auf den strukturellen Erfolg von Migranten hängt also davon ab, ob ethnische Netzwerke mehr oder weniger bildungs- und

karriereförderliche Ressourcen, Informationen und Werte – und somit mehr oder weniger Sozialkapital – bereitstellen als einheimische Netzwerke.³⁸

Die Ausführungen sollten verdeutlicht haben, dass der Theorie der segmentierten Assimilation und der Neuen Assimilationstheorie hinsichtlich der angenommenen Auswirkungen einer ethnischen Einbettung implizit die Grundgedanken des Sozialkapitalkonzepts zugrunde liegen, weshalb eine theoretisch kohärente Auseinandersetzung mit den anzunehmenden Effekten der ethnischen Zusammensetzung der Netzwerke von Migranten auf den Schulerfolg und die Lehrstellensuche mit Hilfe des Sozialkapitalkonzepts möglich erscheint. Die ethnische Netzwerkzusammensetzung stellt in dieser Hinsicht eine von mehreren Netzwerkeigenschaften dar, welche die Sozialkapitalausstattung und hierüber dann auch den strukturellen Erfolg eines Akteurs beeinflussen kann. Durch die Einbettung der ethnischen Netzwerkzusammensetzung in ein allgemeines Sozialkapitalkonzept ist es möglich, die in den Assimilationstheorien lediglich beispielhaft angeführten zugrundeliegenden Wirkmechanismen und möglichen Auswirkungen der ethnischen Einbettung näher zu bestimmen und allgemein theoretisch zu fundieren.

Welcher Einfluss von der ethnischen Einbettung von Türken und Aussiedlern auf deren strukturellen Erfolg in Deutschland zu erwarten ist, wird im Folgenden näher herausgearbeitet. Hierzu wird in einem nächsten Schritt die Situation dieser beiden Migrantengruppen in Deutschland beschrieben. Im Anschluss daran, werden unter Rückgriff auf das weiter oben spezifizierte Modell zum Zusammenhang zwischen Netzwerkeigenschaften, Sozialkapital und strukturellem Erfolg sowie die WE-Theorie, spezifische Vorhersagen für die Effekte der ethnischen Netzwerkzusammensetzung auf den Bildungserfolg und die Lehrstellensuche abgeleitet. Empirisch zu überprüfende Hypothesen werden in den Abschnitten 5.1 und 6.1 formuliert.

2.4.2 Netzwerke von Türken und Aussiedlern in Deutschland

Da die Richtung der Effekte einer ethnischen Einbettung von den Eigenschaften der eigenethnischen Gruppe und deren Stellung in der Aufnahmegesellschaft abhängt und die Argumente der vorgestellten Assimilationstheorien aus den Erfahrungen mit verschiedenen Migrationsströmen in die USA abgeleitet sind, stellt sich die Frage, wie sich die Situation für die beiden in der vorliegenden Arbeit untersuchten Migrantengruppen in Deutschland darstellt. Grundsätzlich scheint es plausibel, hinsichtlich der in eigenethnischen Netzwerken vorhande-

³⁸ Darauf, dass der strukturelle Erfolg eines Heranwachsenden auch von der Qualität seines ethnischen Umfelds abhängt weist auch schon Borjas (1992: 126f., 148) hin, wobei er in diesem Zusammenhang auf die Ähnlichkeiten zum Konzept des Sozialkapitals hindeutet, aber nicht näher darauf eingeht.

nen (aus-)bildungsförderlichen Ressourcen und Informationen, den Annahmen der Neuen Assimilationstheorien zu folgen. So sollten, *ceteris paribus*, sowohl bei Türken als auch bei Aussiedlern die Unterstützungsmöglichkeiten von eigenethnischen Netzwerkmitgliedern aufgrund ihrer im Vergleich zu Einheimischen durchschnittlich niedrigeren Schichtzugehörigkeit (Kogan 2007: 498ff.; Kogan 2011a: 103) und der teilweisen Entwertung ihres herkunftslandspezifischen Kapitals geringer sein, als die von deutschen Netzwerkmitgliedern. Insbesondere ausreichende Sprachkenntnisse und wichtige Informationen zum Bildungssystem und dem Arbeitsmarkt dürften in eigenethnischen Netzwerken fehlen. Es stellt sich aber die Frage, ob typische Netzwerkstrukturen und vorherrschende Wertvorstellungen in eigenethnischen Netzwerken diese Nachteile eventuell (über-)kompensieren können.

Bezüglich der Wertvorstellungen wird, wie oben dargelegt, von den Anhängern der Theorie der segmentierten Assimilation argumentiert, dass Migranten häufig eine hohe Bildungsfinität und ein hohes Aufwärtstreiben aufweisen. Gleichzeitig würden sie aber häufig in ghettoähnlichen innerstädtischen Wohngebieten leben, in denen eine die Mehrheitsgesellschaft und deren Ziele ablehnende Unterschichtensubkultur vorherrsche. Daher sei ein Verbleib in eigenethnischen Netzwerken häufig vorteilhaft, da so die vorherrschenden positiven Wertvorstellungen gegenseitig verstärkt werden könnten und der Gefahr einer Übernahme der Subkultur entgegengewirkt werde. Ob solche ghettoähnlichen Wohngebiete wie sie für die USA beschrieben werden, in Deutschland in größerem Maße bestehen, ist jedoch zweifelhaft. So kommt z.B. Leggewie (2000: 100f.) zu dem Ergebnis, dass Migranten zwar im Schnitt unter schlechteren Bedingungen und in schlechteren Wohngebieten lebten als Einheimische, die räumliche Segregation aber deutlich geringer sei als in den Ballungsgebieten der USA. Vor allem aber sei der Grad der Ghettoisierung und der Herausbildung einer von der Mehrheitsgesellschaft abweichenden Subkultur in diesen Wohngebieten in keiner Weise mit den Zuständen in den USA vergleichbar. Diese Ergebnisse lassen für Migranten in Deutschland die Gefahr einer Abwärtsassimilation in eine deviante Subkultur aufgrund der sozialen Zusammensetzung des Wohnumfeldes als vergleichsweise gering erscheinen.

Trotzdem ist es möglich, dass die vorherrschenden Wertvorstellungen gegenüber Bildung und Aufwärtsmobilität in Netzwerken von Migranten positiver ausfallen, wenn diese eigenethnisch sind. So wird argumentiert, dass (freiwillige) Migranten eine selektive Gruppe darstellten, die häufig einen überdurchschnittlichen Optimismus aufweisen und ihr Heimatland in der Regel deshalb verlassen hätten, um ihre Lebensbedingungen zu verbessern. Daher sollten sie über eine hohe Arbeitsmoral und hohe Bildungsaspirationen verfügen, was auch in einer

Reihe von Studien für verschiedene Migrantengruppen gezeigt werden konnte (Brinbaum und Cebolla-Boado 2007: 464f.; Kao und Tienda 1995: 4f.; Kao und Tienda 1998: 379f.; Vallet 2005: 14). Trifft dies zu, kann angenommen werden, dass in entsprechenden eigenethnischen Netzwerken hohe Bildungsnormen vorherrschen, was eine gegenseitige Be- und Verstärkung hoher Aspirationen ermöglicht. Wenn nun die Aspirationen in diesen Netzwerken höher sind als in einheimischen Netzwerken (zu denen die Migranten Zugang erlangen können), sollte sich der Verbleib innerhalb der eigenen Ethnie positiv auf die Aspirationen und auf die Leistungsbereitschaft auswirken. Dies könnte in Deutschland speziell auf die Gruppe der türkischen Migranten zutreffen, da für diese mehrfach höhere Aspirationen als bei Deutschen nachgewiesen wurden (Kristen und Dollmann 2010: 134; Kristen et al. 2008: 141; Roth et al. 2010: 201). Auch bei Aussiedlern kann grundsätzlich von einer erhöhten Bildungsaffinität ausgegangen werden, allerdings sind die Befunde für diese Migrantengruppe weniger eindeutig (Becker 2010: 2f.; Roth et al. 2010: 201).³⁹

Bezüglich der Ressourcenverfügbarkeit in eigenethnischen Netzwerken werden von Vertretern der Theorie der segmentierten Assimilation häufig deren hohe Dichte und das vorherrschende einer hohen Gruppenidentifikation und –solidarität hervorgehoben, wodurch ein besserer Zugang zu den im Netzwerk befindlichen Ressourcen gewährleistet sei. Ist die Hilfsbereitschaft durch eine ausgeprägte Gruppensolidarität in eigenethnischen Netzwerken erhöht, sei es durchaus möglich, dass ein Migrant in solchen Netzwerken selbst dann über mehr Sozialkapital verfüge, wenn die anderen Netzwerkmitglieder weniger Ressourcen besäßen, als dies in gemischtethnischen oder einheimischen Netzwerken der Fall sei. Denn letztendlich zählen ja nicht alle im Netzwerk vorhandenen Informationen und Ressourcen, sondern nur jene, auf die ein Akteur im Bedarfsfall auch zugreifen kann. Wie Wimmer (2008: 73) richtigerweise hervorhebt, kann allerdings nicht ohne weiteres davon ausgegangen werden, dass innerhalb von eigenethnischen Netzwerken quasi automatisch eine hohe Identifikation und Solidarität herrscht. Vielmehr handelt es sich hierbei um eine empirisch zu beantwortende Frage. Belastbare empirische Befunde finden sich diesbezüglich aber eher selten. Als indirekter Hinweis auf das Bestehen einer ethnischen Gemeinschaft mit verstärkter Gruppensolidarität könnte die

³⁹ Aussiedler und Deutsche unterscheiden sich in diesen Studien zunächst nicht in ihren Aspirationen. Da sich aber nach Kontrolle der sozialen Herkunft bei Aussiedlern höhere Aspirationen nachweisen lassen, wäre es dennoch möglich, dass in den Netzwerken von Aussiedlern höhere Aspirationen vorherrschen, wenn diese in erster Linie aus Personen der eigenen Ethnie bestehen. Dies sollte dann der Fall sein, wenn Aussiedler eher zu Deutschen Beziehungen aufbauen (können), welche der Unter- als der Mittel- und Oberschicht angehören. Dies anzunehmen ist z.B. aufgrund ihrer durchschnittlich niedrigeren beruflichen Stellung und der verstärkten Konzentration auf mietgünstige Wohngebiete durchaus plausibel – und zwar ganz ohne die Annahme von ghettoähnlichen Wohngebieten. Diese Argumentation trifft natürlich auch (aufgrund der niedrigen sozioökonomischen Stellung, der vergleichsweise hohen Wohnsegregation und der recht hohen sozialen Distanzen zu Einheimischen vermutlich sogar noch stärker) auf Türken zu.

Wohnsegregation dienen. Schönwälder und Söhn (2008: 22) zeigen, dass in deutschen Städten Türken am häufigsten in Wohngebieten mit einem erhöhten Anteil eigenethnischer Personen wohnen, gefolgt von Personen aus der ehemaligen Sowjetunion.⁴⁰ Allerdings ist die Konzentration selbst bei diesen beiden Migrantengruppen im internationalen Vergleich als eher gering zu betrachten (Drever 2004: 1436; Friedrichs 2008: 404; Schönwälder und Söhn 2007: 22f.). Außerdem kann von einem hohen Grad an ethnischer Wohnsegregation nicht automatisch auf die Existenz einer ethnischen Gemeinschaft mit hoher Kohäsion geschlossen werden, da die Konzentration auf bestimmte Wohngebiete von den dort lebenden Migranten nicht intendiert sein muss, sondern z.B. durch Barrieren auf dem Wohnungsmarkt begründet sein kann (Nauck und Kohlmann 1998: 205f.; Schultz und Sackmann 2001: 44f.).

Empirische Befunde von Nauck und Kollegen (Nauck und Kohlmann 1998: 217f., 221f.; Nauck und Kohlmann 1999: 211; Nauck et al. 1997: 487), die auf Informationen von 400 gleichgeschlechtlichen türkischen Eltern-Kind-Dyaden basieren, sprechen zusammenfassend gegen eine auf Ethnizität beruhende erhöhte Gruppensolidarität bei Türken – einer Migrantengruppe, bei der, wie von Wimmer kritisiert, häufig automatisch von einem erhöhten Zusammenhalt ausgegangen wird. So unterscheidet sich bei den befragten Türken das Vertrauen und die Bindung zu Personen, mit denen diese nicht in verwandtschaftlichem Verhältnis stehen, nicht danach, ob diese Person (Freund, Nachbar, Kollege, Schulkamerad) Deutscher oder Türke ist. Darüber hinaus wohnen die meisten nichtverwandten eigenethnischen Netzwerkpersonen nicht in der unmittelbaren Nachbarschaft und der Anteil der Nichtverwandten an den Netzwerken speziell der Elterngeneration stellt sich als gering heraus. Dies veranlasst die Autoren zu der Schlussfolgerung, dass sich die Netzwerke der türkischen Migranten entlang verwandtschaftlicher anstatt entlang ethnischer Linien konstituieren. Es kann an dieser Stelle somit festgehalten werden, dass die Netzwerke von Türken zwar durch ein sehr hohes Maß an ethnischer Geschlossenheit gekennzeichnet sind, sich die außerverwandtschaftlichen Beziehungen aber eher nicht als ethnische Gemeinschaften mit einem außerordentlich hohen Maß an Dichte, räumlicher Nähe, Vertrauen und gegenseitiger Hilfsbereitschaft charakterisieren lassen. Ähnlich lassen sich auch Befunde aus einem vom Institut für Interkulturelle und Internationale Studien (InIIS) der Universität Bremen durchgeführten qualitativ orientierten Primärdatenprojekt interpretieren, bei dem türkische Eltern-Kind-Dyaden erhoben wurden (Sackmann et al. 2001; Schultz und Sackmann 2001). So bezeichnen sich zwar die meisten

⁴⁰ Bei der Interpretation dieser Ergebnisse ist jedoch zu beachten, dass aufgrund des Rückgriffs auf die Nationalität und nicht den Migrationshintergrund, trotz der Berücksichtigung von Doppelstaatlern grundsätzlich von einer Unterschätzung der Segregation ausgegangen werden muss, die aufgrund der Einbürgerungspraxis speziell bei Aussiedlern deutlich ausgeprägt ist (Schönwälder und Söhn 2007: 9).

der Befragten als Türken oder Deutsch-Türken und identifizieren sich auch mit der jeweiligen Gruppe, gleichzeitig zeigt sich aber auch, dass es sich hierbei häufig um eine eher symbolische Gruppenidentität handelt. So erhält das Statement, welches eine allgemeine Gruppen-solidarität zum Ausdruck bringt, von beiden Generationen hohe Zustimmung. Bei Fragen, die spezifischer auf bestimmte Handlungen zur Unterstützung von Türken eingehen, ist diese Zustimmung jedoch deutlich geringer. Zum Beispiel stimmen durchschnittlich lediglich 23 Prozent der Befragten der Aussage zu, wonach ein türkischer Unternehmer bevorzugt Türken einstellen sollte, wobei der Anteil in der 2. Generation deutlich unter diesem Wert liegt. Es zeigen sich außerdem keine Präferenzen bezüglich eines eigenethnischen Arbeitgebers und das angegebene Vertrauen der Befragten unterscheidet sich weder bei spezifischen (Kollegen, Mitschülern, Nachbarn, Freunden) noch bei unspezifischen Anderen (Fremden) in Abhängigkeit der ethnischen Zugehörigkeit dieser Personen (Sackmann et al. 2001: 126ff.; Schultz und Sackmann 2001: 42f.). Auf Basis empirischer Analysen quantitativ erhobener Daten kommt Salentin (2004) zu dem Ergebnis, dass in Deutschland ethnische Kolonien bei Türken (und weiteren Migrantengruppen) zwar eventuell vereinzelt vorhanden sind, diese aber eine Ausnahme darstellen. Auch findet er bei Türken keinen negativen Zusammenhang zwischen der ethnischen Wohnsegregation und der Anzahl der deutschen Freunde oder dem Besuch deutscher Sportvereine (Salentin 2004: 112f.).

Hinsichtlich der Gruppe der Aussiedler ist festzuhalten, dass sich deren Eingliederung in die deutsche Gesellschaft seit der großen Zuzugswelle Ende der Achtziger bis Ende der Neunziger Jahre des letzten Jahrhunderts als weniger einfach dargestellt hat, als dies zunächst aufgrund der deutschen Abstammung und den vorhandenen Deutschkenntnissen vermutet wurde (Bade und Oltmer 1999: 32ff.). Gerade seit den neunziger Jahren kam es außerdem zu einem verstärkten Zuzug von Personen mit weniger guten Kenntnissen der deutschen Sprache und die soziale Inklusion kann nach Dietz (2006: 129ff.) nur als bedingt gelungen angesehen werden. Sie kommt auch zu dem Schluss, dass es eine Tendenz zu Aussiedlerenklaven gäbe, einen belastbaren Beleg für diesen Befund bleibt sie aber schuldig (Dietz 1999: 174; Dietz 2006: 132ff.). Ungeachtet durchaus bestehender Probleme und trotz der im Durchschnitt vergleichsweise geringen Aufenthaltsdauer, kann die Sozialintegration von Aussiedlern, speziell im Vergleich zur Gruppe der Türken, als weitreichend angesehen werden. So tendieren Aussiedler häufiger als Türken zu Kontakten mit Deutschen (Drever 2004: 1434; Roth et al. 2010: 196) und haben bessere Deutschkenntnisse (Drever 2004: 1434; Segeritz et al. 2010: 126f.).

Insgesamt deutet vieles darauf hin, dass in Deutschland (nichtverwandtschaftliche) eigenethnische Netzwerke der hier betrachteten Migrantengruppen in der Regel keine ethnischen Gemeinschaften mit erhöhter Solidarität und Vertrauen konstituieren. Doch selbst wenn ethnische Gemeinschaften bestünden, könnte hieraus noch nicht ohne weiteres auf Vorteile beim (Aus-)Bildungserfolg aufgrund eines erhöhten Ressourcenzugangs geschlossen werden. Denn wie schon bei den allgemeinen Ausführungen zum Sozialkapital deutlich wurde, können dichte Netzwerke mit starken geteilten Normen der gegenseitigen Solidarität nicht nur positive, sondern auch negative Auswirkungen für einzelne Gruppenmitglieder haben. Zudem ermöglichen offene Netzwerke eher den Zugang zu nichtredundanten Informationen und spezifischen Ressourcen, was für den Bildungserfolg und speziell für die Lehrstellensuche vorteilhaft sein kann. In einer Gesamtschau sprechen die Ausführungen dafür, dass Türken und Aussiedler durch eigenethnische Beziehungen tendenziell auf weniger aufnahmelandsspezifische (aus-)bildungsrelevante Ressourcen und Informationen zugreifen können als über Kontakte zu Einheimischen. Auf der anderen Seite ist speziell bei Türken, tendenziell aber auch bei Aussiedlern, davon auszugehen, dass in eigenethnischen Netzwerken höhere geteilte Aspirationen vorherrschen als dies in mit Deutschen besetzten Netzwerken der Fall ist.

2.5 Migrantenspezifisches Sozialkapital und Bildungserfolg

Im folgenden Abschnitt werden die anzunehmenden Zusammenhänge zwischen der ethnischen Netzwerkkomposition, der Ausstattung mit den beiden Formen von Sozialkapital und den einzelnen Modellparametern der Rational-Choice-Ansätze zur Erklärung von Leistungsunterschieden und differierenden Bildungsentscheidungen näher dargestellt, um die Argumentation zu systematisieren. Zunächst wird näher auf die Beeinflussung von Bildungsentscheidungen eingegangen. Daran anschließend werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede bezüglich des Einflusses der ethnischen Netzwerkzusammensetzung auf die schulischen Leistungen herausgearbeitet.

Das Wissen über im Netzwerk verfügbare Ressourcen kann aufgrund der Möglichkeit der Kapitaltransformation grundsätzlich die subjektiven *Kosten* höherer Bildung beeinflussen, der Effekt sozialer Netzwerke auf diesen Modellparameter dürfte aber eher begrenzt sein. Wie gerade dargelegt, kann davon ausgegangen werden, dass in ethnischen Netzwerken tendenziell weniger Ressourcen zur Verfügung stehen als in Netzwerken, die auch oder ausschließlich Einheimische umfassen. Dies kann zum einen durch die Defizite der Netzwerkmitglieder hinsichtlich herkunftslandspezifischer Ressourcen begründet werden. Zum anderen kann die eth-

nische Schichtung dazu führen, dass auch die allgemeine Ressourcenausstattung in ethnischen Netzwerken durchschnittlich niedriger ausfällt. Daher sollten Migranten mit eigenethnischem Netzwerk die Kosten höherer Bildung höher bewerten.

Stärker als auf die subjektiven Kosten sollten sich die Netzwerkressourcen auf die eingeschätzte *Erfolgswahrscheinlichkeit* auswirken, da durch diese Ressourcen die zukünftigen Unterstützungsmöglichkeiten und die Möglichkeiten, bei Problemen der Kinder in der Schule zu intervenieren, beeinflusst werden. In ethnischen Netzwerken sind die Möglichkeiten, den Schulerfolg eines Kindes zu unterstützen, häufig begrenzt. Als typische Beispiele können im Netzwerk vorhandene Defizite hinsichtlich der Sprache des Aufnahmelandes sowie fehlendes Wissen über das Bildungssystem angeführt werden. Bei fehlenden oder geringen Sprachkenntnissen sind Netzwerkbeziehungen weniger dazu in der Lage, die zukünftige schulische Leistungsentwicklung des Kindes zu fördern. Unzureichendes Wissen über das Bildungssystem sollte außerdem dazu führen, dass durch das Netzwerk weniger Hilfe bei Problemen mit Lehrern oder Fragen zu den Bildungsübergängen bereitgestellt werden kann. Hinzu kommt, dass in ethnischen Netzwerken seltener Personen mit höheren, in Deutschland erworbenen Bildungsabschlüssen vorhanden sind, die als Vorbilder dienen und/oder die Angst vor den Leistungsanforderungen mindern können. Demnach sollte die Erfolgswahrscheinlichkeit niedriger sein, wenn ein Akteur vor allem Netzwerkbeziehungen zu Migranten unterhält. Auf der anderen Seite wird für die Begründung der hohen Aspirationen von Migranten verschiedentlich angeführt, dass gerade deren häufig recht geringen Informationen über das Bildungssystem des Aufnahmelandes und dessen Anforderungen dazu führen, dass sie die Leistungen und den Fortschritt ihrer Kinder überschätzen (Relikowski et al. 2010: 147f.). Folgt man dieser Argumentation, könnte bei Migranten gerade dieses Nichtwissen zu einer systematisch höher eingeschätzten Erfolgswahrscheinlichkeit führen. Wie soeben beschrieben, dürfte die Kenntnis über das Bildungssystem bei fehlender eigener Erfahrung stark über Netzwerkbeziehungen vermittelt werden. Deren Informiertheit sollte wiederum von ihrer Migrationserfahrung bzw. ihren Sprachkenntnissen abhängen (Relikowski et al. 2012: 133). Es wäre also möglich, dass gerade das Fehlen von (spezifischem) Sozialkapital zu höher eingeschätzten Erfolgswahrscheinlichkeiten führt. Es lässt sich also festhalten, dass bei einer Einbettung in ein Migrantennetzwerk die objektive Erfolgswahrscheinlichkeit niedriger sein sollte, es aber auch Argumente dafür gibt, dass die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit in solchen Netzwerken dennoch höher eingeschätzt wird.

Hinsichtlich des *Statuserhaltungsmotivs* und des subjektiv empfundenen *Zusatznutzens höherer Bildung* kann zum einen angeführt werden, dass diese bei eigenethnischen Netzwerken von Migranten niedriger ausfallen sollten, da aufgrund der in Deutschland vorherrschenden ethnischen Schichtung angenommen werden muss, dass diese Netzwerke eine hinsichtlich der sozialen Stellung der Netzwerkmitglieder (z.B. Bildungsabschlüsse oder Berufsprestige) nachteilige Zusammensetzung aufweisen. Wie in den allgemeinen Ausführungen zum Sozialkapital eingehend erläutert, sollte damit der Referenzpunkt und der Wert, der Bildung zugesprochen wird, niedriger ausfallen. Allerdings ist einschränkend anzumerken, dass es keinesfalls gesichert ist, dass die soziale Zusammensetzung der Netzwerke von Migranten tatsächlich höher ausfällt, wenn diese primär aus einheimischen Personen bestehen. So wäre es durchaus plausibel anzunehmen, dass Migranten eher Kontakt zu statusniedrigen Einheimischen aufbauen (können) und dadurch die soziale Zusammensetzung eigenethnischer und gemischtethnischer Netzwerke vergleichbar ist. Zudem muss in diesem Zusammenhang beachtet werden, dass Migranten häufig ein hohes Aufwärtstreben aufweisen, wobei dies in Deutschland insbesondere für Türken zuzutreffen scheint. Daher kann die Einbettung in ein eigenethnisches Netzwerk dazu führen, dass durch die dort vorherrschende hohe Wertschätzung von Bildung und die hohen Aspirationen der Nutzen höherer Bildung als größer empfunden wird.

Hinsichtlich des Einflusses der ethnischen Zusammensetzung auf die Übergangentscheidungen ergibt sich hieraus ein uneinheitliches Bild: So sollten die subjektiven Kosten höher und die objektiven Erfolgswahrscheinlichkeiten bei eigenethnischen Netzwerken von Migranten geringer sein. Gleichzeitig gibt es aber Hinweise darauf, dass die subjektiv wahrgenommenen Erfolgswahrscheinlichkeiten durch eine Einbettung in ein solches Netzwerk erhöht werden. Auch hinsichtlich der Auswirkungen auf den Nutzen höherer Bildung gibt es widerstreitende Annahmen. Für die realistisch erwarteten zukünftigen Bildungsabschlüsse und die tatsächlichen Bildungsentscheidungen von Migranten bedeutet dies, dass nicht eindeutig abgeleitet werden kann, ob negative, keine, oder gar positive Effekte ethnischer Netzwerke zu erwarten sind. Hinsichtlich der gewünschten zukünftigen Bildungsabschlüsse kann hingegen davon ausgegangen werden, dass Migranten, die in rein eigenethnische Netzwerke eingebettet sind, aufgrund der vergleichsweise hohen Aspirationen in diesen Netzwerken höhere Bildungswünsche haben als dies bei gemischtethnischen oder rein mit Einheimischen besetzten Netzwerken der Fall ist. Dies sollte speziell für die Gruppe der Türken zutreffen.

Die gemachten Ausführungen lassen sich allgemein auch auf die Modellparameter hinsichtlich der Leistungsunterschiede übertragen. Dabei ist allerdings zu beachten, dass für die Leistungsentwicklung die Kosten und vor allem der tatsächliche Zugang zu Lernopportunitäten bedeutsamer sind. Neben einer allgemein anregungsreichen Lernumwelt sollten für den Erwerb von schulischen Kenntnissen im Allgemeinen und Deutschkenntnissen im Speziellen, bei Migranten die Gelegenheiten, innerhalb ihres sozialen Netzwerks in der deutschen Sprache zu kommunizieren, von großer Bedeutung sein. Wenn ein Kind z.B. in einem Umfeld aufwächst, in dem ausschließlich in der Sprache des Herkunftslandes gesprochen wird, wird dieses Kind aufgrund fehlender Lernopportunitäten beim Erlernen der deutschen Sprache gehemmt.⁴¹ Die gesprochene Sprache im Netzwerk stellt insofern (aufnahmelandsspezifisches) Sozialkapital dar, da die Lernopportunitäten von den bestehenden sozialen Beziehungen abhängen. Sind Netzwerkmitglieder nicht in der Lage, sich in der Verkehrssprache des Aufnahmelandes zu unterhalten, können durch die Beziehung zu diesen Personen die eigenen Sprachkenntnisse nicht verbessert werden. Wären sie prinzipiell in der Lage, sich auf Deutsch zu unterhalten, aber die Konversation wird trotzdem in der Sprache des Herkunftslandes geführt, so fehlt der Zugang bzw. die Nutzung der den sozialen Beziehungen potenziell innewohnenden Ressourcen. Wie schon erwähnt ist außerdem davon auszugehen, dass in eigenethnischen Netzwerken von Migranten auch andere aufnahmelandsspezifische Ressourcen oder Informationen durch die sozialen Beziehungen seltener zur Verfügung stehen. Zudem können sich die möglicherweise positiven Auswirkungen eigenethnischer Netzwerke auf die Übergangentscheidung aufgrund einer Überschätzung der Erfolgswahrscheinlichkeit, hinsichtlich der Leistungsentwicklung als negativ herausstellen, da eine Überschätzung der Leistungen der Kinder zu Unterinvestitionen führen kann. Somit können von der ethnischen Zusammensetzung der Netzwerke von Türken und Aussiedlern in Deutschland Unterschiede in Bezug auf primäre und sekundäre Effekte erwartet werden. In einer Gesamtschau sprechen die gemachten Ausführungen dafür, dass Türken und Aussiedler durch eigenethnische Beziehungen tendenziell auf weniger bildungsrelevante Ressourcen und Informationen zugreifen können als durch Kontakte zu Einheimischen. Dies sollte sich in erster Linie negativ auf die schulischen Leistungen auswirken, aber durchaus auch auf die Kosten und die (objektiven) Erfolgswahrscheinlichkeiten und damit auf die Bildungserwartungen und die Übergangentscheidungen. Auf der anderen Seite kann argumentiert werden, dass die subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeiten aufgrund fehlender oder fehlerhafter Informationen in solchen Netzwer-

⁴¹ Für eine nähere Auseinandersetzung mit der anzunehmenden Kausalrichtung zwischen der im Netzwerk gesprochenen Sprache und den Sprachkenntnissen der Schüler siehe Kapitel 5.3 und 5.4.3.

ken dennoch höher eingeschätzt werden. Zudem ist speziell bei Türken, tendenziell aber auch bei Aussiedlern, davon auszugehen, dass in eigenethnischen Netzwerken höhere Aspirationen vorherrschen, als dies in mit Deutschen besetzten Netzwerken der Fall wäre. Positive Auswirkungen eigenethnischer Netzwerke sind demnach für die Bildungswünsche zu erwarten, negative Effekte hingegen für die schulischen Leistungen. Hinsichtlich der Bildungserwartungen und der Übergangsentscheidungen kann aus den bisherigen Ausführungen hingegen nicht eindeutig abgeleitet werden, welche Effekte die ethnische Netzwerkzusammensetzung haben sollte.

2.6 Migrantenspezifisches Sozialkapital und Erfolg bei der Lehrstellensuche

Wie schon bei den Ausführungen zum allgemeinen Zusammenhang zwischen Sozialkapital und dem Erfolg bei der Lehrstellensuche dargelegt, befasst sich die Frage, ob eine Lehrstellensuche erfolgreich verläuft oder nicht, mit der objektiven Erfolgswahrscheinlichkeit. Es geht an dieser Stelle somit in erster Linie um die Auswirkungen der ethnischen Zusammensetzung des Netzwerkes auf das Ausmaß an abrufbaren Informationen und weiteren Unterstützungsleistungen, welche den Ausgang der Lehrstellensuche beeinflussen können.

Auf der einen Seite können in Anlehnung an die Argumentation der Vertreter der Neuen Assimilationstheorie Gründe angeführt werden, weshalb eigenethnische Netzwerke von Migranten für die erfolgreiche Lehrstellensuche hinderlich sein können. So sollten diese Netzwerke bei Vorliegen von ethnischer Schichtung weniger hilfreich sein, doch auch unter Kontrolle der soziostrukturellen Zusammensetzung können Nachteile bei der Stellensuche bestehen, da weniger Informationen über die allgemeinen Funktionsweisen des deutschen Arbeitsmarkts vorhanden sein dürften, als dies bei Netzwerken mit Einheimischen der Fall ist. Zudem kann durch rein eigenethnische Netzwerke nur auf Informationen über freie Lehrstellen zurückgegriffen werden, die innerhalb der ethnischen Gruppe zirkulieren, wodurch zu einem substantiellen Anteil möglicher Ausbildungsplätze in Betrieben von Einheimischen keine oder nur unvollständige Informationen vorliegen dürften (Kalter 2005: 313; Kalter und Kogan 2006: 261). Neben möglicher Informationsdefizite können sich außerdem weitere Nachteile ergeben, wenn z.B. Empfehlungen durch Personen mit Migrationshintergrund die Einstellungsentscheidung des Arbeitgebers weniger stark beeinflussen oder aber die Unterstützungsmöglichkeiten der sozialen Kontakte beim Verfassen von Bewerbungen oder der Vorbereitung auf ein Vorstellungsgespräch aufgrund unzureichender Sprachkenntnisse beschränkt sind.

Auf der anderen Seite können sich theoretisch aber auch Vorteile aus der Einbettung in eigenethnische Netzwerke ergeben. So weisen z.B. Portes und Zhou (1993: 86f.) bei ihren Ausführungen zur Theorie der segmentierten Assimilation darauf hin, dass sich ethnische Nischenökonomien herausbilden können, in denen Personen der entsprechenden Ethnie bevorzugt eingestellt werden. Wenn es viele Ausbildungsplätze in solchen ethnischen Betrieben gibt und die Zugangschancen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt z.B. aufgrund von Diskriminierungstendenzen einheimischer Arbeitgeber gering sind, können eigenethnische Netzwerke vorteilhafter sein als soziale Beziehungen zu Einheimischen (Kalter 2005: 314), da sie besser über die Angebote in den Nischenökonomien informiert sind und eher direkten Kontakt zu potenziellen Arbeitgebern ermöglichen. Herrscht in eigenethnischen Netzwerken außerdem eine erhöhte Solidarität, könnte dies die Netzwerkmitglieder dazu veranlassen, aktiver nach Stellen für andere Netzwerkmitglieder zu suchen, relevante Informationen weiterzugeben und eher eine Empfehlung auszusprechen. In diesem Fall läge also eine hohe Mobilisierbarkeit des im Netzwerk vorhandenen Kapitals vor. Da allerdings für die hier betrachteten Migrantengruppen angenommen werden kann, dass in der Regel keine ethnischen Gemeinschaften mit erhöhter Solidarität und Vertrauen vorliegen und für Spätaussiedler in Deutschland zudem keine nennenswerte Nischenökonomie vorhanden ist, sollten mögliche positive Effekte (vor allem bei Spätaussiedlern) nicht allzu stark ausgeprägt sein. Allgemein muss beachtet werden, dass der Großteil an Ausbildungsplätzen in von Einheimischen geführten Betrieben zu finden ist und innerhalb der ethnischen Netzwerke zu diesen Ausbildungsplätzen keine oder nur unvollständige Informationen vorliegen. Auch bezüglich des Erfolgs der Lehrstellensuche gibt es somit Argumente für positive und für negative Effekte eigenethnischer Netzwerke von Migranten. Alles in allem sprechen die gemachten Ausführungen aber dafür, dass sich in Deutschland für die beiden betrachteten Migrantengruppen speziell Kontakte zu Einheimischen positiv auf die Wahrscheinlichkeit auswirken eine Lehrstelle zu finden, da in rein eigenethnischen Netzwerken auf weniger Ressourcen zugegriffen werden kann, die bei der Lehrstellensuche hilfreich sind.

3 Datengrundlage für die empirischen Analysen

Als Grundlage für die empirischen Analysen dienen Daten aus dem Teilprojekt: „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“ des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten deutsch-israelischen Forschungsverbundes „Migration und gesellschaftliche Integration“.⁴² Ein Hauptziel des Projekts bestand darin, zu untersuchen, inwiefern der Bildungserfolg von Schülern und Schülerinnen von der, teilweise aufnahmelandsspezifischen, Kapitalausstattung abhängt. Neben kulturellem und ökonomischem Kapital lag ein Hauptaugenmerk auf dem verfügbaren Sozialkapital. Im nachfolgenden Abschnitt werden zunächst das Untersuchungsdesign und die Stichprobe beschrieben. Daran anschließend werden in Kapitel 3.2 die zentralen Stärken und Schwächen der Daten und die Analysestrategie näher dargestellt.

3.1 Untersuchungsdesign und realisierte Stichprobe⁴³

Die Zielpopulation der Studie umfasste Schüler und Schülerinnen aus insgesamt 32 Städten der drei Bundesländer Hamburg, Hessen und Nordrhein-Westfalen, welche sich zum Zeitpunkt der ersten Befragung in der vierten Klasse der Grundschule sowie der neunten Klasse der Haupt- oder Gesamtschule und der zehnten Klasse der Real- oder Gesamtschule befanden. Es wurden einheimische Schüler, Schüler mit türkischem Hintergrund und Schüler, deren Eltern aus der ehemaligen Sowjetunion nach Deutschland zugewandert sind, befragt. Neben den Schülern wurden auch deren Mütter interviewt. Während die Schülerinterviews grundsätzlich auf Deutsch stattfanden, konnten die Mütter wählen, ob sie lieber auf Deutsch, Türkisch oder Russisch befragt werden wollten. Zusätzlich zur Befragung wurden mit den Schülern schriftliche Leistungstests durchgeführt. Die Haupterhebung der ersten Welle fand im Schuljahr 2007/08 zwischen November 2007 und Mai 2008 statt. Die Stichprobe wurde auf Basis von Einwohnermeldelisten gezogen. Im Anschluss an ein telefonisches Screening-Interview wurden befragungsbereite Personen der Zielpopulation persönlich interviewt. Da sich die Identifikation der Zielpopulation anhand von Einwohnermeldelisten als schwierig und äußerst aufwändig herausgestellt hat und die Befragungsbereitschaft bei dieser Samp-

⁴² Die Daten sind über das GESIS Datenarchiv (ZA5084) verfügbar. Die Analysen der vorliegenden Arbeit wurden auf Basis einer Vorabversion der Daten berechnet, welche sich von der beim Datenarchiv hinterlegten Version minimal unterscheiden kann.

⁴³ Die Informationen zu Design, Feldphase und realisierten Fallzahlen basieren zu großen Teilen auf dem Methodenbericht der Studie, auf den für weitergehende Informationen verwiesen wird (Jacob et al. 2012).

lingstrategie gering war, wurden im Herbst des folgenden Schuljahres noch zusätzliche Befragungen an Schulen mit einer großen Migrantenzahl durchgeführt, um die angestrebten Fallzahlen zu erreichen. Bei der Nacherhebung fanden die Leistungstests und die Schülerbefragungen schriftlich an der Schule statt. Die Mütter wurden in den Folgewochen telefonisch interviewt. Während in der ersten Welle verschiedene Samplingstrategien und Befragungsmethoden verwendet wurden, konnte in den Wellen 2 und 3 das Design für die Haupt- und die Nacherhebung konstant gehalten werden (die Nacherhebung fand jeweils ein Jahr zeitversetzt zur Haupterhebung statt). Im Schuljahr nach der ersten Erhebung wurden im November und Dezember die Mütter der Viertklässler sowie die Neunt- und Zehntklässler erneut telefonisch befragt. Die Jugendlichen wurden noch zusätzlich ein weiteres Jahr später im November und Dezember telefonisch interviewt, da ein beträchtlicher Teil der Sekundarschüler zum Zeitpunkt der zweiten Befragung noch keinen Übergang auf eine weiterführende Schule oder in das Ausbildungssystem vollzogen hatte. Somit liegen Längsschnittdaten vor, welche bei den Viertklässlern zwei, bei den Neunt- und Zehntklässlern drei Erhebungszeitpunkte umfassen. Das Erhebungsdesign ist in Tabelle 3-1 überblicksartig dargestellt.

Tabelle 3-1: Erhebungsdesign

Befragte Personen	Welle 1	Welle 2	Welle 3
Viertklässler	X		
Mütter der Viertklässler	X	X	
Neunt- und Zehntklässler	X	X	X
Mütter der Neunt- und Zehntklässler	X		
Befragungsmethode	Welle 1	Welle 2	Welle 3
<i>Haupterhebung</i>	Schüler persönlich / Mütter persönlich	Telefonische Befragung	Telefonische Befragung
<i>Nacherhebung</i>	Schüler schriftlich / Mütter telefonisch	Telefonische Befragung	Telefonische Befragung
Zeitpunkt der Erhebung	Welle 1	Welle 2	Welle 3
<i>Haupterhebung</i>	Schuljahr 2007/2008 (Sep. 07 bis Mai 08)	Schuljahr 2008/2009 (Okt. und Nov. 08)	Schuljahr 2009/2010 (Nov. und Dez. 09)
<i>Nacherhebung</i>	Schuljahr 2008/2009 (Aug. bis Nov. 08)	Schuljahr 2009/2010 (Nov. und Dez. 09)	Schuljahr 2010/2011 (Nov. und Dez. 10)

Quelle: Jacob et al. 2012; eigene Darstellung.

Insgesamt konnten in der ersten Welle 2.206 Interviews mit Schülern der Zielpopulation und deren Müttern durchgeführt werden. Aufgrund von Panelmortalität, welche weniger durch Verweigerungen, sondern in erster Linie durch Nichterreichbarkeit aufgrund von feh-

lerhaften oder veränderten Telefonnummern begründet ist, verringern sich die Fallzahlen in der zweiten Welle auf 1.853. In Welle 3 konnten noch mit 1.079 Jugendlichen Interviews durchgeführt werden (für die Gruppe der Viertklässler fand keine Befragung mehr statt). Die Panelmortalität ist bei Einheimischen am geringsten, bei Türken am stärksten ausgeprägt. Alles in allem ist die Panelmortalität aber als moderat zu bezeichnen. So konnten etwa 84 Prozent der Befragten aus Welle 1 noch ein zweites Mal interviewt werden und in Welle 3 waren es bei den Jugendlichen im Vergleich zu Welle 1 immerhin noch 72 Prozent.

Tabelle 3-2: Realisierte Interviews

Realisierte Interviews mit Schülern und Müttern in Welle 1	Klasse 4	Klasse 9	Klasse 10	Total
Einheimische	246	246	274	766
Türken	213	292	253	758
Ehemalige Sowjetunion	249	203	230	682
Total	708	741	757	2,206
Realisierte Interviews in Welle 2 (nur Fälle bei denen Mütter in Welle 1 teilgenommen haben)	Klasse 4	Klasse 9	Klasse 10	Total
Einheimische	235	209	234	678
Türken	152	218	207	577
Ehemalige Sowjetunion	218	181	199	598
Total	605	608	640	1,853
Realisierte Interviews in Welle 3 (nur Fälle bei denen Mütter in Welle 1 teilgenommen haben)	Klasse 4	Klasse 9	Klasse 10	Total
Einheimische	-	180	219	399
Türken	-	177	174	351
Ehemalige Sowjetunion	-	150	179	329
Total	-	507	572	1,079

Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“
Eigene Berechnungen

3.2 Eignung der Daten für die Untersuchung der Forschungsfrage und verwendete Analysestrategie

Der verwendete Datensatz eignet sich aus mehreren Gründen besonders gut für die Untersuchung der hier vorliegenden Fragestellung. So handelt es sich um eine Panelbefragung, bei der neben Einheimischen auch Schüler (bzw. Mütter) der beiden größten Migrantengruppen (Personen aus der Türkei und aus der ehemaligen Sowjetunion) in Deutschland vor und nach

zentralen Übergängen im Bildungssystem befragt wurden. Hierdurch liegen Informationen zu Leistungstestergebnissen, Schulnoten, Wünschen, Erwartungen und tatsächlich realisierten Bildungsübergängen vor. Das Längsschnittdesign ermöglicht es, zwischen primären und sekundären Effekten zu unterscheiden, und es kann untersucht werden, ob sich soziale Netzwerke in unterschiedlicher Weise auf verschiedene Indikatoren des Bildungserfolgs auswirken. Durch die Betrachtung von Schülern an verschiedenen Bildungsübergängen kann außerdem der Frage nachgegangen werden, ob die Effekte zu unterschiedlichen Zeitpunkten in der Schulkarriere differieren. So kann z.B. vermutet werden, dass die Peergruppe für Jugendliche einen zentralen Einfluss hat, während bei Grundschulern die Netzwerke der Eltern eine wichtigere Rolle spielen. Der Datensatz ermöglicht zudem, für einen Teil der Schüler den Einfluss sozialer Netzwerke auf den Erfolg bei der Lehrstellensuche und damit einen ersten wichtigen Schritt beim Übergang auf den Arbeitsmarkt näher zu analysieren.

Neben einer Reihe von Indikatoren zu verschiedenen Aspekten des (Aus-)Bildungserfolges an unterschiedlichen zentralen Zeitpunkten der Bildungskarriere wird auch die Sozialkapitalausstattung der Schüler und ihrer Mütter detailliert erfasst. So gibt es Informationen über den Netzwerkumfang sowie über die soziale Komposition der Netzwerke und über die in der Peergruppe der Schüler vorherrschenden Einstellungen und Wünsche. Für Migranten stehen zusätzlich Angaben zur ethnischen Zusammensetzung der Netzwerke und dem vorwiegenden Sprachgebrauch mit den Freunden zur Verfügung. Es kann somit zwischen dem außerfamiliären Sozialkapital der Mütter und der Kinder sowie zwischen der allgemeinen und migrantenspezifischen Sozialkapitalausstattung unterschieden werden. Durch den einzigartigen Informationsgehalt stellt der Datensatz eine geeignete Grundlage für die Untersuchung der Effekte sozialen Kapitals auf den Bildungs- und Ausbildungserfolg in Deutschland dar.

Allerdings weisen die Daten auch gewisse Schwächen auf, welche die Analysemöglichkeiten und die Verallgemeinerung der Ergebnisse einschränken. So enthält der Datensatz zwar differenzierte Indikatoren zur sozialen und ethnischen Netzwerkzusammensetzung und es gibt auch Informationen zum Netzwerkumfang sowie zur tatsächlichen Nutzung sozialer Kontakte bei der Lehrstellensuche, bezüglich der Netzwerkstruktur fehlen aber entsprechende Indikatoren. Es stehen demnach weder direkte Informationen darüber zur Verfügung, ob die Akteure über dichte oder über offene Netzwerke verfügen, noch zur intergenerationalen Geschlossenheit der Netzwerke. Es kann im Rahmen der vorliegenden Arbeit daher nicht der Frage nach-

gegangen werden, inwiefern die Netzwerkstruktur den Bildungserfolg und die Lehrstellensuche beeinflussen.⁴⁴

Hinsichtlich der Generalisierbarkeit ist anzumerken, dass die Befragung auf die Bundesländer Hamburg, Hessen und Nordrhein-Westfalen beschränkt ist und die Datenerhebung aus organisatorischen Gründen fast ausschließlich in größeren Städten stattfand. Bei der im Rahmen der ersten Welle durchgeführten Nacherhebung wurde zudem die Samplingstrategie geändert, wobei primär Schüler an Schulen mit hoher Migrantenzahl befragt wurden. Es handelt sich also um ein selektives Sample. Eine nachträgliche Designgewichtung der Daten hat sich aufgrund der Komplexität der Stichprobenziehung und dem Fehlen relevanter Informationen als nicht durchführbar herausgestellt. Aufgrund der eingeschränkten Repräsentativität der Daten ist eine Verallgemeinerung der Ergebnisse daher nicht ohne weiteres möglich. Da in der vorliegenden Arbeit aber nicht das Ziel verfolgt wird, eine repräsentative Deskription oder exakte Punktschätzer darzustellen, sondern vielmehr grundlegende Zusammenhänge in multivariaten Analysen aufgedeckt werden sollen, besteht die berechtigte Hoffnung, dass die grundlegende Interpretation der Ergebnisse und das Gesamtfazit von den angesprochenen Problemen nicht substantiell betroffen sind.

Eine weitere Schwäche des Datensatzes stellen die vergleichsweise geringen Fallzahlen dar. Diese haben zur Folge, dass vertiefende Analysen, mit denen unter anderem die zugrundeliegenden Mechanismen näher untersucht werden könnten, nicht oder nur in begrenztem Maße durchgeführt werden können. So wäre es z.B. interessant, Ergebnisse getrennter Analysen für Türken und Personen aus der ehemaligen Sowjetunion miteinander zu vergleichen, um somit Rückschlüsse auf die Randbedingungen zu erhalten, welche die Wirkung der ethnischen Zusammensetzung der Netzwerke beeinflussen. Aufgrund der geringen Fallzahlen sind solche Analysen aber nur eingeschränkt möglich (speziell bei den Grundschulern und den Analysen zur Lehrstellensuche sprechen die Fallzahlen gegen getrennte Modelle). Grundsätzlich haben geringe Fallzahlen zur Folge, dass die Schätzergebnisse mit einer vergleichsweise großen Unsicherheit verbunden sind, weshalb einzelne Koeffizienten und deren Signifikanz mit ge-

⁴⁴ Bisherige empirische Studien, die sich mit den Auswirkungen dichter Netzwerke mit intergenerationaler Geschlossenheit im Schulumfeld befassen, kommen zu uneinheitlichen Schlussfolgerungen. Während manche Ergebnisse darauf hindeuten, dass Schüler, deren Eltern intensiven Kontakt mit den Eltern der Klassenkameraden des Schülers haben, größeren Bildungserfolg aufweisen (z.B. Kim und Schneider 2005: 1189ff.; Teachman et al. 1997: 1352), zeigen Studien, die sich mit der schulischen Leistung von Schüler befassen, überwiegend keine oder gar negative Auswirkungen (Dijkstra et al. 2004: 138; Morgan und Sørensen 1999: 670f.). Es ist demnach sowohl theoretisch als auch empirisch umstritten, welche Effekte von der Netzwerkstruktur ausgehen, während weitgehend Einigkeit darüber besteht, welchen Einfluss die soziale Netzwerkzusammensetzung auf die Sozialkapitalausstattung und den Bildungserfolg haben sollte (Roth 2013b: 338). Dies spricht dafür, dass der Schulerfolg stärker durch die Netzwerkzusammensetzung als durch die Netzwerkstruktur beeinflusst wird.

wisser Vorsicht interpretiert werden sollten. Aufgrund der Möglichkeit mehrere Indikatoren für das Sozialkapital der Schüler und ihrer Mütter heranzuziehen, sollte es aber möglich sein, in einer Gesamtschau zu einer aussagekräftigen Bewertung der Ergebnisse zu gelangen.

Alles in allem sprechen neben dem bisher vergleichsweise geringen empirischen Kenntnisstand zu der Thematik auch zentrale Nachteile (geringe Fallzahlen) und Vorteile (Vielzahl an Sozialkapitalindikatoren und Indikatoren des (Aus-)Bildungserfolgs an verschiedenen Verzweigungspunkten im deutschen Bildungssystem) des, meines Wissens, zurzeit für die Untersuchung der vorliegenden Forschungsfrage besten verfügbaren Datensatzes für eine Analysestrategie, die stärker in die Breite als in die Tiefe geht.⁴⁵ Es wird daher das Ziel verfolgt, ein möglichst detailliertes Bild über die Zusammenhänge zwischen der Sozialkapitalausstattung und dem (Aus-)Bildungserfolg zu zeichnen. Um einen solchen – bisher noch ausstehenden – umfassenden Überblick zu erhalten, werden in den Analysen mehrere Indikatoren für den (Aus-)Bildungserfolg sowie für die allgemeine und die migrantenspezifische Sozialkapitalausstattung der Schüler und ihrer Mütter verwendet. Während die Viertklässler separat betrachtet werden, werden die Neunt- und Zehntklässler gemeinsam analysiert, um größere Fallzahlen zu erhalten. Es wird bei den Analysen darauf geachtet, sowohl die abhängigen Variablen, als auch die erklärenden und die Kontrollvariablen, soweit sinnvoll und durchführbar, für die Gruppe der Kinder und der Jugendlichen so ähnlich wie möglich zu operationalisieren, um eine größtmögliche Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu gewährleisten. Durch dieses Vorgehen und die Verwendung einer gemeinsamen Datengrundlage für die durchgeführten Analysen ist es möglich, detaillierte Erkenntnisse über grundlegende Zusammenhänge zwischen der Sozialkapitalausstattung und dem (Aus-)Bildungserfolg zu erzielen und erste Hinweise darauf zu erlangen, auf welche Indikatoren des (Aus-)Bildungserfolgs sich bestimmte Netzwerkcharakteristika in besonderer Weise auswirken. Aufgrund des Umfangs der Analysen ist es im Rahmen dieser Arbeit nur bedingt möglich, einzelnen Fragestellungen und Mechanismen vertiefend nachzugehen. Die empirischen Analysen sollten aber trotzdem auch wichtige neue Erkenntnisse zu spezifischen Zusammenhängen liefern, welche bisher nicht oder kaum

⁴⁵ Das Nationale Bildungspanel (NEPS) wird in naher Zukunft die Möglichkeit für weitergehende Analysen bieten. Zum Zeitpunkt der Verfassung dieser Arbeit waren jedoch lediglich die Daten der ersten Welle der Kinderbefragung in Klassenstufe Fünf beziehungsweise der ersten beiden Wellen der Jugendbefragung, welche beide in Klassenstufe Neun durchgeführt wurden, verfügbar, weshalb nur ein Teil der hier angestrebten Analysen mit den NEPS-Daten möglich gewesen wäre. Insbesondere die Bildungsübergänge und die Lehrstellensuche nach Beendigung der Sekundarstufe I werden erst in Zukunft mit den Daten des NEPS analysierbar sein. Zudem werden einige relevante Fragen zum Netzwerk der Befragten erst in späteren Wellen erhoben. Eine weitere Datenquelle, die sich in Zukunft insbesondere für detailliertere Analysen von Schülernetzwerken und zu den Auswirkungen der ethnischen Netzwerkzusammensetzung anbietet, stellen die ebenfalls in naher Zukunft verfügbaren Daten des Projekts „Children of Immigrants Longitudinal Survey in Four European Countries (CILS4EU)“ dar.

empirisch untersucht wurden. Zudem können die Ergebnisse Hinweise darauf liefern, welche spezifischen Zusammenhänge in zukünftigen Studien mit für Einzelfragen besser geeigneten Datensätzen detaillierter analysiert werden sollten. Neben der Untersuchung von Zusammenhängen erlauben es die Daten außerdem, anhand von vertiefenden Analysen der Frage nachzugehen, ob Zusammenhänge tatsächlich auf kausale Effekte sozialer Netzwerke zurückgeführt werden können.

Im folgenden Kapitel wird näher auf den Einfluss der allgemeinen Sozialkapitalausstattung auf den Bildungserfolg eingegangen. Hierfür werden die Effekte der verschiedenen Sozialkapitalvariablen auf die Testleistungen, Noten, Aspirationen und Übergänge untersucht. Dabei werden für alle abhängigen Variablen Standardanalysen durchgeführt, bei denen sowohl die Kontrollvariablen als auch die Fallzahlen über die Modelle hinweg konstant gehalten werden (in wenigen Ausnahmefällen, in denen von diesem Vorgehen abgewichen wird, ist dies ausdrücklich erwähnt und begründet).⁴⁶ Da im Rahmen der Nacherhebung mehrere Schüler einer Schule befragt wurden, werden in allen multivariaten Analysen robuste Standardfehler verwendet, wobei die einzelnen Schulen als Cluster dienen. Durch dieses Vorgehen wird berücksichtigt, dass die Fehlerterme von Schülern der gleichen Schule korreliert sein können und die Standardfehler werden entsprechend adjustiert.

Um ein vollständiges Bild zu vermitteln und um trotz der vergleichsweise geringen Fallzahlen zu aussagekräftigen Schlussfolgerungen zu gelangen, werden für die Sozialkapitalausstattung der Mütter und der Schüler jeweils zwei Indikatoren verwendet, welche die soziale Zusammensetzung bzw. die Bildungsaffinität des Netzwerks messen. Hierdurch können Trends besser festgestellt und die Gefahr verringert werden, dass die zentralen Schlussfolgerungen durch die Auswahl eines bestimmten Sozialkapitalindikators bedingt sind. Da für die Sozialkapitalausstattung mehrere Indikatoren genutzt werden, welche das gleiche zugrundeliegende Konstrukt messen sollen, werden die verschiedenen Sozialkapitalindikatoren im Rahmen der Standardanalysen nicht gleichzeitig berücksichtigt. Es wird vielmehr immer nur jeweils einer der Indikatoren in die Modelle mit den Kontrollvariablen aufgenommen. Denn

⁴⁶ Das konstant halten der Fallzahlen über die Modelle hinweg ist notwendig, um zu gewährleisten, dass die Effekte der Sozialkapitalausstattung auf die verschiedenen Indikatoren des Bildungserfolgs miteinander vergleichbar sind. Ein solches Vorgehen führt zwangsläufig dazu, dass sich die in den einzelnen Modellen zur Verfügung stehenden Fallzahlen aufgrund fehlender Werte bei den verschiedenen anderen abhängigen und unabhängigen Variablen verringern. Dies ist insbesondere auch deshalb der Fall, da ein Teil der Indikatoren des Schulerfolgs in Welle 1, ein anderer Teil hingegen in Welle 2 erhoben wurde. Zusätzlich durchgeführte Robustheitschecks haben ergeben, dass die zentralen Ergebnisse erstaunlich wenig davon beeinflusst werden, ob die Fallzahlen über die Modelle hinweg konstant gehalten werden oder nicht, obwohl sich hierdurch in manchen Modellen die Fallzahlen deutlich unterscheiden. Die Gesamtinterpretation der Ergebnisse wird durch die Verringerung der Fallzahlen aufgrund fehlender Werte auf den verschiedenen Variablen nicht verändert.

wenn zwei Indikatoren, welche das gleiche Konstrukt messen, miteinander korreliert sind, besteht bei der gleichzeitigen Aufnahme in ein Regressionsmodell das Problem, dass die Variablen jeweils einen Teil des Einflusses der anderen Variable miterklären, wodurch sich die Standardfehler vergrößern und sich die Koeffizienten verändern können (Kohler und Kreuter 2008: 224f.). Auch inhaltlich wäre eine für die vorliegende Fragestellung sinnvolle Interpretation der Koeffizienten der einzelnen Sozialkapitalindikatoren nicht möglich, wenn in dem Modell gleichzeitig für eine weitere Sozialkapitalvariable kontrolliert werden würde, welche das gleiche Konstrukt messen soll. Zudem ist es nicht das primäre Ziel der vorliegenden Arbeit, herauszufinden, welcher Sozialkapitalindikator eine besonders starke Vorhersagegüte hat, sondern vielmehr geht es um die Beantwortung der Frage, ob die Netzwerkzusammensetzung der Kinder und der Mütter überhaupt Auswirkungen auf verschiedene Indikatoren des schulischen Erfolgs haben. Zusätzlich zu den Standardanalysen werden an verschiedenen Stellen auch noch vertiefende Analysen zur Kausalität durchgeführt.

Das soeben beschriebene Vorgehen wird auch in den darauf folgenden Kapiteln angewendet, bei denen der Zusammenhang zwischen migrantenspezifischem Sozialkapital und Bildungserfolg (Kapitel 5) und der Einfluss der allgemeinen und migrantenspezifischen Sozialkapitalausstattung auf den Erfolg bei der Lehrstellensuche (Kapitel 6) untersucht werden.

4 Allgemeines Sozialkapital und Bildungserfolg

Bevor die empirischen Ergebnisse zum Einfluss der allgemeinen Sozialkapitalausstattung auf die verschiedenen Indikatoren des Schulerfolgs dargestellt werden, werden zunächst aus den theoretischen Überlegungen Hypothesen abgeleitet, ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand gegeben und die Operationalisierung der relevanten Indikatoren beschrieben.

4.1 Hypothesen

Da die vorliegende Arbeit darauf abzielt einen breiten Überblick über die Wirkungsweise sozialer Netzwerke zu geben, werden im Folgenden vergleichsweise allgemeine Hypothesen formuliert. Im theoretischen Teil der Arbeit wurde herausgearbeitet, dass der Schulerfolg sowohl durch schulische Leistungen (primäre Effekte) als auch durch Bildungsentscheidungen (sekundäre Effekte) an wichtigen Verzweigungspunkten im Bildungssystem beeinflusst wird und dass sich die sozialen Netzwerke der Mütter und der Kinder auf Leistungen und Bildungsentscheidungen auswirken können, da Akteure durch sie Zugang zu den beiden Formen von Sozialkapital haben (Ressourcen und Wertvorstellungen). Es wurde außerdem aufgezeigt, dass verschiedene Netzwerkeigenschaften die Sozialkapitalausstattung eines Akteurs in typischer Weise beeinflussen. Für den Bildungserfolg kann dabei angenommen werden, dass insbesondere der sozialen Zusammensetzung und der Bildungsaffinität der Netzwerke eine zentrale Rolle zukommt, da sich diese deutlich auf die bildungsrelevanten Werte und Normen sowie die Verfügbarkeit bildungsrelevanter Informationen und Ressourcen im Netzwerk auswirken sollten.

Hypothese 1: Schüler- und Mutternetzwerke, die sich vorwiegend aus Personen mit hoher sozialer Stellung bzw. mit hoher Bildungsaffinität zusammensetzen, haben einen positiven Einfluss auf die schulischen Leistungen, die Bildungsaspirationen und die letztendlich realisierten Bildungsübergänge.

Grundsätzlich sollte sich die Sozialkapitalausstattung zwar auf alle hier verwendeten Indikatoren des Bildungserfolgs auswirken, hinsichtlich des Ausmaßes der Effekte sind anhand der theoretischen Überlegungen jedoch durchaus Unterschiede zu erwarten. So wurde argumentiert, dass ein wichtiger Grund für den Einfluss sozialer Netzwerke auf den Bildungserfolg deren Einfluss auf das Staturerhaltungsmotiv und die allgemeine Einstellung gegenüber Bildung darstellt. Der subjektiv angenommene Zusatznutzen höherer Bildung sollte sich ge-

maß der Rational-Choice-Ansätze zur Erklärung von Bildungsungleichheiten stärker auf die sekundären als auf die primären Effekte auswirken. Zudem wurde argumentiert, dass eine hohe Anzahl von höhergebildeten Personen im persönlichen Netzwerk dazu führen kann, dass ein Akteur eher zur Überzeugung gelangt, dass es durchaus möglich ist, höhere Bildungsabschlüsse zu erreichen. Während hiervon positive sekundäre Effekte im Sinne von höheren Bildungsaspirationen und ehrgeizigeren Bildungsentscheidungen zu erwarten sind, könnte eine erhöhte subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit ceteris paribus zu keinen oder eventuell sogar negativen Effekten auf die Schulleistungen aufgrund einer daraus resultierenden Unterinvestition führen. Zusammenfassend kann daher angenommen werden, dass die soziale Zusammensetzung und die Bildungsneigung der Netzwerke die Bildungsaspirationen und Bildungsentscheidungen stärker positiv beeinflussen als die schulischen Leistungen. Die deutlichsten Auswirkungen sollten sich für die Bildungsaspirationen ergeben, da es sich hierbei, im Gegensatz zu den tatsächlichen Bildungsübergängen, um subjektive Erwartungen und Wünsche der Akteure handelt. Die tatsächlichen Bildungsübergänge spiegeln hingegen nicht nur die Entscheidung der Familie wider, sondern werden auch durch externe Einflussfaktoren beeinflusst, wobei in erster Linie institutionelle Beschränkungen bezüglich des Zugangs zu einer höheren Sekundarschulform oder zum Übergang in die gymnasiale Oberstufe relevant sein sollten.⁴⁷ Am wenigsten dürfte das Abschneiden bei den Leistungstests von der allgemeinen Sozialkapitalausstattung abhängen. Zwar ist anzunehmen, dass auch die in den Tests objektiv gemessene Leistungsfähigkeit der Schüler durch das Ausmaß des Zugangs zu Lernportunitäten im sozialen Netzwerk beeinflusst ist, auf die Schulnoten sollten sich die sozialen Netzwerke allerdings stärker auswirken. So sind Schulnoten nicht nur von der Leistungsfähigkeit der Schüler beeinflusst, sondern auch vom schulischen Verhalten und vom schulischen Engagement, wie z.B. dem Lernen für Klassenarbeiten. Beides kann durch soziale Netzwerke beeinflusst werden.

Hypothese 2: Die soziale Zusammensetzung und die Bildungsaffinität der Netzwerke wirken sich am deutlichsten auf die Bildungsaspirationen aus, am wenigsten hingegen auf das Abschneiden der Schüler im Leseleistungstest.

⁴⁷ So war zum Untersuchungszeitpunkt die Grundschulempfehlung in Nordrhein-Westfalen verbindlich (die in den empirischen Analysen untersuchten Grundschüler leben in über 80 Prozent der Fälle in Nordrhein-Westfalen). Auch der Übergang in die gymnasiale Oberstufe steht Schülern, die sich nicht auf dem Gymnasium befinden, am Ende der Sekundarstufe nur offen, wenn sie besonders gute Leistungen aufweisen (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2006: 4). Dementsprechend sollten hohe Bildungsaspirationen bei den tatsächlichen Übergängen nicht eins zu eins umsetzbar sein.

Bezüglich des Einflusses des Mutternetzwerks kann gemäß der Lebensverlaufshypothese angenommen werden, dass sich dieses stärker auf die verschiedenen Indikatoren des Schulerfolgs der Grundschüler auswirkt, als dies bei den Jugendlichen der Fall ist (Blossfeld und Shavit 1993: 34f.). So sollten jüngere Schüler noch stärker durch die Herkunftsfamilie beeinflusst sein und dürften auch stärker dem Kontakt mit dem Netzwerk der Mutter ausgesetzt sein, als dies bei älteren Schülern der Fall ist. Für Jugendliche wird hingegen die eigene Peergruppe wichtiger und dürfte speziell für die Wertvorstellungen und Aspirationen von entscheidender Bedeutung sein. Zudem sind Jugendliche auch eher selbst in der Lage bildungsrelevante Entscheidungen zu fällen.

Hypothese 3: Der Schulerfolg von Kindern wird stärker durch das Netzwerk der Mütter beeinflusst als dies bei den Jugendlichen der Fall ist. Bei den Jugendlichen spielt die eigene Peergruppe eine wichtigere Rolle.

4.2 Forschungsstand

Im Folgenden wird der bisherige empirische Forschungsstand bezüglich der Effekte außerfamiliärer sozialer Netzwerke von Schülern und deren Eltern auf den Schulerfolg dargestellt. Ziel ist es einen Überblick über zentrale Befunde bisheriger Studien zu liefern. Dabei wird eine große Zahl an relevanten Studien berücksichtigt, ein Anspruch auf Vollständigkeit wird aber nicht erhoben. Insgesamt fällt auf, dass Studien, die sich explizit mit dem Effekt der Zusammensetzung außerfamiliärer Netzwerke auf den Schulerfolg befassen, gerade in der deutschen Forschung vergleichsweise rar gesät sind, weshalb in der Übersicht auch auf Ergebnisse der europäischen und der US-amerikanischen Forschung eingegangen wird. Der Forschungsstand wird nach den in den Studien verwendeten Indikatoren des Bildungserfolgs untergliedert. Am Ende des jeweiligen Abschnitts werden die zentralen Befunde zusammengefasst und der weiterhin bestehende Forschungsbedarf dargelegt. Zunächst wird auf den Zusammenhang zwischen außerfamiliärem Sozialkapital und schulischen Leistungen eingegangen.

Außerfamiliäres Sozialkapital und schulische Leistungen

Der Hauptuntersuchungsgegenstand hinsichtlich der *elterlichen Netzwerke* stellt in der empirischen Bildungsforschung in Anlehnung an Colemans Sozialkapitalansatz deren Kontakt zur Schule und zu den Eltern der Mitschüler dar, welcher es ihnen erlauben sollte, Normen besser durchzusetzen und ihr Kind in schulischen Belangen zu unterstützen. Allerdings zeigen empirische Untersuchungen uneinheitliche Ergebnisse und auch theoretisch gibt es durchaus

Argumente, die gegen die Argumentation von Coleman sprechen (für nähere Ausführungen siehe Kapitel 2.1.3 und 2.1.6 sowie Roth 2013b).

Mögliche Auswirkungen der sozialen Zusammensetzung der elterlichen Netzwerke werden hingegen nur selten empirisch untersucht, obwohl zwischen den verschiedenen theoretischen Ansätzen weitgehend Einigkeit herrscht, dass hiervon Effekte auf die schulischen Leistungen der Kinder zu erwarten sind. Aus Gründen der Datenverfügbarkeit werden in diesen Studien zumeist die Netzwerke der Mütter herangezogen. So befassen sich z.B. Melson und Kollegen (1993) in einer US-amerikanischen Studie mit dem Zusammenhang zwischen den kognitiven Leistungen von 69 Vorschulkindern und einer Vielzahl von Netzwerkeigenschaften ihrer Mütter. Die Autoren können zeigen, dass sowohl die Netzwerkgröße als auch zwei Indikatoren der Netzwerkqualität signifikant positiv mit der kognitiven Performanz der Kinder zusammenhängen. Allerdings weisen vier weitere Indikatoren der Netzwerkqualität keine signifikanten Korrelationen mit den Leistungen auf und zudem ist einschränkend anzumerken, dass in den Analysen nicht für relevante Drittvariablen, wie z.B. den sozialen Status der Mutter oder ihres Partners, kontrolliert wird. Eine weitere auf US-amerikanischen Daten basierende empirische Untersuchung (Kroneberg 2008a) gibt überzeugendere Hinweise dafür, dass die Qualität der Elternnetzwerke die Leistungen von Schülern beeinflussen kann. In dieser Studie wird auf die Daten der Children of Immigrants Longitudinal Study zurückgegriffen, welche ca. 1.900 Acht- und Neuntklässler umfasst, von denen mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde. Primär geht es Kroneberg bei seinen Analysen darum, die Theorie der segmentierten Assimilation zu testen. In den Ergebnissen zeigt sich, dass der Effekt der Eingebundenheit der Eltern in eine ethnische Gemeinschaft davon abhängt, über welche Bildung und Aspirationen die Personen in der ethnischen Gemeinschaft im Schnitt verfügen und welche Stellung am Arbeitsmarkt sie einnehmen. Die Effekte des Aspirationslevels in der ethnischen Gemeinschaft bleiben selbst unter Kontrolle der Aspirationen der Schüler und ihrer Eltern bestehen. Dies ist ein klarer Hinweis darauf, dass die Qualität der Elternnetzwerke die Leistungen ihrer Kinder beeinflussen können. Einschränkend muss allerdings beachtet werden, dass die Analysepopulation ausschließlich aus Migrantenfamilien besteht und nur Informationen über die eigenethnische Gemeinschaft herangezogen wurden, was die Verallgemeinerung der Ergebnisse einschränkt. Eine Studie von Roth (2013b) befasst sich mit dem Einfluss der Netzwerke von Müttern auf die Schulnoten ihrer Kinder in Deutschland. Die Analysen basieren dabei auf dem Grundschülersample (N=350) des in der vorliegenden Dissertation verwendeten Datensatzes. Es zeigt sich, dass der durchschnittliche Berufsstatus im Mutternetzwerk positiv mit den Schulnoten der Schüler in den Fächern Deutsch und Mathe-

matik zusammenhängt, wobei der Effekt auch nach Berücksichtigung einer Reihe weiterer relevanter Einflussfaktoren, wie dem familiären Status, der Familienstruktur und dem Kontakt der Eltern mit der Schule, bei den Mathematiknoten signifikant ist.

Insgesamt deuten bestehende Studien darauf hin, dass die sozialen Netzwerke der Eltern die schulischen Leistungen der Schüler beeinflussen können, wobei die gefundenen Effekte jedoch nicht durchgängig zufallskritisch abgesichert sind. Bei der Interpretation der signifikanten Zusammenhänge besteht außerdem das grundlegende Problem, dass ein kausaler Effekt der Netzwerke auf die Schulleistungen nicht zweifelsfrei nachgewiesen werden kann, da keine Längsschnittanalysen durchgeführt werden. Gerade bei den Analysen von Roth (2013b) sowie von Melson und Kollegen (1993) wäre eine naheliegende Alternativerklärung, dass Mütter, die der Bildung oder dem gesellschaftlichen Status einen hohen Wert zuweisen, eher gebildete und statushohe Freunde haben und sie gleichzeitig die Leistungen ihrer Kinder verstärkt fördern. Demnach könnten die Zusammenhänge zwischen der Netzwerkzusammensetzung und den schulischen Leistungen eine Scheinkorrelation darstellen, die durch bestimmte Eigenschaften oder Werte der Mütter erklärt werden kann.

Der Überblick zum Effekt der Zusammensetzung der *Schülerpeergruppe* wird anhand einer US-amerikanischen Studie von Carbonaro (1998) begonnen. Der Autor verwendet für seine empirischen Analysen repräsentative Daten der National Education Longitudinal Study. In der zwölften Klasse wurden Schüler gefragt, ob sie enge Freunde haben, welche die Schule vorzeitig verlassen haben. Regressionsanalysen zeigen, dass Schüler mit solchen Freunden schlechtere Leistungen in einem in der zwölften Klassenstufe durchgeführten Mathematiktest aufweisen. Gleichzeitig finden sich allerdings keine signifikanten Zusammenhänge mit den erhaltenen Schulnoten. Eine europäische empirische Untersuchung, die sich ebenfalls mit dem Einfluss der Peergruppe auf die Testleistungen befasst, basiert auf Daten von mehr als 1.400 Jugendlichen in den Niederlanden, die sich im dritten Schuljahr der Sekundarstufe I befinden (Dijkstra et al. 2004). In den Analysen zeigt sich, dass eine Reihe von Indikatoren, welche das Ausmaß des Kontakts der Schüler zu ihren Mitschülern oder aber zu anderen Jugendlichen außerhalb der Schule messen, keine systematischen Zusammenhänge mit den erbrachten Leistungen in einem Mathematik und Sprachtest haben. Demnach scheint die Kontaktintensität zu Gleichaltrigen nicht per se positive oder negative Effekte auf die Leistungen zu haben. Aber auch die Einstellungen der Freunde hinsichtlich des schulischen Engagements zeigen selbst in rein bivariaten Korrelationsanalysen keine Zusammenhänge mit den Testleistungen der Schüler. Der einzige Hinweis auf einen Peergruppeneffekt kann darin gesehen werden, dass Schü-

ler, die glauben ihre Klassenkameraden würden sie anders behandeln wenn sie die Regeln in der Klasse brechen, leicht bessere Leistungen im Sprachtest erbringen. Mit dem Mathematiktest ergeben sich hingegen auch hier keine signifikanten Zusammenhänge. Im Gegensatz zur Studie von Carbonaro (1998), sprechen die Ergebnisse von Dijkstra und Kollegen (2004) gegen eine relevante Beeinflussung der Leistungen von Schülern durch ihre Peergruppe. Eine in der Schweiz durchgeführte Studie (Hadjar und Lupatsch 2010) untersucht anhand eines Samples von 872 Achtklässlern aus dem Kanton Bern den Einfluss positiver Schuleinstellungen der Peergruppe auf die Durchschnittsnoten von Schülern. Hier zeigen sich in bivariaten Korrelationen signifikant positive Zusammenhänge zwischen der positiven Schuleinstellung der Freunde und der schulischen Leistung. Unter Kontrolle relevanter Drittvariablen, wie z.B. des besuchten Schulniveaus oder der sozialen Herkunft, verschwinden diese Zusammenhänge allerdings vollständig. Kontrolliert man noch zusätzlich für die Schulentfremdung der Schüler, finden sich unerwarteter Weise sogar negative Effekte einer der Schule gegenüber positiv eingestellten Peergruppe.⁴⁸

Auch in den wenigen deutschen Studien, die sich mit dem Einfluss der Peergruppe auf die schulischen Leistungen befassen, zeigen sich keine eindeutigen Ergebnisse. So kommt Roth (2013b) in der schon weiter oben beschriebenen Studie zu dem Ergebnis, dass die Bildungsaspirationen der Freunde des Kindes sowohl mit dessen Deutsch- als auch mit dessen Mathematiknoten positiv korrelieren. Unter Berücksichtigung von relevanten Drittvariablen zeigen sich jedoch lediglich noch für die Mathematiknoten signifikante Zusammenhänge. Meier (2004) untersucht anhand der repräsentativen PISA-E-Daten von 2000, bei der fast 34.000 15-Jährige Schüler teilgenommen haben, den Zusammenhang zwischen Eigenschaften der Freundesgruppe mit den erbrachten Testleistungen der Sekundarschüler. In einer multivariaten Regressionsanalyse zeigt sich, dass sich die Einbettung in eine aggressive Freundesgruppe negativ auf die Lese- und die Mathematikleistungen von Schülern und Schülerinnen auswirkt und zwar selbst dann, wenn für das Gewaltverhalten der Jugendlichen selbst kontrolliert wird. Hinsichtlich der Leseorientierung finden sich hingegen lediglich für Mädchen signifikante Zusammenhänge mit den erbrachten Leistungen, während die Effekte bei Jungen trotz der großen Fallzahlen nicht signifikant sind.

⁴⁸ Der Interpretation von Hadjar und Lupatsch in ihrer abschließenden Diskussion der Ergebnisse, wonach „der geringere Schulerfolg der Jungen insbesondere auf ein relativ schulentfremdetes Peerumfeld der Jungen zurückzuführen“ (Hadjar und Lupatsch 2010) ist, kann nicht gefolgt werden, da sich positive Schuleinstellungen der Peergruppe selbst ohne die Aufnahme der Schulentfremdung der Schüler nicht positiv auf die Schulnoten auswirken.

Insgesamt liefern die aufgeführten Studien zwar Hinweise darauf, dass die Peergruppe von Jugendlichen deren schulische Leistungen beeinflussen kann, eine durchgängige Bestätigung durch die Befunde zeigt sich allerdings nicht. Es kann daher nicht als gesichert gelten, dass die Freundesgruppe von Schülern deren Leistungen tatsächlich in relevantem Ausmaß beeinflussen. Dies ist auch deshalb der Fall, weil die vorgestellten Analysen mit dem zentralen Problem behaftet sind, dass die Kausalrichtung der gefundenen Zusammenhänge nicht eindeutig bestimmbar ist. Denn Zusammenhänge zwischen den Eigenschaften der Peergruppe und den Leistungen der Schüler können in Querschnittsanalysen nicht nur durch den Einfluss der Netzwerke zustande kommen, sondern auch durch die Tendenz zur Homophilie bei der Entstehung und Aufrechterhaltung von Freundschaften (Mouw 2006: 80f.). Es wäre also auch möglich, dass nicht die Peergruppe einen kausalen Effekt auf die Leistungen hat, sondern vielmehr die Leistungen der Schüler die Zusammensetzung ihrer Peergruppe kausal beeinflussen. Dieses Problem besteht grundsätzlich auch in Längsschnittanalysen, bei denen nicht explizit versucht wird, Selektionseffekte durch das verwendete Design auszuschließen oder für diese zumindest in den Analysen, z.B. durch die Kontrolle vorangegangener Leistungen, zu kontrollieren.

Ein Versuch diese Problematik zu entschärfen stellt die Studie von Fuligni und Kollegen (2001) dar. Sie verwenden Längsschnittdaten von ca. 1.200 Schülern aus Michigan, welche in den Klassenstufen sieben, zehn und zwölf befragt wurden. In der siebten Klasse gaben die Schüler an, ob sie persönliche oder schulische Fragen eher mit ihren Freunden oder ihren Eltern besprechen. Zusätzlich wurde ein Index aus einer Reihe von Fragen gebildet, die auf eine für den Schulerfolg eher negative Peergruppenorientierung schließen lassen (Schüler sind bereit Regeln zu brechen und sich weniger in der Schule anzustrengen oder bewusst schlechtere Leistungen zu erbringen um den Freunden zu gefallen). In der zehnten und zwölften Klasse konnte aus verschiedenen Angaben der Schüler zudem eine Maßzahl zur Leistungsorientierung der Peergruppe und eine zum Ausmaß des Problemverhaltens der Freunde berechnet werden. Die schulischen Leistungen wurden zu allen drei Erhebungszeitpunkten anhand der Durchschnittsnoten in Mathematik und Englisch gemessen. In den Querschnittsanalysen in der siebten Klasse bestehen bivariat signifikant negative Zusammenhänge zwischen den beiden Indikatoren der Peergruppenorientierung und den Schulnoten. Längerfristige Auswirkungen auf die Noten in der zehnten und zwölften Klasse zeigen sich hingegen lediglich für den Indikator, der auf eine Schulerfolg ablehnende Peergruppe schließen lässt. Diese Effekte bleiben für die Noten in Klassenstufe zehn selbst unter Kontrolle der Schulnoten aus Klassenstufe sieben bestehen (für die Noten in Klassenstufe zwölf finden sich hingegen keine signifi-

kanten Effekte). Auch der Indikator devianten Peerverhaltens in Klassenstufe 10 zeigt einen signifikant negativen Zusammenhang mit den schulischen Leistungen in der zehnten Klasse unter Kontrolle früherer Schulnoten, eine leistungsorientierte Peergruppe hat hingegen keine signifikanten Auswirkungen. Insgesamt sprechen die Ergebnisse dafür, dass die Peerorientierung von Schülern nicht per se positive oder negative Effekte auf die schulischen Leistungen hat (diese Schlussfolgerung steht im Einklang mit den Ergebnissen von Dijkstra et al. 2004), sondern die Werte und Verhaltensweisen der Freunde hierfür ausschlaggebend sind. Dabei führen speziell deviante Peergruppen dazu, dass Schüler schlechtere Leistungen erbringen, während leistungsorientierte Freunde anscheinend nicht in relevantem Ausmaß positiv zum Schulerfolg beitragen. Den zentralen Vorteil dieser Studie stellt das verwendete Längsschnittdesign dar, welches zum einen gewährleistet, dass die abhängige Variable den erklärenden Faktoren zeitlich nachgelagert ist, zum anderen wird durch die Aufnahme früherer schulischer Leistungen in die multivariaten Modelle ein naheliegender Selektionseffekt kontrolliert. Einschränkung ist allerdings zu erwähnen, dass der familiäre Hintergrund der Schüler in keiner der Analysen kontrolliert wird. Aufgrund des in vielen Studien nachgewiesenen starken Einflusses der Bildung und des Berufsstatus der Eltern auf die schulische Entwicklung von Kindern und möglicher Korrelationen zwischen familiärem Hintergrund und Peergruppenzusammensetzung stellt dies ein ernstzunehmendes Defizit der Studie dar.

Aufgrund der Kausalitätsproblematik werden in der ökonomischen und soziologischen Literatur auch Ansätze verfolgt, bei denen versucht wird, durch ein quasiexperimentelles Studiendesign mögliche Selektionseffekte weitgehend auszuschließen, um sich dadurch den Kausaleffekten der Peerbeeinflussung anzunähern. Ein solcher Versuch stellen Studien dar, bei denen Peergruppeneffekte nicht anhand von Freundschaftsnetzwerken sondern auf Basis der sozialen oder ethnischen Schul- oder Schulklassenkomposition untersucht werden. In der Regel wird hierbei der Einfluss der Komposition auf die Leistungen der Schüler in Lese- oder Mathematiktests ermittelt, teilweise aber auch auf Noten und die schulische Platzierung. Alles in allem deutet eine Reihe von Studien darauf hin, dass sich die Schülerkomposition auf den Bildungserfolg auswirkt (z.B. Allmendinger et al. 2007: 506f.; Ammermüller und Pischke 2009; Cebolla Boado 2007; Cebolla Boado und Garrido Medina 2011; Ditton und Krüsken 2006; Legewie und DiPrete 2012). Gerade die Ergebnisse aus Untersuchungen, bei denen Parallelklassen innerhalb einer Schule untersucht werden, sprechen aufgrund ihres quasiexperimentellen Designs dafür, dass es sich bei den gefundenen Zusammenhängen tatsächlich um kausale Effekte der Schülerzusammensetzung handelt, da in diesen Analysen für mögliche Unterschiede auf der Schulebene kontrolliert werden kann und Schüler in der Regel nicht sys-

tematisch auf verschiedene Parallelklassen verteilt werden. Einschränkend ist allerdings zu erwähnen, dass sich in manchen Studien keine eindeutigen Kompositionseffekte nachweisen lassen (z.B. Angrist und Lang 2002; Arcidiacono und Nicholson 2005; Schneider 2013). Zudem bestehen zentrale Defizite dieses Untersuchungsdesigns für die Beantwortung der Frage nach den Effekten der außerfamiliären Sozialkapitalausstattung auf den schulischen Erfolg. So kann in den Analysen lediglich die schulische Umgebung berücksichtigt werden, nicht aber z.B. Freunde der Schüler, die sich nicht in der gleichen Klasse oder Schule befinden. Die Netzwerke der Eltern werden dabei ebenso außer Acht gelassen. Des Weiteren ist es auch möglich, dass der Kompositionseffekt nicht durch die Leistungsnormen innerhalb der Klasse oder die gegenseitige Unterstützung der Schüler zustande kommt, sondern z.B. durch das Anheben oder Absenken des Unterrichtsniveaus durch den Lehrer.

Eine andere quasiexperimentelle Analysestrategie stellt die Untersuchung des Einflusses von (zufällig zugewiesenen) Mitbewohnern im Collegewohnheim dar. Diese Studien kommen zu gemischten Ergebnissen. Wenn signifikante Effekte gefunden werden sind diese eher schwach und nichtlinear (McEwan und Soderberg 2006; Sacerdote 2001; Zimmermann 2003). Dies stellt andere Ergebnisse in Frage, bei denen die Leistungen von Schülern durch ihr soziales Netzwerk substantiell beeinflusst werden. Allerdings ist anzumerken, dass Collegestudenten nicht zwangsläufig tatsächlich viel Zeit mit ihren Mitbewohnern verbringen oder gar mit ihnen befreundet sind (Mouw 2006: 96f.). Vielmehr könnten z.B. Mitstudenten, welche die gleichen Kurse besuchen oder Sportkameraden viel wichtigere Bezugspersonen darstellen. Dieses Problem dürfte gerade im Collegeumfeld aufgrund der vielen Möglichkeiten der Interaktion mit Gleichaltrigen nicht zu unterschätzen sein. Daher kann aus den uneindeutigen Ergebnissen nicht geschlossen werden, dass die Freundesgruppe eines Schülers oder Studenten keinen relevanten Einfluss auf dessen Leistungen hat.

Darauf, dass es nicht ausreicht, all jene Personen, mit denen ein Akteur aus strukturellen Gründen im Schul- oder Studienkontext Zeit verbringt als dessen Peergruppe anzusehen, sondern vielmehr danach gefragt werden muss, mit welchen Personen ein Akteur tatsächlich interagiert und welche er als relevante Peers ansieht, weisen z.B. auch Lomi und Kollegen (2011) hin. Sie verwenden daher in ihren Analysen zum Zusammenhang zwischen der sozialen Netzwerkzusammensetzung und dem Bildungserfolg eine Kohorte von MBA-Studenten (N=75) einer italienischen Eliteuniversität, wobei alle Studenten dieser Kohorte zu drei Zeitpunkten gefragt wurden, von welchen Kommilitonen sie sich Ratschläge und Unterstützung bei studienrelevanten Aufgaben eingeholt haben und mit welchen Kommilitonen sie Freund-

schaftsbeziehungen pflegen. Zudem wurden die von den Studenten erbrachten Prüfungsleistungen und eine Reihe relevanter Kontrollvariablen erhoben. Anhand von stochastischen agentenbasierten Modellen (stochastic agent-based models) können die Autoren nachweisen, dass die Studenten innerhalb eines Freundschafts- oder Unterstützungsnetzwerks ähnliche Leistungen erbringen, weil Studenten zum einen eher Kommilitonen als Freunde und Unterstützer wählen, die ihnen ähnlich sind (Selektionseffekte) und zum anderen die erbrachten Leistungen der Peergruppe die Leistungen eines Akteurs beeinflussen (Peergruppeneffekte). Die Ergebnisse sprechen also dafür, dass soziale Netzwerke von Akteuren durchaus ihre Noten beeinflussen, gleichzeitig aber bei Nichtbeachtung der Selektionseffekte in herkömmlichen Analysen die Peergruppeneffekte überschätzt werden. Dieser noch recht neue Ansatz der Netzwerkmodellierung scheint grundsätzlich in der Lage, zentrale Probleme der oben beschriebenen Analysen zu beheben. Allerdings gibt es noch wenig Forschung in diesem Gebiet und die Anwendungen sind auf spezielle Analysepopulationen beschränkt, wodurch eine Verallgemeinerung der Ergebnisse problematisch ist. Zudem sind, wie bei den Analysen zur Schulklassenkomposition, lediglich Effekte von Personen innerhalb der Bildungseinrichtung (oder eines anderen klar abgrenzbaren Sozialraums) analysierbar, wodurch andere wichtige Freundschaftsbeziehungen ausgeblendet werden. Ebenfalls können mit diesem Ansatz nicht die Effekte der Elternnetzwerke analysiert werden.

Zusammenfassend deuten die Ergebnisse der vorgestellten Analysen darauf hin, dass die Zusammensetzung außerfamiliärer Netzwerke einen Einfluss auf die Leistungen und Noten der Schüler hat. Aufgrund von teilweise uneinheitlichen Ergebnissen in den verschiedenen Studien konnte bisher aber nicht zweifelsfrei nachgewiesen werden, dass dieser tatsächlich von substantieller Bedeutung ist. Während eine recht große Anzahl an internationalen Studien die Effekte der Peergruppe auf die Schulleistungen untersucht, liegen für den deutschen Kontext nur wenige Befunde vor. Der sozialen Zusammensetzung der Elternnetzwerke wird in diesem Zusammenhang insgesamt nur wenig Beachtung geschenkt und für Deutschland fehlen meines Wissens bisher entsprechende Analysen für die Netzwerke von Sekundarschullehrern. Zudem ist unklar, ob durch außerfamiliäre Netzwerke eher Testleistungen oder Noten beeinflusst werden, da auch in den internationalen Studien in der Regel nicht beide Indikatoren des Bildungserfolgs gleichzeitig untersucht werden. Insgesamt besteht daher insbesondere für den deutschen Kontext noch deutlicher Forschungsbedarf um die genannten Wissenslücken zu schließen. Dabei sollte in den Analysen darauf geachtet werden, Selektionseffekte möglichst gut zu kontrollieren, da die Effekte sozialer Netzwerke auf die schulischen Leistungen ansonsten überschätzt werden.

Außerfamiliäres Sozialkapital und Bildungsaspirationen

Grundsätzlich kann zwischen idealistischen und realistischen Bildungsaspirationen unterschieden werden. Während sich idealistische Aspirationen auf die gewünschten zukünftigen Bildungsabschlüsse beziehen (Bildungswünsche), werden unter realistischen Aspirationen die tatsächlich erwarteten zukünftigen Bildungsabschlüsse verstanden (Bildungserwartungen). Die realistischen unterscheiden sich in theoretischer Hinsicht von den idealistischen Aspirationen, indem bei ihnen Restriktionen stärker berücksichtigt werden (Becker 2010: 4; Haller 1968: 484; Roth et al. 2010: 179). Die Untersuchung des Einflusses des sozialen Umfelds auf die Bildungsaspirationen von Schülern hat eine lange Forschungstradition. Die empirische Forschung in diesem Bereich wurde dabei speziell durch das von Sewell und Kollegen (Sewell et al. 1970; Sewell et al. 1969) entwickelte Wisconsin-Modell stimuliert. Aufbauend auf dem Modell der Stuserreichung von Blau und Duncan, entwickelten Sewell und Kollegen ein Modell der Stuserlangung und intergenerationalen Statusvererbung, welches neben sozialstrukturellen Faktoren auch sozialpsychologische Mediatorvariablen beinhaltet (Haller und Portes 1973; Sewell et al. 1969). Eine zentrale Determinante des Bildungserfolgs stellen in ihrem Modell die Bildungsaspirationen der Schüler dar, welche wiederum stark von sogenannten signifikanten Anderen beeinflusst sein sollten. Unter signifikanten Anderen werden dabei all jene Personen gefasst, welche die Aspirationen der Schüler durch bestimmte Bildungsnormen beeinflussen oder als Vorbild dienen (Sewell et al. 1969: 84), wobei neben den Eltern auch die Lehrer und die Peergruppe als relevant erachtet werden. Im Wisconsin-Modell wird nicht zwischen idealistischen und realistischen Aspirationen unterschieden (Becker 2010: 4f.), in der empirischen Umsetzung wird bezüglich der Bildung aber eine Frage verwendet, die eher realistische als idealistische Aspirationen misst (die Jugendlichen wurden gefragt, was sie planen nach der Highschool zu machen).

Der Zusammenhang zwischen der *Peergruppe* und den Aspirationen von Schülern wurde vergleichsweise häufig empirisch untersucht. Parallel zur Entwicklung des Wisconsin-Modells beschäftigen sich schon Haller und Portes gemeinsam mit Duncan (Duncan et al. 1968) in einer Studie ausführlich mit dem Zusammenhang zwischen den Aspirationen von Jugendlichen und den Aspirationen ihres besten Freundes. Sie nutzen hierfür ein Sample aller 17-jähriger männlicher Schüler in einem Bezirk in Michigan. 329 dieser Schüler haben einen besten Freund, der ebenfalls bei der Befragung teilgenommen hat. Hierdurch können Informationen über den Freund direkt anhand der Angaben des Freundes ermittelt werden. Somit besteht nicht wie bei einer Fremdeinschätzung durch den befragten Schüler die Gefahr, dass dieser seine eigenen Aspirationen auf die Angaben zu den Aspirationen des Freundes projiziert.

ziert. Es liegen Informationen zur Intelligenz, zum familiären Hintergrund, den Aspirationen der Eltern sowie zu den eigenen beruflichen und schulischen Aspirationen (gemessen als geplante Anzahl an Bildungsjahren) des befragten Schülers und des besten Freundes vor. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass zwar ein Teil des Zusammenhangs zwischen den Aspirationen durch die Tendenz zur homophilen Freundschaftsselektion auf Basis der Hintergrundcharakteristika erklärt werden kann, aber gleichzeitig auch eine gegenseitige Beeinflussung der Peers durch ihre Aspirationen besteht. Einschränkend ist allerdings zu erwähnen, dass, wie in den meisten der folgenden Studien, nicht sicher von einer kausalen Beeinflussung ausgegangen werden kann, da die Aufnahme und Aufrechterhaltung von Freundschaften möglicherweise auch davon abhängt, ob geteilte Aspirationen vorhanden sind. In der Folge beschäftigten sich speziell in der US-amerikanischen Literatur eine Reihe von soziologischen und psychologischen Arbeiten mit dem Peereinfluss auf die Aspirationen von Schülern, wobei in der Regel die zu erwartenden Zusammenhänge nachgewiesen werden können (Davies und Kandel 1981; Picou und Carter 1976). Auch aktuellere Studien in den USA und in Kanada kommen anhand lokaler Untersuchungen zu dem Ergebnis, dass die Bildungsaffinität der Peergruppe mit den Bildungsaspirationen der Schüler zusammenhängt (Davis et al. 2002; Legault et al. 2006). Während es sich bei den bisher vorgestellten empirischen Untersuchungen um regional begrenzte Studien handelt, nutzen Cheng und Stark (2002) für die USA repräsentative Daten der National Education Longitudinal Study. Diese beinhalten Informationen zu den realistischen Aspirationen von ca. 17.000 Zehntklässlern und den von ihnen wahrgenommenen Aspirationen ihrer Eltern, nahen Verwandten, Lehrer und Freunde bzgl. ihrer weiteren Schullaufbahn. Neben weißen Einheimischen umfasst der Datensatz auch eine große Anzahl an Afroamerikanern (N=1.727) und Jugendlichen mit asiatischer (N=1.032) oder hispanischer (N=2.115) Abstammung. Neben dem sozioökonomischen Hintergrund und der Familienstruktur wird in den multivariaten Modellen auch für die schulischen Leistungen der Schüler kontrolliert. Die Analysen zeigen, dass die Aspirationen der Eltern die ausgeprägtesten Effekte aufweisen, aber auch die Aspirationen der Freunde hängen deutlich mit den Aspirationen der Schüler zusammen. Dabei zeigen sich keine signifikanten Unterschiede bzgl. des Peergruppeneinflusses für die verschiedenen ethnischen Gruppen und auch zwischen Jungen und Mädchen finden sich lediglich in der Gruppe der Afroamerikaner signifikante Unterschiede. Zu weitgehend übereinstimmenden Ergebnissen bezüglich des Zusammenhangs zwischen den Bildungsaspirationen von Jugendlichen und den Aspirationen ihrer Peergruppe kommen Wells et al. (2011), die ähnliche Analysen mit aktuelleren Erhebungen der Educational Longitudinal Study durchgeführt haben.

Insgesamt sprechen die aufgeführten US-amerikanischen und kanadischen Studien eindeutig dafür, dass bestimmte Verhaltensweisen und Wertvorstellungen der Peergruppe mit der Bildungsmotivation und den Bildungsaspirationen von Schülern selbst unter Kontrolle einer Reihe relevanter Drittvariablen signifikant zusammenhängen, wobei dies sowohl auf idealistische als auch auf realistische Aspirationen zutrifft. Diese Zusammenhänge konnten unter ganz unterschiedlichen regionalen Gegebenheiten sowie für verschiedene ethnische Gruppen nachgewiesen werden und sie scheinen gegenüber verschiedenen Operationalisierungen der Aspirationen und der Eigenschaften der Peergruppen robust zu sein. Die Zusammenhänge zeigen sich außerdem nicht nur wenn die Einstellungen der Peergruppe über Fremdeinschätzungen durch die Schüler erhoben werden, sondern auch dann, wenn die Peers direkt befragt werden. Einschränkend ist allerdings zu erwähnen, dass sich alle angeführten Studien auf die Aspirationen von Jugendlichen beziehen, so dass aus den Ergebnissen nicht ohne weiteres geschlossen werden kann, dass auch schon jüngere Schüler durch ihre Peergruppe substantiell beeinflusst werden. Inwiefern diese Ergebnisse auch auf andere Länder und speziell den deutschen Kontext übertragen werden können, wird im Folgenden näher beleuchtet.

Eine internationale Studie von Buchmann und Dalton (2002) untersucht anhand der TIMMS-Daten aus dem Jahr 1995 in 12 verschiedenen Ländern den Einfluss der Einstellung von Peers und Eltern hinsichtlich der Wichtigkeit in Mathematik gut abzuschneiden auf die realistischen Aspirationen von Siebt- und Achtklässlern bezüglich eines späteren Universitätsbesuchs. Die Autoren gehen davon aus, dass in Ländern, in denen Schüler schon in der Sekundarstufe I in verschiedenen Schulformen unterrichtet werden, der Einfluss von Freunden und Eltern gering ist, da der Besuch einer bestimmten Schulform die Aspirationen der Schüler maßgeblich beeinflussen sollte und durch die recht homogene Schülerschaft in den verschiedenen Schulformen sich die Aspirationen der Peergruppe in der Regel nicht oder nur wenig unterscheiden. Tatsächlich sprechen die Ergebnisse der Studie für diese Annahme. In Bildungssystemen mit geringer Stratifizierung, wie z.B. in den USA, zeigen sich deutliche Effekte der Einstellungen der Eltern und der Peergruppe, während in den hochstratifizierten Systemen Deutschlands, Österreichs und der Schweiz kein signifikanter Zusammenhang mit den Aspirationen der Schüler nachgewiesen werden kann. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die in den US-Studien gefundenen Zusammenhänge nicht ohne weiteres auf den deutschen Kontext übertragen werden können. Vielmehr scheinen für Jugendliche, die schon eine der verschiedenen Sekundarschulen besuchen, signifikante Andere in Deutschland keinen eigenständigen Effekt mehr auf die realistischen Aspirationen der Schüler zu haben.

In den letzten Jahren wurden jedoch mehrere empirische Studien in Deutschland durchgeführt, die im Gegensatz zu den Befunden von Buchmann und Dalton insgesamt dafür sprechen, dass die Aspirationen von Sekundarschülern auch in Deutschland durch signifikante Andere substantiell beeinflusst werden. So zeigen sich bei Watermann und Maaz (2006) für ein repräsentatives Sample von Schülern, die sich im letzten Jahr eines beruflichen und allgemeinbildenden Gymnasiums in Baden-Württemberg befinden (N=4730), deutliche Zusammenhänge zwischen ihrer Studienintention und der wahrgenommenen subjektiven Norm für ein Studium durch signifikante Andere. Es wurde dabei ein Gesamtscore für die Eltern, den besten Freund, die Lehrer und weitere wichtige Bezugspersonen gebildet, weshalb keine Effekte für einzelne Personengruppen vorliegen. In den multivariaten Analysen zeigen sich sowohl für Schüler auf beruflichen als auch auf allgemeinbildenden Gymnasien deutliche Effekte der Einstellungen signifikanter Anderer und dies, obwohl neben der familiären Herkunft und der erbrachten schulischen Leistungen auch die Einstellung der Schüler gegenüber einem Studium und weitere psychologische Maßzahlen kontrolliert werden. Während Watermann und Maaz ein Sample von Gymnasiasten analysiert haben, befasst sich Schuchart (2009) mit den Effekten signifikanter Anderer auf die realistischen Aspirationen von niedersächsischen Hauptschülern der achten Klassenstufe (N=1.326). Auch hier zeigen sich, selbst unter Kontrolle bisheriger Leistungen und der Einstellung des Schülers gegenüber einem Realschulabschluss, deutliche Zusammenhänge zwischen den Erwartungen von signifikanten Anderen an die schulische Karriere der Schüler und der Absicht der Hauptschüler, später einen Realschulabschluss zu machen. Die beiden Studien sind zwar regional begrenzt und umfassen jeweils eine spezielle Analysepopulation, da sich aber Effekte signifikanter Anderer sowohl für Schüler der höchsten als auch der niedrigsten Sekundarschulform zeigen, deuten die Ergebnisse darauf hin, dass sie allgemein auf Sekundarschüler in Deutschland zutreffen. Allerdings können anhand dieser Ergebnisse keine expliziten Aussagen zum Einfluss der Peergruppe der Schüler getroffen werden, da diese nicht separat untersucht werden.

Eine der wenigen Studien, die sich mit dem Einfluss der Peergruppe von Grundschulern auf deren Aspirationen befasst, stellt die Untersuchung von Wohlkinger und Ditton (2012) dar. Die Autoren untersuchen hierfür eine Stichprobe bayerischer Grundschüler (N=473) der KOALA-S Studie. Die idealistischen Aspirationen der Schüler werden in Klassenstufe drei anhand der von ihnen gewünschten Sekundarschulform gemessen. Die in der Peergruppe vorherrschende Norm hinsichtlich des Sekundarschulbesuchs wird durch die Angabe der Schüler abgebildet, auf welche Schulform die meisten der Freunde nach der vierten Klasse gehen werden. Bivariate Korrelationsanalysen zeigen hochsignifikante Zusammenhänge zwischen

diesen beiden Variablen, wobei die Größe der Koeffizienten darauf hindeutet, dass der Schulformbesuch der Freunde stärker mit dem Schulwunsch der Schüler zusammenhängt als die Freude der Schüler am Lesen oder ihr Interesse an Mathematik. Ob der Effekt der Peergruppe auch in multivariaten Analysen bestätigt werden kann, wird nicht untersucht. Die Ergebnisse deuten aber darauf hin, dass die Peergruppe auch für die Ausbildung der Aspirationen von Grundschulern eine wichtige Rolle spielt.

Während sich eine ganze Reihe empirischer Arbeiten mit dem Zusammenhang zwischen der Peergruppe und den Aspirationen von Schülern beschäftigen, gibt es kaum Studien, die sich mit der Frage befassen, ob auch das *Netzwerk der Eltern* einen Einfluss auf Bildungsaspirationen haben kann. Eine der wenigen Ausnahmen stellen die Studien von Roth und Kollegen dar (2012; 2010). Sie verwenden für ihre Analysen das Sekundarschulsample (N=1.122 bzw. 1.277) des in der vorliegenden Dissertation verwendeten Datensatzes. Ihre multivariaten Analysen zeigen, dass unter Kontrolle der Schulform, der Leistungen und des familiären Hintergrunds die auf Basis eines Positionsgenerators ermittelte soziale Zusammensetzung des Mutternetzwerks signifikante Effekte auf die Überzeugung der Mütter hat, dass ihr Kind einmal ein Abitur (einen Hochschulabschluss) erlangen wird. Die Ergebnisse von Roth und Salikutluk (2012) deuten außerdem darauf hin, dass sich die soziale Zusammensetzung des Netzwerks auch auf die allgemeinen Einstellungen der Mütter gegenüber Bildung auswirkt und der Einfluss der Netzwerke auf die Aspirationen teilweise hierdurch erklärt werden kann. Wie in den vorher beschriebenen Studien kann die Kausalrichtung der Zusammenhänge allerdings nicht empirisch abgesichert werden. Stocké (2009) untersucht den Zusammenhang zwischen den idealistischen Aspirationen von Grundschullehrern hinsichtlich des späteren Schulabschlusses ihres Kindes und dem Schulabschluss, den die Bezugsgruppe der Eltern für das Kind als ideal ansieht. Er nutzt für seine Analysen Längsschnittdaten des Mannheimer Bildungspanels für 819 Familien aus Rheinland-Pfalz. Multivariate Analysen zeigen, dass die in der dritten Klassenstufe erhobenen Aspirationen der Bezugsgruppe, unter Kontrolle der Bildung der Eltern sowie der schulischen Leistungen und der Leistungsentwicklung, signifikante Auswirkungen auf die in der vierten Klassenstufe gemessenen Aspirationen der Eltern haben. Da in den Modellen zudem noch für die Aspirationen der Eltern in der dritten Klassenstufe kontrolliert wird, spricht vieles dafür, dass die gefundenen Effekte der Bezugsgruppe auf die Bildungsaspiration kausal zu interpretieren sind. In einer weiteren Untersuchung von Stocké (2013) zeigt sich außerdem, dass Mütter ihre Aspirationen weniger stark an die Schulleistungen der Kinder und an die Entwicklung der Leistungen anpassen, wenn in der Bezugsgruppe hohe Aspirationen vorherrschen. Insgesamt stellen die Ergebnisse von Stocké den deutlichen-

ten Hinweis der hier vorgestellten Studien dar, dass außerfamiliäre soziale Netzwerke Bildungsaspirationen tatsächlich kausal beeinflussen. Einschränkend ist jedoch anzumerken, dass die Aspirationen der Bezugspersonen nicht direkt gemessen wurden, sondern es sich dabei um Proxy-Angaben der Mutter handelt. Daher kann nicht ausgeschlossen werden, dass der Zusammenhang zwischen den Aspirationen der Mutter und den Aspirationen in ihrem Netzwerk dadurch zustande kommt, dass die Mutter ihre eigenen Aspirationen auf die Angaben über ihre Bezugsgruppe projiziert (Stocké 2009: 278f.; Stocké 2013: 294).

Insgesamt sprechen die bisherigen empirischen Befunde klar dafür, dass ein Zusammenhang zwischen dem außerfamiliären Netzwerk einer Person und ihren Bildungsaspirationen besteht. Dies scheint sowohl für idealistische als auch für realistische Aspirationen zuzutreffen. Ob dabei Unterschiede im Ausmaß der Beeinflussung existieren bleibt jedoch ungewiss, da bisherige Studien in der Regel nur eine der beiden Aspirationsarten untersuchen. Während zur Peergruppe von Sekundarschülern eine ganze Reihe von empirischen Untersuchungen vorliegt, wurde der Zusammenhang zwischen den Aspirationen und dem außerfamiliären Netzwerk von Grundschulern und von Eltern der Schüler nur selten untersucht, weshalb gerade für diese beiden Personengruppen weiterer Forschungsbedarf besteht. Aber auch für Sekundarschüler im hochstratifizierten Bildungssystem Deutschlands sind weitere Forschungsanstrengungen notwendig, da die international vergleichende Studie von Buchmann und Dalton (2002) für Deutschland zu anderen Ergebnissen kommt als die wenigen vorliegenden deutschen Studien, deren Analysen sich jedoch nicht explizit auf die Peergruppe beschränken. Sollten sich in empirischen Analysen Peergruppeneffekte bei Jugendlichen in Deutschland zeigen, wäre dies für die internationale Forschung in diesem Themenbereich von großer Relevanz, da auf Basis der Ergebnisse von Buchmann und Dalton davon ausgegangen werden kann, dass die Effekte der Peergruppe in Deutschland im internationalen Vergleich mit am schwächsten ausgeprägt sind. Wenn für deutsche Sekundarschüler substantielle Zusammenhänge nachgewiesen werden können, wäre dies daher ein deutlicher Hinweis darauf, dass solche Zusammenhänge auch in anderen Ländern vorliegen. Abschließend ist noch einmal darauf hinzuweisen, dass mit Ausnahme der Arbeiten von Stocké (2009; 2013), alle hier aufgeführten Studien das zentrale Problem gemeinsam haben, dass sie zwar Zusammenhänge aufzeigen, ein kausaler Einfluss sozialer Netzwerke auf die Bildungsaspirationen allerdings aufgrund der Tendenz zur homophilen Peergruppenselektion nicht nachgewiesen werden kann. Weitere Studien, welche dazu geeignet sind, sich den Kausaleffekten anzunähern, wären daher ein weiterer wichtiger Forschungsbeitrag.

Außerfamiliäres Sozialkapital und Bildungsübergänge

Der Einfluss sozialer Netzwerke auf Bildungsübergänge wird vergleichsweise selten empirisch untersucht. Häufiger sind Studien, in denen der Frage nachgegangen wird, welcher Zusammenhang zwischen dem außerfamiliären Sozialkapital und dem Bildungserfolg – gemessen über die besuchte Schulform oder den Bildungsabschluss – besteht. Auch wenn die Ergebnisse nicht durchgängig den Erwartungen entsprechen, weisen sie insgesamt auf relevante Zusammenhänge hin (e.g. Büchel und Duncan 1998; Cheng et al. 2007; Furstenberg und Hughes 1995; Hofferth et al. 1998). Obwohl für die Analysen teilweise Paneldaten genutzt werden, besteht die zentrale Beschränkung dieser Studien darin, dass vorangegangene schulische Leistungen nicht kontrolliert werden. Daher können keine Erkenntnisse darüber gewonnen werden, ob primäre oder sekundäre Effekte für die gefundenen Zusammenhänge verantwortlich sind. Aber auch unter Kontrolle der Schulleistungen weisen internationale Studien z.B. darauf hin, dass die Mathematikurswahl von Mädchen an der Highschool durch die Normen ihrer Peergruppe beeinflusst ist (Frank et al. 2008) und Informationen, die Eltern durch die Schule und von Eltern der Freunde der Kinder erhalten, am Übergang von der Highschool in postsekundäre Bildung relevant sind (Kim und Schneider 2005).

Für den deutschen Kontext liegen mittlerweile vereinzelt Studien vor, welche den Einfluss des sozialen Umfelds auf Bildungsentscheidungen untersuchen. So geht Kristen (2005) anhand einer Querschnittsbefragung von Eltern, die ein Kind an einer Grundschule der Stadt Essen für das Schuljahr 2001/2002 angemeldet haben, der Frage nach, welche Rolle das soziale Umfeld bei der Grundschulauswahl spielt. Insgesamt wurden 567 Deutsche und Türken befragt. Die Studie zeigt, dass das soziale Umfeld einen deutlichen Einfluss auf die Art⁴⁹ und die Anzahl der in Betracht gezogenen Grundschulen, sowie die Evaluation verschiedener Alternativen und die letztendliche Entscheidung hat. Um den Einfluss des sozialen Umfelds zu messen wurde auf zwei Fragen zurückgegriffen, die angeben, auf was für eine Grundschule die meisten Kinder aus der Nachbarschaft, bzw. die meisten Kinder aus der Familie und von Freunden, gehen. Einschränkend ist zu erwähnen, dass der Entscheidungsprozess aufgrund des Querschnittsdesigns retrospektiv erfragt wurde. Zudem wurde dem Einfluss der Referenzgruppen auf die Auswahl einer bestimmten Grundschule, nicht aber auf die Entscheidung für verschiedene (Aus-)Bildungswege nachgegangen.

In einer weiteren Untersuchung befasst sich Kristen (2002) mit Kontexteffekten auf den Übergang in die Sekundarstufe. In die Analysen gehen 2.186 Schüler aus 150 Schulklassen in

⁴⁹ Es wird zwischen der staatlichen Schule des Wohnbezirks, einer evangelischen oder katholischen Schule, sowie einer Schule außerhalb des Wohnbezirks unterschieden.

Baden-Württemberg ein. Mehrebenenmodelle weisen darauf hin, dass der Migrantenanteil in der Schulklasse einen Einfluss auf die nach der Grundschule besuchte Sekundarschulform hat, während der Effekt des durchschnittlichen Leistungsniveaus in der Klasse zwar in die erwartete Richtung zeigt, aber nicht zufallskritisch abgesichert werden kann.⁵⁰

Wohlkinger und Ditton (2012) untersuchen anhand von Paneldaten der KOALA-Studie die Übergänge von 473 bayerischen Grundschulern in die Sekundarstufe. Im Rahmen der Studie wurden Eltern und Schüler am Ende der zweiten, dritten und vierten Jahrgangsstufe befragt. Es liegen daher strenggenommen keine Informationen zum tatsächlichen Schulformbesuch in Klassenstufe 5 vor, aber indem am Ende der vierten Klasse erhoben wurde, auf welcher Sekundarschulform der Schüler angemeldet ist, kann eine gute Schätzung hierfür in den Analysen verwendet werden. Um Informationen über die Peergruppe zu erhalten, wurden die Schüler gefragt, auf welche Schulform die meisten ihrer Freunde nach der vierten Klasse gehen werden. Ein Problem dieser Messung kann darin gesehen werden, dass die Freunde nicht selbst nach ihren Plänen gefragt wurden, weshalb die Gefahr besteht, dass die Angaben zu den Freunden durch die Erwartungen der Schüler an den eigenen Bildungsübergang beeinflusst werden. Allerdings zeigen sich selbst unter Kontrolle der von den Schülern und ihren Eltern gewünschten Sekundarschulform, der erbrachten schulischen Leistungen, der Lehrerempfehlungen und weiterer relevanter Einflussfaktoren signifikante Zusammenhänge zwischen der anvisierten Sekundarschulform der Freunde und der Anmeldung des befragten Schülers am Gymnasium. Auch wenn trotz der Aufnahme der Kontrollvariablen eine mögliche Projektion der Erwartungen an den eigenen Bildungsübergang auf die Angaben zu den Freunden nicht vollständig ausgeschlossen werden kann, sprechen die Ergebnisse dafür, dass die Peergruppe von Grundschulern einen eigenständigen Einfluss auf deren Übergang in die Sekundarstufe hat.

Auch Jonkmann und Kollegen (2010) untersuchen den Grundschulübergang. Sie nutzen bei ihren Analysen eine für Deutschland repräsentative Stichprobe der TIMSS-Übergangsstudie, bei der Schüler und ihre Eltern vor und nach dem Übergang in die Sekundarstufe befragt wurden. Um die Einstellung des sozialen Umfelds zur Bildung zu messen, wurde anhand der Elternangaben ermittelt, ob sich die Freunde des Kindes, die meisten Personen aus der Umgebung oder Geschwister auf dem Gymnasium befinden. Außerdem gaben die Eltern an, ob die Kinder bei einem Übergang auf das Gymnasium ihr gewohntes Umfeld verlassen müssen. Aus diesen Angaben wurde ein Index gebildet, der die Normativität eines

⁵⁰ In den Analysen kann auf Individualebene lediglich für die ethnische Zugehörigkeit und Schulnoten, nicht aber für die Sozialschichtzugehörigkeit kontrolliert werden.

Gymnasialbesuchs im direkten sozialen Umfeld der Familie misst. Es zeigt sich, dass Familien, bei denen keine Gymnasialempfehlung vorliegt, signifikant häufiger das Kind entgegen der Empfehlung der Grundschule auf ein Gymnasium schicken, wenn eine hohe Normativität des Gymnasialbesuchs im Umfeld vorhanden ist. Dies gilt selbst unter Kontrolle schulischer Leistungen und einer großen Anzahl weiterer relevanter Erklärungsfaktoren. Auch die Ergebnisse dieser Studie weisen darauf hin, dass sich das soziale Umfeld substantziell auf die Wahl der Sekundarschulform auswirkt.

Zusammenfassend sprechen die Ergebnisse der vorgestellten Studien dafür, dass Bildungsentscheidungen durch das außerfamiliäre Sozialkapital beeinflusst werden. Für den deutschen Kontext fehlen meiner Kenntnis nach aber bislang quantitative Studien, die entsprechende Zusammenhänge für den Bildungsübergang nach Beendigung der Sekundarstufe I analysieren und beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe sollte in Zukunft die explizite Messung der Zusammensetzung der Elternnetzwerke stärkere Beachtung finden.

Alles in allem deuten bisherige Forschungsbefunde darauf hin, dass der Bildungserfolg von Schülern mit dem Zugang zu außerfamiliärem Sozialkapital zusammenhängt, wobei die Ergebnisse für die schulischen Leistungen jedoch nicht ganz eindeutig sind. Gleichzeitig wurde anhand des Überblicks aber auch deutlich, dass eine ganze Reihe an Forschungslücken bestehen. Für Deutschland ist die Befundlage aufgrund nur weniger quantitativer Studien insgesamt unbefriedigend, wobei dies insbesondere für die Rolle der Elternnetzwerke gilt. Darüber hinaus fehlt bislang auch in der internationalen Forschung eine Studie, die einen Vergleich des Einflusses sozialer Netzwerke auf verschiedene Indikatoren des Bildungserfolgs zulässt. Auch wenn der Überblick über die bisherige Forschung erste Hinweise liefert, bleibt letztlich unklar, ob sich das außerfamiliäre soziale Umfeld stärker auf Testleistungen, Noten, idealistische und realistische Aspirationen oder Bildungsübergänge auswirkt. Auch besteht weiterer Bedarf an Studien, welche anhand geeigneter Analysen versuchen, Selektionseffekte zu kontrollieren, um sich so den Kausaleffekten anzunähern. In den folgenden empirischen Analysen soll ein Beitrag dazu geleistet werden, die bestehenden Forschungslücken zu schließen.

4.3 Operationalisierung grundlegender Indikatoren

Im Folgenden wird die Operationalisierung der Sozialkapitalindikatoren und der Kontrollvariablen dargestellt. Alle verwendeten Informationen wurden in der ersten Befragungswelle erhoben. Auf die verschiedenen Indikatoren des Bildungserfolgs wird in den Kapiteln 4.4, 4.5 und 4.6 näher eingegangen.

4.3.1 Allgemeines Sozialkapital

Bei den verwendeten Indikatoren der Sozialkapitalausstattung kann zwischen dem außerfamiliären Sozialkapital der Mütter und dem der Schüler unterschieden werden. Wie schon erwähnt, stehen keine Informationen zur Netzwerkstruktur zur Verfügung. Auf die Verwendung des Netzwerkumfangs wurde bei der Untersuchung des Bildungserfolgs verzichtet, da diese Information für die Jugendlichen erst in der dritten Welle erhoben wurde (für Grundschüler liegen überhaupt keine Informationen vor) und außerdem davon ausgegangen werden kann, dass für die Schulleistungen, Aspirationen und Übergangsentscheidungen weniger die Extensität der Netzwerke zentral sein sollte, sondern insbesondere ihre soziale Zusammensetzung (vgl. hierzu auch die Ausführungen in Kapitel 2.1.6).⁵¹ Zur Messung der sozialen Zusammensetzung bzw. der Bildungsneigung der Netzwerke wird jeweils ein Indikator für das enge und das etwas weitere Netzwerk gebildet. Insgesamt beziehen sich die Indikatoren aber eher auf Personen, die den Befragten nahe stehen. Im nächsten Abschnitt wird auf die Messung des Sozialkapitals der Schüler näher eingegangen. Da den Kindern andere Fragen zu ihren Freundschaftsnetzwerken gestellt wurden als den Jugendlichen, wird zunächst die Operationalisierung für die Viertklässler und im Anschluss daran die Variablenaufbereitung für die Neunt- und Zehntklässler dargestellt.

Sozialkapital der Grundschüler

Zur Messung der allgemeinen Sozialkapitalausstattung der Viertklässler wurden zwei im Rahmen der Schülerinterviews erhobene Indikatoren verwendet. Zum einen wurde das Kind gefragt, auf welche Schulform die meisten seiner Freunde nach der Grundschule gehen möchten. Auf Basis der Angaben wurde eine dichotome Variable gebildet, die angibt, ob das Gymnasium oder eine andere Sekundarschule die *gewünschte Schulform der meisten Freunde* darstellt. Es wird davon ausgegangen, dass sich eine Peergruppe, in der die meisten Kinder auf das Gymnasium übergehen möchten, durch eine hohe Leistungsbereitschaft, eine allgemein positive Einstellung gegenüber Schule und Bildung sowie durch gute Unterstützungsmöglichkeiten auszeichnet. Der verwendete Indikator ist – wie in den meisten Studien, die sich mit den Aspirationen des Netzwerks eines Akteurs befassen – mit dem Problem behaftet, dass nicht die Freunde selbst nach ihren Aspirationen befragt wurden, sondern es sich bei der Information um eine Einschätzung des interviewten Kindes handelt. Auch wenn argumentiert

⁵¹ Bei der Lehrstellensuche sollte der Netzwerkumfang hingegen eine wichtige Rolle spielen, weshalb er bei den Analysen, die sich mit dem Einfluss des Sozialkapitals auf den Erfolg der Lehrstellensuche befassen, Verwendung findet.

werden kann, das die wahrgenommenen Aspirationen der Freundesgruppe für den Schüler von größerer Relevanz sind als deren tatsächliche Aspirationen, kann letztlich nicht ausgeschlossen werden, dass das Kind bei den gemachten Angaben seine eigenen Aspirationen auf die seiner Freunde projiziert (Stocké 2009: 278 f.).

Daher wird noch eine zweite, objektivere Messung des allgemeinen Sozialkapitals herangezogen, welche sich auf den engsten Freund bezieht. Hierbei handelt es sich um die *momentan besuchte Schulform des besten Freundes*. Es wird zwischen drei Kategorien unterschieden: Besuch der Grundschule, Besuch des Gymnasiums und Besuch einer anderen Schulform der Sekundarstufe. Es wird davon ausgegangen, dass Kinder, deren bester Freund auf dem Gymnasium ist, danach streben werden, nach der Grundschule ebenfalls das Gymnasium zu besuchen. Sei es weil der Freund als Vorbild bzgl. der angestrebten Schulform fungiert oder weil dadurch die Möglichkeit besteht, auf die vom Freund besuchte Schule überzuwechseln und somit mehr Zeit (z.B. in den Pausen oder auf dem Schulweg) mit ihm zu verbringen. Besucht der beste Freund eine andere Sekundarschulform, sollte aus den genannten Gründen der Wunsch auf das Gymnasium überzuwechseln entsprechend verringert werden. Es kann außerdem davon ausgegangen werden, dass die Interaktion mit einem Freund, der sich auf dem Gymnasium befindet einen höheren Anregungsgehalt aufweist und dieser bei auftretenden schulischen Problemen eher helfen kann, als Freunde, die sich auf einer niedrigeren Sekundarschulform oder der Grundschule befinden.

Sozialkapital der Jugendlichen

Auch für die Messung der Sozialkapitalausstattung der Jugendlichen werden zwei Indikatoren herangezogen. Als Indikator für die Bildungsziele des engen Freundeskreises wird der *vom besten Freund angestrebte oder bereits erreichte höchste Bildungsabschluss* verwendet.⁵² Es wird zwischen dem Abschluss eines (Fach-)Abiturs und dem Abschluss eines niedrigeren Schulabschlusses unterschieden.

Ein zweiter Indikator misst die *Einstellungen der weiteren Peergruppe bezüglich verschiedener Verhaltensweisen*. Die Schüler wurden gefragt, was die meisten ihrer Freunde davon halten (a) sich sozial oder politisch zu engagieren, (b) die Schule zu schwänzen, (c) regelmäßig für die Schule zu lernen, (d) etwas mitgehen zu lassen ohne zu bezahlen und (e) sich in der Schule um gute Noten zu bemühen. Sie konnten auf einer fünfstufigen Skala mit den Ausprägungen sehr positiv, positiv, neutral, negativ und sehr negativ antworten. Die Informa-

⁵² Da fast alle besten Freunde noch zur Schule gehen, handelt es sich in mehr als 90 Prozent der Fälle um den angestrebten Bildungsabschluss.

tionen zu den fünf verschiedenen Verhaltensweisen wurden anhand einer Faktorenanalyse zu einem Indikator zusammengefasst.⁵³

Während der erste Indikator die Bildungsziele des besten Freundes erfasst, werden im zweiten Indikator allgemeinere Normen und die Leistungsbereitschaft der weiteren Peergruppe gemessen. Beides sollte sich auf die Bildungsaspirationen und den Leistungswillen des Jugendlichen auswirken und zudem sollten die Unterstützungsmöglichkeiten und die Unterstützungsneigung in schulischen Belangen je nach Ausprägung der Indikatoren variieren. Beide Variablen sind mit dem oben angesprochenen Problem behaftet, dass die Informationen über die Freunde nicht von diesen selbst stammen, sondern es sich hierbei um eine Einschätzung des befragten Jugendlichen handelt, wodurch die Gefahr besteht, dass die Angaben durch die eigenen Einstellungen und Aspirationen des Jugendlichen beeinflusst sind.

Sozialkapital der Mütter

Der Indikator zum engen Netzwerk der Mütter basiert auf der Frage welchen *Schulabschluss die meisten Kinder der nächsten Verwandten und engen Freunde haben, oder welchen sie anstreben*. Die erreichten oder angestrebten Schulabschlüsse der Kinder können zum einen Hinweise auf die im Netzwerk vorherrschenden Werte und Normen bzgl. verschiedener Bildungsabschlüsse geben. Zum anderen liefern sie Anhaltspunkte hinsichtlich der Sozialschichtzugehörigkeit der meisten engen Freunde und Verwandte der Mutter, da der Schulerfolg von Kindern stark von der Sozialschicht der Eltern abhängt. Somit dürfte der Indikator auch Informationen zu den im Netzwerk vorhandenen Unterstützungsmöglichkeiten und Kenntnissen über das Bildungssystem – speziell auch in Bezug auf das Gymnasium – liefern. Es wird zwischen Netzwerken unterschieden, bei denen die meisten Kinder ein Abitur bzw. eine Fachhochschulreife haben oder anstreben, und solchen, bei denen die meisten Kinder einen anderen Schulabschluss haben oder anstreben. Eine dritte Kategorie bilden Mütter die den vorwiegenden Abschluss nicht genannt haben. Dies wurde von den Müttern in den meisten Fällen dadurch begründet, dass die Kinder der Freunde und Verwandte noch zu jung seien, um Aussagen über die tatsächlichen oder angestrebten Schulabschlüsse machen zu können. Ein Vorteil dieses Indikators ist, dass anhand einer einzigen Frage Informationen zur sozialen Zusammensetzung des engeren Netzwerks der Mutter erlangt werden können. Allerdings können sich die Angaben der Mütter nicht nur auf tatsächlich erreichte sondern auch auf

⁵³ Es wurde das Verfahren der Hauptkomponentenanalyse angewendet. Wie zu erwarten weisen die beiden negativen Verhaltensweisen b und d negative Faktorladungen auf, während die drei restlichen Verhaltensweisen positiv laden. Sowohl das Kaiser-Guttman-Kriterium als auch eine grafische Überprüfung anhand eines Scree-Plots sprechen für eine Lösung mit einem Faktor. Cronbachs Alpha beträgt 0,63.

angestrebte Abschlüsse beziehen. Dies bringt die weiter oben beschriebene Gefahr mit sich, dass die Angaben aufgrund einer Projektion der eigenen Aspirationen auf die des engen Netzwerkes verzerrt sind.

Daher wird noch ein zweiter Indikator herangezogen, der diesem Problem nicht unterliegt und der zudem auch schwächere Beziehungen berücksichtigt. Der Indikator wird auf Basis von Informationen aus einem Positionsgenerator gebildet.⁵⁴ Es handelt sich dabei um ein von Lin und Dumin (1986) entwickeltes reliables und valides Instrument zur Messung der Sozialkapitalausstattung eines Akteurs (Lin und Erickson 2008: 8ff.), welches in einer Vielzahl von empirischen Untersuchungen überzeugende Ergebnisse geliefert hat (z.B. Erickson 2004; Völker und Flap 1999). Während der Positionsgenerator in der Arbeitsmarktforschung häufig Verwendung findet, ist er in der Bildungsforschung bisher weitgehend unbeachtet geblieben. Daher soll er an dieser Stelle etwas ausführlicher beschrieben werden. Der hier verwendete Positionsgenerator umfasst 12 Berufe. Es wurde darauf geachtet, dass die Berufe hinsichtlich des Berufsprestiges ein breites Spektrum abdecken, wobei jeweils vier Berufe niedrige, mittlere und hohe Werte auf der Magnitude-Prestigeskala (MPS) von Wegener (1985) aufweisen.⁵⁵ Es wurden relativ verbreitete Berufe gewählt, um zu gewährleisten, dass ein ausreichend großer Teil der Befragten eine Person mit dem entsprechenden Beruf kennt. Die Mütter wurden zu jedem der zwölf Berufe gefragt, ob sie jemanden in Deutschland kennen, der diesen ausübt. Um sicherzugehen, dass sie lediglich soziale Kontakte nennen, mit denen sie zumindest eine schwache Beziehung haben, wurden sie angewiesen, nur solche Personen zu berücksichtigen, von denen sie den Namen kennen und mit denen sie ein kurzes Gespräch anfangen könnten. Wenn die Befragten angegeben haben, eine Person in Deutschland mit dem entsprechenden Beruf zu kennen, wurden sie außerdem noch gefragt, aus welchem Herkunftsland diese Person stammt und in welcher Beziehung sie zu dieser Person stehen.⁵⁶ Falls die Befragten mehr als eine Person mit einem der genannten Berufe kannten, wurden sie angewiesen, bei den beiden vertiefenden Fragen an die- oder denjenigen zu denken, welche(r) ihnen zuerst in den Sinn gekommen ist. Dadurch ist es wahrscheinlich, dass Mütter, die mehrere Personen mit einem entsprechenden Beruf kannten, eher Angaben zu der Person machten, mit der sie in einer engeren sozialen Beziehung standen, da ihnen flüchtige Bekannte tendenziell erst später eingefallen sein dürften. Dies ist insofern sinnvoll, als angenommen wer-

⁵⁴ Teile des Abschnitts zum Positionsgenerator sind aus Roth, Salikutluk und Kogan (2010) entnommen.

⁵⁵ Es wurde die Magnitude-Prestigeskala von Wegener (MPS) verwendet, da sie deutsche Besonderheiten besser berücksichtigt als Internationale Skalen (Christoph 2005: 79). Die hier verwendete Magnitude-Prestigeskala wurde auf Basis der deutschen „Klassifizierung der Berufe“ rekonstruiert (Frietsch und Wirth 2001: 151ff.). Eine Liste der verwendeten Berufe und den entsprechenden Prestigewerten finden sich im Anhang A.

⁵⁶ Die exakten Frageformulierungen und Antwortmöglichkeiten finden sich im Anhang A.

den kann, dass sich Akteure, wenn sie tatsächlich Hilfe benötigen, tendenziell an solche Personen wenden, die ihnen schnell einfallen und zu denen sie eine engere Beziehung haben. Hinsichtlich des Anteils von starken und schwachen Beziehungen am Netzwerk einer Person muss aufgrund der Befragungsweise allerdings von einer Überschätzung (Unterschätzung) des Ausmaßes an starken Beziehungen (schwachen Beziehungen) ausgegangen werden. Da nur nähere Informationen zu der Person erhoben wurden, die den Befragten als erstes einfiel, bleibt außerdem unklar, ob die Befragten nicht auch Personen mit dem jeweiligen Beruf kannten, zu denen sie in einer anderen Beziehung standen.⁵⁷ Aussagekräftige Indikatoren zur Offenheit oder Geschlossenheit der Mutternetzwerke können anhand der Informationen aus dem Positionsgenerator daher nicht gebildet werden.

Mit dem Positionsgenerator wird lediglich der Zugang zu Sozialkapital, nicht aber dessen tatsächlicher Gebrauch gemessen (Van der Gaag et al. 2008: 5). Dies hat den Vorteil, dass die Antworten nicht durch den individuellen Bedarf nach Hilfeleistungen beeinflusst werden und aus dem Positionsgenerator gewonnenen Maßzahlen prädiktiv gebraucht werden können (Campbell et al. 1986: 100). Da außerdem keine in der Zukunft geplanten Abschlüsse oder Wertvorstellungen im Netzwerk abgefragt werden, sondern vielmehr spezifische Berufe, ist die Gefahr einer Verzerrung durch die Projektion eigener Ziele und Werte der Befragten auf ihr Netzwerk minimiert. Ein weiterer Vorteil des Positionsgenerators liegt in der Fülle der erhobenen Informationen. Diese ermöglichen es, verschiedene, der jeweils speziellen Fragestellung angepasste Indikatoren der Sozialkapitalausstattung zu generieren. Die wohl gängigsten Maßzahlen sind die Anzahl an genannten Berufen, der Prestigewert des höchsten genannten Berufes und die Distanz zwischen dem höchsten und niedrigsten Prestigewert (Lin et al. 2001: 63). Zwei weitere Möglichkeiten das Sozialkapital zu messen sind die Summe der Prestigewerte der genannten Berufe und deren durchschnittlicher Prestigewert. Die Summe der Prestigewerte ist der Anzahl an genannten Berufen ähnlich, berücksichtigt neben der Menge an sozialen Beziehungen aber gleichzeitig auch deren Stellung in der Sozialstruktur (Van der Gaag 2005b: 106f.).

Im Folgenden wird auf die Eignung der Maßzahlen für die vorliegende Fragestellung eingegangen. Aus theoretischen Überlegungen heraus scheinen die schiere Anzahl an genannten Berufen sowie die Distanz zwischen höchstem und niedrigstem Prestigewert der genannten Berufe keine geeigneten Maßzahlen darzustellen. Für die Schulleistungen, Aspirationen und Übergangsentscheidungen sollten weniger die allgemeine Diversität oder Extensität der

⁵⁷ So können Mütter z.B. sowohl Bekannte als auch Verwandte haben, die Steuerberater sind.

Netzwerke zentral sein, sondern vielmehr ihre soziale Zusammensetzung. So ist es plausibel anzunehmen, dass gerade Personen mit hohem Berufsprestige und/oder Personen, die selbst hohe Bildungsabschlüsse erreicht haben, in der Lage sind, hilfreiche Informationen zu geben und im Bedarfsfall für den Bildungserfolg notwendige Ressourcen bereitzustellen. Zudem werden Personen mit hohem Berufsprestige Bildung vermutlich eher als wichtig und wertvoll einschätzen und sie können als positive Vorbilder dienen. Personen mit niedrigem Berufsprestige, welche in der Regel lediglich niedrige Bildungsabschlüsse besitzen, sollten hingegen vergleichsweise wenige bildungsrelevante Informationen und Ressourcen bereitstellen können. Darüber hinaus ist es möglich, dass solche Personen höhere Bildung als weniger wichtig erachten und sich daher eine hohe Anzahl an Personen mit niedrigem Berufsstatus im Netzwerk sogar negativ auf die Aspirationen und Bildungsentscheidungen auswirkt. Daher erscheint es auch nicht sinnvoll, die Summe der Prestigewerte heranzuziehen, da diese Maßzahl den verschiedenen Berufen zwar ein unterschiedliches Gewicht zuweist, aber dennoch davon ausgegangen wird, dass alle genannten Berufe einen positiven Einfluss auf den Bildungserfolg haben, was aber nicht notwendigerweise der Fall sein muss. Außerdem zeigt die fast perfekte Korrelation mit dem Indikator „Anzahl an genannten Berufen“, dass für diese Maßzahl in erster Linie die Extensität der Nennungen von Bedeutung ist. Aufgrund dieser Überlegungen ist davon auszugehen, dass die beiden Indikatoren „Prestigewert des höchsten genannten Berufes“ und „durchschnittlicher Prestigewert“ für die vorliegende Fragestellung adäquater sind, da sie ihren Fokus stärker auf die soziale Zusammensetzung und damit die Qualität der Netzwerke richten. Allerdings weist die Maßzahl „maximaler Prestigewert“ eine sehr schiefe Verteilung auf und es werden deutlich weniger verfügbare Informationen aus dem Positionsgenerator herangezogen, als dies beim durchschnittlichen Prestigewert der Fall ist. Daher wird der *durchschnittliche Prestigewert der genannten Berufe* in den Analysen als Indikator für die soziale Zusammensetzung der Netzwerke der Mütter verwendet.

Deskriptiver Überblick

Im Folgenden wird die Verteilung der verschiedenen Indikatoren der Sozialkapitalausstattung für das Grundschülersample und das Sekundarschülersample dargestellt. Das Analyse-sample umfasst bei den Grundschulern insgesamt 424 Fälle und bei den Jugendlichen 981 Fälle. In Tabelle 4-1 ist die Verteilung der Sozialkapitalindikatoren für das Grundschülersample abgebildet. Man erkennt, dass der Großteil der besten Freunde der Grundschüler ebenfalls eine Grundschule besucht. Allerdings befinden sich auch ca. 8 Prozent auf einem Gymnasium und 10 Prozent auf einer anderen Sekundarschulform. In etwas mehr als der Hälfte

der Fälle wünschen sich die meisten Freunde der Schüler, nach der Grundschule auf das Gymnasium überzuwechseln. Hinsichtlich der Netzwerkzusammensetzung der Mütter sind Parallelen zur Sozialkapitalausstattung der Kinder zu erkennen. So geben etwas mehr als die Hälfte der Mütter an, dass die meisten Kinder der Freunde und Verwandten ein Abitur haben oder ein solches anstreben. Das durchschnittliche Berufsprestige in den Netzwerken der Mütter beträgt auf der Magnitude-Prestigeskala einen Wert von 74.

Tabelle 4-1: Verteilung der Sozialkapitalindikatoren (Grundschülersample)

Variable	Ausprägung oder Min - Max	Durchschnitt (SD) oder Prozent	N
Sozialkapital Grundschüler			
Schulform bester Freund	Grundschule	82,1 %	348
	Kein Gym. (Sekundarschule)	10,1 %	43
	Gymnasium	7,8 %	33
Schulwunsch meiste Freunde	Kein Gym.	46,7 %	198
	Gymnasium	53,3 %	226
Sozialkapital Mütter			
Schulabschluss meiste Kinder von Freunden oder Verwandten	Kein Abitur	38,9 %	165
	Abitur	52,8 %	224
	Zu jung	8,3 %	35
Durchschnittl. Berufsprestige Netzwerk Mutter	Min 0 – Max 110,4	74,2 (16,4)	424

Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“
Anmerkungen: SD=Standardabweichung

Die Sozialkapitalausstattung der Mütter wurde bei Jugendlichen und Grundschulern identisch gemessen. Vergleicht man die Angaben aus Tabelle 4-1 und Tabelle 4-2, erkennt man, dass die Netzwerkzusammensetzung der Sekundarschulmütter weniger vorteilhaft ist als die der Grundschulmütter. Sowohl die Schulabschlüsse der meisten Kinder von Freunden oder Verwandten als auch das durchschnittliche Berufsprestige im Mutternetzwerk fallen geringer aus. Dies dürfte darauf zurückzuführen sein, dass bei den Jugendlichen keine Gymnasiasten befragt wurden und es sich daher bei den Sekundarschülern (und ihren Familien) im Vergleich zu den Grundschulern um ein negativ selektiertes Sample handelt. Bei den Jugendlichen selbst zeigt sich, dass etwas weniger als die Hälfte der besten Freunde ein Abitur oder Fachabitur anstrebt oder schon erreicht hat. Der Indikator für die Einstellungen der Peergruppe wurde auf Basis einer Faktorenanalyse gebildet, weshalb der Mittelwert von 0,02 inhaltlich nicht näher interpretierbar ist.

Tabelle 4-2: Verteilung der Sozialkapitalindikatoren (Jugendlichensample)

Variable	Ausprägung oder Min - Max	Durchschnitt (SD) oder Prozent	N
Sozialkapital Sekundarschüler			
Angestrebter oder erreichter höchster Schulabschluss bester Freund	Kein (Fach-)Abitur (Fach-)Abitur	54,8 % 45,2 %	538 443
Positive Einstellungen der Peergruppe	Min -3,8 – Max 1,8	0,02 (0,95)	981
Sozialkapital Mütter			
Schulabschluss meiste Kinder von Freunden oder Verwandten	Kein Abitur Abitur Zu jung	53,3 % 41,3 % 5,4 %	523 405 53
Durchschnittliches Berufsprestige Netzwerk Mutter	Min 0 – Max 115,4	70,2 (18,9)	981

Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“
Anmerkungen: SD=Standardabweichung

4.3.2 Kontrollvariablen

In den multivariaten Analysen werden eine Reihe relevanter Drittvariablen kontrolliert, um der Gefahr einer Verzerrung der Ergebnisse durch unberücksichtigte Einflussfaktoren entgegenzuwirken. Diese Kontrollvariablen werden im Folgenden näher dargestellt.

Um für die *sozioökonomische und kulturelle Ressourcenausstattung der Herkunftsfamilie* und für mögliche Effekte des sozialen Status zu kontrollieren, wird eine Variable verwendet, die in Anlehnung an den in den PISA-Untersuchungen verwendeten Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (ESCS) gebildet wird (Ehmke und Siegle 2005: 526ff.; OECD 2004: 353f.). Hierzu wird die höchste aktuelle oder letzte berufliche Positionierung des Vaters oder der Mutter herangezogen. Der Berufsstatus wird anhand der Magnitude-Prestigeskala gemessen. Um das Humankapital der Eltern abzubilden wird zudem der höchste Bildungsabschluss des Vaters oder der Mutter berücksichtigt. Die Einteilung der Bildungsabschlüsse erfolgt anhand der Internationalen Standardklassifikation im Bildungswesen (ISCED 97), wobei die Kategorien in Bildungsjahre umgerechnet werden um eine kontinuierliche Variable für die Indexbildung zu erhalten (OECD 2004: 355). Für Migranten werden sowohl in Deutschland als auch im Herkunftsland erworbene Bildungsabschlüsse einbezogen.⁵⁸ Das kulturelle Kapital der Familie wird anhand der Anzahl der Bücher im Haushalt gemessen, wobei sechs Kategorien unterschieden werden (0-10 Bücher, 11-25 Bücher, 26-100 Bücher,

⁵⁸ Für die in einem Land der ehemaligen Sowjetunion erlangten Bildungsabschlüsse werden die Werte der Russischen Föderation verwendet, da die Umrechnungstafel der OECD keine detaillierteren Informationen für die Umrechnung von ISCED-Werten in Bildungsjahre für einzelne Länder der ehemaligen Sowjetunion enthält.

101-200 Bücher, 201-500 Bücher, mehr als 500 Bücher). Auf die Aufnahme des Haushaltseinkommens als direkten Indikator der verfügbaren ökonomischen Ressourcen wird verzichtet, da diese Variable einen sehr hohen Anteil an fehlenden Werten aufweist und das Einkommen indirekt auch über die Berufspositionierung erfasst wird.⁵⁹ Die Werte der einzelnen Familien auf dem Indikator wurden auf Basis einer Faktorenanalyse ermittelt.⁶⁰

In der Arbeit werden drei *ethnische Gruppen* unterschieden: einheimische Familien, türkische Familien und Familien, die aus der ehemaligen Sowjetunion zugewandert sind. Für die Einteilung wird auf Informationen zum Geburtsland des Kindes, der Eltern und der Großväter zurückgegriffen. Einheimische Familien zeichnen sich dadurch aus, dass der Schüler, beide Eltern und, wenn Informationen zum Geburtsland der Großväter vorhanden sind, auch die Großväter in Deutschland geboren wurden. Der Gruppe der Türken gehören jene Familien an, bei denen beide Elternteile türkischer Herkunft sind, d.h. die Eltern selbst oder aber deren Väter in der Türkei geboren wurden.⁶¹ Die Gruppe der Familien aus der ehemaligen Sowjetunion wird analog zur türkischen Gruppe gebildet.⁶² Es handelt sich hierbei in über 90 Prozent der Fälle um (Spät-)Aussiedler. Die wenigen Familien, bei denen der Vater und die Mutter eine unterschiedliche ethnische Herkunft haben, werden aus den Analysen ausgeschlossen.

Da sich Jungen und Mädchen hinsichtlich der fachspezifischen Leistungen und des Schulerfolgs unterscheiden wird das *Geschlecht der Schüler* in die Modelle aufgenommen.

Um in den Analysen zu den Bildungsaspirationen und den Übergängen für allgemeine Unterschiede bzgl. der *kognitiven Fähigkeiten der Schüler* zu kontrollieren, werden Informationen aus einem non-verbalen kognitiven Test verwendet, welcher von den Deutschkenntnissen und dem in der Schule erlernten Wissen weitgehend unabhängig ist. Hierfür wird eine verkürzte Variante des kognitiven Fähigkeitstests für 4. bis 12. Klassen (KFT-Test) verwendet, bei dem es sich um einen über die Klassenstufen hinweg validen Test handelt (Heller und Perleth 2000). Der Subtest umfasst 25 Einzelaufgaben, wobei der Schwierigkeitsgrad zwi-

⁵⁹ Eine zusätzliche Überprüfung hat ergeben, dass der hier verwendete Index, mit einem Index der das Haushaltseinkommen berücksichtigt, nahezu perfekt korreliert ($r=0,96$).

⁶⁰ Sowohl das Kaiser-Guttman-Kriterium als auch eine grafische Überprüfung anhand eines Scree-Plots sprechen für eine Lösung mit einem Faktor. Es wurden getrennte Faktorenanalysen für die Mütter der Grund- und Sekundarschüler durchgeführt (Cronbachs Alpha $\geq 0,7$).

⁶¹ Zudem werden drei Fälle der türkischen Gruppe zugerechnet, bei denen die ethnische Zugehörigkeit über die Angaben zu den Geburtsländern nicht eindeutig geklärt werden konnte, jedoch sowohl die Mutter als auch der Vater des Kindes den höchsten Schulabschluss in der Türkei absolviert haben.

⁶² Auf eine zusätzliche Unterscheidung des Generationenstatus wird verzichtet, da in der Gruppe der Türken diesbezüglich fast keine Varianz vorhanden ist. Bei den Viertklässlern gehören gerade einmal zwei Prozent der türkischen Kinder (was 2 Fällen entspricht) der 1. Generation an und auch bei den Jugendlichen sind es weniger als 10 Prozent. Der Anteil an Schülern, die der 2.5 oder 3. Generation angehören liegt bei 2 bzw. 5 Prozent. Die Schüler aus der ehemaligen Sowjetunion gehören hingegen klar häufiger der 1. als der 2. Generation an.

schen den einzelnen Klassenstufen variiert. Für die Bearbeitung der Aufgaben standen den Schülern 10 Minuten zur Verfügung. Bei den Jugendlichen werden lediglich jene 20 Aufgaben berücksichtigt, welche für die Neunt- und Zehntklässler identisch sind.

Aufgrund des Erhebungsdesigns der Studie werden zudem das *Bundesland* (Hessen, Hamburg, Nordrhein-Westfalen) und der *Befragungsmodus* (Haupterhebung vs. Nacherhebung) in die multivariaten Modelle aufgenommen. Außerdem wird dafür kontrolliert, ob die Befragung von dem Interviewer mit der *Interviewernummer 90* durchgeführt wurde, da sich bei der Datenbereinigung herausgestellt hat, dass die Antworten der Schüler bei den Leistungstests durch diesen Interviewer teilweise nachträglich verändert wurden.

Da sich die Sekundarschüler in verschiedenen *Schultypen und Klassenstufen* befinden, werden bei den Jugendlichen diese Merkmale zusätzlich berücksichtigt. Es wird zwischen Schülern der 9. Klasse der Hauptschule, der 9. Klasse der Gesamtschule, der 10. Klasse der Realschule und der 10. Klasse der Gesamtschule unterschieden.

Deskriptiver Überblick

Anhand von Tabelle 4-3 und Tabelle 4-4 erkennt man, dass der Großteil der Befragungen in Nordrhein-Westfalen durchgeführt wurde. Während bei den Jugendlichen eine recht gleichmäßige Verteilung des Analysesamples auf die verschiedenen ethnischen Gruppen vorliegt, bilden bei den Grundschülern die Türken die deutlich kleinste Gruppe, was vor allem auf die weiter oben angesprochene stärkere Panelmortalität zurückzuführen ist. Sowohl bei den Grund- als auch bei den Sekundarschülern wurden etwas mehr Jungen als Mädchen befragt. Da der Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status anhand getrennter Faktorenanalysen für die Mütter der Grund- und Sekundarschüler gebildet wurde, sind die Mittelwerte nicht miteinander vergleichbar und inhaltlich nicht näher interpretierbar. Die Werte beim kognitiven Leistungstest geben die Anzahl richtiger Antworten an. Die Grundschüler beantworteten etwa zwei Drittel der Aufgaben richtig, bei den Sekundarschülern waren es etwas mehr als die Hälfte. Während bei den Grundschülern die meisten Befragungen im Rahmen der Haupterhebung stattfanden, wurden bei den Jugendlichen etwas mehr als die Hälfte der Befragungen in der Nacherhebung realisiert, da durch die im Rahmen der Haupterhebung verwendete Samplingstrategie die angestrebten Fallzahlen speziell bei den Migranteng jugendlichen nicht erreicht werden konnten. Von den möglichen Verzerrungen durch Interviewer 90 sind die Grundschüler etwas häufiger betroffen als die Sekundarschüler, bei denen lediglich 2,5 Prozent der Befragungen durch diesen Interviewer stattfanden. Die Jugendlichen verteilen sich relativ gleichmäßig auf die verschiedenen Schulformen und Klassenstufen.

Tabelle 4-3: Verteilung der Kontrollvariablen (Grundschülersample)

Variable	Ausprägung oder Min – Max	Durchschnitt (SD) oder Prozent	N
Bundesland	Hamburg	8,0 %	34
	Hessen	5,7 %	24
	Nordrhein-Westfalen	86,3 %	366
Ethnie	Deutschland	40,8 %	173
	Türkei	23,8 %	101
	Ehem. Sowjetunion	35,4 %	150
Geschlecht	Weiblich	47,4 %	201
	Männlich	52,6 %	223
Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (ESCS)	Min -2,5 – Max 2,4	0,18 (1,00)	424
Abschneiden im kognitiven Leis- tungstest	Min 0 – Max 25	17,4 (6,7)	424
Befragungsmodus	Haupterhebung	81,1 %	344
	Nacherhebung	18,9 %	80
Befragung durch Interviewer 90 durchgeführt	Nein	91,8 %	389
	Ja	8,2 %	35

Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“
Anmerkungen: SD=Standardabweichung

Tabelle 4-4: Verteilung der Kontrollvariablen (Jugendlichensample)

Variable	Ausprägung oder Min – Max	Durchschnitt (SD) oder Prozent	N
Bundesland	Hamburg	25,2 %	247
	Hessen	10,3 %	101
	Nordrhein-Westfalen	64,5 %	633
Ethnie	Deutschland	37,8 %	371
	Türkei	32,7 %	321
	Ehem. Sowjetunion	29,5 %	289
Geschlecht	Weiblich	48,9 %	480
	Männlich	51,1 %	501
Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (ESCS)	Min -2,4 – Max 3,2	0,02 (0,98)	981
Abschneiden im kognitiven Leis- tungstest	Min 0 – Max 19	10,5 (4,7)	981
Befragungsmodus	Haupterhebung	45,6 %	447
	Nacherhebung	54,4 %	534
Befragung durch Interviewer 90 durchgeführt	Nein	97,5 %	957
	Ja	2,5 %	24
Besuchte Schulform	9. Klasse Hauptschule	17,2 %	169
	9. Klasse Gesamtschule	28,8 %	282
	10. Klasse Realschule	29,8 %	292
	10. Klasse Gesamtschule	24,3 %	238

Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“
Anmerkungen: SD=Standardabweichung

4.4 Allgemeines Sozialkapital und schulische Leistungen

Hinsichtlich der primären Effekte werden sowohl das Abschneiden in einem Leseleistungstest als auch die Schulnoten in den Fächern Mathematik und Deutsch verwendet. Um eine vom Lehrerurteil unabhängige Messung der sprachlichen Fähigkeiten zu erhalten, wurde mit allen Schülern im Rahmen der Befragung ein *Leseverständnistest* durchgeführt. Anliegen war es, einen über die verschiedenen Klassenstufen hinweg validen Test zu verwenden. Es wurde hierfür auf verkürzte Tests aus der in Hamburg durchgeführten LAU-Studie zurückgegriffen.⁶³ Die Bearbeitungszeit betrug 20 Minuten und es konnten zwischen 0 und 21 Punkten erreicht werden.

Zur Messung des schulischen Erfolgs werden zudem die *Zeugnisnoten* in den Fächern *Deutsch* und *Mathematik* verwendet. Da sich die Angaben jeweils auf die Endjahreszeugnisse im Schuljahr vor der jeweiligen Befragung beziehen, werden Informationen aus der zweiten Welle herangezogen, um zu gewährleisten, dass die abhängige Variable den unabhängigen Variablen zeitlich nachgelagert ist. Bei den Grundschulern werden demnach Zeugnisnoten am Ende der vierten Klassenstufe verwendet.⁶⁴ Bei den Jugendlichen handelt es sich je nach besuchter Klassenstufe um Noten am Ende der neunten oder zehnten Klassenstufe.⁶⁵ Die Noten wurden gedreht, so dass analog zum Leseverständnistest höhere Werte besseren Leistungen entsprechen.

4.4.1 Grundschüler

Im Folgenden werden zunächst die empirischen Ergebnisse für die Grundschüler dargestellt, bevor auf die Sekundarschüler näher eingegangen wird. Nach einem deskriptiven Überblick über die Verteilung der abhängigen Variablen werden die Ergebnisse der multivariaten Analysen vorgestellt. Anhand von Tabelle 4-5 erkennt man, dass die meisten Grundschüler im Endjahreszeugnis der vierten Klassenstufe eine gute oder befriedigende Bewertung erhalten haben. Die Durchschnittsnoten in Mathematik fallen dabei etwas besser aus als in Deutsch.

⁶³ Für die Viertklässler wurde ein verkürzter Test des Hamburger Schulleistungstests für vierte und fünfte Klassen (KS HAM 4/5) verwendet (Mietzel und Willenberg 2000). Für die Jugendlichen wurde ein Teil des Hamburger Schulleistungstests für achte und neunte Klassen (SL-HAM 8/9) genutzt (Behörde für Schule 1998).

⁶⁴ Da so gut wie kein Grundschüler im Endjahreszeugnis die Note mangelhaft (eine „Fünf“) hatte, wurde diese Ausprägung mit der Note ausreichend zusammengefasst (je nach betrachteter Note gaben lediglich zwischen vier und sechs Mütter an, dass ihr Kind die Note mangelhaft erhalten hat).

⁶⁵ Da so gut wie kein Jugendlicher im Endjahreszeugnis die Note ungenügend (eine „Sechs“) hatte, wurde diese Ausprägung mit der Note mangelhaft zusammengefasst (je nach betrachteter Note gaben lediglich zwischen 0 und 1 Prozent der Jugendlichen an die Note ungenügend erhalten zu haben).

Die Schüler haben im Schnitt etwa zwei Drittel der Aufgaben im Leseleistungstest richtig beantwortet.

Tabelle 4-5: Verteilung der abhängigen Variablen (Grundschülersample)

Variable	Ausprägung oder Min – Max	Durchschnitt (SD) oder Prozent	N
Leseleistungstest	Min 1 – Max 21	13,5 (4,9)	424
Deutschnote Endjahreszeugnis Klasse 4	Ausreichend und schlechter	10,4 %	44
	Befriedigend	35,9 %	152
	Gut	42,9 %	182
	Sehr gut	10,8 %	46
	Min 1 – Max 4*	2,54 (0,82)	424
Mathematiknote Endjahreszeugnis Klasse 4	Ausreichend und schlechter	10,1 %	43
	Befriedigend	28,5 %	121
	Gut	45,5 %	193
	Sehr gut	15,8 %	67
	Min 1 – Max 4*	2,67 (0,86)	424

Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“
Anmerkungen: SD=Standardabweichung; * 1= ausreichend und schlechter; 4= sehr gut

In Tabelle 4-6 sind die Ergebnisse multivariater linearer Regressionsmodelle dargestellt, anhand derer der Einfluss der Kontrollvariablen auf die Leistungstests und Noten abgelesen werden kann.⁶⁶ Die designbedingten Kontrollvariablen Bundesland, Befragungsmodus und Interviewer 90 werden in den Modellen berücksichtigt, auf eine explizite Darstellung und Interpretation der Koeffizienten wird jedoch verzichtet, da diese inhaltlich für die vorliegende Arbeit nicht weiter von Interesse sind. Dieses Vorgehen wird auch in den folgenden Ergebnistabellen beibehalten. Der familiäre Status wirkt sich erwartungsgemäß sowohl auf das Abschneiden im Leistungstest als auch auf die Schulnoten aus. Kinder, deren Herkunftsfamilie über eine bessere sozioökonomische und kulturelle Ressourcenausstattung verfügt, erbringen bessere Leistungen. Bei den Schulnoten zeigen sich zudem Geschlechterunterschiede: Jungen haben bessere Noten in Mathematik, Mädchen hingegen bessere Noten in Deutsch. Interessanterweise unterscheiden sich die Geschlechter aber nicht im Leseleistungstest. Dies könnte mit der Art des Tests zusammenhängen, bei dem weniger sprachliche Fähigkeiten als vielmehr das logische Erfassen von Textinhalten getestet wurde. Beim Leseleistungstest schneiden außerdem Kinder aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei auch nach Kontroll-

⁶⁶ Eigentlich handelt es sich bei den Noten nicht um eine metrisch sondern um eine ordinal skalierte Variable. Daher wäre es methodisch grundsätzlich geboten, anstatt linearer Regressionsmodelle, ordinale Logitmodelle anzuwenden (Kohler und Kreuter 2008: 304). Die grundlegenden Ergebnisse werden durch die Auswahl des verwendeten Regressionsmodells jedoch nicht beeinflusst, weshalb hier die anschaulicher zu interpretierenden Ergebnisse der linearen Regressionsmodelle dargestellt werden. Die Ergebnisse der ordinalen Modelle sind vom Autor erhältlich.

le der Sozialschicht schlechter ab als Deutsche, wobei die Nachteile der Türken deutlich stärker ausgeprägt sind. Auch bei den Deutschnoten schneiden türkische Schüler signifikant schlechter ab, während dies bei den Kindern aus der ehemaligen Sowjetunion nicht der Fall ist. Die deutlicheren Nachteile türkischer Schüler entsprechen früheren Forschungsergebnissen (z.B. Diefenbach 2010: 55; Kristen 2000: 7f.; Kristen 2002: 541; Kristen und Granato 2007: 354f.; Luthra 2009: 21; Walter 2008: 160). In Bezug auf die Mathematiknote unterscheiden sich weder türkische Schüler noch Schüler aus der ehemaligen Sowjetunion signifikant von deutschen Schülern mit vergleichbarem familiärem Hintergrund. Zumindest von der Tendenz her erhalten Kinder aus der ehemaligen Sowjetunion sogar leicht bessere Noten im Fach Mathematik. Die Ergebnisse deuten demnach im Einklang mit einer Reihe bisheriger Studien darauf hin, dass, abgesehen von den Sprachkenntnissen, die Bildungsnachteile von Migrantenkindern zu großen Teilen durch die niedrigere Sozialschicht der Eltern erklärt werden können (Kristen et al. 2011: 123).

Tabelle 4-6: Einfluss der Kontrollvariablen auf die schulischen Leistungen der Grundschüler (OLS-Koeffizienten)

Nacherhebung (RK: <i>Haupterhebung</i>)	Leseleistung	Deutschnote	Mathenote
Migrationshintergrund (RK: <i>Deutschland</i>)			
Ehem. Sowjetunion	-0.932+ (0.512)	0.010 (0.087)	0.164 (0.105)
Türkei	-3.479** (0.627)	-0.272** (0.099)	-0.083 (0.114)
Männlich (RK: <i>weiblich</i>)	0.300 (0.393)	-0.135* (0.064)	0.231** (0.079)
ESCS	1.103** (0.253)	0.289** (0.043)	0.309** (0.041)
Kontrolliert für Bundesland, Befragungsmodus und Interviewer 90	✓	✓	✓
Konstante	14.546** (0.836)	2.718** (0.125)	2.335** (0.168)
R ²	0.209	0.191	0.156
N	424	424	424

Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“
Signifikanzniveau: + p≤0.1, * p≤0.05, ** p≤0.01. Robuste Standardfehler in Klammern.

Tabelle 4-7 enthält Informationen zum Zusammenhang zwischen den verschiedenen Sozialkapitalindikatoren und den schulischen Leistungen der Kinder. Wie in allen nun folgenden Standardanalysen sind die Regressionskoeffizienten aus Modellen entnommen, welche alle Kontrollvariablen und jeweils einen der Sozialkapitalindikatoren enthalten. Die jeweils anderen Sozialkapitalvariablen werden in diesen Modellen nicht berücksichtigt, da die verschiede-

nen Indikatoren das gleiche zugrunde liegende Konstrukt messen sollen. Zudem geht es hier nicht primär um die Frage, welcher Sozialkapitalindikator eine besonders starke Vorhersagekraft hat, sondern vielmehr soll herausgefunden werden, ob es überhaupt Hinweise dafür gibt, dass die Netzwerkzusammensetzung der Kinder und der Mütter Auswirkungen auf die schulischen Leistungen haben. Eine gleichzeitige Aufnahme der verschiedenen Indikatoren in die Modelle könnte zu einer Veränderung der Koeffizienten und der Standardfehler führen und würde eine für die vorliegende Fragestellung sinnvolle Interpretation der einzelnen Koeffizienten erschweren.⁶⁷

Es zeigt sich, dass weder die Sozialkapitalausstattung des Kindes noch das Sozialkapital der Mutter die Leseleistungen signifikant beeinflusst und selbst die Richtung der Punktschätzer geht nicht durchgängig in die erwartete Richtung. Dies deutet darauf hin, dass zumindest die im Rahmen dieses Leistungstests erfassten Kompetenzen (nämlich das logische Erfassen von geschriebenen Texten) nicht durch das außerfamiliäre Sozialkapital, so wie es hier gemessen wurde, beeinflusst sind. Es ist jedoch möglich, dass z.B. die sprachlichen Fähigkeiten stärker durch die Netzwerke der Akteure beeinflusst werden oder aber spezifischere Messungen, wie z.B. die Leseneigung im Netzwerk, deutlichere Effekte zeigen.

Ganz anders stellen sich die Ergebnisse für die Deutsch- und die Mathematiknoten dar. So zeigen sowohl bei den Deutsch- als auch bei den Mathematiknoten beide Indikatoren der Sozialkapitalausstattung der Mütter die angenommenen Effekte. Je höher das durchschnittliche Berufsprestige im Netzwerk der Mutter, desto bessere Noten haben ihre Kinder. Die Stärke des Effekts ist moderat. So führt z.B. eine Erhöhung des durchschnittlichen Berufsprestiges um eine Standardabweichung ($SD=16,4$) zu einer Verbesserung der Mathematiknote um 0,1 Notenpunkte. Der überwiegende Schulabschluss der meisten Kinder von Freunden und Verwandten hat deutliche Auswirkungen auf die schulischen Leistungen. Haben die Kinder im Netzwerk der Mütter vorzugsweise Abitur oder streben sie ein solches an, haben die Schüler um 0,2 bzw. 0,25 Notenpunkte bessere Schulnoten als wenn im Netzwerk der Mütter ein niedrigerer Schulabschluss vorherrscht. Auch Schüler, deren Mütter keine Angabe zum vorherrschenden Schulabschluss im Netzwerk machen konnten, haben tendenziell bessere Deutschnoten und signifikant bessere Mathematiknoten. Dies dürfte daran liegen, dass diese Kategorie sowohl Netzwerke umfasst, bei denen zumeist ein Abitur angestrebt wird, als auch solche, bei denen überwiegend ein anderer Schulabschluss angestrebt wird. Demnach sollten

⁶⁷ Vergleiche hierzu auch die etwas ausführlichere Argumentation in Kapitel 3.2.

diese Netzwerke im Durchschnitt eine positivere soziale Zusammensetzung aufweisen als dies bei der Referenzkategorie der Fall ist.

Auch hinsichtlich des Netzwerks der Kinder zeigen sich erwartete Zusammenhänge: Kinder, deren meisten Freunde das Gymnasium besuchen möchten, haben signifikant bessere Deutsch- und Mathematiknoten als Kinder, in deren Peergruppe überwiegend der Besuch einer anderen Schulform gewünscht wird. Auch die tatsächlich besuchte Schulform des besten Freundes weist in dieselbe Richtung. Besucht der beste Freund ein Gymnasium, wirkt sich dies tendenziell positiv auf die Schulnoten des Kindes aus. Obwohl die Punktschätzer auf inhaltlich bedeutsame Effekte hindeuten, sind diese aufgrund großer Standardfehler jedoch nicht signifikant, was daran liegen dürfte, dass nur wenige beste Freunde der Grundschüler ein Gymnasium besuchen, wodurch sich die Unsicherheit der Schätzung erhöht.

Tabelle 4-7: Einfluss der Sozialkapitalausstattung auf die schulischen Leistungen der Grundschüler (OLS-Koeffizienten)

	Leseleistung	Deutschnote	Mathenote
Sozialkapital Kind			
Schulform bester Freund (<i>Ref: Gymnasium</i>)			
Kein Gym. (Sekundarschule)	-0.009 (0.944)	-0.234 (0.189)	-0.253 (0.209)
Grundschule	0.216 (0.802)	-0.084 (0.134)	-0.121 (0.119)
Schulwunsch meiste Freunde Gymnasium (<i>Ref: Kein Gymnasium</i>)	0.595 (0.453)	0.189* (0.080)	0.287** (0.075)
Sozialkapital Mutter			
Schulabschluss meiste Kinder von Freunden oder Verwandten (<i>Ref: kein Abitur</i>)			
Abitur	0.775 (0.506)	0.184* (0.088)	0.250** (0.084)
Zu jung / Weiß nicht	0.839 (0.932)	0.096 (0.158)	0.332* (0.130)
Durchschnittl. Berufsprestige Mutternetzwerk	-0.000 (0.016)	0.004+ (0.002)	0.006* (0.002)
Kontrollvariablen			
Bundesland, Ethnie, Geschlecht, familiärer Hintergrund (ESCS), Befragungsmodus, Interviewer 90	✓	✓	✓
N	424	424	424

Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“
 Signifikanzniveau: + $p \leq 0.1$, * $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$. Koeffizienten und robuste Standardfehler aus Modellen entnommen, die alle angegebenen Kontrollvariablen aber jeweils nur einen der Sozialkapitalindikatoren enthalten.

Die Ergebnisse zeigen insgesamt, dass sowohl die Zusammensetzung der Netzwerke der Mütter als auch die der Kinder mit den Schulnoten am Ende der vierten Klasse zusammenhängen. Die anhand eines Leseverständnistests gemessene Leistungsfähigkeit der Schüler ist hingegen nicht von der Sozialkapitalausstattung beeinflusst. Dies spricht dafür, dass sich soziale Netzwerke weniger durch den Zugang zu Lernopportunitäten auf die Leistungsfähigkeit der Schüler auswirken, als vielmehr durch eine Beeinflussung des schulischen Engagements und des schulischen Verhaltens auf die im schulischen Kontext tatsächlich erbrachten Leistungen.⁶⁸ Während ein stärkerer Effekt auf die Noten als auf das Abschneiden im Leistungstest erwartet wurde, ist die komplette Abwesenheit eines Zusammenhangs zwischen Sozialkapitalausstattung und Leseleistungstest ein unerwartetes Ergebnis.

4.4.2 Jugendliche

Im Folgenden wird bei den Sekundarschülern der Zusammenhang zwischen der Netzwerkzusammensetzung und den schulischen Leistungen näher untersucht, wobei auch auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu den Grundschulern näher eingegangen wird. Bei der Interpretation der empirischen Ergebnisse ist grundsätzlich zu beachten, dass bei den Jugendlichen die Verwendung der Zeugnisnoten zwangsläufig mit gewissen Ungenauigkeiten verbunden ist, da diese in verschiedenen Schulformen erbracht wurden. Dies wird durch die Berücksichtigung der besuchten Schulform und der Klassenstufe in den multivariaten Analysen zu kontrollieren versucht. Allerdings können Schüler vor allem an Gesamtschulen (aber auch an Hauptschulen) auch in den einzelnen Fächern verschiedene Kurse besuchen die sich hinsichtlich des Anspruchsniveaus unterscheiden, wodurch wiederum die Notenvergabe beeinflusst ist. Da vor allem zwischen, aber auch innerhalb der Bundesländer unterschiedliche Kursarten bestehen, ist eine adäquate Berücksichtigung der Kursunterschiede in den Analysen nicht möglich. Aufgrund der Ungenauigkeit bei der Messung der schulischen Performanz anhand der Zeugnisnoten dürften die Effekte der unabhängigen Variablen auf die Schulnoten tendenziell unterschätzt werden. Es handelt sich somit um eine konservative Schätzung. Der deskriptive Überblick in Tabelle 4-8 zeigt, dass sich die Durchschnittsnoten in Deutsch und Mathematik nicht voneinander unterscheiden und nur wenige Schüler sehr gute oder mangelhafte Bewertungen erhalten haben. Die Jugendlichen haben im Schnitt etwa drei Viertel der Aufgaben im Leseleistungstest richtig gelöst.

⁶⁸ Z.B. hängt das Abschneiden in Klassenarbeiten nicht nur von den Fähigkeiten eines Schülers ab, sondern ebenfalls davon, wie ausführlich und gewissenhaft er sich auf die Arbeit vorbereitet. Zudem fließen in die Endjahresnoten auch die mündliche Beteiligung und das Verhalten im Unterricht mit ein.

Tabelle 4-8: Verteilung der abhängigen Variablen (Jugendlichensample)

Variable	Ausprägung oder Min – Max	Durchschnitt (SD) oder Prozent	N
Leseleistungstest	Min 1 – Max 21	16,0 (3,61)	981
Deutschnote Endjahreszeugnis Klasse 4	Mangelhaft oder ungenügend	1,9 %	19
	Ausreichend	20,2 %	198
	Befriedigend	47,6 %	467
	Gut	27,7 %	272
	Sehr gut	2,6 %	25
	Min 1 – Max 5*	3,09 (0,81)	981
Mathematiknote Endjahreszeugnis Klasse 4	Mangelhaft oder ungenügend	3,2 %	31
	Ausreichend	23,3 %	229
	Befriedigend	39,7 %	389
	Gut	28,2 %	277
	Sehr gut	5,6 %	55
	Min 1 – Max 5*	3,10 (0,93)	981

Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“
Anmerkungen: SD=Standardabweichung; * 1= mangelhaft oder ungenügend; 5= sehr gut

Anhand von Tabelle 4-9 können die Effekte der Kontrollvariablen auf den Leistungstest und die Schulnoten abgelesen werden. Man erkennt, dass sich die Ergebnisse bzgl. des Einflusses des familiären Hintergrundes und des Geschlechts analog zu denen der Grundschüler darstellen. Kinder aus Familien mit höher sozioökonomischer und kultureller Ressourcenausstattung erreichen bessere Testergebnisse und Schulnoten. Jungen haben bessere Noten in Mathematik, Mädchen haben hingegen bessere Noten in Deutsch, während sich keine Geschlechterunterschiede beim Leseleistungstest zeigen. Des Weiteren haben Deutsche gegenüber Migranten Vorteile beim Leseleistungstest und den Deutschnoten, nicht aber bei den Mathematiknoten. Wie bei den Viertklässlern sind auch hier die Nachteile der Türken bei den Leseleistungen deutlich stärker ausgeprägt als bei den Schülern aus der ehemaligen Sowjetunion. Bei den Deutschnoten unterscheiden sich die beiden Migrantengruppen in der Sekundarschule hingegen nicht voneinander.⁶⁹ Hinsichtlich der verschiedenen Schulformen und Klassenstufen zeigen sich bei den Leistungstests die zu erwartenden Ergebnisse: Zehntklässler zeigen bessere Leistungen als Neuntklässler, Realschüler sind leistungstärker als Gesamtschüler der gleichen Klassenstufe, Hauptschüler sind hingegen leistungsschwächer als entsprechende Gesamtschüler. Bei den Schulnoten ergibt sich ein etwas uneinheitlicheres Bild, was allerdings aufgrund des unterschiedlichen Anspruchsniveaus auf den verschiedenen

⁶⁹ Dies ist aufgrund der unterschiedlichen Leseleistungen verwunderlich und entspricht nicht den Ergebnissen bei den Viertklässlern. Inwiefern hierfür der Ausschluss der Gymnasiasten und die verschiedenen Kursarten eine Rolle spielen, kann im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht näher untersucht werden.

Sekundarschularten und der oben angeführten Ungenauigkeiten bei der Messung der Noten nicht weiter verwunderlich ist.

Tabelle 4-9: Einfluss der Kontrollvariablen auf die schulischen Leistungen der Sekundarschüler (OLS-Koeffizienten)

	Leseleistung	Deutschnote	Mathenote
<i>Besuchte Schulform (RK: 9. Klasse Hauptschule)</i>			
9. Klasse Gesamtschule	0.707+ (0.364)	0.134+ (0.078)	0.110 (0.102)
10. Klasse Realschule	2.708** (0.328)	0.015 (0.078)	0.223** (0.085)
10. Klasse Gesamtschule	1.998** (0.420)	0.187* (0.076)	0.211+ (0.120)
<i>Migrationshintergrund (RK: Deutschland)</i>			
Ehem. Sowjetunion	-0.691* (0.332)	-0.270** (0.077)	-0.011 (0.084)
Türkei	-2.447** (0.302)	-0.272** (0.072)	-0.111 (0.079)
Männlich (RK: weiblich)	-0.045 (0.217)	-0.252** (0.045)	0.130* (0.060)
ESCS	0.339** (0.121)	0.123** (0.028)	0.128** (0.034)
Kontrolliert für Bundesland, Befragungsmodus und Interviewer 90	✓	✓	✓
Konstante	15.449** (0.487)	3.243** (0.098)	2.923** (0.121)
R ²	0.204	0.099	0.052
N	981	981	981

Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“
Signifikanzniveau: + p≤0.1, * p≤0.05, ** p≤0.01. Robuste Standardfehler in Klammern.

Wie schon bei den Grundschulern zeigen sich in Tabelle 4-10 auch bei den Sekundarschülern trotz der deutlich größeren Fallzahlen keinerlei signifikante Effekte der Netzwerkzusammensetzung auf die Leseleistungen, auch wenn die Punktschätzer abgesehen von den Einstellungen der Peergruppe gegenüber bestimmten Verhaltensweisen in die angenommene Richtung zeigen. Entgegen den Erwartungen wirken sich diese Einstellungen der Freunde auch nicht auf die Schulnoten aus. Wenn der beste Freund ein (Fach-)Abitur anstrebt oder wenn er dieses schon erworben hat, hat dies hingegen deutlich positive Effekte auf die Deutsch- und Mathematiknoten. Dies steht im Einklang mit den Ergebnissen bei den Viertklässlern, wo die angestrebte oder besuchte Schulform der Freunde einen deutlichen Zusammenhang mit den Schulnoten aufweist. Die Effekte der sozialen Netzwerkzusammensetzung der Mütter zeigen zwar in die angenommene Richtung, jedoch sind sie nur schwach ausgeprägt, und lediglich

der Zusammenhang zwischen dem durchschnittlichen Berufsprestige des Netzwerks der Mutter und der Deutschnote ist auf dem 10%-Niveau signifikant. Der geringere Einfluss des sozialen Netzwerks der Mutter entspricht den Vorhersagen der Lebensverlaufshypothese, wonach Jugendliche weniger stark durch die Eltern (bzw. im vorliegenden Fall von deren Sozialkontakten) beeinflusst sein sollten als Kinder. Entgegen der Hypothese können jedoch keine verstärkten Effekte der Peergruppe bei den Jugendlichen festgestellt werden. Die schulischen Erfolge oder Aspirationen der Freunde scheinen sich sowohl bei Jugendlichen als auch bei Kindern in ähnlichem Ausmaß auf die Noten auszuwirken.

Tabelle 4-10: Einfluss der Sozialkapitalausstattung auf die schulischen Leistungen der Sekundarschüler (OLS-Koeffizienten)

	Leseleistung	Deutschnote	Mathenote
Sozialkapital Jugendlicher			
Bester Freund hat (Fach-)Abi oder strebt dieses an (<i>Ref: kein (Fach-)Abitur</i>)	0.337 (0.225)	0.118* (0.056)	0.217** (0.058)
Positive Einstellungen der Peergruppe	-0.028 (0.103)	0.034 (0.027)	-0.003 (0.030)
Sozialkapital Mutter			
Schulabschluss meiste Kinder von Freunden oder Verwandten (<i>Ref: kein Abitur</i>)			
Abitur	0.278 (0.253)	0.082 (0.052)	0.050 (0.063)
Zu jung / Weiß nicht	0.330 (0.433)	0.090 (0.103)	-0.067 (0.129)
Durchschnittliches Berufsprestige Netzwerk Mutter	0.008 (0.006)	0.003+ (0.001)	0.001 (0.002)
Kontrollvariablen			
Bundesland, Ethnie, Geschlecht, familiärer Hintergrund (ESCS), Befragungsmodus, Interviewer 90, besuchte Schulform und Klassenstufe	✓	✓	✓
N	981	981	981

Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“
Signifikanzniveau: + $p \leq 0.1$, * $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$. Koeffizienten und robuste Standardfehler aus Modellen entnommen, die alle angegebenen Kontrollvariablen aber jeweils nur einen der Sozialkapitalindikatoren enthalten.

Insgesamt ist festzuhalten, dass, entgegen den Erwartungen, weder bei den Grundschulern noch bei den Sekundarschülern signifikante Effekte der Sozialkapitalausstattung auf das Abschneiden im Leseleistungstest nachgewiesen werden können.⁷⁰ Dies kann als Hinweis darauf gewertet werden, dass die objektive Leseleistung nicht substantiell durch den im sozialen Netzwerk vorhandenen Zugang zu Lernopportunitäten beeinflusst ist. Anders stellen sich die

⁷⁰ Getrennte Modelle zeigen, dass dies sowohl bei Einheimischen als auch bei Migranten der Fall ist.

Ergebnisse für die Deutsch- und die Mathematiknoten dar: Beide hängen mit dem schulischen Erfolg und den Aspirationen der Freunde der Schüler zusammen. Durch die gleichzeitige Analyse von Leistungen und Schulnoten können somit erste wichtige Erkenntnisse zu der bisher weitgehend vernachlässigten Frage erlangt werden, ob Testleistungen oder Noten stärker mit der sozialen Netzwerkzusammensetzung zusammenhängen. Die gefundenen Unterschiede zwischen dem Leistungstest und den Schulnoten deuten darauf hin, dass sich soziale Netzwerke in erster Linie durch die Beeinflussung des schulischen Verhaltens und des schulischen Engagements auf die Schulnoten auswirken.⁷¹

Die aus der Lebensverlaufshypothese abgeleiteten Vorhersagen können durch die Analysen nur teilweise bestätigt werden. Zwar ist der Einfluss des Mutternetzwerks bei den Jugendlichen geringer als bei den Kindern, jedoch zeigen sich keine klaren Unterschiede bezüglich des Einflusses der Peergruppe. Insgesamt scheinen die Leistungen von Sekundarschülern nicht substanziell durch das Netzwerk ihrer Eltern beeinflusst zu sein. Dieses Ergebnis ist insofern relevant, als hierzu international nur wenige und für Deutschland meines Wissens noch gar keine Studien vorlagen.

4.4.3 Zusatzanalysen zur Kausalität

Ein zentrales Problem im Bereich der Sozialkapitalforschung stellt die unklare Kausalrichtung gefundener Zusammenhänge dar. Zwar wurden im vorliegenden Fall die Noten am Ende der vierten Klassenstufe verwendet, um sicherzustellen, dass die abhängige Variable den erklärenden Variablen zeitlich nachgelagert ist, aber trotzdem kann anhand der bisherigen Analysen letztlich nicht geklärt werden, ob die Zusammenhänge tatsächlich durch einen kausalen Einfluss der Netzwerke auf die schulischen Leistungen der Schüler bedingt sind. So ist es bezüglich der Mutternetzwerke z.B. auch möglich, dass Mütter mit hohen Ansprüchen an Bildung und beruflichen Erfolg die Schulnoten der Kinder durch Unterstützung und Druck positiv beeinflussen und gleichzeitig eher Kontakt zu strukturell erfolgreichen Personen haben. Die Zusammenhänge zwischen Schülernetzwerk und Schulnoten könnten dadurch zustande kommen, dass sich Schüler eher mit anderen Schülern anfreunden, die ähnliche schulische Leistungen und ein ähnliches Engagement zeigen. Die gefundenen Zusammenhänge würden dann nicht durch den Einfluss des Netzwerkes entstehen, sondern durch Selektionseffekte aufgrund der Tendenz zur Homophilie bei der Entstehung und Aufrechterhaltung von Freund-

⁷¹ Zusatzanalysen zeigen, dass die grundlegenden Zusammenhänge zwischen den Sozialkapitalindikatoren und den Schulnoten selbst unter Kontrolle des Leseleistungstests in fast allen Fällen bestehen bleiben.

schaften. Auch wenn die hier vorliegende Datenstruktur eine letztendliche Klärung der Kausalrichtung nicht zulässt, erlaubt sie immerhin durch die Aufnahme der Noten am Ende der dritten Klasse in die Modelle, für einen naheliegenden Selektionseffekt zu kontrollieren. Durch die Berechnung der Zusammenhänge zwischen Netzwerkzusammensetzung und Schulnoten am Ende der vierten Klasse unter Kontrolle vorangegangener schulischer Leistungen, wird es wahrscheinlicher, dass weiterhin bestehende signifikante Koeffizienten auf einen kausalen Einfluss des Netzwerkes zurückzuführen sind. Verschwinden die Effekte hingegen, spricht dies eher dafür, dass die Leistungsentwicklung nicht substanziell durch die sozialen Netzwerke beeinflusst wird.

Tabelle 4-11: Einfluss der Sozialkapitalausstattung auf die Schulnoten der Grundschüler unter Kontrolle der Noten im vorhergehenden Schuljahr (OLS-Koeffizienten)

	Deutschnote		Mathenote	
	M 1a	M 2a	M 1b	M 2b
Sozialkapital Kind				
Schulform bester Freund (<i>Ref: Gymnasium</i>)				
Kein Gym. (Sekundarschule)	-0.234 (0.189)	-0.032 (0.135)	-0.253 (0.209)	-0.067 (0.153)
Grundschule	-0.084 (0.134)	-0.033 (0.091)	-0.121 (0.119)	-0.076 (0.094)
Schulwunsch meiste Freunde Gymnasium (<i>Ref: Kein Gymnasium</i>)	0.189* (0.080)	0.004 (0.053)	0.287** (0.075)	0.041 (0.057)
Sozialkapital Mutter				
Schulabschluss meiste Kinder von Freunden oder Verwandten (<i>Ref: kein Abitur</i>)				
Abitur	0.184* (0.088)	0.090 (0.071)	0.250** (0.084)	0.150* (0.062)
Zu jung / Weiß nicht	0.096 (0.158)	0.057 (0.115)	0.332* (0.130)	0.247* (0.113)
Durchschnittliches Berufsprestige Netzwerk Mutter	0.004+ (0.002)	-0.001 (0.002)	0.006* (0.002)	0.002 (0.002)
Kontrollvariablen				
Bundesland, Ethnie, Geschlecht, familiärer Hintergrund (ESCS), Befragungsmodus, Inter- viewer 90	✓	✓	✓	✓
Deutschnote Endjahreszeugnis Klasse 3		✓		
Mathematiknote Endjahreszeugnis Klasse 3				✓
N	424	424	424	424

Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“
Signifikanzniveau: + p≤0.1, * p≤0.05, ** p≤0.01. Koeffizienten und robuste Standardfehler aus Modellen ent-
nommen, die alle angegebenen Kontrollvariablen aber jeweils nur einen der Sozialkapitalindikatoren enthalten.

In Tabelle 4-11 (Viertklässler) und Tabelle 4-12 (Sekundarschüler) sind die Zusammenhänge zwischen den Sozialkapitalvariablen und den Noten am Ende des in Welle 1 besuchten Schuljahres mit und ohne Kontrolle der entsprechenden Noten im Abschlusszeugnis des vorherigen Schuljahres dargestellt. Bei den Grundschulern ist unter Kontrolle der in der Vergangenheit erhaltenen Schulnoten lediglich noch der Schulabschluss der meisten Kinder von Freunden und Verwandten der Mutter bei den Mathematiknoten signifikant, aber auch bei diesem Indikator schwächt sich der Effekt deutlich ab. Alle anderen Punktschätzer liegen nahe bei Null. Dies gilt selbst für die beiden Indikatoren der Netzwerkzusammensetzung des Kindes, bei denen ohne Kontrolle der früheren Schulleistungen Effekte von bis zu einer viertel Schulnote geschätzt wurden.

Tabelle 4-12: Einfluss der Sozialkapitalausstattung auf die Schulnoten der Sekundarschüler unter Kontrolle der Noten im vorhergehenden Schuljahr (OLS-Koeffizienten)

	Deutschnote		Mathenote	
	M 1a	M 2a	M 1b	M 2b
Sozialkapital Jugendlicher				
Bester Freund hat (Fach-)Abi oder strebt dieses an (Ref: kein (Fach-)Abitur)	0.118* (0.056)	0.029 (0.046)	0.217** (0.058)	0.098* (0.048)
Positive Einstellungen der Peergruppe	0.034 (0.027)	0.003 (0.024)	-0.003 (0.030)	-0.031 (0.027)
Sozialkapital Mutter				
Schulabschluss meiste Kinder von Freunden oder Verwandten (Ref: kein Abitur)				
Abitur	0.082 (0.052)	0.037 (0.048)	0.050 (0.063)	0.069 (0.054)
Zu jung / Weiß nicht	0.090 (0.103)	-0.035 (0.095)	-0.067 (0.129)	-0.040 (0.115)
Durchschnittliches Berufsprestige Netzwerk Mutter	0.003+ (0.001)	0.001 (0.001)	0.001 (0.002)	0.000 (0.001)
Kontrollvariablen				
Bundesland, Ethnie, Geschlecht, familiärer Hintergrund (ESCS), Befragungsmodus, Interviewer 90, besuchte Schulform und Klassenstufe	✓	✓	✓	✓
Deutschnote Endjahreszeugnis vorhergehendes Schuljahr		✓		
Mathematiknote Endjahreszeugnis vorhergehendes Schuljahr				✓
N	981	981	981	981

Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“
 Signifikanzniveau: + $p \leq 0.1$, * $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$. Koeffizienten und robuste Standardfehler aus Modellen entnommen, die alle angegebenen Kontrollvariablen aber jeweils nur einen der Sozialkapitalindikatoren enthalten.

Bei den Jugendlichen hatten sich schon in den vorherigen Analysen kaum Zusammenhänge zwischen der Netzwerkzusammensetzung der Mütter und den Schulnoten gezeigt. Nach Kontrolle der früheren Schulnoten sind diese vollständig verschwunden. Auch die Effekte der Sozialkapitalausstattung der Jugendlichen werden deutlich reduziert. Der angestrebte oder erreichte Schulabschluss des besten Freundes hat aber zumindest bei den Mathematiknoten noch immer einen signifikanten Einfluss.

Insgesamt ähneln sich die Ergebnisse für die Jugendlichen und die Grundschüler. Durch die Aufnahme früherer Noten verschwinden die meisten Zusammenhänge. Dies spricht dafür, dass bei den Modellen ohne Kontrolle vorheriger schulischer Leistungen Selektionseffekte für einen großen Teil der Zusammenhänge verantwortlich sind und die Leistungsentwicklung eher wenig durch die sozialen Netzwerke beeinflusst wird. Hierdurch werden bisherige Forschungsergebnisse, bei denen für mögliche leistungsbedingte Selektionseffekte nicht kontrolliert wurde, insoweit in Frage gestellt, als, ausgehend von den hier vorgestellten Analysen und im Einklang mit verschiedenen früheren Studien, davon ausgegangen werden muss, dass ein substanzieller Teil der gefundenen Zusammenhänge vermutlich nicht auf einen kausalen Einfluss des Netzwerks auf die Schulleistungen zurückzuführen ist. Dies zeigt die Notwendigkeit, in der Sozialkapitalforschung in Zukunft verstärkt Studiendesigns und Analysetechniken anzuwenden, die eine bessere Annäherung an die tatsächlichen Kausaleffekte gewährleisten. Es muss bei der Interpretation der hier vorliegenden Ergebnisse beachtet werden, dass es sich bei den Modellen unter Kontrolle früherer Schulleistungen um einen strikten Test handelt, bei dem lediglich die Leistungsveränderungen im Laufe eines Schuljahres untersucht werden.⁷² Es ist daher möglich, dass sich über einen längeren Beobachtungszeitraum hinweg deutlichere Effekte sozialer Netzwerke ergeben. Es sei außerdem noch einmal erwähnt, dass es bei den Mathematiknoten, selbst unter Kontrolle der früheren Leistungen, Hinweise dafür gibt, dass sich bei den Grundschülern die Mütternetzwerke und bei den Jugendlichen die Peergruppe auf die Entwicklung der Schulleistungen auswirken. Die Unterschiede zwischen Grund- und Sekundarschülern stehen im Einklang mit der Lebensverlaufshypothese.

Die hier vorgestellten Ergebnisse sprechen insgesamt dafür, dass die Leseleistungen der Schüler überhaupt nicht, und die Entwicklung der Schulnoten lediglich in sehr begrenztem Ausmaß durch die soziale Zusammensetzung und die Bildungsaffinität der Schülernetzwerke und der Mütternetzwerke beeinflusst werden.

⁷² Dafür spricht auch, dass das R^2 durch die Kontrolle der jeweiligen Abschlussnote im vorhergehenden Schuljahr bei den Kindern auf fast 0,6, bei den Jugendlichen auf über 0,3 ansteigt. Die geringeren Werte bei den Jugendlichen dürften durch die verschiedenen Kursarten und Schulformen in der Sekundarstufe begründet sein.

4.5 Allgemeines Sozialkapital und Bildungsaspirationen

Im Folgenden wird der Zusammenhang zwischen der Sozialkapitalausstattung und den Bildungsaspirationen näher analysiert. Dabei wird zwischen idealistischen Bildungsaspirationen (Bildungswünschen) und realistischen Bildungsaspirationen (Bildungserwartungen) unterschieden. Es werden sowohl die Aspirationen der Schüler als auch die ihrer Mütter als abhängige Variable verwendet. Es kann zwar davon ausgegangen werden, dass diese sich gegenseitig stark beeinflussen, aber daneben sollten auch weitere „signifikante Andere“, wie die Peergruppe der Schüler oder aber Freunde und Bekannte der Mütter, einen Einfluss auf die Aspirationen haben (Becker 2010: 4f.; Roth und Salikutluk 2012: 701f.; Sewell et al. 1969: 84f.). Zudem zeigen z.B. Wohlkinger und Ditton (2012: 59ff.), dass Schüleraspirationen und Elternaspirationen einen jeweils deutlichen eigenständigen Effekt auf die Wahrscheinlichkeit einer tatsächlichen Anmeldung an einem Gymnasium haben, weshalb sie sich für eine stärkere Berücksichtigung der Schüleraspirationen in der Bildungsforschung aussprechen. Die Aspirationen wurden bei den Grund- und Sekundarschülern unterschiedlich erhoben, weshalb die verwendeten Variablen für die beiden Gruppen getrennt beschrieben werden.

Bei den **Grundschülern** wird die *idealistische Bildungsaspiration* des Kindes anhand der gewünschten Sekundarschulform gemessen, wobei zwischen dem Wunsch ein Gymnasium zu besuchen und dem Wunsch auf eine andere Schulform überzugehen, unterschieden wird.⁷³ Die idealistische Aspiration der Mutter wird analog gebildet.

Die *realistische Bildungsaspiration* wird bei den Kindern durch die Sicherheit, mit der sie davon ausgehen im nächsten Schuljahr das Gymnasium zu besuchen, abgebildet. Die Mütter wurden hingegen gefragt, wie sicher sie sind, dass ihr Kind einmal das Abitur erreichen wird. Die Antwortmöglichkeiten umfassen jeweils die fünf Kategorien „ausgeschlossen“, „unwahrscheinlich“, „möglich“, „sicher“ und „sehr sicher“. Die realistische Aspiration der Mütter wurde lediglich im Rahmen der Hauptbefragung erhoben.⁷⁴

⁷³ Die Dichotomisierung der Variable erscheint aufgrund der geringen Fallzahlen, und dem je nach Bundesland variierenden Angebot an verschiedenen Sekundarschulformen, geboten (neben Gymnasien, Real- und Hauptschulen gibt es integrierte und kooperative Gesamtschulen sowie kombinierte Haupt-Realschulen).

⁷⁴ Da ansonsten in allen Analysen ca. 20 Prozent der Fälle verloren gehen würden, wird bzgl. der realistischen Bildungsaspirationen von der verfolgten Analysestrategie der Konstanzhaltung der Fallzahlen über die verschiedenen Modelle hinweg abgewichen (d.h. Fälle, die bei den realistischen Aspirationen fehlende Werte aufweisen, werden nicht aus den anderen Modellen ausgeschlossen). Bei der Interpretation der Ergebnisse ist daher zu beachten, dass bei den Modellen zu den realistischen Aspirationen der Mütter und der Kinder lediglich ein Subsample des ansonsten verwendeten Analysesamples Verwendung findet. Zusätzliche Analysen haben jedoch ergeben, dass sich die Ergebnisse der Standardanalysen zu den idealistischen Aspirationen nicht wesentlich verändern, wenn Fälle mit fehlenden Werten bei den realistischen Aspirationen aus den Analysen ausgeschlossen werden.

Bei den **Jugendlichen** wurden für die Schüler keine Informationen zu ihren *idealistischen Bildungsaspirationen* erhoben. Für die Mütter liegen jedoch Informationen zum höchsten Schulabschluss vor, den ihr Kind nach ihren Wünschen einmal erreichen soll. Aus den Informationen wird eine dichotome Variable gebildet, bei der zwischen dem Wunsch für ein Abitur oder die Fachhochschulreife und dem Wunsch nach einem anderen Schulabschluss unterschieden wird. Das Abitur und die Fachhochschulreife werden in einer gemeinsamen Kategorie zusammengefasst, da beide Abschlüsse die Möglichkeit eines Studiums eröffnen und speziell für Haupt- und Realschüler eine Fachhochschulreife in diesem Zusammenhang eine bedeutsame Alternative zur allgemeinen Hochschulreife darstellt.⁷⁵

Die *realistischen Bildungsaspirationen* der Mütter werden anhand der eingeschätzten Wahrscheinlichkeit gemessen, dass ihr Kind einmal einen bestimmten Schulabschluss erreichen wird. Die Antwortskala umfasst jeweils 5 Kategorien und reicht von 1 „ausgeschlossen“ bis 5 „sehr sicher“. Aus den gleichen Gründen wie bei der idealistischen Aspiration wird auch hier die Information zum Abitur und der Fachhochschulreife zusammengefasst. Es wird eine Variable gebildet, welche die Sicherheit angibt, einen der beiden Schulabschlüsse zu erreichen. Weicht die Sicherheit ein Abitur zu erreichen von der Sicherheit eine Fachhochschulreife zu erwerben ab, so wird der jeweils höhere Wert gezählt. Die realistischen Bildungsaspirationen der Jugendlichen werden analog zu denen der Mutter erfasst.⁷⁶

Für die fünfstufig gemessenen realistischen Bildungsaspirationen werden in den Standardanalysen die Ergebnisse linearer Regressionsmodelle dargestellt.⁷⁷ Für die dichotom gemess-

⁷⁵ Die grundlegende Ergebnisinterpretation bzgl. des Effektes der sozialen Netzwerke unterscheidet sich nicht wesentlich, wenn der Wunsch für die Fachhochschulreife stattdessen mit den anderen Schulabschlüssen zusammengefasst wird. Da für die Jugendlichen keine vergleichbare Variable erhoben wurde und die idealistische Aspiration der Mütter zudem recht viele Missings aufweist, werden Fälle mit fehlenden Werten auf dieser Variable nicht aus den anderen Modellen ausgeschlossen. Zusätzliche Tests haben ergeben, dass sich die Ergebnisse der Standardanalysen hierdurch nicht wesentlich verändern.

⁷⁶ Die Ergebnisinterpretation bleibt grundsätzlich unverändert, wenn lediglich die Wahrscheinlichkeit ein Abitur zu erreichen herangezogen wird. Die Mütter und die Jugendlichen wurden außerdem anhand derselben Antwortskala gefragt, für wie sicher sie es halten, dass ein Studienabschluss erreicht wird. Diese Messung der realistischen Aspiration erscheint für das hier vorliegende Sample jedoch weniger adäquat, da speziell für Hauptschüler eine erfolgreiche Beendigung eines Studiums in den allermeisten Fällen keine realistische Zukunftsperspektive darstellt (dies gilt, wenn auch weniger stark ausgeprägt, ebenso für Real- und Gesamtschüler). Daher dürfte es sich in vielen Fällen eher um Wünsche oder aber um randomisierte Antworten der Befragten handeln. Zusätzliche Analysen haben gezeigt, dass die Ergebnisse zum Studienabschluss sehr ähnlich zu den Ergebnissen bei Verwendung des (Fach-)Abiturs sind. Insgesamt sind sie allerdings etwas weniger stark ausgeprägt, was durch die weniger gute Passung der Frage auf einen Teil des Samples begründet sein dürfte. Für einen Überblick der Effekte der sozialen Netzwerkzusammensetzung der Mütter auf deren „realistische“ Aspiration bzgl. eines Studienabschlusses siehe Roth et al. (2010).

⁷⁷ Wie schon bei den Noten handelt es sich auch bei den realistischen Aspirationen eigentlich um ordinal skalierte Variablen. Da sich aber auch hier bei den Standardanalysen die grundlegenden Ergebnisse der linearen Regressionsmodelle nicht von denen der ordinalen Logitmodelle unterscheiden, werden wieder die anschaulicher zu interpretierenden Ergebnisse der linearen Regressionsmodelle dargestellt. Die Ergebnisse der ordinalen Modelle sind vom Autor erhältlich.

senen idealistischen Bildungsaspirationen werden hingegen logistische Regressionen berechnet, wobei durchschnittliche marginale Effekte (AME) ausgegeben werden, da diese, im Gegensatz zu den (logarithmierten) Odds, nicht durch unkorrelierte unbeobachtete Heterogenität verzerrt sind und dadurch ein Vergleich der Effekte der Sozialkapitalvariablen zwischen schrittweise aufgebauten Modellen (mit und ohne Kontrolle der schulischen Leistungen) möglich ist (Best und Wolf 2010: 839f.). Wie der Name schon andeutet, geben die AME „an, um wie viele Prozentpunkte sich die Wahrscheinlichkeit des interessierenden Ereignisses im Mittel aller (gruppenspezifischen) Beobachtungen verändert, wenn sich die betreffende erklärende Variable um eine Einheit (marginal) erhöht“ (Auspurg und Hinz 2011: 66). Da es sich um einen über die Beobachtungen gemittelten Wert handelt, bleibt in dieser Maßzahl die Nichtlinearität der Wahrscheinlichkeitskurve unberücksichtigt, was im Gegenzug allerdings eine deutlich intuitivere Interpretation der Koeffizienten erlaubt, als dies bei Logits oder (den nur scheinbar intuitiven) Odds Ratios der Fall ist (Best und Wolf 2010: 840).⁷⁸

Es werden sowohl Modelle ohne als auch mit Kontrolle der Schülerleistungen berechnet. Hierdurch kann untersucht werden, ob eventuell bestehende Zusammenhänge zwischen der Sozialkapitalausstattung und den Bildungsaspirationen auf Leistungsunterschiede zurückzuführen sind. Zur Messung der Schülerleistungen werden sowohl der kognitive Leistungstest und der Leseleistungstest als auch die Schulnoten im vorangegangenen Endjahreszeugnis (Noten aus Welle 1) herangezogen.

4.5.1 Grundschüler

Wie schon bei den Schulleistungen werden auch hier zunächst die Ergebnisse für die Grundschüler dargestellt. Der deskriptive Überblick in Tabelle 4-13 zeigt, dass sich etwas mehr als die Hälfte der Kinder und Mütter den Übergang auf ein Gymnasium wünschen und dieser Übergang sowie das spätere Erreichen des Abiturs von vielen auch als durchaus realistisch angesehen wird.

⁷⁸ Von den durchschnittlichen Marginal-effekten sind die marginalen Effekte am Mittelwert aller Variablen (MEM) zu unterscheiden. MEM werden im Gegensatz zu AME durch unkorrelierte unbeobachtete Heterogenität verzerrt und sind daher nicht für den Vergleich von Effekten in schrittweise aufgebauten Modellen geeignet. Zudem werden zur Berechnung der MEM alle anderen Werte auf den Mittelwert des Samples gesetzt, was gerade bei der Verwendung von dichotomen Prädiktoren, wie z.B. dem Geschlecht, wenig sinnvoll erscheint. In vielen Fällen unterscheiden sich die MEM und die AME allerdings nur wenig (Bartus 2005: 309f.).

Tabelle 4-13: Verteilung der abhängigen Variablen (Grundschülersample)

Variable	Ausprägung oder Min – Max	Durchschnitt (SD) oder Prozent	N
Kind			
Idealist. Aspiration Gymnasium	Kein Gymnasium	45,1 %	191
	Gymnasium	54,9 %	233
Realist. Aspiration Gymnasium	Min 1 – Max 5*	3,3 (1,4)	335
Mutter			
Idealist. Aspiration Gymnasium	Kein Gymnasium	44,8 %	190
	Gymnasium	55,2 %	234
Realist. Aspiration Abitur	Min 1 – Max 5*	3,6 (0,9)	335

Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“
Anmerkungen: SD=Standardabweichung; * 1= ausgeschlossen; 5= sehr sicher

In Tabelle 4-14 werden die durchschnittlichen Marginalwirkungen der Kontrollvariablen auf die idealistischen Aspirationen der Kinder und Mütter mit und ohne Berücksichtigung der (schulischen) Leistungen dargestellt.

Tabelle 4-14: Einfluss der Kontrollvariablen auf die idealistischen Aspirationen der Grundschüler und ihrer Mütter (durchschnittliche Marginalwirkungen)

	Idealist. Asp. Kind		Idealist. Asp. Mutter	
	M 1a	M 2a	M 1b	M 2b
Migrationshintergrund (<i>RK: Deutschland</i>)				
Ehem. Sowjetunion	-0.039	-0.079	0.015	-0.025
	(0.065)	(0.054)	(0.057)	(0.044)
Türkei	0.016	0.075	0.079	0.143**
	(0.066)	(0.055)	(0.066)	(0.054)
Männlich (<i>RK: weiblich</i>)	0.019	-0.025	0.086*	0.052
	(0.044)	(0.038)	(0.043)	(0.036)
ESCS	0.170**	0.077**	0.173**	0.065**
	(0.024)	(0.022)	(0.026)	(0.023)
Deutschnote letztes Schuljahr		0.100**		0.157**
		(0.027)		(0.032)
Mathematiknote letztes Schuljahr		0.164**		0.154**
		(0.030)		(0.032)
Leseleistungstest		0.011*		0.012**
		(0.004)		(0.004)
Kognitiver Fähigkeitstest		-0.001		-0.002
		(0.003)		(0.003)
Kontrolliert für Bundesland, Befragungsmodus und Interviewer 90	✓	✓	✓	✓
Pseudo-R ²	0.124	0.300	0.110	0.352
N	424	424	424	424

Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“
Signifikanzniveau: + p<0.1, * p<0.05, ** p<0.01. Robust Standardfehler in Klammern.

Es zeigt sich, dass sich bei höherem Familienstatus sowohl die Kinder als auch die Mütter deutlich häufiger den Übergang auf das Gymnasium wünschen. Durch die Berücksichtigung der Schulnoten und Testleistungen wird der Einfluss des familiären Status deutlich abgeschwächt, bleibt aber auf dem 1%-Niveau signifikant. Mit Ausnahme des Figurentests haben alle Leistungsindikatoren signifikante Effekte und das Pseudo- R^2 verdreifacht sich in etwa durch ihre Aufnahme. Dies deutet darauf hin, dass auch bei den Bildungswünschen die Leistungen des Kindes von zentraler Bedeutung sind. Unter Kontrolle der Leistungen und des Familienstatus zeigen sich bei den türkischen Müttern sehr hohe idealistische Aspirationen, wobei der durchschnittliche Marginaleffekt angibt, dass sie im Mittel eine um immerhin 14,3 Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit als deutsche Mütter aufweisen, sich einen Gymnasialbesuch des Kindes zu wünschen. Bei den Kindern liegen hingegen keine signifikanten ethnischen Unterschiede vor.

Die grundlegenden Effekte der Kontrollvariablen unterscheiden sich nicht zwischen den idealistischen (Tabelle 4-14) und den realistischen (Tabelle 4-15) Bildungsaspirationen der Kinder. Auch bei den Müttern zeigen sich ähnliche Effekte wie bei den idealistischen Aspirationen, wobei jedoch, entgegen den theoretischen Annahmen, die schulischen Leistungen des Kindes bei den Erwartungen eine weniger wichtige Rolle zu spielen scheinen als bei den Wünschen (der Anstieg von R^2 ist lediglich moderat und nur die Mathematiknoten wirken sich signifikant auf die realistischen Aspirationen der Mütter aus). Dies dürfte daran liegen, dass den Müttern bzgl. der idealistischen Aspirationen Fragen zum Übergang auf das Gymnasium gestellt wurden, bei den realistischen hingegen die Erwartung, ein Abitur zu erreichen, abgefragt wurde. Da ein Abitur nicht nur auf dem Gymnasium erreicht werden kann und der Zeithorizont bis zum Abitur deutlich länger ist als beim in Kürze anstehenden Übergang auf die Sekundarschule, ist es möglich, dass Mütter die momentanen schulischen Leistungen bei den Erfolgsaussichten für das Erreichen eines Abiturs nicht so stark in Betracht ziehen.⁷⁹ Wie schon bei den idealistischen Aspirationen haben türkische Mütter auch höhere Erwartungen an den schulischen Erfolg der Kinder als vergleichbare deutsche Mütter, wobei dieser Unterschied selbst ohne Kontrolle der Schulnoten signifikant ist. Mütter aus der ehemaligen Sowjetunion haben tendenziell ebenfalls höhere realistische Aspirationen als Deutsche. Die Ergebnisse deuten außerdem darauf hin, dass Mütter auch unter Kontrolle der schulischen Leistungen etwas eher ihren Söhnen als ihren Töchtern zutrauen, später ein Abitur zu erreichen.

⁷⁹ Hierfür spricht auch, dass sich bei den Kindern – die ja nicht nach der Sicherheit, ein Abitur zu erreichen, sondern nach der Sicherheit, mit der sie davon ausgehen, im nächsten Schuljahr das Gymnasium zu besuchen, gefragt wurden – die Erklärungskraft durch die Aufnahme der Leistungsindikatoren deutlich erhöht und alle Indikatoren außer dem kognitiven Fähigkeitstest signifikant sind.

Insgesamt ähneln sich die Ergebnisse zu den idealistischen und realistischen Aspirationen stark. Gerade die Einflüsse der schulischen Leistungen und des familiären Hintergrunds deuten darauf hin, dass bei beiden Aspirationsarten ähnliche Determinanten Berücksichtigung finden. Die Stärke des Einflusses der Schulleistungen scheint nicht systematisch davon abzuhängen, ob man nach den idealistischen oder realistischen Aspirationen fragt, sondern vielmehr von der jeweiligen Operationalisierung. Eine scharfe Trennung zwischen Wünschen und Erwartungen erscheint im Rahmen von quantitativen Befragungen daher nur begrenzt möglich.

Tabelle 4-15: Einfluss der Kontrollvariablen auf die realistischen Aspirationen der Grundschüler und ihrer Mütter (OLS-Koeffizienten)

	Realist. Asp. Kind		Realist. Asp. Mutter	
	M 1a	M 2a	M 1b	M 2b
Migrationshintergrund (<i>RK: Deutschland</i>)				
Ehem. Sowjetunion	0.038 (0.203)	-0.135 (0.180)	0.338* (0.165)	0.265 (0.163)
Türkei	-0.081 (0.212)	0.173 (0.178)	0.305* (0.147)	0.404** (0.146)
Männlich (<i>RK: weiblich</i>)	0.205 (0.162)	0.052 (0.135)	0.219* (0.092)	0.159+ (0.088)
ESCS	0.567** (0.076)	0.284** (0.074)	0.322** (0.054)	0.207** (0.054)
Deutschnote letztes Schuljahr		0.282** (0.098)		0.113 (0.074)
Mathematiknote letztes Schuljahr		0.560** (0.089)		0.226** (0.072)
Leseleistungstest		0.044** (0.016)		0.014 (0.012)
Kognitiver Fähigkeitstest		0.002 (0.010)		0.005 (0.007)
Kontrolliert für Bundesland, Befragungsmodus und Interviewer 90	✓	✓	✓	✓
Konstante	3.059** (0.256)	0.309 (0.359)	3.534** (0.160)	2.409** (0.276)
R ²	0.182	0.401	0.152	0.238
N	335	335	335	335

Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“
 Signifikanzniveau: + p≤0.1, * p≤0.05, ** p≤0.01. Robuste Standardfehler in Klammern.

In Tabelle 4-16 und Tabelle 4-17 sind die Zusammenhänge zwischen der Sozialkapitalausstattung und den Aspirationen der Schüler bzw. ihrer Mütter dargestellt. Theoretisch lässt sich vorab nicht eindeutig klären, ob sich die Netzwerke stärker auf die idealistischen oder realistischen Aspirationen auswirken sollten. Es kann zwar angenommen werden, dass die Effekte

auf die Wünsche stärker sind als auf die – zumindest theoretisch – stärker von den Restriktionen beeinflussten Erwartungen, aber soziale Netzwerke sollten neben den Normen und Werten auch die Restriktionen beeinflussen. Zudem deuten die bisherigen Ergebnisse darauf hin, dass Restriktionen bei idealistischen und realistischen Aspirationen eine ähnlich wichtige Rolle spielen. Grundsätzlich ist jedoch anzunehmen, dass sich die Netzwerke der Mütter stärker auf ihre Aspirationen auswirken, während die Aspirationen der Schüler stärker durch deren Peergruppe beeinflusst sind.

Wenden wir uns nun zunächst den idealistischen Aspirationen zu. Anhand von Tabelle 4-16 erkennt man, dass die Netzwerke der Schüler durchgängig die erwarteten Zusammenhänge zeigen. Besucht der beste Freund des Kindes das Gymnasium, wünscht sich das Kind (und seine Mutter) deutlich häufiger selbst auch auf ein Gymnasium überzuwechseln, als wenn der beste Freund eine andere Sekundarschule besucht. Der Unterschied zu Kindern, deren Freunde eine Grundschule besuchen, geht in die gleiche Richtung, ist jedoch deutlich schwächer ausgeprägt und nicht signifikant. Auch der Wunsch der meisten Freunde des Kindes, nach der Grundschule das Gymnasium zu besuchen, wirkt sich stark positiv auf die Aspirationen der Kinder und ihrer Mütter aus. Durch die Aufnahme der schulischen Leistungen verkleinern sich die Koeffizienten der Netzwerkzusammensetzung zwar, bleiben aber signifikant und sind immer noch stark ausgeprägt. So erhöht z.B. der Wunsch der Freunde, das Gymnasium zu besuchen, selbst unter Kontrolle der schulischen Leistungen, die Wahrscheinlichkeit, dass sich das Kind denselben Übergang wünscht, im Mittel um 22,5 Prozentpunkte (dies entspricht in etwa dem durchschnittlichen Effekt einer Verschlechterung der Deutsch- und Mathematiknote um einen Notenpunkt). Die Effektstärken und die Signifikanzniveaus deuten darauf hin, dass sich die Schülernetzwerke erwartungsgemäß stärker auf die Aspirationen der Schüler als auf die Aspirationen der Mütter auswirken.

Auch die Effekte der Mütternetzwerke sind stark ausgeprägt und wirken sich signifikant auf die Aspirationen der Mütter aus. Dies gilt sowohl für das durchschnittliche Berufsprestige als auch für die Schulabschlüsse der meisten Kinder der Freunde und Verwandten.⁸⁰ Durch die Aufnahme der Schulleistungen verringern sich die Netzwerkeffekte um etwa ein Drittel. Hinsichtlich der Aspirationen der Kinder zeigen sich nach Kontrolle der Schulleistungen lediglich noch zwischen Schülern, deren Mütter über Netzwerke verfügen, bei denen die meisten Kinder der Freunde und Verwandten ein Abitur haben/anstreben und Schülern, bei denen

⁸⁰ Zwar ist der Koeffizient für das durchschnittliche Berufsprestige vergleichsweise klein, allerdings muss bei der Interpretation beachtet werden, dass es sich hierbei nicht wie bei den anderen Variablen um eine binär kodierte Variable handelt, sondern um eine Variable mit einer Standardabweichung von 16.

die meisten Kinder im Netzwerk der Mütter kein Abitur haben/anstreben, signifikante Unterschiede.

Es kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass sich die Sozialkapitalausstattung der Kinder und der Mütter deutlich auf die Bildungswünsche auswirkt. Erwartungsgemäß wirken sich die Effekte der Mütternetzwerke dabei etwas stärker auf die idealistischen Aspirationen der Mütter, die Schülernetzwerke hingegen etwas deutlicher auf die Wünsche der Schüler aus.

Tabelle 4-16: Einfluss der Sozialkapitalausstattung auf die idealistischen Aspirationen der Grundschüler und ihrer Mütter (durchschnittliche Marginaleffekte)

	Idealist. Asp. Kind		Idealist. Asp. Mutter	
	M 1a	M 2a	M 1b	M 2b
Sozialkapital Kind				
Schulform bester Freund (<i>Ref: Gymnasium</i>)				
Kein Gym. (Sekundarschule)	-0.346** (0.121)	-0.279** (0.099)	-0.256* (0.107)	-0.166+ (0.096)
Grundschule	-0.137 (0.106)	-0.126 (0.082)	-0.112 (0.098)	-0.099 (0.082)
Schulwunsch meiste Freunde Gymnasium (<i>Ref: Kein Gymnasium</i>)	0.301** (0.030)	0.224** (0.036)	0.185** (0.039)	0.084* (0.037)
Sozialkapital Mutter				
Schulabschluss meiste Kinder von Freunden oder Verwandten (<i>Ref: kein Abitur</i>)				
Abitur	0.204** (0.052)	0.154** (0.046)	0.202** (0.051)	0.140** (0.042)
Zu jung / Weiß nicht	0.112 (0.081)	0.077 (0.063)	0.206* (0.095)	0.173* (0.073)
Durchschnittliches Berufsprestige Netzwerk Mutter	0.004* (0.001)	0.002 (0.001)	0.006** (0.002)	0.004** (0.001)
Kontrollvariablen				
Bundesland, Ethnie, Geschlecht, familiärer Hintergrund (ESCS), Befragungsmodus und Interviewer 90	✓	✓	✓	✓
Leistungstests und Schulnoten Welle 1		✓		✓
N	424	424	424	424

Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“
Signifikanzniveau: + p≤0.1, * p≤0.05, ** p≤0.01. Koeffizienten und robuste Standardfehler aus Modellen entnommen, die alle angegebenen Kontrollvariablen aber jeweils nur einen der Sozialkapitalindikatoren enthalten.

Die in Tabelle 4-17 dargestellten Zusammenhänge zwischen der Sozialkapitalausstattung und den Bildungserwartungen spiegeln im Großen und Ganzen die eben beschriebenen Ergebnisse zu den Bildungswünschen wider. So hängt ohne Kontrolle der Schulleistungen die Netzwerkzusammensetzung der Schüler auch mit den realistischen Aspirationen durchgängig signifikant zusammen, wobei die Effekte auf die Erwartungen der Kinder wieder stärker aus-

geprägt sind als auf die Erwartungen der Mütter. Nimmt man in die Modelle die schulischen Leistungen der Kinder auf, verringern sich die Zusammenhänge und der Schulwunsch der meisten Freunde hat keinen signifikanten Einfluss mehr auf die realistischen Aspirationen der Mütter. Die Netzwerke der Mütter wirken sich in erwarteter Weise auf die mütterlichen Bildungserwartungen aus. Unter Kontrolle der Schulnoten hat das durchschnittliche Berufsprestige in diesen Netzwerken allerdings keinen signifikanten Einfluss mehr auf ihre realistischen Aspirationen. Auf die Erwartungen der Kinder hat unter Kontrolle der Noten keiner der Indikatoren des Mutternetzwerks signifikante Auswirkungen und auch ohne Kontrolle der Leistungen ist lediglich einer der Koeffizienten auf dem 10%-Niveau signifikant.

Tabelle 4-17: Einfluss der Sozialkapitalausstattung auf die realistischen Aspirationen der Grundschüler und ihrer Mütter (OLS-Koeffizienten)

	Realist. Asp. Kind		Realist. Asp. Mutter	
	M 1a	M 2a	M 1b	M 2b
Sozialkapital Kind				
Schulform bester Freund (<i>Ref: Gymnasium</i>)				
Kein Gym. (Sekundarschule)	-0.732* (0.328)	-0.652+ (0.335)	-0.372+ (0.217)	-0.341+ (0.200)
Grundschule	-0.369 (0.233)	-0.448+ (0.245)	-0.061 (0.171)	-0.095 (0.158)
Schulwunsch meiste Freunde Gymnasium (<i>Ref: Kein Gymnasium</i>)	0.608** (0.153)	0.314* (0.137)	0.230* (0.099)	0.105 (0.093)
Sozialkapital Mutter				
Schulabschluss meiste Kinder von Freunden oder Verwandten (<i>Ref: kein Abitur</i>)				
Abitur	0.325+ (0.186)	0.232 (0.168)	0.248* (0.103)	0.214* (0.102)
Zu jung / Weiß nicht	0.057 (0.267)	0.039 (0.233)	0.275 (0.175)	0.269 (0.166)
Durchschnittliches Berufsprestige Netzwerk Mutter	0.005 (0.005)	0.001 (0.004)	0.005+ (0.003)	0.001 (0.004)
Kontrollvariablen				
Bundesland, Ethnie, Geschlecht, familiärer Hintergrund (ESCS), Befragungsmodus und Interviewer 90	✓	✓	✓	✓
Leistungstests und Schulnoten Welle 1		✓		✓
N	335	335	335	335

Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“
Signifikanzniveau: + $p \leq 0.1$, * $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$. Koeffizienten und robuste Standardfehler aus Modellen entnommen, die alle angegebenen Kontrollvariablen aber jeweils nur einen der Sozialkapitalindikatoren enthalten.

Insgesamt zeigt sich, dass sowohl bei den idealistischen als auch bei den realistischen Aspirationen die meisten Punktschätzer selbst dann noch deutlich ausgeprägt sind, wenn für die

schulischen Leistungen des Kindes kontrolliert wird. Es kann daher von einem engen Zusammenhang zwischen der Netzwerkzusammensetzung und den Bildungsaspirationen gesprochen werden, wobei die Zusammenhänge etwas häufiger bei den idealistischen als bei den realistischen Aspirationen signifikant sind und sich die Mutternetzwerke stärker auf die Aspirationen der Mütter auswirken, während die Schülernetzwerke stärker die Wünsche und Erwartungen der Schüler beeinflussen.

4.5.2 Jugendliche

Beim Jugendlichensample unterscheiden sich in Tabelle 4-18 die realistischen Aspirationen der Schüler und der Mütter im Durchschnitt nicht wesentlich voneinander. Bemerkenswert sind die insgesamt sehr hohen idealistischen und realistischen Aspirationen. So geben über 70 Prozent der Mütter an, sich für ihr Kind das (Fach-)Abitur zu wünschen und fast die Hälfte der Sekundarschüler und der Mütter sind sich sicher oder sehr sicher, dass ein solcher Schulabschluss erreicht wird, obwohl keiner der Jugendlichen zum Befragungszeitpunkt ein Gymnasium besucht.

Tabelle 4-18: Verteilung der abhängigen Variablen (Jugendlichensample)

Variable	Ausprägung oder Min – Max	Durchschnitt (SD) oder Prozent	N
Jugendlicher			
Realist. Aspiration (Fach-Abitur)	Min 1 – Max 5*	3,4 (1,0)	981
Mutter			
Idealist Aspiration (Fach-Abitur)	Kein (Fach-Abitur)	27,7 %	256
	(Fach-Abitur)	72,3 %	667
Realist. Aspiration (Fach-Abitur)	Min 1 – Max 5*	3,5 (1,0)	981

Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“
Anmerkungen: SD=Standardabweichung; * 1= ausgeschlossen; 5= sehr sicher

Tabelle 4-19 und Tabelle 4-20 zeigen, dass auch am Ende der Sekundarstufe I die bisher erbrachten schulischen Leistungen die realistischen und die idealistischen Aspirationen deutlich beeinflussen. Dies gilt sowohl für die besuchte Klassenstufe und Schulart als auch für die Schulnoten und zumindest eingeschränkt für die Leistungstests. Hauptschüler und deren Mütter haben die geringsten Aspirationen, Realschüler sowie Gesamtschüler der 10. Klassenstufe und deren Mütter hingegen die höchsten. Der Familienstatus wirkt sich durchgängig signifikant positiv aus, wobei die Effekte durch die Aufnahme der Leistungen abnehmen.

Tabelle 4-19: Einfluss der Kontrollvariablen auf die idealistischen Aspirationen der Sekundarschulmütter (durchschnittliche Marginaleffekte)

	M 1	M 2
Besuchte Schulform (RK: 9. Klasse Hauptschule)		
9. Klasse Gesamtschule	0.218** (0.051)	0.170** (0.049)
10. Klasse Realschule	0.248** (0.054)	0.175** (0.056)
10. Klasse Gesamtschule	0.325** (0.047)	0.255** (0.048)
Migrationshintergrund (RK: Deutschland)		
Ehem. Sowjetunion	0.084+ (0.045)	0.094* (0.044)
Türkei	0.114* (0.046)	0.138** (0.047)
Männlich (RK: weiblich)	-0.030 (0.027)	-0.026 (0.027)
ESCS	0.083** (0.017)	0.069** (0.016)
Kognitiver Fähigkeitstest		0.008* (0.003)
Leseleistungstest		0.005 (0.005)
Deutschnote letztes Schuljahr		0.048** (0.018)
Mathematiknote letztes Schuljahr		0.041* (0.018)
Kontrolliert für Bundesland, Befragungsmodus und Interviewer 90	✓	✓
Pseudo-R ²	0.077	0.110
N	923	923

Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“
Signifikanzniveau: + $p \leq 0.1$, * $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$. Robuste Standardfehler in Klammern.

Hinsichtlich ethnischer Unterschiede zeigt sich in den multivariaten Analysen, dass sowohl türkische Sekundarschüler als auch deren Mütter durchgängig signifikant höhere idealistische und realistische Aspirationen haben, als dies bei vergleichbaren Deutschen der Fall ist. Bei Personen aus der ehemaligen Sowjetunion trifft dies nur auf die Wünsche der Mütter zu. Hinsichtlich der Determinanten der idealistischen und realistischen Aspirationen zeigen sich somit auch am Ende der Sekundarschule weitgehende Übereinstimmungen.

Tabelle 4-20: Einfluss der Kontrollvariablen auf die realistischen Aspirationen der Sekundarschüler und ihrer Mütter (OLS-Koeffizienten)

	Realist. Asp. Jugendl.		Realist. Asp. Mutter	
	M 1a	M 2a	M 1b	M 2b
<i>Besuchte Schulform (RK: 9. Klasse Hauptschule)</i>				
9. Klasse Gesamtschule	0.479** (0.109)	0.370** (0.102)	0.285** (0.104)	0.155+ (0.093)
10. Klasse Realschule	0.791** (0.093)	0.631** (0.097)	0.663** (0.090)	0.455** (0.092)
10. Klasse Gesamtschule	0.752** (0.111)	0.541** (0.106)	0.647** (0.094)	0.403** (0.096)
<i>Migrationshintergrund (RK: Deutschland)</i>				
Ehem. Sowjetunion	0.076 (0.086)	0.112 (0.083)	0.071 (0.092)	0.145 (0.089)
Türkei	0.349** (0.092)	0.432** (0.090)	0.290** (0.088)	0.446** (0.084)
Männlich (RK: weiblich)	-0.119* (0.056)	-0.087 (0.054)	-0.094 (0.065)	-0.036 (0.056)
ESCS	0.240** (0.037)	0.182** (0.035)	0.228** (0.034)	0.168** (0.030)
Kognitiver Fähigkeitstest		0.016+ (0.008)		0.015* (0.007)
Leseleistungstest		0.015 (0.011)		0.038** (0.011)
Deutschnote letztes Schuljahr		0.202** (0.039)		0.275** (0.031)
Mathematiknote letztes Schuljahr		0.249** (0.032)		0.137** (0.033)
Kontrolliert für Bundesland, Befragungsmodus und Interviewer 90	✓	✓	✓	✓
Konstante	2.611** (0.127)	0.984** (0.196)	3.020** (0.128)	1.130** (0.194)
R ²	0.163	0.273	0.140	0.262
N	981	981	981	981

Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“
 Signifikanzniveau: + p≤0.1, * p≤0.05, ** p≤0.01. Robuste Standardfehler in Klammern.

In Tabelle 4-21 und Tabelle 4-22 ist der Zusammenhang zwischen der Sozialkapitalausstattung und den Aspirationen dargestellt. Während der erreichte oder angestrebte Schulabschluss des besten Freundes des Schülers ohne Kontrolle der Schulleistungen in erwarteter Weise mit den idealistischen Aspirationen der Mütter zusammenhängt, hat das Netzwerk der Jugendlichen unter Kontrolle der schulischen Leistungen keine signifikanten Effekte mehr auf die Bildungswünsche der Sekundarschulmütter, auch wenn die Punktschätzer in die erwartete

Richtung zeigen. Ebenfalls hat das Berufsprestige im Netzwerk der Mütter keine Auswirkungen auf deren Bildungswünsche, der vorwiegende Schulabschluss der meisten Kinder von Verwandten und Freunden hingegen schon. Haben diese kein Abitur oder streben sie keines an, wirkt sich das negativ auf die Wahrscheinlichkeit aus, dass die Mutter sich für ihr eigenes Kind ein (Fach-)Abitur wünscht.

Tabelle 4-21: Einfluss der Sozialkapitalausstattung auf die idealistischen Aspirationen der Sekundarschulmütter (durchschnittliche Marginaleffekte)

	M 1	M 2
Sozialkapital Jugendlicher		
Bester Freund hat (Fach-)Abitur oder strebt dieses an (<i>Ref: kein (Fach-)Abitur</i>)	0.065* (0.030)	0.038 (0.031)
Positive Einstellungen der Peergruppe	0.015 (0.014)	0.009 (0.014)
Sozialkapital Mutter		
Schulabschluss meiste Kinder von Freunden oder Verwandten (<i>Ref: kein Abitur</i>)		
Abitur	0.158** (0.034)	0.153** (0.033)
Zu jung / Weiß nicht	0.141* (0.064)	0.126* (0.062)
Durchschnittliches Berufsprestige Netzwerk Mutter	0.000 (0.001)	-0.000 (0.001)
Kontrollvariablen		
Bundesland, Ethnie, Geschlecht, familiärer Hintergrund (ESCS), Befragungsmodus, Interviewer 90, besuchte Schulform und Klassenstufe	✓	✓
Leistungstests und Schulnoten Welle 1		✓
N	923	923

Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“
 Signifikanzniveau: + $p \leq 0.1$, * $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$. Koeffizienten und robuste Standardfehler aus Modellen entnommen, die alle angegebenen Kontrollvariablen aber jeweils nur einen der Sozialkapitalindikatoren enthalten.

Auf die realistischen Aspirationen der Jugendlichen und ihrer Mütter wirken sich, mit Ausnahme des Berufsprestiges im Mutternetzwerk, alle Sozialkapitalindikatoren durchweg signifikant aus, wobei die Effektstärken auch hier wieder größer ausfallen, solange noch nicht für die Schulnoten und Testleistungen kontrolliert wird. Aber auch nach Aufnahme aller Kontrollvariablen zeigen die Punktschätzer inhaltlich bedeutsame Zusammenhänge zwischen der Netzwerkzusammensetzung und den Erfolgserwartungen an. Im Gegensatz zu den vorherigen Ergebnissen, liegen hier jedoch keine eindeutigen Anzeichen dafür vor, dass sich die Netz-

werke der Schüler und die der Mütter unterschiedlich stark auf die Aspirationen der Schüler und der Mütter auswirken.

Tabelle 4-22: Einfluss der Sozialkapitalausstattung auf die realistischen Aspirationen der Sekundarschüler und ihrer Mütter (OLS-Koeffizienten)

	Realist. Asp. Jugendl.		Realist. Asp. Mutter	
	M 1a	M 2a	M 1b	M 2b
Sozialkapital Jugendlicher				
Bester Freund hat (Fach-)Abi oder strebt dieses an (<i>Ref: kein (Fach-)Abitur</i>)	0.406** (0.068)	0.298** (0.060)	0.248** (0.058)	0.140** (0.053)
Positive Einstellungen der Peergruppe	0.098** (0.034)	0.075* (0.033)	0.127** (0.034)	0.106** (0.033)
Sozialkapital Mutter				
Schulabschluss meiste Kinder von Freunden oder Verwandten (<i>Ref: kein Abitur</i>)				
Abitur	0.173** (0.058)	0.161** (0.056)	0.257** (0.070)	0.229** (0.065)
Zu jung / Weiß nicht	0.081 (0.168)	0.040 (0.162)	0.367* (0.144)	0.297* (0.130)
Durchschnittliches Berufsprestige Netzwerk Mutter	0.003* (0.002)	0.002 (0.002)	0.001 (0.002)	-0.001 (0.001)
Kontrollvariablen				
Bundesland, Ethnie, Geschlecht, familiärer Hintergrund (ESCS), Befragungsmodus, Interviewer 90, besuchte Schulform und Klassenstufe	✓	✓	✓	✓
Leistungstests und Schulnoten Welle 1		✓		✓
N	981	981	981	981

Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“
Signifikanzniveau: + $p \leq 0.1$, * $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$. Koeffizienten und robuste Standardfehler aus Modellen entnommen, die alle angegebenen Kontrollvariablen aber jeweils nur einen der Sozialkapitalindikatoren enthalten.

Alles in allem zeigt sich in den Analysen, dass die außerfamiliäre Netzwerkzusammensetzung deutlich mit den Aspirationen der Schüler und ihrer Mütter zusammenhängt. Durch die Aufnahme der Schulnoten und der Testleistungen in die Modelle verkleinern sich die Punktschätzer der Sozialkapitalindikatoren, aber es bleiben weiterhin bedeutsame Zusammenhänge bestehen. Dies gilt sowohl am Ende der Grundschule als auch am Ende der Sekundarschulzeit. Insgesamt deuten die Ergebnisse erwartungsgemäß darauf hin, dass die Netzwerke der Schüler stärker die Aspirationen der Schüler, die Mütternetzwerke hingegen deutlicher die Aspirationen der Mütter beeinflussen. Dies zeigt sich auch in zusätzlichen Analysen, bei denen die Sozialkapitalvariablen der Schüler und der Mütter gleichzeitig in die Modelle aufgenommen werden (siehe Tabelle B-1 und Tabelle B-2).

Die Ergebnisse sind im Hinblick auf bestehende Forschungslücken in mehrfacher Hinsicht von Relevanz. So ist die vorliegende Studie eine der wenigen empirischen Untersuchungen die sich mit dem Einfluss der Mutternetzwerke auf Bildungsaspirationen befasst. Es hat sich gezeigt, dass die soziale Zusammensetzung der Mutternetzwerke sowohl am Ende der Grundschule als auch am Ende der Sekundarstufe I einen deutlichen Zusammenhang mit den Aspirationen der Mütter aufweist und dass darüber hinaus auch die Aspirationen der Schüler von den Netzwerken ihrer Mütter beeinflusst zu sein scheinen.

Hinsichtlich der Peergruppe von Grundschulern liefern die Analysen neue Erkenntnisse, da über deren Einfluss auf Bildungsaspirationen bisher so gut wie keine empirisch belastbaren Ergebnisse vorliegen. Es konnte nachgewiesen werden, dass die Wünsche und Erwartungen der Grundschüler deutlich mit der Zusammensetzung ihrer Freundesgruppe zusammenhängen.

Für die Sekundarschüler sind die gefundenen Ergebnisse relevant, da diese im Gegensatz zur international vergleichenden Studie von Buchmann und Dalton (2002), jedoch im Einklang mit den wenigen bestehenden deutschen Studien, auf deutliche Peergruppeneffekte bei den Jugendlichen hinweisen. Aufgrund der Ergebnisse von Buchmann und Dalton (2002: 110ff.) ist davon auszugehen, dass der Zusammenhang zwischen der Peergruppe und den Aspirationen bei Jugendlichen im stark stratifizierten Bildungssystem Deutschlands im internationalen Vergleich mit am schwächsten ausgeprägt ist. Daher spricht der erbrachte Nachweis von Zusammenhängen zwischen der Peergruppe und den Aspirationen von Jugendlichen im deutschen Bildungssystem dafür, dass auch in anderen Ländern solche Zusammenhänge vorliegen, wodurch die hier gefundenen Ergebnisse auch Implikationen über den deutschen Kontext hinaus haben, die für die internationale Forschung von Relevanz sind.

Da sowohl idealistische als auch realistische Aspirationen als abhängige Variablen verwendet wurden, konnte auch der bisher vernachlässigten Frage nachgegangen werden, ob sich soziale Netzwerke in unterschiedlichem Ausmaß auf die verschiedenen Aspirationsarten auswirken. Es hat sich gezeigt, dass sich weder die Effekte der Kontrollvariablen noch die der Sozialkapitalausstattung prinzipiell unterscheiden. Idealistische und realistische Aspirationen werden beide in ähnlicher Weise vom familiären Hintergrund und den schulischen Leistungen beeinflusst und während bei den Grundschulern scheinbar die Wünsche etwas deutlicher als die Erwartungen mit der sozialen Netzwerkzusammensetzung zusammenhängen, ist es bei den Sekundarschülern gerade andersherum. Dies legt die Vermutung nahe, dass idealistische

und realistische Aspirationen auf theoretischer Ebene zwar klar unterschieden werden können, sie jedoch empirisch nur schwer voneinander abgrenzbar sind.

Eine weitere relevante Erweiterung zu den meisten bestehenden Studien besteht darin, dass in der vorliegenden Arbeit nicht nur Analysen zu den Aspirationen sondern auch zu den Testleistungen und den Schulnoten (Kapitel 4.4) durchgeführt wurden, wodurch Gemeinsamkeiten und Unterschiede bezüglich der Sozialkapitaleffekte sichtbar gemacht werden konnten. Insgesamt sprechen die Ergebnisse dafür, dass weniger die tatsächliche Leistungsfähigkeit der Schüler als vielmehr das schulische Engagement und insbesondere die bildungsrelevanten Werte, Wünsche und Erwartungen mit der Netzwerkzusammensetzung zusammenhängen.⁸¹

Inwiefern die Zusammenhänge tatsächlich auf kausale Einflüsse der Netzwerke auf die Aspirationen zurückgeführt werden können, bleibt anhand der bisherigen Analysen unklar. Dieser Frage wird daher im nächsten Abschnitt nachgegangen.

4.5.3 Zusatzanalysen zur Kausalität

Wie bei den schulischen Leistungen ist es auch bei den Aspirationen möglich, dass die in den Standardanalysen gefundenen Zusammenhänge nicht durch einen kausalen Einfluss der Netzwerke, sondern vielmehr durch Selektionseffekte bedingt sind. So ist es zwar theoretisch plausibel, anzunehmen, dass die vorherrschenden Normen und das Unterstützungspotenzial in einem Netzwerk die Aspirationen eines sich darin befindlichen Akteurs beeinflussen, gleichzeitig tendieren Personen allerdings auch dazu, homophile Sozialbeziehungen aufzubauen, d.h. sie suchen in der Regel Kontakt zu Personen, die ihnen ähnlich sind und ihre Ansichten teilen (Mouw 2006: 80f.). Um dem Problem der unklaren Wirkrichtung zu begegnen, werden im Folgenden zusätzliche Analysen durchgeführt. Wie schon bei den Zusatzanalysen zu den Schulleistungen wird auch hier nicht der Anspruch erhoben, anhand der Analysen einen letztendlichen Beweis für das Vorliegen von Kausaleffekten zu erbringen. Vielmehr geht es darum, unter gegebenen Datenrestriktionen einen bestmöglichen Hinweis auf Kausaleffekte zu liefern. Dass dies ein wichtiges Unterfangen ist, zeigt der bisherige Forschungsstand. So werden so gut wie nie Analysestrategien angewendet, die überzeugende empirische Hinweise dafür liefern können, dass die Zusammenhänge zwischen der Netzwerkzusammensetzung und den Bildungsaspirationen tatsächlich auf kausale Effekte der Netzwerkzusammensetzung zurückzuführen sind.

⁸¹ Anhand des vorliegenden Datensatzes zeigt sich in einer Studie von Roth und Salikutluk (2012), dass neben den Bildungsaspirationen auch der Wert, den Sekundarschulmütter Bildung zusprechen, mit der sozialen Zusammensetzung ihres Netzwerks systematisch variiert.

Bei den Aspirationen kann nicht, wie bei den Noten, das Längsschnittsdesign der Studie genutzt werden, um sich der Fragen nach der Wirkrichtung anzunähern. Zum einen wurden entweder die Mütter oder die Schüler kein zweites Mal befragt, zum anderen machen z.B. Fragen zum gewünschten oder erwarteten Übergang der Kinder nach der Grundschule inhaltlich keinen Sinn, wenn der Übergang schon vollzogen wurde. Bei den Sekundarschülern besteht zudem das Problem, dass ein Teil der Jugendlichen in der zweiten Welle das allgemeinbildende Schulsystem schon verlassen hat und die Bildungsaspirationen in Welle 2 anders abgefragt wurden als in Welle 1.

Allerdings erscheint es anhand der vorliegenden Informationen auch bei den Aspirationen möglich, erweiterte Analysen durchzuführen, die einen direkteren und somit überzeugenderen Hinweis auf kausale Einflüsse der sozialen Netzwerkzusammensetzung auf die Bildungsaspirationen ermöglichen. Wie sich gezeigt hat, sind die Effekte der Mütternetzwerke auf die Aspirationen der Kinder zwar geringer ausgeprägt als auf ihre eigenen Aspirationen, aber dennoch finden sich durchaus signifikante Zusammenhänge. Während ein Zusammenhang zwischen dem Mutternetzwerk und der Bildungsaspiration der Mutter sowohl durch einen Einfluss des Netzwerks als auch durch Selektionseffekte zustande kommen kann und somit die kausale Richtung unklar ist, erscheint es unwahrscheinlich, dass sich die Aspirationen der Schüler in relevantem Ausmaß auf die soziale Zusammensetzung des Mutternetzwerks auswirken. Gleichzeitig kann davon ausgegangen werden, dass die soziale Zusammensetzung des Mutternetzwerks die Aspirationen der Schüler direkt beeinflusst. Dies kann z.B. dadurch geschehen, dass eine Person im Netzwerk der Mutter eine Vorbildfunktion für den Schüler einnimmt und dieser seinem Vorbild unter anderem hinsichtlich des Bildungsabschlusses nachempfiehlt. Darüber hinaus ist es möglich, dass sich im Netzwerk der Mutter vorherrschende Werte und Normen bezüglich eines als adäquat angesehenen Bildungsabschlusses auf die Bildungswünsche des Kindes auswirken, oder dass der Schüler durch das Mutternetzwerk Informationen und Unterstützungsleistungen erhalten kann, welche ihn seinen zukünftigen schulischen Erfolg als wahrscheinlicher erachten lassen. Anhand dieser Ausführungen kann insgesamt davon ausgegangen werden, dass hinsichtlich der direkten Verbindung zwischen der sozialen Zusammensetzung des Mutternetzwerks und den Schüleraspiration trotz des Querschnittsdesigns die Kausalrichtung eindeutig bestimmbar ist.

Allerdings könnten auch Drittvariablen für die gefundenen Zusammenhänge zwischen der sozialen Zusammensetzung des Mutternetzwerks und den Aspirationen der Schüler verantwortlich sein. So ist es möglich, dass Mütter mit hohen Ansprüchen an Bildung und berufli-

chen Erfolg eher Kontakte zu strukturell erfolgreichen Personen pflegen und die hohen Aspirationen dieser Mütter gleichzeitig die Aspirationen ihrer Kinder beeinflussen, während kein kausaler Zusammenhang zwischen Mutternetzwerk und Schüleraspiration besteht. In diesem Fall würde es sich bei den gefundenen Zusammenhängen um eine Scheinkorrelation handeln. Die Daten erlauben es nun aber, die in den Standardanalysen verwendeten Modelle unter Kontrolle der Mutteraspirationen neu zu berechnen und somit die naheliegendste Drittvariable, die für eine Scheinkorrelation verantwortlich sein könnte, zu kontrollieren. Hierdurch wird es wahrscheinlich, dass Zusammenhänge, die auch nach Kontrolle der Mutteraspirationen bestehen bleiben, direkte kausale Effekte der Mutternetzwerke auf die Schüleraspirationen abbilden. Es wird davon ausgegangen, dass die Punktschätzer durch die Aufnahme der Mutteraspirationen zwar deutlich abgeschwächt werden, aber trotzdem noch signifikant bleiben.⁸²

Alles in allem handelt es sich um einen vergleichsweise strengen Kausalitätstest, da – wie weiter oben schon beschrieben – davon ausgegangen werden kann, dass die Netzwerke der Mütter die Aspirationen der Mütter deutlich stärker beeinflussen als die Aspirationen der Schüler. Zudem wird ein möglicher indirekter Effekt der Mutternetzwerke auf die Schüleraspirationen, der über die Mutteraspirationen verläuft, durch die Aufnahme dieser Variable in die Modelle kontrolliert. Somit wird lediglich der direkte Effekt des Mutternetzwerks auf die Schüleraspirationen berücksichtigt. Finden sich in den Modellen unter Kontrolle der Mutteraspirationen keine Effekte des Mutternetzwerks auf die Aspirationen der Schüler mehr, kann daher daraus noch nicht geschlossen werden, dass das Netzwerk der Mutter keinen Einfluss auf ihre eigenen Aspirationen hat. Ebenfalls ist es möglich, dass das Mutternetzwerk indirekte Effekte auf die Aspirationen der Schüler hat, die über die Beeinflussung der Mutteraspirationen verlaufen. Die Ergebnisse der im Folgenden durchgeführten Analysen stellen

⁸² Analoge Analysen zum Zusammenhang zwischen Schülernetzwerken und Mutteraspirationen unter Kontrolle der Schüleraspirationen erscheinen hingegen nicht geeignet dafür zu sein, um sich Kausaleffekten anzunähern. So ist es gerade bei den Grundschulern wahrscheinlich, dass die Mutteraspirationen weit weniger direkt durch die Netzwerke der Kinder beeinflusst werden als die Kinderaspirationen durch die Netzwerke der Mütter. Noch wichtiger ist in diesem Zusammenhang aber, dass Mütter durchaus Einfluss darauf nehmen können, mit wem sich ihr Kind trifft und mit wem es befreundet ist. Es kann daher nicht ausgeschlossen werden, dass die Aspirationen der Mütter einen Einfluss auf die Netzwerkzusammensetzung der Schüler haben. Die Wirkrichtung bei der direkten Verbindung zwischen Mutteraspiration und sozialer Zusammensetzung der Schülerpeergruppe ist daher nicht eindeutig bestimmbar. Darüber hinaus ist außerdem anzunehmen, dass die Aspirationen der Mütter die Aspirationen ihrer Kinder beeinflussen. Speziell bei Grundschulern aber auch bei Sekundarschülern kann davon ausgegangen werden, dass der Einfluss der Mütter auf ihre Kinder deutlich ausgeprägter ist als der Einfluss der Kinder auf ihre Mütter. Ist dies der Fall und besteht gleichzeitig ein kausaler Einfluss der Schülernetzwerke auf die Schüleraspirationen, können die Schüleraspirationen eine sogenannte Collidervariable darstellen durch deren Aufnahme in die Modelle künstlich ein Zusammenhang zwischen Schülernetzwerk und Mutteraspiration geschaffen wird (für weitergehende Informationen zu Collidervariablen siehe Morgan und Winship 2007: 64ff.). Da angenommen werden kann, dass sich die Aspirationen der Mütter stärker auf die Aspirationen der Schüler auswirken als anders herum, sollte hingegen bei den Analysen zum Einfluss des Mutternetzwerks auf die Schüleraspirationen die Colliderproblematik deutlich weniger relevant sein als die Gefahr der Scheinkorrelation durch eine unbeobachtete Drittvariable.

somit eine Untergrenze hinsichtlich möglicher Netzwerkeffekte auf die Bildungsaspirationen dar. Daher sollten weiterhin bestehende Zusammenhänge deutliche Hinweise dafür sein, dass Bildungsaspirationen durch die soziale Zusammensetzung des sozialen Umfelds beeinflusst werden.

In Tabelle 4-23 sind die Ergebnisse der entsprechenden Modelle für die idealistischen Aspirationen im Grundschulsample dargestellt. Auf die Darstellung der Ergebnisse für die realistischen Erwartungen wurde verzichtet, da bei diesen schon ohne Kontrolle der Aspirationen der Mütter keine signifikanten Zusammenhänge zwischen den Netzwerken der Mütter und den Aspirationen der Kinder gefunden wurden. Hinsichtlich der idealistischen Aspirationen der Kinder erkennt man, dass sich der Effekt der Mutternetzwerke durch die Aufnahme der Bildungswünsche der Mütter deutlich verringert, aber nichtsdestoweniger hat der Schulabschluss der meisten Kinder von Freunden und Verwandten der Mutter noch einen auf dem 10%-Niveau signifikanten und inhaltlich relevanten Einfluss. So haben Viertklässler, deren Mütter über Netzwerke verfügen, bei denen die meisten Kinder ein Abitur besitzen oder anstreben – selbst unter Kontrolle der schulischen Leistungen, des familiären Hintergrunds und der Aspirationen der Mütter – eine um immerhin 6,5 Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit, sich den Übergang auf ein Gymnasium zu wünschen, als Schüler, bei denen die meisten Kinder von Freunden und Verwandten der Mütter kein Abitur besitzen oder anstreben.

Tabelle 4-23: Einfluss der Sozialkapitalausstattung der Mütter auf die idealistischen Aspirationen der Grundschüler (durchschnittliche Marginaleffekte)

	M 1	M 2
Sozialkapital Mutter		
Schulabschluss meiste Kinder von Freunden oder Verwandten (<i>Ref: kein Abitur</i>)		
Abitur	0.154** (0.046)	0.065+ (0.035)
Zu jung / Weiß nicht	0.077 (0.063)	-0.028 (0.060)
Durchschnittliches Berufsprestige Netzwerk Mutter	0.002 (0.001)	-0.000 (0.001)
Kontrollvariablen		
Bundesland, Ethnie, Geschlecht, familiärer Hintergrund (ESCS), Befragungsmodus, Interviewer 90	✓	✓
Leistungstests und Schulnoten Welle 1	✓	✓
Ideal. Aspiration Mutter		✓
N	424	424

Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“
Signifikanzniveau: + p≤0.1, * p≤0.05, ** p≤0.01. Koeffizienten und robuste Standardfehler aus Modellen entnommen, die alle angegebenen Kontrollvariablen aber jeweils nur einen der Sozialkapitalindikatoren enthalten.

Die Jugendlichen wurden nicht nach ihren idealistischen Aspirationen gefragt, weshalb in Tabelle 4-24 lediglich Analysen zu den realistischen Aspirationen dargestellt werden. Da hier die Interpretation der OLS-Koeffizienten zu inhaltlich etwas anderen Schlussfolgerungen führen können als die Koeffizienten einer ordinalen logistischen Regression, werden an dieser Stelle die Ergebnisse der, bei einer abhängigen Variable mit ordinalem Skalenniveau methodisch eigentlich gebotenen, ordinalen logistischen Regression ausgegeben.

Tabelle 4-24: Einfluss der Sozialkapitalausstattung der Mütter auf die realistischen Aspirationen der Sekundarschüler (Logit-Koeffizienten)

	M 1	M 2
Sozialkapital Mutter		
Schulabschluss meiste Kinder von Freunden oder Verwandten (<i>Ref: kein Abitur</i>)		
Abitur	0.339** (0.119)	0.197+ (0.119)
Zu jung / Weiß nicht	-0.001 (0.318)	-0.135 (0.284)
Durchschnittliches Berufsprestige Netzwerk Mutter	0.005+ (0.003)	0.006* (0.003)
Kontrollvariablen		
Bundesland, Ethnie, Geschlecht, familiärer Hintergrund (ESCS), Befragungsmodus, Interviewer 90, besuchte Schulform und Klassenstufe	✓	✓
Leistungstests und Schulnoten Welle 1	✓	✓
Realist. Aspiration Mutter		✓
N	981	981

Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“
Signifikanzniveau: + $p \leq 0.1$, * $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$. Koeffizienten und robuste Standardfehler aus Modellen entnommen, die alle angegebenen Kontrollvariablen aber jeweils nur einen der Sozialkapitalindikatoren enthalten.

Wie bei den Grundschulern zeigen sich auch hier Hinweise darauf, dass sich die soziale Zusammensetzung des Mutternetzwerks auf die Aspirationen der Jugendlichen auswirkt, selbst wenn für die Aspirationen der Mütter kontrolliert wird. Der Einfluss des Schulabschlusses der meisten Kinder der Freunde und Verwandte der Mutter (Abitur vs. kein Abitur) wird zwar deutlich kleiner, aber auch unter Kontrolle der realistischen Aspiration der Mutter zeigen Jugendliche, deren Mutter über ein Netzwerk verfügt, bei dem die meisten Kinder der Freunde und Verwandte ein Abitur haben oder anstreben, signifikant höhere realistische Aspirationen als Jugendliche, bei denen die meisten Kinder im Netzwerk der Mutter kein Abitur haben oder anstreben (10%-Signifikanzniveau). Auch das durchschnittliche Berufsprestige im

Mutternetzwerk hat selbst unter Kontrolle der realistischen Aspiration der Mutter einen signifikant positiven Einfluss auf die realistischen Aspirationen der Jugendlichen.⁸³

Insgesamt sprechen die vertiefenden Analysen dafür, dass die Zusammenhänge zwischen der sozialen Netzwerkzusammensetzung und den Aspirationen nicht ausschließlich auf Selektionseffekte zurückzuführen sind, sondern Netzwerke die Aspirationen von Akteuren auch kausal beeinflussen. Es sei noch einmal darauf hingewiesen, dass es sich bei den gefunden Effekten um die Untergrenze möglicher Effekte der Mutternetzwerke auf die Bildungsaspirationen der Schüler handelt, und zudem die Effekte der Mutternetzwerke auf die Mutteraspirationen stärker ausgeprägt sein sollten als die Effekte auf die Schüleraspirationen. Zudem ist zu beachten, dass es sich bei der Mutteraspiration um eine sehr starke Kontrollvariable handelt, die mit den Aspirationen der Kinder und der Jugendlichen mit 0,74 bzw. 0,5 korreliert.

Der Mehrwert der Zusatzanalysen ist darin zu sehen, dass sie bisher einen der wenigen Versuche darstellen, einen vergleichsweise direkten empirischen Hinweis auf kausale Effekte sozialer Netzwerke auf Bildungsaspirationen zu erbringen. Durch das Design konnte das bei den Analysen von Stocké (2009; 2013) bestehende Problem einer möglichen Ergebnisverzerrung durch eine Projektion eigener Aspirationen auf die Angaben zu den Aspirationen des Netzwerks weitgehend ausgeschlossen werden. So wurden die Aspirationen der Schüler in den Schülerinterviews erfragt, während die Informationen zur sozialen Zusammensetzung des Mutternetzwerks aus den Angaben der Mütter stammen. Zudem wurden die Mütter nicht direkt nach den Aspirationen ihrer Netzwerkkontakte gefragt, sondern es wurden vergleichsweise objektive Kriterien der sozialen Netzwerkzusammensetzung herangezogen, die eine Beeinflussung der Mutterangaben durch ihre eigenen Aspirationen unwahrscheinlich machen. Aber selbst wenn die Angaben zu den Mutternetzwerken zu einem gewissen Teil durch die Mutteraspirationen beeinflusst sein sollten, dürfte dies kein ernsthaftes Problem für die Analysen darstellen, da die Aspiration der Mutter als Kontrollvariable in die Analysen aufgenommen wurde. Neben diesen Vorteilen sind allerdings auch die hier vorgestellten Analysen mit gewissen Problemen behaftet. So konnte der Längsschnittcharakter der Daten nicht ausgenutzt werden, weshalb alle verwendeten Variablen zum gleichen Zeitpunkt gemessen wurden. Zudem wurde mit der Mutteraspiration zwar die naheliegendste Drittvariable, die zu einer

⁸³ Bei den OLS-Regressionen stellen sich die Veränderungen der Regressionskoeffizienten zwischen Modellierung 1 und Modellierung 2 ganz ähnlich dar, wie bei der ordinalen logistischen Regression. Der relevante Unterschied für die Interpretation besteht allerdings darin, dass unter Kontrolle der realistischen Aspiration der Mutter bei den OLS-Regressionen der Effekt des Schulabschlusses der meisten Kinder der Freunde und Verwandte der Mutter (Abitur vs. kein Abitur) knapp das 10%-Signifikanzniveau verpasst und das durchschnittliche Berufsprestige im Mutternetzwerk einen lediglich auf dem 10%-Niveau signifikanten Einfluss auf die realistischen Aspirationen der Jugendlichen hat.

Scheinkorrelation führen kann, kontrolliert, aber es kann nicht ausgeschlossen werden, dass nicht noch weitere Drittvariablen für die gefundenen Zusammenhänge (mit-)verantwortlich sind. Zu guter Letzt erscheint es zwar unwahrscheinlich, dass die Mutteraspiration bei den hier durchgeführten Analysen eine Collidervariable darstellt, durch deren Aufnahme sich ein künstlicher Zusammenhang zwischen Mutternetzwerk und Schüleraspiration ergeben kann (siehe Fußnote 82), eine empirische Überprüfung hiervon ist allerdings nicht möglich.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass durch die zusätzlichen Analysen zwar kein endgültiger Nachweis für das Vorliegen von Kausaleffekten erbracht werden konnte, die hier gefundenen Effekte aber zusammen mit den Ergebnisse von Stocké (2009; 2013) insgesamt deutlich dafür sprechen, dass die soziale Zusammensetzung der Mutternetzwerke die Bildungsaspirationen der Mütter und die Bildungsaspirationen ihrer Kinder kausal beeinflussen. Auch wenn für die Peergruppe der Schüler keine zusätzlichen empirischen Tests bezüglich der Wirkrichtung durchgeführt werden konnten, deuten die Ergebnisse der Zusatzanalysen zumindest indirekt darauf hin, dass diese einen Einfluss auf die Aspirationen der Schüler hat, da theoretisch vieles dafür spricht, dass die Peergruppe eine wichtigere Bezugsgruppe für die Schüler darstellt, als die Netzwerkkontakte ihrer Eltern.

4.6 Allgemeines Sozialkapital und Bildungsübergänge

Nachdem bislang der Einfluss der allgemeinen Sozialkapitalausstattung auf die schulischen Leistungen und die Bildungsaspirationen untersucht wurde, wird in diesem Abschnitt der Einfluss auf die tatsächlichen Bildungsübergänge in den Fokus genommen.

Bei den Grundschulern wird der tatsächliche *Übergang nach der vierten Klassenstufe* anhand der besuchten Sekundarschulform im Schuljahr nach der ersten Befragung (Welle 2) gemessen. Analog zur idealistischen Bildungsaspiration werden auch die Angaben zum Übergang dichotomisiert. Es wird zwischen dem Besuch eines Gymnasiums und einer anderen Sekundarschulform unterschieden.⁸⁴

Bei der Analyse der *Bildungsübergänge am Ende der Sekundarstufe I* ist zu beachten, dass in Nordrhein-Westfalen seit dem Jahr 1981 die Schulpflicht grundsätzlich zehn Schuljahre beträgt (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2004: § 5) und daher ein Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems nach der neunten Klassen-

⁸⁴ Die wenigen Fälle, in denen das Kind nicht in die Sekundarschule übergegangen ist, sondern die vierte Klassenstufe der Grundschule wiederholt hat, wurden aus den Analysen ausgeschlossen.

stufe die Ausnahme darstellt.⁸⁵ Dies bedeutet, dass der „eigentliche“ Übergang erst nach der 10. Klasse stattfindet. Daher erscheint es bei der Betrachtung der Übergänge am Ende der Sekundarstufe I nicht sinnvoll, Übergänge nach Klassenstufe 9 und Klassenstufe 10 gemeinsam zu analysieren, da sich die Entscheidungssituation und die Wahlmöglichkeiten deutlich unterschiedlich darstellen. Da bei den Neuntklässlern kaum Übergänge realisiert werden (können), sind Übergangsanalysen lediglich am Ende der zehnten Klassenstufe durchführbar und inhaltlich sinnvoll.

Würden nun aber alle Schüler aus den Analysen ausgeschlossen, die in der ersten Welle die neunte Klassenstufe besucht haben, würde sich das Analysesample halbieren, was aufgrund der nicht allzu üppigen Fallzahlen problematisch erscheint.

Eine zweite Möglichkeit wäre es, für alle Schüler Informationen aus der dritten Welle heranzuziehen. Dies hätte den Vorteil, dass zwei Jahre nach der ersten Erhebung auch die meisten Neuntklässler die Sekundarstufe I verlassen haben und somit diese Gruppe nicht aus den Analysen ausgeschlossen werden müsste. Problematisch ist allerdings, dass bei diesem Vorgehen der Zustand der Zehntklässler zwei Jahre nach dem Besuch der zehnten Klasse herangezogen wird, während es sich bei den ehemaligen Neuntklässlern um den Zustand im Jahr direkt nach der zehnten Klasse handelt. Da Zusatzanalysen zeigen, dass bei den ehemaligen Zehntklässlern in etwa einem Viertel der Fälle der Zustand in Welle 3 (zwei Jahre nach Besuch der zehnten Klassenstufe) nicht mit dem in Welle 2 (ein Jahre nach Besuch der zehnten Klassenstufe) übereinstimmt (z.B. hat ein Teil derer, die in Welle 2 eine berufsvorbereitende Maßnahme besucht haben, in Welle 3 einen Ausbildungsplatz gefunden), erscheint es äußerst problematisch für ehemalige Neunt- und Zehntklässler Informationen aus Welle 3 heranzuziehen.

Daher wird bei den Analysen eine dritte Strategie verfolgt, bei der sowohl für Neunt- als auch für Zehntklässler Informationen zum Zustand ein Jahr nach dem Besuch der zehnten Klassenstufe herangezogen werden. Konkret bedeutet dies, dass für alle Zehntklässler Informationen zum Zustand aus Welle 2 verwendet werden, während für die Neuntklässler, die sich in Welle 2 in der zehnten Klasse einer allgemeinbildenden Schule befunden haben, die Informationen zum Zustand aus Welle 3 herangezogen werden. Neuntklässler, die schon nach

⁸⁵ Im vorliegenden Sample besuchen in Nordrhein-Westfalen ca. 90 Prozent aller Neuntklässler der Haupt- und Gesamtschulen auch in Welle 2 eine allgemeinbildende Schulform der Sekundarstufe I. Da ca. 2/3 aller Befragungen in Nordrhein-Westfalen stattfanden haben auch im Gesamtsample deutlich weniger als 20 Prozent das allgemeinbildende Schulsystem nach Klassenstufe 9 verlassen. Ganz anders sieht dies bei den Zehntklässlern aus, von denen sich zum Zeitpunkt der zweiten Befragung fast 60 Prozent nicht mehr im allgemeinbildenden Schulsystem befinden.

der neunten Klasse das allgemeinbildende Schulsystem verlassen haben, werden aus den Analysen ausgeschlossen. Der Vorteil dieses Vorgehens ist, dass für alle Befragten die Übergänge nach Klassenstufe 10 verwendet werden können und somit die abhängige Variable für alle das gleiche misst. Gleichzeitig umfasst das Analysesample im Vergleich zu Strategie 1 deutlich mehr Fälle. Der einzige Nachteil dieses Vorgehens besteht darin, dass die zentralen unabhängigen Variablen zur Netzwerkzusammensetzung einmal in der neunten Klasse und einmal in der zehnten Klasse gemessen wurden.⁸⁶ Da die Schüler in der neunten und zehnten Klasse in aller Regel die gleiche Schule besuchen, erscheint es aber wahrscheinlich, dass ihre Freundesnetzwerke im Verlauf eines Jahres recht konstant bleiben. Dies dürfte bei den Netzwerken der Mütter noch stärker der Fall sein. Daher wird diese Analysestrategie den beiden anderen Strategien vorgezogen. Um die bis zum Ende der zehnten Klasse erbrachten schulischen Leistungen adäquat kontrollieren zu können, werden die in der zehnten Klasse besuchte Schulform und die am Ende von Klassenstufe zehn in Deutsch und Mathematik erhaltenen Zeugnisnoten in die multivariaten Analysen aufgenommen. Ansonsten bleiben die verwendeten Kontrollvariablen unverändert. Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu beachten, dass sich das Analysesample bei den Übergängen von den Analysen zu den Leistungen und Aspirationen unterscheidet. Bei der Messung der Übergänge wird zwischen drei möglichen Zuständen unterschieden. Die erste Kategorie bilden Jugendliche, die nach der zehnten Klasse eine Schulform besuchen, auf der in aller Regel ein (Fach-)Abitur erworben wird. Hierzu gehören neben der gymnasialen Oberstufe an einem Gymnasium oder einer Gesamtschule auch der Besuch einer Fachoberschule, einer höheren Handelsschule oder einer höheren Berufsfachschule.⁸⁷ In der zweiten Kategorie befinden sich all jene, die keine der genannten Schulformen besuchen und gleichzeitig angegeben haben, eine berufliche Ausbildung zu absolvieren. Hiervon werden in einer dritten Kategorie Jugendliche unterschieden, die sich in einer berufsvorbereitenden Maßnahme befinden oder sich aus anderen Gründen nicht auf einer Schule oder in einem Ausbildungsverhältnis befinden (z.B. arbeitslos, arbeiten ohne Ausbildung, Praktikum, Erziehungsurlaub).⁸⁸ Diese Gruppe von Jugendlichen vereint, dass sie ohne eine Zustandsänderung in aller Regel weder ein (Fach-)Abitur noch eine vollqualifizierte Berufsausbildung erlangen werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: 9, 95; Beicht 2009: 9, 14f.). Bevor

⁸⁶ Da die Mütter kein zweites Mal interviewt wurden und zudem die allgemeine Netzwerkzusammensetzung der Jugendlichen in Welle 1 und in Welle 2 nicht identisch gemessen wurde, war es nicht möglich, für alle Schüler Informationen zum Zeitpunkt des Besuchs der zehnten Klassenstufe zu verwenden.

⁸⁷ Zwischen 87 und 98 Prozent der Jugendlichen, die eine dieser Schulformen besuchen, geben an, diese voraussichtlich mit einem (Fach-)Abitur zu verlassen.

⁸⁸ Jugendliche in dieser Kategorie befinden sich in drei Viertel der Fälle in einer berufsvorbereitenden Maßnahme.

auf die Übergänge am Ende der Sekundarstufe I näher eingegangen wird, werden im Folgenden zunächst die Übergänge am Ende der Grundschule analysiert.

4.6.1 Grundschüler

Im Anschluss an die Grundschule wechseln 45 Prozent der Schüler auf ein Gymnasium, während 55 Prozent eine andere Sekundarschule besuchen. Bei einem Vergleich dieser Anteile mit den idealistischen Aspirationen fällt auf, dass sich sowohl die Mütter als auch die Schüler häufiger Gymnasialübergänge wünschen (ca. 55 Prozent), als später tatsächlich realisiert werden.⁸⁹

Tabelle 4-25: Verteilung der abhängigen Variablen (Grundschülersample)

Variable	Ausprägung	Prozent	N
Besuchte Sekundarschule in Welle 2	Kein Gymnasium	54,7 %	232
	Gymnasium	45,3 %	192

Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“
Anmerkungen: SD=Standardabweichung

Wie schon bei den Aspirationen werden auch bei den multivariaten Analysen zum Übergang Modelle mit und ohne Berücksichtigung der schulischen Leistungen (primäre Effekte) dargestellt. In den Ergebnistabellen werden durchschnittliche marginale Effekte angegeben. In Bezug auf die Kontrollvariablen kann festgehalten werden, dass die sozioökonomische und kulturelle Ressourcenausstattung erwartungsgemäß positive Auswirkungen auf die Übergangswahrscheinlichkeit auf das Gymnasium hat, wobei die Effektstärke durch die Aufnahme der schulischen Leistungen in Tabelle 4-26 deutlich abgeschwächt wird. Sowohl die Noten als auch der Leseleistungstest haben deutliche Effekte auf das Übergangsverhalten. Die ethnischen Gruppen unterscheiden sich in ihrem tatsächlichen Übergangsverhalten nicht signifikant voneinander.

⁸⁹ Zusätzliche Analysen zeigen, dass speziell türkische Schüler ihren eigenen Aspirationen, noch deutlicher aber den Aspirationen ihrer Mütter, vergleichsweise häufig nicht gerecht werden. Bei deutschen Schülern liegt die Übergangswahrscheinlichkeit auf das Gymnasium hingegen mit dem Anteil der Schüler und der Mütter, die sich einen Übergang auf das Gymnasium gewünscht haben, nahezu gleich auf.

Tabelle 4-26: Einfluss der Kontrollvariablen auf die Übergänge am Ende der Grundschulzeit (durchschnittliche Marginaleffekte)

	M 1	M 2
<i>Migrationshintergrund (RK: Deutschland)</i>		
Ehem. Sowjetunion	-0.028 (0.075)	-0.034 (0.062)
Türkei	-0.042 (0.068)	0.080 (0.052)
<i>Männlich (RK: weiblich)</i>		
	0.022 (0.043)	0.027 (0.035)
ESCS	0.181** (0.026)	0.060* (0.024)
Deutschnote Klasse 4		0.206** (0.031)
Mathematiknote Klasse 4		0.093** (0.028)
Leseleistungstest		0.015** (0.005)
Kognitiver Fähigkeitstest		0.004 (0.004)
Kontrolliert für Bundesland, Befragungsmodus und Interviewer 90	✓	✓
Pseudo-R ²	0.137	0.401
N	424	424

Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“
 Signifikanzniveau: + $p \leq 0.1$, * $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$. Robuste Standardfehler in Klammern.

Bezüglich der sozialen Netzwerke kann Tabelle 4-27 entnommen werden, dass die Netzwerkzusammensetzung der Mutter durchweg signifikante und inhaltlich bedeutsame Effekte aufweist. Dies gilt selbst unter Kontrolle der erbrachten schulischen Leistungen, auch wenn durch deren Aufnahme die Effekte deutlich verringert werden. So haben Schüler, deren Mütter vorwiegend über Freunde und Verwandte verfügen, deren Kinder ein Abitur besitzen oder anstreben, im Durchschnitt eine um etwa 10 Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit auf ein Gymnasium überzuwechseln, als Schüler mit gleichen schulischen Leistungen und familiärem Hintergrund, bei denen die meisten Kinder im Mutternetzwerk kein Abitur haben oder anstreben. Auch die Koeffizienten der Netzwerkzusammensetzung der Schüler gehen alle in die erwartete Richtung, wobei die Effekte der besuchten Schulform des besten Freundes jedoch nicht signifikant sind. Der Einfluss des Sekundarschulwunsches der meisten Freunde ist hingegen deutlich ausgeprägt. Ohne Kontrolle der Leistungen erhöht sich die Wahrscheinlichkeit auf ein Gymnasium überzugehen um knapp 20 Prozentpunkte, wenn die meisten Freunde sich

ebenfalls diesen Übergang wünschen. Unter Berücksichtigung von Leistungsunterschieden sind es immerhin noch 12 Prozentpunkte.

Tabelle 4-27: Einfluss der Sozialkapitalausstattung auf die Übergänge am Ende der Grundschulzeit (durchschnittliche Marginaleffekte)

	M 1	M 2
Sozialkapital Kind		
Schulform bester Freund (<i>Ref: Gymnasium</i>)		
Kein Gym. (Sekundarschule)	-0.122 (0.110)	-0.055 (0.080)
Grundschule	-0.030 (0.084)	-0.012 (0.069)
Schulwunsch meiste Freunde Gymnasium (<i>Ref: Kein Gymnasium</i>)	0.194** (0.039)	0.116** (0.031)
Sozialkapital Mutter		
Schulabschluss meiste Kinder von Freunden oder Verwandten (<i>Ref: kein Abitur</i>)		
Abitur	0.177** (0.052)	0.099* (0.045)
Zu jung / Weiß nicht	0.141 (0.090)	0.081 (0.063)
Durchschnittliches Berufsprestige Netzwerk Mutter	0.003* (0.002)	0.002+ (0.001)
Kontrollvariablen		
Kontrolliert für Bundesland, Ethnie, Geschlecht, familiärer Hintergrund (ESCS), Befragungsmodus, Interviewer 90	✓	✓
Kontrolliert für Leistungstests und Schulnoten Welle 2 (Endjahreszeugnis Klasse 4)		✓
N	424	424

Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“
Signifikanzniveau: + p≤0.1, * p≤0.05, ** p≤0.01. Koeffizienten und robuste Standardfehler aus Modellen entnommen, die alle angegebenen Kontrollvariablen aber jeweils nur einen der Sozialkapitalindikatoren enthalten.

Insgesamt sprechen die Ergebnisse dafür, dass, ähnlich wie bei den Aspirationen, auch bei den tatsächlichen Übergängen am Ende der Grundschulzeit das außerfamiliäre soziale Umfeld der Schüler und ihrer Mütter eine bedeutende Rolle spielt. Der Einfluss des Sozialkapitals kann dabei teilweise durch die unterschiedlichen schulischen Leistungen der Schüler erklärt werden. Die weiterhin bestehenden signifikanten Effekte deuten aber darauf hin, dass die Netzwerkzusammensetzung auch einen darüber hinausgehenden Effekt auf die Übergangsentcheidungen hat. Obwohl die abhängige Variable den erklärenden Variablen zeitlich nachgelagert ist, stellt sich auch bei den Übergängen die Frage, ob es sich bei den gefundenen Zusammenhängen tatsächlich um kausale Einflüsse der Netzwerkzusammensetzung auf die

Übergangsentscheidungen und nicht etwa um reine Selektionseffekte handelt. Auch wenn dieser Frage nicht anhand weiterer empirischer Analysen direkt nachgegangen werden kann, geben die Ergebnisse der vertiefenden Analysen zur Kausalitätsproblematik bei den Bildungsaspirationen doch Grund zur Annahme, dass ein relevanter Anteil der Zusammenhänge auf kausale Einflüsse der Netzwerke auf das Übergangsverhalten zurückzuführen sind.

4.6.2 Jugendliche

Im Folgenden werden die Übergänge am Ende der Sekundarstufe I näher analysiert. In der 10. Klassenstufe befinden sich etwa 10 Prozent des Analysesamples auf der Hauptschule, während etwas mehr als 50 Prozent der Schüler eine Gesamtschule besuchen. Die restlichen Schüler gehen auf eine Realschule (vgl. Tabelle 4-28). Der hohe Anteil an Gesamtschülern kann teilweise darauf zurückgeführt werden, dass diese Schulart in Nordrhein-Westfalen von großer Bedeutung ist, während die geringen Hauptschülerzahlen unter anderem dem Umstand geschuldet sind, dass ein Teil der Hauptschüler diese schon nach der neunten Klasse verlassen hat.⁹⁰

Tabelle 4-28: Schulform in Klassenstufe 10

Variable	Ausprägung	Prozent	N
Schulform in Klassenstufe 10	Hauptschule	9,8 %	80
	Realschule	37,4 %	306
	Gesamtschule	52,9 %	433

Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“
Anmerkungen: SD=Standardabweichung

Nach der 10. Klasse besucht fast die Hälfte der Jugendlichen eine Schulform, die in aller Regel mit dem (Fach-)Abitur abgeschlossen wird. Gut ein Viertel befindet sich in Ausbildung und etwas weniger als ein Viertel macht eine berufsvorbereitende Maßnahme oder etwas anderes (vgl. Tabelle 4-29). Während sowohl der weitere Schulbesuch mit Aussicht auf ein (Fach-)Abitur als auch der Beginn einer Berufsausbildung als erfolgreiche Übergänge gewertet werden können, führt der Besuch einer berufsvorbereitenden Maßnahme in den meisten Fällen weder zu einem höheren Schulabschluss noch zu einer vollqualifizierenden Berufsausbildung. Es handelt sich somit eher um ein Auffangbecken oder eine Warteschleife für jene, die den Übergang in die Sekundarstufe II oder in die Berufsausbildung nicht geschafft haben, als um eine Alternative mit Zukunftsperspektive.

⁹⁰ Es muss allerdings auch beachtet werden, dass es sich hier um keine repräsentative Stichprobe handelt.

Tabelle 4-29: Verteilung der abhängigen Variable (Jugendlichensample)

Variable	Ausprägung	Prozent	N
Zustand nach Klassenstufe 10	Schule (Fach-)Abi	49,7 %	407
	Ausbildung (mit/ohne Betrieb)	27,8 %	228
	Berufsvorbereitung (sonstiges)	22,5 %	184

Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“
 Anmerkungen: SD=Standardabweichung

Da der Übergang anhand einer kategorialen Variable mit drei Ausprägungen gemessen wird, werden in den multivariaten Analysen multinomiale logistische Regressionen berechnet. Aus den bereits bei den binären logistischen Regressionen genannten Gründen werden auch hier durchschnittliche marginale Effekte ausgegeben. Dies ist bei multinomialen logistischen Regressionen für die Interpretation der Ergebnisse auch deshalb von Vorteil, weil Odds Ratios oder Logits immer in Bezug auf die Referenzkategorie zu interpretieren sind. Aufgrund des Vergleichs mit der Referenzkategorie können von diesen Koeffizienten letztendlich keine Rückschlüsse gezogen werden, ob die Veränderung einer unabhängigen Variable eine bestimmte Ausprägung der abhängigen Variable mehr oder weniger wahrscheinlich macht (Bauer 2010: 922f.). Die durchschnittlichen Marginaleffekte liefern hingegen genau diese Information.

Anhand von Tabelle 4-30 erkennt man, dass die in Klassenstufe 10 besuchte Schulform, wie zu erwarten, große Auswirkungen auf die Übergangswahrscheinlichkeiten hat. Real- und Gesamtschüler gehen deutlich häufiger auf eine höhere Schulform über als Hauptschüler, während Hauptschüler häufiger in das System der Berufsvorbereitung oder in die berufliche Ausbildung übergehen. Dies gilt sowohl mit als auch ohne Kontrolle der Schulnoten und des Abschneidens in den Leistungstests. Diese Leistungsindikatoren wirken sich durchweg positiv auf die Wahrscheinlichkeit aus, eine höhere Schulform zu besuchen, während die Wahrscheinlichkeit eine Ausbildung zu beginnen oder in das Übergangssystem einzumünden, durch bessere schulische Leistungen verringert wird. Auch die sozioökonomische und kulturelle Ressourcenausstattung der Familie wirkt sich positiv auf die Wahrscheinlichkeit eines höheren Schulbesuchs aus. Jungen beginnen häufiger eine Ausbildung als Mädchen, während diese tendenziell häufiger im Schulsystem verbleiben. Zwischen Deutschen und Jugendlichen aus der ehemaligen Sowjetunion zeigen sich in den multivariaten Modellen keine signifikanten Unterschiede während sich hingegen einheimische und türkische Jugendliche in ihrem Übergangsverhalten bedeutsam voneinander unterscheiden. Ohne Kontrolle der Noten und der Leistungstests haben türkische Schüler eine geringere Wahrscheinlichkeit eine Ausbil-

dung zu beginnen, dafür aber eine höhere, zunächst im Übergangssystem zu landen. Werden allerdings die in der 10. Klassenstufe erbrachten Leistungen kontrolliert, ist für Türken nicht mehr die Wahrscheinlichkeit auf eine berufsvorbereitende Maßnahme erhöht, sondern der Übergang auf eine Schule, die überwiegend zum Erwerb eines (Fach-)Abiturs führt.⁹¹

Tabelle 4-30: Einfluss der Kontrollvariablen auf die Übergänge am Ende der Sekundarstufe I (durchschnittliche Marginaleffekte)

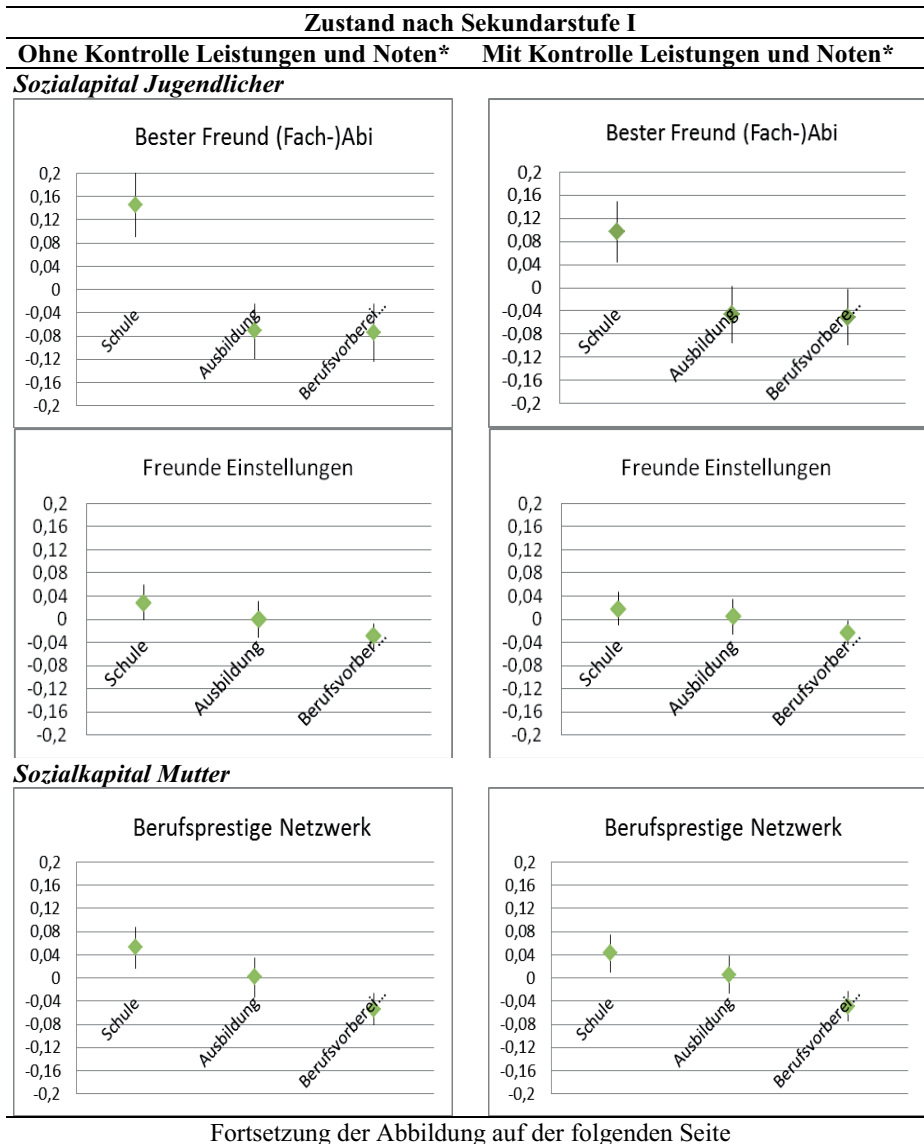
	M 1			M 2		
	Schule	Aus- bildung	Berufs- vorb.	Schule	Aus- bildung	Berufs- vorb.
Besuchte Schulform (RK: 10. Klasse Hauptschule)						
10. Klasse Realschule	0.465** (0.087)	-0.183** (0.056)	-0.281** (0.057)	0.346** (0.079)	-0.124* (0.052)	-0.221** (0.057)
10. Klasse Gesamtschule	0.527** (0.088)	-0.293** (0.059)	-0.234** (0.057)	0.430** (0.077)	-0.239** (0.054)	-0.191** (0.053)
Männlich (RK: weiblich)	-0.046 (0.030)	0.059* (0.027)	-0.012 (0.027)	-0.036 (0.029)	0.054+ (0.029)	-0.017 (0.026)
Migrationshintergrund (RK: Deutschland)						
Ehem. Sowjetunion	-0.046 (0.052)	-0.016 (0.046)	0.062 (0.044)	-0.012 (0.048)	-0.027 (0.045)	0.040 (0.044)
Türkei	0.007 (0.056)	-0.098* (0.045)	0.090* (0.045)	0.112* (0.049)	-0.142** (0.045)	0.029 (0.041)
ESCS	0.069** (0.022)	-0.035 (0.022)	-0.034+ (0.019)	0.040+ (0.021)	-0.020 (0.022)	-0.020 (0.019)
Leseleistungstest				0.018** (0.005)	-0.007 (0.004)	-0.010** (0.004)
Kognitiver Fähigkeitstest				0.011** (0.003)	-0.006* (0.002)	-0.004 (0.002)
Deutschnote letztes Schuljahr				0.109** (0.026)	-0.049* (0.021)	-0.059** (0.022)
Mathematiknote letztes Schuljahr				0.059** (0.020)	-0.029 (0.020)	-0.029 (0.019)
Kontrolliert für Bundesland, Befragungsmodus und Interviewer 90	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Pseudo-R ²		0.070			0.127	
N		819			819	

Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“
Signifikanzniveau: + p<0.1, * p<0.05, ** p<0.01. Robuste Standardfehler in Klammern.

⁹¹ Ob die höhere Wahrscheinlichkeit des Schulbesuchs durch die hohen Bildungsaspirationen in der Gruppe der Türken bedingt wird oder aber auf Nachteile bei der Ausbildungsplatzsuche zurückzuführen ist, wird an dieser Stelle nicht näher untersucht, da es nicht im Zentrum des Erkenntnisinteresses der vorliegenden Arbeit steht. An späterer Stelle wird die Frage nach möglichen Nachteilen von türkischen Jugendlichen bei der Ausbildungsplatzsuche aufgrund ihrer Netzwerkzusammensetzung noch einmal aufgenommen und näher behandelt (siehe Kapitel 6).

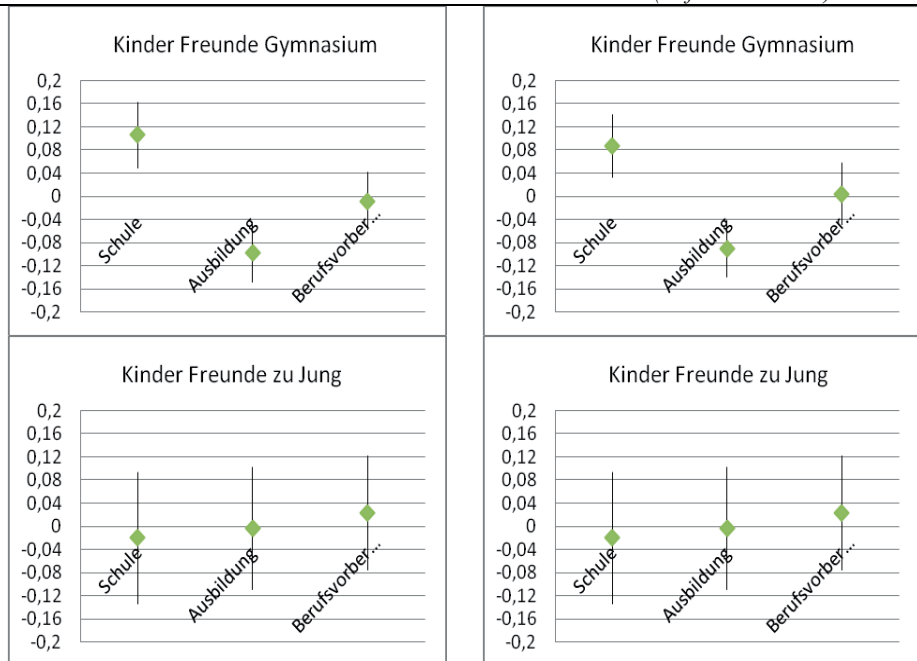
Für die Darstellung der Effekte der Sozialkapitalausstattung auf das Übergangsverhalten wird eine grafische Darstellung gewählt, anhand derer die relevanten Ergebnisse übersichtlich abgelesen werden können. Die Marker (Raute) geben die geschätzten durchschnittlichen marginalen Effekte an, die vertikalen Linien entsprechen dem jeweiligen 90%-Konfidenzintervall. In der linken Spalte basieren die Schätzungen auf Modellen, die außer den schulischen Leistungen alle Kontrollvariablen enthalten. In der rechten Spalte sind zusätzlich die Noten und das Abschneiden in den Leistungstests berücksichtigt. Man erkennt, dass sich zwischen den Modellen mit und ohne Aufnahme der schulischen Leistungen die grundlegenden Auswirkungen kaum voneinander unterscheiden. Wie schon bei den bisherigen Analysen werden die Netzwerkeffekte durch die Kontrolle der primären Effekte allerdings etwas abgeschwächt. Hinsichtlich der Peergruppenzusammensetzung zeigt sich, dass Jugendliche, deren bester Freund ein (Fach-)Abitur hat oder anstrebt, eine deutlich erhöhte Wahrscheinlichkeit aufweisen, selbst auf eine Schule überzuwechseln, die zu einem solchen Abschluss führt. Gleichzeitig beginnen diese Jugendlichen seltener eine Ausbildung und sie befinden sich seltener im Übergangssystem. Unter Kontrolle der Schulleistungen verfehlt der Effekt auf die Ausbildungswahrscheinlichkeit allerdings knapp das 10%-Signifikanzniveau. Positive Einstellungen der Peergruppe gegenüber sozialem und schulischem Engagement wirken sich ebenfalls negativ auf die Wahrscheinlichkeit des Besuchs einer berufsvorbereitenden Maßnahme aus und zumindest tendenziell positiv auf einen weiteren Schulbesuch. Auf die Wahrscheinlichkeit, eine Ausbildung zu beginnen, haben die Einstellungen der Freunde hingegen keine Auswirkung. Auch das durchschnittliche Berufsprestige in den Netzwerken der Mütter hat keinen Effekt auf die Ausbildungswahrscheinlichkeit, positive Effekte auf den weiteren Schulbesuch und negative Effekte auf den Besuch einer berufsvorbereitenden Maßnahme. Bei einem Vergleich der Mutternetzwerke hinsichtlich des Schulabschlusses der meisten Kinder der nächsten Verwandten und engen Freunde zeigt sich, dass die Jugendlichen erwartungsgemäß häufiger auf eine höhere Sekundarschulform wechseln, wenn die Kinder im Mutternetzwerk vorwiegend ein Abitur oder eine Fachhochschulreife haben bzw. anstreben, als wenn ein anderer Schulabschluss vorherrscht. Im Gegensatz zu den anderen hier verwendeten Sozialkapitalindikatoren wirkt sich ein vorwiegend hoher Schulabschluss im Netzwerk nicht auf die Wahrscheinlichkeit einer Berufsvorbereitung, dafür aber signifikant negativ auf die Wahrscheinlichkeit, eine Ausbildung zu beginnen, aus. Ein Vergleich von Mutternetzwerken, bei denen die Kinder vorwiegend kein Abitur haben, mit solchen, bei denen die Kinder noch zu jung sind um eine Aussage treffen zu können, ergibt keine signifikanten Zusammenhänge.

Abbildung 4-1: Einfluss der Sozialkapitalausstattung auf die Übergänge am Ende der Sekundarstufe I (durchschnittliche Marginaleffekte)



Fortsetzung der Abbildung 4-1

Schulabschluss meiste Kinder von Freunden oder Verwandten (Ref: kein Abitur)



Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“ N= 819; Marker (Raute) geben die Punktschätzer an; vertikale Linien kennzeichnen das 90%-Konfidenzintervall
 * Alle Darstellungen basieren auf Modellen die jeweils nur einen der Sozialkapitalindikatoren enthalten und in denen für Ethnie, Geschlecht, Bundesland, familiärer Hintergrund (ESCS), Befragungsmodus, Interviewer 90 und Schulform in Klasse 10 kontrolliert wurde.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass sich ein hohes Sozialkapital der Jugendlichen und ihrer Mütter positiv auf die Wahrscheinlichkeit auswirkt, eine Schulform zu besuchen, die zu einem (Fach-)Abitur führt, während es gleichzeitig davor schützt, in das Übergangssystem einzumünden. Hinsichtlich des Einflusses der sozialen Netzwerkzusammensetzung auf die Wahrscheinlichkeit, eine Ausbildung zu beginnen, zeigen sich keine durchgängigen Zusammenhänge. Bei den hier durchgeführten Analysen handelt es sich meines Wissens um die erste detaillierte quantitative Untersuchung des Einflusses außerfamiliärer Netzwerke auf den Bildungsübergang am Ende der Sekundarstufe I in Deutschland. Inwiefern soziale Netzwerke bei der Lehrstellensuche hilfreich sein können, wird in Kapitel 6 noch ausführlich analysiert.

4.7 Zwischenfazit allgemeines Sozialkapital und Bildungserfolg

In den bisherigen empirischen Analysen wurde der Frage nachgegangen, inwiefern das allgemeine außerfamiliäre Sozialkapital von Schülern und deren Müttern mit dem Bildungser-

folg zusammenhängt. Dabei konnte zwischen verschiedenen Indikatoren des Bildungserfolgs unterschieden werden. So wurden zum einen die schulischen Leistungen – gemessen anhand von Schulnoten und dem Abschneiden in einem Leseleistungstest – zum anderen die idealistischen und realistischen Bildungsaspirationen sowie tatsächlichen Bildungsübergänge als abhängige Variablen verwendet. Die Sozialkapitalausstattung der Mütter und der Schüler wurde jeweils anhand zweier Indikatoren gemessen, welche Informationen über die soziale Zusammensetzung bzw. die Bildungsaffinität des Netzwerks enthalten. Bei den Analysen wurde darauf geachtet, dass in den verschiedenen Modellen weitgehend identische Kontrollvariablen und Sozialkapitalvariablen verwendet wurden. Durch die einmalige Datenbasis und die gewählte Analysestrategie war es möglich, einen bisher noch ausstehenden, umfassenden Überblick über grundlegende Zusammenhänge zwischen der allgemeinen Sozialkapitalausstattung und dem Bildungserfolg zu geben und erste Hinweise darauf zu erhalten, auf welche Indikatoren des Bildungserfolgs sich die soziale Netzwerkzusammensetzung in besonderer Weise auswirkt. Auf Basis der theoretischen Ausführungen wurde davon ausgegangen, dass durch die soziale Zusammensetzung und die Bildungsaffinität der Netzwerke der Schüler und der Mütter alle Indikatoren des Bildungserfolgs beeinflusst werden (Hypothese 1), die Effekte allerdings bei den Aspirationen am stärksten, beim Leistungstest hingegen am schwächsten ausgeprägt sind (Hypothese 2). Im Einklang mit Hypothese 2 hat sich gezeigt, dass sich die Indikatoren der Sozialkapitalausstattung am deutlichsten auf die Aspirationen und die vollzogenen Bildungsübergänge auswirken, auf den Leseverständnistest hingegen am wenigsten. Tatsächlich zeigt die Sozialkapitalausstattung keinerlei signifikante Effekte auf die Testleistungen, was dafür spricht, dass die objektiven Leseleistungen nicht substanziell durch den im außerfamiliären sozialen Netzwerk vorhandenen Zugang zu allgemeinen Lernopportunitäten beeinflusst sind. Mit Ausnahme der Leseleistungen konnte Hypothese 1 weitgehend bestätigt werden.

Für die *Schulnoten* finden sich bei den Standardanalysen klare Hinweise auf einen Zusammenhang mit der Zusammensetzung der Schüler- und der Mütternetzwerke. Für die Elternnetzwerke lagen hierzu bisher kaum empirische Erkenntnisse vor. Im Gegensatz zu den meisten bisherigen Studien, wurden hier die Auswirkungen auf Testleistungen und Schulnoten in gleicher Weise analysiert. Die unterschiedlichen Ergebnisse für den Leistungstest und die Schulnoten deuten darauf hin, dass weniger die Leistungsfähigkeit als vielmehr das schulische Verhalten und das schulische Engagement durch außerfamiliäre Netzwerke beeinflusst werden und sich hierdurch bessere Noten ergeben. Allerdings hat sich in vertiefenden Analysen gezeigt, dass sich durch die Kontrolle früherer Noten die Sozialkapitaleffekte deutlich

verringern und in vielen Fällen nicht mehr signifikant sind. Teilweise zeigen sich aber auch hier noch Hinweise darauf, dass die Netzwerke die Entwicklung der Schulleistungen beeinflussen. Es scheint demnach so zu sein, dass soziale Netzwerke einen gewissen Einfluss auf die Schulnoten eines Schülers haben, für einen bedeutsamen Anteil der Zusammenhänge allerdings nicht kausale Effekte des Sozialkapitals auf die erbrachten schulischen Leistungen, sondern vielmehr Selektionseffekte verantwortlich sind. Die Ergebnisse zeigen im Einklang mit der bisherigen Forschung, dass, wenn leistungsbedingte Selektionseffekte nicht ausgeschlossen oder kontrolliert werden können, Sozialkapitaleffekte deutlich überschätzt werden. Daher sollte es im Rahmen der Sozialkapitalforschung in Zukunft von höchster Priorität sein, verstärkt Studiendesigns und Analysetechniken anzuwenden, die eine bessere Annäherung an die tatsächlichen Kausaleffekte gewährleisten.

Bezüglich der *Aspirationen* konnte in den Analysen nachgewiesen werden, dass die soziale Zusammensetzung und die Bildungsaffinität der Netzwerke deutlich mit den Aspirationen der Schüler und ihrer Mütter zusammenhängt. Ein Teil der Effekte kann zwar durch die schulischen Leistungen erklärt werden, aber auch nach deren Kontrolle bleiben bedeutsame Zusammenhänge bestehen. Die Ergebnisse bezüglich der Peergruppe von Grundschulern und den außerfamiliären Netzwerken von Müttern sind von besonderer Relevanz, da hierzu bislang nur wenige Studien vorliegen. Der Zusammenhang zwischen der Peergruppe von Jugendlichen und deren Aspirationen wurde zwar schon vergleichsweise häufig untersucht, aber dennoch ist der Nachweis ausgeprägter Zusammenhänge zwischen der Peergruppenzusammensetzung und den Aspirationen von Sekundarschülern im hochstratifizierten deutschen Bildungssystem für die internationale Forschung von Bedeutung, da die Ergebnisse einer international vergleichenden Studie (Buchmann und Dalton 2002: 110ff.) dafür sprechen, dass in weniger stratifizierten Bildungssystemen bei Jugendlichen sogar noch stärkere Zusammenhänge vorliegen sollten. Bei den für Deutschland gefundenen Ergebnissen dürfte es sich im internationalen Vergleich also um konservative Schätzungen handeln. Eine interessante neue Erkenntnis ist in diesem Zusammenhang auch, dass sich die Zusammenhänge mit der Zusammensetzung der Mutter- und der Schülernetzwerke sowohl für die idealistischen als auch für die realistischen Aspirationen grundlegend gleich darstellen, was darauf hindeutet, dass sich die beiden Aspirationsarten theoretisch zwar unterscheiden, sie empirisch aber durch ähnliche Determinanten beeinflusst werden. Einen weiteren zentralen Forschungsbeitrag stellen die durchgeführten Zusatzanalysen dar, anhand derer gezeigt werden konnte, dass selbst unter Kontrolle der Aspirationen der Mütter signifikante Zusammenhänge zwischen den Netzwerken der Mütter und den Aspirationen der Schüler bestehen bleiben. Alles in allem

deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die Zusammenhänge zwischen der Netzwerkzusammensetzung und den Aspirationen deutlich ausgeprägt und nicht ausschließlich auf Selektionseffekte zurückzuführen sind, sondern soziale Netzwerke die Aspirationen der darin befindlichen Akteure kausal beeinflussen. Dieses Ergebnis ist bedeutsam, da in bestehenden Studien die Kausalitätsproblematik zwar in aller Regel theoretisch diskutiert wird, aber bisher kaum Analysestrategien verfolgt wurden, die dazu geeignet sind, trotz bestehender Datenrestriktionen möglichst direkte Hinweise für kausale Effekte der sozialen Netzwerkzusammensetzung auf die Bildungsaspirationen zu erlangen.

Auch bei den *Bildungsübergängen* zeigen sich deutliche Effekte der Zusammensetzung der Schüler- und der Mütternetzwerke, selbst nach Kontrolle der schulischen Leistungen. Je mehr Sozialkapital vorhanden ist, desto wahrscheinlicher ist ein vorteilhafter Übergang. Dies gilt sowohl am Ende der Grundschulzeit als auch am Ende der Sekundarstufe I. Speziell die Ergebnisse zum Übergang nach Beendigung der Sekundarstufe I sind in diesem Zusammenhang von Bedeutung, da hierzu meinem Wissen nach bisher noch keine quantitative Untersuchung für den deutschen Kontext vorlag. Aber auch dem Einfluss der sozialen Zusammensetzung der Elternnetzwerke beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe wurde in der bisherigen Forschung kaum Beachtung geschenkt. Bei den Übergängen konnten keine zusätzlichen Analysen durchgeführt werden, um direktere Hinweise auf die Kausalrichtung der Zusammenhänge zu erhalten. Die Ergebnisse der Zusatzanalysen zu den Bildungsaspirationen sprechen aber dafür, dass auch bei den Bildungsübergängen ein kausaler Einfluss der sozialen Netzwerke vorliegt.

Da der Datensatz sowohl Viert- als auch Neunt- und Zehntklässler umfasst, konnte auch der in bisherigen empirischen Studien vernachlässigten Frage nachgegangen werden, ob sich der Einfluss der Mutternetzwerke und der Peergruppe je nach Alter der Kinder unterscheidet. In Hypothese 3 wurde aus der Lebensverlaufshypothese die Annahme abgeleitet, dass der Schulerfolg von Grundschulern stärker durch das Netzwerk der Mütter beeinflusst wird, als dies bei den Jugendlichen der Fall ist, während bei den Jugendlichen die eigene Peergruppe eine wichtigere Rolle spielt. Hinsichtlich der Schulnoten deuten die Ergebnisse tatsächlich darauf hin, dass der Einfluss des Mutternetzwerks bei den Jugendlichen geringer ist als bei den Kindern und unter Kontrolle der früheren Leistungen gibt es lediglich bei den Jugendlichen Hinweise darauf, dass ihr Freundesnetzwerk ihre Schulnoten beeinflusst. Diese Unterschiede stehen im Einklang mit der Lebensverlaufshypothese. Bei den Bildungsaspirationen und Bildungsentscheidungen finden sich hingegen keine systematischen Unterschiede zwi-

schen Grund- und Sekundarschülern was den Einfluss der Peergruppe und des Mutternetzwerks anbelangt. Hypothese 3 kann daher nur eingeschränkt bestätigt werden.

Ziel dieses Kapitels war es, Zusammenhänge zwischen der sozialen Zusammensetzung bzw. der Bildungsaffinität der Schüler- und der Mütternetzwerke mit den verschiedenen Indikatoren des Bildungserfolgs aufzuzeigen. Wenn es die Daten zugelassen haben, wurde darüber hinaus versucht, möglichst direkte Hinweise auf kausale Effekte der sozialen Netzwerke zu erlangen. Im Vergleich zu den meisten bisherigen empirischen Untersuchungen konnten in dieser Hinsicht speziell für die Aspirationen elaborierte Analysen durchgeführt werden. Allerdings muss einschränkend darauf hingewiesen werden, dass auch das vorliegende Studiendesign nicht perfekt dazu geeignet ist, letztendliche Aussagen über die kausale Richtung der Effekte zu treffen und die verschiedenen Indikatoren für die Sozialkapitalausstattung gewisse, weiter oben näher beschriebene Schwächen aufweisen. Insgesamt deuten die bisherigen Ergebnisse aber klar darauf hin, dass weniger die Leistungsfähigkeit der Schüler, als vielmehr ihre Leistungsbereitschaft, ihr schulisches Verhalten und vor allem die Bildungswünsche, Bildungserwartungen und Bildungsentscheidungen der Schüler und ihrer Mütter von der sozialen Zusammensetzung und der Bildungsaffinität der Netzwerke beeinflusst werden, wobei sowohl die Netzwerke der Schüler als auch die Netzwerke der Mütter eine wichtige Rolle spielen (für einen komprimierten tabellarischen Überblick über die in Kapitel 4 gefundenen empirischen Ergebnisse zum Einfluss der allgemeinen Sozialkapitalausstattung auf die verschiedenen Indikatoren des Bildungserfolgs siehe Tabelle B-7, Tabelle B-8 und Tabelle B-9 im Anhang).

5 Migrantenspezifisches Sozialkapital und Bildungserfolg

Wie beim Abschnitt zum allgemeinen Sozialkapital werden auch hier zunächst auf Basis der theoretischen Argumentation Hypothesen abgeleitet, ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand gegeben und die Operationalisierung relevanter Indikatoren beschrieben. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse der empirischen Analysen zum Einfluss der migrantenspezifischen Sozialkapitalausstattung auf die verschiedenen Indikatoren des Schulerfolgs in Deutschland dargestellt.

5.1 Hypothesen

Bezüglich der migrantenspezifischen Sozialkapitalausstattung deuten die im theoretischen Teil der Arbeit gemachten Ausführungen (vgl. Kapitel 2.4 und 2.5) für Migranten aus der Türkei und der ehemaligen Sowjetunion darauf hin, dass in eigenethnischen Netzwerken und in Netzwerken, in denen vorwiegend in der Herkunftssprache gesprochen wird, weniger bildungsförderliche Ressourcen zur Verfügung stehen, in diesen Netzwerken aber gleichzeitig der Bildung ein vergleichsweise hoher Wert zugesprochen wird und hohe Aspirationen vorherrschen. Dies scheint speziell bei der Gruppe der Türken deutlich ausgeprägt zu sein.

Für die idealistischen Bildungsaspirationen kann auf Basis der theoretischen Argumentation davon ausgegangen werden, dass in eigenethnischen Netzwerken und in Netzwerken, in denen überwiegend die Herkunftssprache verwendet wird, hohe Bildungswünsche vorherrschen. Da angenommen werden kann, dass Migranten im Durchschnitt strukturell schlechter gestellt sind als Einheimische, sollten sich die Vorteile verstärken, wenn für die soziale Netzwerkzusammensetzung kontrolliert wird. Bei Türken sollten die positiven Effekte stärker ausgeprägt sein als bei Migranten aus der ehemaligen Sowjetunion.

Hypothese 4a: Die idealistischen Bildungsaspirationen sind bei Migranten höher, wenn sie in erster Linie soziale Kontakte zur eigenen Ethnie haben und wenn sie sich mit ihren sozialen Kontakten vorwiegend in der Herkunftssprache unterhalten.

Hypothese 4b: Aufgrund der hohen Aspirationen in der Gruppe der Türken wirken sich speziell bei dieser Migrantengruppe sowohl eigenethnische als auch herkunftssprachliche Netzwerke positiv auf die idealistischen Aspirationen aus.

Hypothese 4c: Unter Kontrolle der sozialen Netzwerkzusammensetzung verstärken sich die positiven Effekte von eigenethnischen und von herkunftssprachlichen Netzwerken.

Bezüglich der realistischen Bildungsaspirationen und der tatsächlichen Übergangentscheidungen gibt es widerstreitende Argumente hinsichtlich möglicher Auswirkungen der migrantenspezifischen Netzwerkzusammensetzung. Auf der einen Seite sollten in eigenethnischen Netzwerken und in Netzwerken, in denen vorwiegend in der Herkunftssprache gesprochen wird, die Möglichkeiten, den Schulerfolg eines Kindes zu unterstützen, begrenzt sein und die subjektiven Kosten sollten höher ausfallen. Zudem dürfte es in solchen Netzwerken nur selten Personen geben, die im deutschen Bildungssystem einen höheren Bildungsabschluss erworben haben und somit als Vorbild und als positives Beispiel dafür dienen können, dass es durchaus möglich ist, einen solchen Abschluss zu erreichen. Aufgrund der in Deutschland vorherrschenden ethnischen Schichtung kann außerdem angenommen werden, dass diese Netzwerke eine nachteilige Zusammensetzung bezüglich des Sozialstatus der Netzwerkmitglieder aufweisen, wodurch der Referenzpunkt beim Stuserhaltungsmotiv niedriger ausfallen sollte. All dies spricht zunächst dafür, dass die realistischen Bildungsaspirationen niedriger eingeschätzt werden und die tatsächlich realisierten Übergänge weniger ambitioniert ausfallen, wenn Migranten in erster Linie soziale Kontakte zur eigenen Ethnie haben bzw. sich mit ihren sozialen Kontakten vorwiegend in der Herkunftssprache unterhalten.

Allerdings ist es auch möglich, dass gerade die fehlenden Informationen über das Bildungssystem des Aufnahmelandes dazu führen, dass Migranten die Anforderungen unter- und die Leistungen ihrer Kinder überschätzen (Relikowski 2012: 89; Relikowski et al. 2010: 147f.). Wenn keine eigenen Erfahrungen vorliegen, können Informationen zum Bildungssystem über Netzwerkbeziehungen erlangt werden, wobei deren Informiertheit von ihrer Migrationserfahrung und ihren Sprachkenntnissen abhängen sollte. Demnach könnten die geringeren Informationen über das deutsche Bildungssystem in eigenethnischen und in herkunftssprachlichen Netzwerken dazu führen, dass Migranten, die sich in einem solchen Netzwerk befinden, die Erfolgswahrscheinlichkeit systematisch höher einschätzen. Zudem zeichnen sich Migranten, und speziell Türken, häufig durch ein hohes Aufwärtsstreben aus, weshalb in solchen Netzwerken höherer Bildung eventuell ein größerer Nutzen zugeschrieben wird und dadurch Bildungsentscheidungen positiv beeinflusst werden.

Hinsichtlich der möglichen Effekte der migrantenspezifischen Netzwerkzusammensetzung auf die realistischen Bildungsaspirationen und die Übergangentscheidungen ergibt sich dem-

nach ein uneinheitliches Bild, weshalb an diese Stelle hierzu keine eindeutige Hypothese formuliert werden kann. Es handelt sich vielmehr um eine empirisch zu klärende Fragestellung, der in den folgenden Analysen nachgegangen wird. Eine Vorhersage scheint aber anhand der gemachten Ausführungen ableitbar: Da davon auszugehen ist, dass sich sowohl bei Türken als auch bei Aussiedlern in eigenethnischen und in herkunftssprachlichen Netzwerken Personen mit durchschnittlich niedrigerer Schichtzugehörigkeit befinden, sollten sich durch die Kontrolle der sozialen Netzwerkzusammensetzung negative Effekte verkleinern, positive Effekte hingegen verstärken.

Hypothese 5: Unter Kontrolle der sozialen Netzwerkzusammensetzung haben eigenethnische Netzwerke und Netzwerke, in denen vorwiegend in der Herkunftssprache gesprochen wird, positivere (bzw. weniger negative) Auswirkungen auf die realistischen Aspirationen und die Bildungsentscheidungen.

Die bisherigen Ausführungen lassen sich grundsätzlich auch auf die Leistungsunterschiede übertragen, wobei im Gegensatz zu den sekundären Effekten jedoch der tatsächliche Zugang zu Lernopportunitäten von größerer Bedeutung ist. Es ist anzunehmen, dass sich die ethnische Zusammensetzung und die vorwiegend gesprochene Sprache im Netzwerk stark auf die Deutschkenntnisse und damit auch auf die schulischen Leistungen (speziell im Fach Deutsch) eines Akteurs auswirken. Neben dem Kontakt zur deutschen Sprache sollten in eigenethnischen Netzwerken von Migranten auch andere aufnahmelandspezifische Ressourcen oder Informationen seltener zur Verfügung stehen. Darüber hinaus kann eine mögliche Überschätzung der Erfolgswahrscheinlichkeiten aufgrund eigenethnischer oder herkunftssprachlicher Netzwerke zwar zu positiven sekundären Effekten führen, aber gleichzeitig können sich hieraus negative Auswirkungen auf die Leistungsentwicklung ergeben, da eine subjektiv zu hoch eingeschätzte Erfolgswahrscheinlichkeit zu Unterinvestitionen führen kann. Insgesamt ist demnach für die primären Effekte davon auszugehen, dass sich eigenethnische Netzwerke und Netzwerke, in denen überwiegend die Herkunftssprache verwendet wird, negativ auf die Deutschkenntnisse von Migranten auswirken, was sich sowohl im Leseleistungstest als auch in den Deutschnoten widerspiegeln sollte. Zusätzlich können die Schulnoten in anderen Fächern durch mangelhafte Deutschkenntnisse oder aufgrund allgemein geringerer Bildungsinvestitionen negativ beeinflusst sein. Unter Kontrolle der sozialen Netzwerkzusammensetzung sollten sich die negativen Effekte abschwächen, aber nicht vollständig verschwinden.

Hypothese 6a: Eigenethnische Netzwerke und Netzwerke, in denen vorwiegend in der Herkunftssprache gesprochen wird, führen zu niedrigeren Deutschleseleistungen und zu schlechteren Schulnoten von Migranten.

Hypothese 6b: Die negativen Auswirkungen von eigenethnischen und von herkunftssprachlichen Netzwerken auf die Schulnoten sind im Fach Deutsch deutlicher ausgeprägt als im Fach Mathematik.

Hypothese 6c: Unter Kontrolle der sozialen Netzwerkzusammensetzung werden die negativen Effekte von eigenethnischen und von herkunftssprachlichen Netzwerken abgeschwächt, verschwinden aber nicht vollständig.

Alles in allem kann festgehalten werden, dass von der migrantenspezifischen Netzwerkzusammensetzung Unterschiede bezüglich der primären und sekundären Effekte erwartet werden können. Mögliche positive Effekte von eigenethnischen Netzwerken und von Netzwerken, in denen vorwiegend in der Herkunftssprache gesprochen wird, sollten sich in erster Linie auf die idealistischen Aspirationen auswirken, mögliche negative Effekte hingegen verstärkt auf Leistungen und Schulnoten. Hinsichtlich der Effekte auf die realistischen Aspirationen und die Bildungsübergänge sind auf Basis der theoretischen Überlegungen keine eindeutigen Aussagen möglich.

5.2 Forschungsstand

Es liegen zwei aktuelle Veröffentlichungen vor, welche einen ausführlichen Überblick über bisherige empirische Studien liefern, die den Einfluss der ethnischen und sprachlichen Zusammensetzung des sozialen Umfelds auf den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund untersuchen. Dabei werden auch die wichtigsten bisherigen Befunde sowie weiterhin bestehende Forschungslücken herausgearbeitet (Kristen und Olczyk 2013; Schulz 2013).⁹² Die beiden Arbeiten gelangen dabei zu sehr ähnlichen Schlussfolgerungen. Es erscheint an dieser Stelle daher nicht notwendig, noch eine weitere detaillierte Übersicht über einzelne Studien zu erstellen, sondern vielmehr werden die, für die vorliegende Arbeit relevanten, Ergebnisse und Schlussfolgerungen der beiden Übersichtsartikel dargestellt. Um den Überblick zu systematisieren wird der Forschungsstand zunächst hinsichtlich

⁹² Während sich der Überblick von Kristen und Olczyk (2013) auf die ethnische und sprachliche Zusammensetzung von sozialen Netzwerken oder die ethnische und sprachliche Komposition der Schule oder Nachbarschaft beschränkt, werden bei Schulz (2013) auch Studien berücksichtigt, welche sich mit anderen Sozialkapitalvariablen befassen. Diese Studien werden im Folgenden nicht berücksichtigt. Ebenfalls unberücksichtigt bleiben Studien, welche sich auf den Vorschulbereich oder auf die Tertiärbildung beziehen.

der in den empirischen Arbeiten verwendeten Indikatoren des Bildungserfolgs untergliedert. Wie beim Forschungsstand zum allgemeinen Sozialkapital wird zwischen Schulleistungen, Bildungsaspirationen und tatsächlichen Bildungsübergängen unterschieden. Bei dieser Systematisierung fällt auf, dass keiner der beiden Überblicksartikel Studien anführt, welche den Zusammenhang zwischen der ethnischen Einbettung und den Bildungsaspirationen untersuchen. Daher wird auf solche Studien im Folgenden näher eingegangen. Zunächst werden aber die wichtigsten Ergebnisse von Kristen und Olczyk (2013) und von Schulz (2013) zu den Schulleistungen und Bildungsübergängen zusammengefasst.

Der wohl zentralste Befund der beiden Arbeiten ist die gefundene Heterogenität der Studien und der Studienergebnisse. So unterscheiden sich die aufgelisteten empirischen Arbeiten nicht nur hinsichtlich der Operationalisierung des Bildungserfolgs sondern z.B. auch bezüglich des untersuchten Zeitpunkts in der Bildungskarriere, der Operationalisierung der ethnischen Einbettung, dem Aufnahmeland und der betrachteten ethnischen Gruppe(n) (Kristen und Olczyk 2013: 366; Schulz 2013: 21). Trotz der Heterogenität können auch gewisse Muster ausgemacht werden. So wurden die mit Abstand meisten Studien in den USA durchgeführt, wobei die ethnische Einbettung überwiegend über die ethnische oder sprachliche Komposition der Schule oder der Nachbarschaft operationalisiert wird und die erbrachten Leistungen zumeist als Indikator für den Bildungserfolg dienen. Studien, die sich mit Bildungsübergängen befassen, sind hingegen rar, genauso wie Studien bei denen die ethnische Einbettung anhand der ethnischen oder sprachlichen Zusammensetzung tatsächlicher Netzwerke von Individuen gemessen wird. Für Deutschland liegen insgesamt nur wenige empirische Arbeiten in diesem Forschungsbereich vor (Kristen und Olczyk 2013: 366f., 394; Schulz 2013: 12f.). Zudem wird bei keiner der angeführten deutschen Studien die ethnische oder sprachliche Netzwerkzusammensetzung berücksichtigt.

Genauso heterogen wie die Studien sind auch ihre Ergebnisse. So finden sich sowohl positive als auch negative oder aber überhaupt keine Zusammenhänge zwischen der ethnischen Einbettung und den schulischen Leistungen (Kristen und Olczyk 2013: 394; Schulz 2013: 21). Insgesamt deuten die Studien allerdings darauf hin, dass die ethnische Einbettung seltener positive als keine oder negative Auswirkungen hat. In Deutschland finden sich zumeist keine Zusammenhänge. Vereinzelt auftretende negative Effekte der ethnischen Einbettung zeigen sich am ehesten bei einer hohen türkischen Konzentration an der Schule (Kristen und Olczyk 2013: 367f.).

Da der Einfluss der ethnischen Einbettung auf Bildungsübergänge bisher nur vereinzelt untersucht wurde, können hierzu keine belastbaren Schlussfolgerungen gezogen werden. Die wenigen deutschen Studien deuten aber für den Übergang am Ende der Grundschulzeit auf ähnliche Zusammenhänge wie bei den Schulleistungen hin (Kristen und Olczyk 2013: 374, 394). Empirische Untersuchungen zum Übergang am Ende der Sekundarstufe I liegen in diesem Zusammenhang für Deutschland meines Wissens bisher noch nicht vor.

Insgesamt sprechen die bisherigen Forschungsergebnisse, wie auch die theoretische Argumentation in Kapitel 2.4, dafür, dass keine allgemeinen Aussagen darüber getroffen werden können, welchen Einfluss die ethnische Einbettung auf den Bildungserfolg von Migranten hat. Vielmehr scheinen die Effekte je nach Kontext und in Abhängigkeit der Eigenschaften der jeweiligen ethnischen Gruppen zu variieren, weshalb eine konditionale Sichtweise angebracht erscheint (Kristen und Olczyk 2013: 394; Schulz 2013: 25). Aufgrund dessen können Ergebnisse aus internationalen Studien nicht ohne weiteres auf den deutschen Kontext übertragen werden. Die Befundlage für Deutschland ist lediglich lückenhaft. Insbesondere liegen kaum empirische Erkenntnisse darüber vor, welchen Einfluss die ethnische Einbettung auf die Bildungsentscheidungen von Migranten hat. Zudem fehlen Studien, welche die ethnische Einbettung anhand der Zusammensetzung des tatsächlichen Netzwerks direkt messen, anstatt auf die Schul- oder Nachbarschaftskomposition zurückzugreifen.

In keiner der beiden Überblicksarbeiten (Kristen und Olczyk 2013; Schulz 2013) wird auf Studien eingegangen, die sich mit dem Einfluss der migrantenspezifischen Netzwerkzusammensetzung auf Bildungsaspirationen beschäftigen. Insgesamt liegen hierzu, genau wie zu den Bildungsübergängen, nur wenige empirische Analysen vor, wobei es für den deutschen Kontext meines Wissens nach noch überhaupt keine quantitative Studie gibt, die dieser Fragestellung nachgeht. Im Folgenden wird daher ein kurzer Überblick über die internationale Forschung gegeben.

In der US-amerikanischen Forschung wurde mehrfach untersucht, welchen Einfluss die ethnische Schulkomposition auf die Bildungsaspirationen von Schülern hat. Wells (2010) nutzt hierfür Daten der Educational Longitudinal Study, bei der Zwölfklässler (N=10.851) gefragt wurden, welchen höchsten Bildungsabschluss sie ihrer Erwartung nach einmal erreichen werden. Als abhängige Variable wird eine binäre Variable verwendet, die angibt, ob mindestens ein Masterabschluss als wahrscheinlich erachtet wird oder ob von einem niedrigeren Bildungsabschluss ausgegangen wird. Die Schulzusammensetzung wird anhand des durchschnittlichen sozioökonomischen Hintergrunds, der durchschnittlichen Leistungen so-

wie des ethnischen Hintergrunds der Schüler gemessen. Neben dem Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund wird auch der Anteil an Asiaten, Afroamerikanern und Latinos untersucht. Auch wenn die Ergebnisse nicht eindeutig sind, weisen sie insgesamt darauf hin, dass ein hoher Migrantenanteil an der Schule die Bildungserwartungen von Einheimischen und von ethnischen Minderheiten leicht erhöht. Dabei scheint insbesondere der Anteil an Asiaten positive Effekte zu haben, wohingegen dies nicht für den Anteil an Latinos zutrifft. Diese differenzierten Ergebnisse zeigen, dass sich je nach Migrantengruppe unterschiedliche Effekte ergeben können. Einschränkend ist zu erwähnen, dass es sich hier insofern um ein selektives Sample handelt, als alle Jugendlichen exkludiert sind, welche die Schule schon vor der zwölften Klassenstufe verlassen haben, was bei ethnischen Minderheiten häufiger der Fall ist als bei der Mehrheitsbevölkerung.

In einer weiteren Studie analysiert Frost (2007) den Einfluss verschiedener Schulcharakteristika auf die Erwartung von Zwölfklässlern aus Texas (N=12.071), mindestens einen Bachelorabschluss auf dem College zu erhalten. Zentrale Variable auf der Schulebene ist der Anteil an Afro- und Hispanoamerikanern. Zunächst zeigen sich in bivariaten Analysen negative Zusammenhänge mit den Bildungserwartungen. In multivariaten Modellen wechseln die Punktschätzer allerdings das Vorzeichen. Die Analysen sprechen somit dafür, dass sich ein hoher Anteil dieser ethnischen Minderheiten in der Schule, unter Kontrolle relevanter Drittvariablen auf der individuellen und der Schulebene, positiv auf die realistischen Bildungsaspirationen der Schüler in diesen Schulen auswirkt und zwar unabhängig davon, ob sie einer der ethnischen Minderheiten oder aber der Mehrheitsbevölkerung angehören. Dabei zeigen sich im Gegensatz zu den Analysen von Wells (2010) besonders ausgeprägte Effekte des Anteils an Hispanoamerikanern.

Goldsmith (2004) untersucht den Zusammenhang zwischen der ethnischen Schulzusammensetzung und den idealistischen Aspirationen von Achtklässlern (N=18.299) anhand von Daten der National Educational Longitudinal Study aus dem Jahr 1988. Die Analyse von Acht- anstatt von Zwölfklässlern hat den Vorteil, dass zu diesem Zeitpunkt noch nahezu alle Jugendlichen eine Highschool besuchen. Die idealistischen Aspirationen wurden anhand einer Variable gemessen, die angibt, ob die Schüler anstreben nach dem College noch eine höhere Bildungseinrichtung zu besuchen. Die Analysen zeigen, dass sich ein hoher Anteil an ethnischen Minderheiten in der Schule positiv auf die idealistischen Aspirationen auswirkt. Dieses Ergebnis steht im Einklang mit den Ergebnissen von Frost (2007) und Wells (2010) für die realistischen Aspirationen von Zwölfklässlern. Im Gegensatz zu diesen beiden Studien zeigt

sich bei Goldsmith (2004), dass sich die ethnische Schulkomposition stärker auf ethnische Minderheiten als auf die Mehrheitsbevölkerung auswirkt.

In einer der wenigen europäischen Studien in diesem Forschungsstrang untersuchen van Houtte und Stevens (2010) die Bildungsaspirationen von Jugendlichen (N= 11.872) in der dritten und fünften Klasse der Sekundarstufe in Flandern. Die Schüler wurden zum einen gefragt, ob sie vorhaben die Sekundarschule vorzeitig zu verlassen, zum anderen gaben sie an, ob sie nach der Sekundarstufe planen eine höhere Bildungseinrichtung zu besuchen. Ohne weitere Kontrollvariablen zeigen sich positive Effekte eines geringen Migrantenanteils auf die Aspirationen der Schüler mit und ohne Migrationshintergrund (es wurde nicht zwischen verschiedenen Herkunftsländern unterschieden). Unter Kontrolle weiterer Variablen auf der individuellen und der Schulebene verschwindet dieser Vorteil jedoch. Tatsächlich deuten die Ergebnisse darauf hin, dass Migranten in Schulen mit mittlerer Migrantenkonzentration leicht niedrigere Aspirationen haben als in Schulen mit einer hohen Konzentration. Zwischen Schulen mit niedriger und hoher Konzentration finden sich hingegen keine signifikanten Unterschiede. Insgesamt sind die Effekte uneindeutig, was die Autoren zu dem Schluss kommen lässt, dass die Aspirationen von Einheimischen und Migranten nicht substantiell durch die ethnische Schulkomposition beeinflusst werden, wenn für die soziale Schulzusammensetzung kontrolliert wird (Van Houtte und Stevens 2010: 233).

Auch wenn US-amerikanische Studien insgesamt dafür sprechen, dass ein hoher Anteil an (bestimmten) ethnischen Minderheiten an Schulen zu höheren Bildungserwartungen der Schüler führt, zeigen sie auch, dass dieser Zusammenhang nicht pauschal gilt. Vielmehr hängt das Ausmaß des Einflusses davon ab, welche spezifische Migrantengruppe an der Schule stark vertreten ist. Daher können die gefundenen Ergebnisse nicht ohne Weiteres verallgemeinert werden, sondern es scheint immer auch davon abzuhängen, über welche Werte und Normen die ethnischen Minderheiten in der Regel verfügen (Goldsmith 2004: 141). Darauf, dass die in den USA gefundenen Zusammenhänge nicht einfach auf andere Aufnahmeländer und Migrantengruppen übertragen werden können, deuten auch die Ergebnisse der in Flandern durchgeführten Studie hin (Van Houtte und Stevens 2010). Da in den bisher vorgestellten Studien lediglich die Schulkomposition, nicht aber die tatsächlichen Netzwerke der Jugendlichen, in den Analysen berücksichtigt werden, ist nicht auszuschließen, dass andere, mit der ethnischen Zusammensetzung zusammenhängende, Kontextfaktoren für die gefundenen Ergebnisse verantwortlich sind.

Daher werden im Folgenden noch zwei weitere Studien beschrieben, welche direkte Messungen der ethnischen Netzwerkzusammensetzung von Schülern enthalten. Hallinan und Williams (1990) nutzen repräsentative Daten der Highschool and Beyond Befragung von 1980 und 1982, bei der Zehnt- und Zwölftklässler auf der Highschool befragt wurden. Um Informationen über das enge Freundschaftsnetzwerk der Schüler zu erhalten, wurden diese nach ihren drei besten Freunden in der Schule gefragt, welche sich in der gleichen Klassenstufe befinden. Da in den einzelnen Highschools bis zu 36 Schüler der jeweiligen Klassenstufe befragt wurden und die Angaben dieser Schüler miteinander verknüpfbar sind, konnten für die Analysen zu den Bildungsaspirationen insgesamt 20.036 Freundschaftsdyaden bestimmt werden, bei denen mindestens einer der beiden Schüler den anderen als einen seiner drei besten Freunde genannt hat, und für beide Schüler relevante Hintergrundvariablen vorliegen. Die Aspirationen der Schüler werden anhand einer binären Variable gemessen, welche angibt, ob die Schüler den Besuch eines College planen oder nicht. Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass zwar weiße US-Amerikaner höhere Aspirationen haben, wenn sie Afroamerikaner als beste Freunde nennen, Afroamerikaner selbst hingegen nicht davon profitieren, wenn ihre besten Freunde auch Afroamerikaner sind.

Für den italienischen Kontext untersuchen Minello und Barban (2012) den Einfluss ethnischer Netzwerke auf die Aspirationen von Achtklässlern (N=5.072). Es werden zwei binäre Variablen verwendet, um sowohl kurzfristige als auch langfristige Bildungserwartungen zu messen. Zum einen gaben die Schüler an, ob sie davon ausgehen eine höhere Sekundarschule zu besuchen, zum anderen wurden sie gefragt, ob sie denken, dass sie später ein Studium aufnehmen werden. Die empirischen Analysen zeigen, dass in Italien Migranten der ersten Generation selbst unter Kontrolle des familiären Hintergrunds, niedrigere kurzfristige Aspirationen haben als Einheimische. Dies steht im Gegensatz zu Befunden für die USA, aber auch für Deutschland finden sich insbesondere für die Gruppe der Türken andere Ergebnisse. Differenzierte Analysen weisen darauf hin, dass sich die Aspirationen der Migranten in Abhängigkeit ihres Herkunftslandes deutlich voneinander unterscheiden. Diese Ergebnisse zeigen auf, dass Migranten je nach Aufnahme- und Herkunftsland höhere, aber auch niedrigere Bildungsaspirationen haben können als die Mehrheitsbevölkerung. Das zentrale Ergebnis der Studie für die vorliegende Arbeit ist aber, dass Schüler mit Migrationshintergrund nach Kontrolle des familiären Hintergrundes höhere kurz- und langfristige Aspirationen haben, wenn sie italienische Freunde haben, während sich Migrantenfreunde zumindest tendenziell negativ auf die kurzfristigen Aspirationen auswirken. Dieses Ergebnis steht in klarem Widerspruch zu

den Ergebnissen der US-amerikanischen Studien, welche sich mit dem Zusammenhang zwischen der ethnischen Schulkomposition und den Bildungsaspirationen von Schülern befassen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass vergleichsweise wenige empirische Arbeiten vorliegen, welche sich mit dem Einfluss der ethnischen Einbettung auf die idealistischen und realistischen Bildungsaspirationen beschäftigen und für Deutschland fehlen solche Studien meinem Wissen nach gänzlich. Bestehende Studien berücksichtigen zumeist die ethnische Schulkomposition, aber nur selten die migrantenspezifische Zusammensetzung der tatsächlichen Freundschaftsnetzwerke. Über den Einfluss der Netzwerke der Eltern ist in diesem Zusammenhang so gut wie nichts bekannt. Die Studien kommen je nach Analysedesign und spezifischem Analysekontext zu unterschiedlichen Ergebnissen, weshalb aus den bisherigen Studien keine generalisierbaren Aussagen abgeleitet werden können. Es fällt allerdings auf, dass häufiger positive Zusammenhänge mit der ethnischen Einbettung gefunden werden, als dies für die Schulleistungen oder die Bildungsübergänge der Fall ist.

Insgesamt stellen sich die bisherigen Forschungsergebnisse zum Zusammenhang zwischen der ethnischen Einbettung und dem Bildungserfolg als uneinheitlich und lückenhaft dar. Die zentrale Erkenntnis des Überblicks kann darin gesehen werden, dass die empirische Befundlage, im Einklang mit den theoretischen Überlegungen in Kapitel 2.4, für eine konditionale Sichtweise spricht, wonach eigenethnische Netzwerke oder Netzwerke, in denen vorwiegend in der Herkunftssprache gesprochen wird, nicht per se Vorteile oder Nachteile mit sich bringen, sondern die Auswirkungen vielmehr vom jeweiligen Kontext und den Eigenschaften der eigenethnischen Gruppe abhängen. Somit können Ergebnisse von internationalen Studien nicht einfach auf den deutschen Kontext übertragen werden. Für Deutschland besteht in diesem Bereich insgesamt großer Forschungsbedarf, wobei insbesondere Studien notwendig erscheinen, bei denen die ethnische bzw. sprachliche Zusammensetzung der Netzwerke der Schüler und speziell ihrer Eltern direkt gemessen, und neben den Auswirkungen der ethnischen Einbettung auf die schulischen Leistungen, auch die Effekte auf die Bildungsaspirationen und Bildungsübergänge untersucht werden. Die folgenden empirischen Analysen sollen zur Schließung dieser Forschungslücken beitragen. Indem unterschiedliche Indikatoren des Bildungserfolgs und verschiedene Zeitpunkte in der Bildungskarriere betrachtet, gleichzeitig aber weitere relevante Faktoren über die verschiedenen Modelle hinweg weitgehend konstant gehalten werden, können auch Erkenntnisse darüber erhofft werden, ob die Effekte der ethnischen Einbettung in Abhängigkeit des verwendeten Erfolgsindikators und des betrachteten Zeitpunkts im Bildungsverlauf variieren.

5.3 Operationalisierung grundlegender Indikatoren

Im Folgenden wird die Operationalisierung der migrantenspezifischen Sozialkapitalindikatoren dargestellt. Alle verwendeten Informationen wurden in der ersten Befragungswelle erhoben. Die in den multivariaten Analysen verwendeten Kontrollvariablen unterscheiden sich nicht von denen aus dem vorherigen Kapitel, weshalb sie hier nicht noch einmal beschrieben werden.⁹³ Wie bei der allgemeinen Sozialkapitalausstattung wird auch hier zwischen migrantenspezifischem Sozialkapital der Mütter und der Schüler unterschieden.

Migrantenspezifisches Sozialkapital der Schüler

Bei der Messung der *migrantenspezifischen Sozialkapitalausstattung* der Schüler ist es für Viertklässler und Jugendliche möglich, anhand der Angaben zu den drei besten Freunden zwei identische Indikatoren zu verwenden, welche die ethnische Einbettung messen.

Zum einen wird eine Variable gebildet, welche Auskunft über das *Geburtsland der drei besten Freunde* gibt, wobei 3 Kategorien unterschieden werden („alle drei Freunde im Herkunftsland geboren“, „ein Teil der Freunde im Herkunftsland geboren“, „keiner der Freunde im Herkunftsland geboren“). Eine Beschränkung dieser Variable besteht allerdings darin, dass lediglich das Geburtsland der Freunde, nicht aber das ihrer Eltern bekannt ist, weshalb Freunde der zweiten Migrantengeneration nicht als solche identifiziert werden können. Daher wird noch zusätzlich eine Variable zum *Sprachgebrauch im Freundesnetzwerk* gebildet. Diese gibt an, ob sich das Kind mit jedem der drei besten Freunde hauptsächlich auf Deutsch oder in einer anderen Sprache unterhält, oder ob das Kind mit einem Teil der Freunde vorwiegend deutsch spricht und mit dem anderen Teil hauptsächlich eine andere Sprache nutzt. Über die verwendete Sprache werden zumindest jene Freunde der zweiten (und ersten) Generation erfasst, mit denen sich der Schüler in der Sprache des Herkunftslandes unterhält. Die Variable misst somit das Ausmaß des Zugangs zu Lerngelegenheiten der deutschen Sprache in der Freundesgruppe des Kindes und indirekt auch die ethnische Zusammensetzung. Ein Problem der Variable besteht darin, dass die mit den Freunden gesprochene Sprache nicht ausschließlich von den Freunden bestimmt wird, sondern auch das Kind selbst darüber mitentscheidet. Daher ist es möglich, dass die Variable nicht nur die ethnische Einbettung, sondern auch die Sprachfähigkeiten oder die Motivation des Kindes, deutsch zu sprechen misst und somit mögliche negative Auswirkungen auf die schulischen Leistungen überschätzt werden. Dieses

⁹³ Eine ausführliche Beschreibung der Operationalisierung der Kontrollvariablen findet sich in Kapitel 4.3.2.

Problem sollte bei der Messung über das Geburtsland deutlich schwächer ausgeprägt sein. Aufgrund der jeweiligen Vor- und Nachteile der einzelnen Variablen erscheint es sinnvoll beide Indikatoren zur Messung der ethnischen Einbettung heranzuziehen.

In Tabelle 5-1 und Tabelle 5-2 ist die Verteilung der beiden migrantenspezifischen Sozialkapitalindikatoren bei den Grund- bzw. Sekundarschülern angegeben. Man sieht, dass sich der überwiegende Teil der Grundschüler mit allen drei besten Freunden vorwiegend deutsch unterhält und in fast drei Viertel der Fälle keiner der besten Freunde im Herkunftsland des Kindes geboren ist. Dabei ist der Anteil der Schüler, deren drei beste Freunde nicht im Herkunftsland geboren wurden, bei Türken deutlich höher als bei Kindern aus der ehemaligen Sowjetunion, aber gleichzeitig unterhalten sich die türkischen Schüler mit ihren Freunden deutlich seltener nur auf Deutsch. Diese Unterschiede zwischen den ethnischen Gruppen deuten darauf hin, dass Kinder aus der ehemaligen Sowjetunion, obwohl sie und ihre Freunde häufiger der ersten Generation angehören, im Freundeskreis häufiger deutsch sprechen, als dies bei den Türken der Fall ist. Insgesamt zeigen sich bei den Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion beim Sprachgebrauch im Freundesnetzwerk demnach stärkere Assimilationstendenzen, wobei aber auch für die Gruppe der Türken gilt, dass sich nahezu niemand mit den Freunden ausschließlich in einer anderen Sprache als deutsch unterhält. In den Regressionsmodellen sollten bei den Grundschülern die Koeffizienten der Ausprägungen „alle drei besten Freunde im Herkunftsland geboren“ und „mit drei besten Freunden ausschließlich nicht auf Deutsch unterhalten“ aufgrund der geringen Zellenbesetzung mit gewisser Vorsicht interpretiert werden. Von einer Dichotomisierung der Variablen wurde aber abgesehen, da zum einen klar abgegrenzt werden soll, welche Netzwerkzusammensetzungen miteinander verglichen werden und zum anderen eine identische Operationalisierung wie bei den Jugendlichen angestrebt wurde.

Tabelle 5-1: Verteilung der migrantenspezifischen Sozialkapitalindikatoren (Grundschüler)

Variable	Ausprägung oder Min - Max	Alle Migranten N=232	Türken N=87	Ehem. SU N=145
Sozialkapital Grundschüler				
Geburtsland 3 beste Freunde	Keiner im Herkunftsland	70,7 %	87,4 %	60,7 %
	Gemischt	25,0 %	11,5 %	33,1 %
	Alle im Herkunftsland	4,3 %	1,2 %	6,2 %
Sprachgebrauch mit 3 besten Freunden	Nur Deutsch	76,3 %	66,7 %	82,1 %
	Gemischt	19,8 %	26,5 %	15,9 %
	Nur andere Sprache	3,9 %	6,9 %	2,1 %

Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“
Anmerkungen: Ehem. SU = Ehemalige Sowjetunion

Hinsichtlich des Sprachgebrauchs im Freundesnetzwerk und des Geburtslandes der drei besten Freunde zeigen sich bei den Sekundarschülern ähnliche Unterschiede zwischen den ethnischen Gruppen wie bei den Grundschulern. Gleichzeitig haben aber deutlich weniger Jugendliche Freundesnetzwerke, in denen vorwiegend deutsch gesprochen wird oder keiner der Freunde im Herkunftsland geboren wurde. Bezüglich des Geburtslandes dürften die Unterschiede zu den Grundschulern bei den Schülern aus der ehemaligen Sowjetunion zu einem Teil darauf zurückzuführen sein, dass der Hauptzug dieser Personengruppe zu einem Zeitpunkt stattfand, an dem die Grundschüler noch nicht geboren waren.⁹⁴ Zudem muss beachtet werden, dass bei den Jugendlichen, Schüler die auf das Gymnasium übergewechselt sind, nicht berücksichtigt werden und deutlich häufiger Interviews im Rahmen von Schulbefragungen durchgeführt wurden, bei denen es sich in der Regel um Schulen mit einer großen Anzahl an Spätaussiedlern und/oder Türken handelte. Dies sollte die Möglichkeiten erhöhen, Freundschaften zu Jugendlichen mit gleicher Abstammung zu pflegen und sich mit den Freunden in der Herkunftssprache zu unterhalten.

Tabelle 5-2: Verteilung der migrantenspezifischen Sozialkapitalindikatoren (Sekundarschüler)

Variable	Ausprägung oder Min - Max	Alle Migranten N=584	Türken N=297	Ehem. SU N=287
Sozialkapital Sekundarschüler				
Geburtsland 3 beste Freunde	Keiner im Herkunftsland	46,1 %	61,6 %	30,0 %
	Gemischt	38,2 %	30,0 %	46,7 %
	Alle im Herkunftsland	15,8 %	8,4 %	23,3 %
Sprachgebrauch mit 3 besten Freunden	Nur Deutsch	47,3 %	38,1 %	56,8 %
	Gemischt	34,3 %	40,4 %	27,9 %
	Nur andere Sprache	18,5 %	21,6 %	15,3 %

Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“
Anmerkungen: Ehem. SU = Ehemalige Sowjetunion

Migrantenspezifisches Sozialkapital der Mütter

Wie bei den Schülern, wird auch bei den Müttern der *Sprachgebrauch im Freundesnetzwerk* herangezogen. Hierzu wird auf die Antworten zur Frage, in welcher Sprache die Mütter mit ihren Freunden außerhalb der Arbeit sprechen, zurückgegriffen. Es werden die vier Antwortkategorien „nur oder mehr auf Deutsch“, „gleich viel auf Deutsch und der Sprache des Herkunftslandes“, „mehr auf der Sprache des Herkunftslandes“ und „nur auf der Sprache des Herkunftslandes“ unterschieden. Da der Sprachgebrauch im Freundesnetzwerk auch durch die

⁹⁴ Es zeigt sich auch in den hier vorliegenden Daten, dass die befragten Jugendlichen, deren Eltern aus der ehemaligen Sowjetunion stammen, deutlich häufiger selbst in der Sowjetunion geboren wurden, als dies bei den Grundschulern der Fall ist.

sprachlichen Fähigkeiten der Mütter beeinflusst ist, wird noch ein weiterer Indikator für die ethnische Zusammensetzung des Netzwerkes verwendet. Hierfür werden Information aus dem Positionsgenerator herangezogen. Anhand der Angaben zum Herkunftsland der genannten Personen ist es möglich, den *Anteil der eigenethnischen Kontakte* zu berechnen. Zu beachten ist hierbei, dass lediglich für jene Berufe, bei denen die Mütter eine Person kennen, Informationen zur Ethnie vorliegen. Da in etwa die Hälfte der Befragten Mütter ausschließlich Personen der eigenen Ethnie genannt haben und die Variable eine ausgeprägt schiefe Verteilung aufweist, wird die Information zur ethnischen Zusammensetzung als Dummy-Variable in die Analysen aufgenommen, bei der zwischen rein eigenethnischen und gemischtethnischen Netzwerken unterschieden wird.⁹⁵

Tabelle 5-3: Verteilung der migrantenspezifischen Sozialkapitalindikatoren (Mütter von Grundschulern)

Variable	Ausprägung oder Min - Max	Alle Migranten N=232	Türken N=87	Ehem. SU N=145
Sozialkapital Mütter von Grundschulern				
Ethnische Zusammensetzung Kontakte	Gemischtethnisch	52,2 %	50,6 %	53,1 %
	Rein eigenethnisch	47,8 %	49,4 %	46,9 %
Sprache mit Freunden außerhalb Arbeit	Nur oder mehr Deutsch	8,2 %	10,3 %	6,9 %
	Gleich Deutsch und Herkunftssprache	29,7 %	24,1 %	33,1 %
	Mehr Herkunftssprache	38,4 %	33,3 %	41,4 %
	Nur Herkunftssprache	23,7 %	32,2 %	18,6 %

Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“
Anmerkungen: Ehem. SU = Ehemalige Sowjetunion

Etwa die Hälfte der Migrantenmütter hat beim Positionsgenerator ausschließlich Personen angegeben, die der gleichen Ethnie angehören wie sie selbst und etwas mehr als 60 Prozent der Mütter unterhält sich mit ihren Freunden außerhalb der Arbeit mehr oder nur in der Herkunftssprache (vgl. Tabelle 5-3 und Tabelle 5-4). Ausschließlich in der Herkunftssprache unterhalten sich hierbei häufiger die Mütter von Sekundarschülern und insbesondere türkische

⁹⁵ Nur ganz wenige Mütter weisen rein außerethnische Netzwerke auf (bei den Viertklässlern ca. 1 Prozent, bei den Jugendlichen ca. 3 Prozent). Alternativ zur vorgestellten Operationalisierung wurde auch der Anteil an Ausländern und der Anteil an Einheimischen am Netzwerk der Migranten berechnet. Da aus theoretischen Gründen der Anteil eigenethnischer Personen aber stärkere Auswirkungen haben sollte (siehe hierzu die theoretische Argumentation zum Sprachgebrauch und den ethnischen Gemeinschaften), wird dieser Indikator verwendet. Da die Mütter mit Migrationshintergrund nur sehr selten Migranten mit anderer ethnischer Abstammung genannt haben, korrelieren die verschiedenen Indikatoren außerdem nahezu perfekt ($r > 0,9$), weshalb die Ergebnisse der Analysen letztlich kaum von der Auswahl des spezifischen Indikators beeinflusst sind.

Mütter. Insgesamt unterscheiden sich die Ergebnisse aber nicht allzu sehr zwischen dem Grundschüler- und dem Sekundarschülersample, sowie zwischen den ethnischen Gruppen.

Tabelle 5-4: Verteilung der migrantenspezifischen Sozialkapitalindikatoren (Mütter von Sekundarschülern)

Variable	Ausprägung oder Min - Max	Alle Migranten N=584	Türken N=297	Ehem. SU N=287
Sozialkapital Mütter von Sekundarschülern				
Ethnische Zusammensetzung	Gemischtethnisch	46,8 %	45,8 %	47,7 %
Kontakte	Rein eigenethnisch	53,2 %	54,2 %	52,3 %
Sprache mit Freunden außerhalb Arbeit	Nur oder mehr Deutsch	10,3 %	7,4 %	13,2 %
	Gleich Deutsch und Herkunftssprache	25,7 %	24,9 %	26,5 %
	Mehr Herkunftssprache	31,3 %	27,3 %	35,5 %
	Nur Herkunftssprache	32,7 %	40,4 %	24,7 %

Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“
Anmerkungen: Ehem. SU = Ehemalige Sowjetunion

5.4 Migrantenspezifisches Sozialkapital und schulische Leistungen

Im Folgenden werden für die Gruppe der Migranten die Zusammenhänge zwischen der ethnischen sowie sprachlichen Netzwerkzusammensetzung und den schulischen Leistungen näher beleuchtet. Es wird dabei ein analoges Vorgehen wie bei den Analysen zum allgemeinen Sozialkapital gewählt. Auf die Darstellung der Zusammenhänge zwischen den Kontrollvariablen und den abhängigen Variablen wird aus Platzgründen verzichtet, da die grundlegenden Zusammenhänge schon anhand des Gesamtsamples aufgezeigt wurden.

5.4.1 Grundschüler

Während die Leseleistungen nicht von der sozialen Netzwerkzusammensetzung beeinflusst sind, zeigen sich in Tabelle 5-5 bei den Grundschülern systematische Zusammenhänge mit der ethnischen und der sprachlichen Zusammensetzung. Je mehr in den Netzwerken der Kinder oder ihrer Mütter in der Sprache des Herkunftslandes gesprochen wird, desto schlechter sind die Leseleistungen. Gleiches gilt auch für die Deutschnoten.⁹⁶

⁹⁶ Eigentlich handelt es sich bei den Noten nicht um eine metrisch sondern um eine ordinal skalierte Variable. Daher wäre es methodisch grundsätzlich geboten, anstatt linearer Regressionsmodelle, ordinale Logitmodelle anzuwenden. Die grundlegenden Ergebnisse werden durch die Auswahl des verwendeten Regressionsmodells

Tabelle 5-5: Einfluss der migrantenspezifischen Sozialkapitalausstattung auf die schulischen Leistungen der Grundschüler (OLS-Koeffizienten)

	Leseleistung	Deutschnote	Mathenote
Sozialkapital Kind			
Geburtsland 3 beste Freunde (<i>Ref: Keiner im Herkunftsland</i>)			
Gemischt	-0.412 (0.738)	-0.194 (0.133)	-0.222 (0.154)
Alle im Herkunftsland	0.786 (1.525)	-0.579** (0.191)	-0.446 (0.282)
Sprache mit 3 besten Freunden (<i>Ref: Nur Deutsch</i>)			
Gemischt	-2.707** (0.752)	-0.397** (0.111)	-0.320** (0.122)
Nur andere Sprache	-4.765** (1.669)	-0.521* (0.254)	-0.474+ (0.272)
Sozialkapital Mutter			
Rein eigenethnische Kontakte (<i>Ref: Gemischt-ethnisch</i>)			
	-1.698** (0.638)	-0.045 (0.099)	-0.128 (0.118)
Sprache mit Freunden außerhalb Arbeit (<i>Ref: Nur Herkunftssprache</i>)			
Mehr Herkunftssprache	0.040 (0.722)	0.209 (0.140)	0.224 (0.169)
Gleich Deutsch und Herkunftssprache	1.481+ (0.810)	0.273* (0.130)	0.257 (0.156)
Nur oder mehr Deutsch	3.510** (0.915)	0.394* (0.193)	0.189 (0.221)
Kontrollvariablen			
Bundesland, Ethnie, Geschlecht, familiärer Hintergrund (ESCS), Befragungsmodus, Interviewer 90	✓	✓	✓
N	232	232	232

Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“
 Signifikanzniveau: + p≤0.1, * p≤0.05, ** p≤0.01. Koeffizienten und robuste Standardfehler aus Modellen entnommen, die alle angegebenen Kontrollvariablen aber jeweils nur einen der Sozialkapitalindikatoren enthalten.

Diese sind zudem signifikant schlechter, wenn die drei besten Freunde aus dem Herkunftsland des Kindes stammen. Auf die Leseleistungen wirken sich rein eigenethnische Netzwerke der Mütter negativ aus. Die Koeffizienten deuten auf inhaltlich bedeutsame Effekte der migrantenspezifischen Sozialkapitalausstattung hin. So sind z.B. die Deutschnoten von Kindern, die mit jedem der drei besten Freunde überwiegend deutsch sprechen, um etwa einen halben Notenpunkt besser als von Kindern, die sich mit jedem der drei besten Freunden überwiegend

jedoch nicht beeinflusst, weshalb hier die anschaulicher zu interpretierenden Ergebnisse der linearen Regressionsmodelle dargestellt werden. Die Ergebnisse der ordinalen Modelle sind vom Autor erhältlich.

nicht auf Deutsch unterhalten. Bezüglich der Sprache der Mütter mit ihren Freunden außerhalb der Arbeit führt dieser Kontrast zu einem Unterschied von immerhin 0,4 Notenpunkten. Im Gegensatz zu den Leseleistungen und den Deutschnoten, hängen die Mathematiknoten lediglich mit der gesprochenen Sprache im Freundesnetzwerk der Kinder signifikant zusammen. Die Koeffizienten zeigen aber auch bei den Mathematiknoten alle in die erwartete Richtung und sind recht stark ausgeprägt.

5.4.2 Jugendliche

Auch bei den Jugendlichen zeigt die in den Netzwerken der Schüler und ihrer Mütter vorwiegend verwendete Sprache signifikante Effekte auf die erbrachten Leseleistungen, welche in die erwartete Richtung gehen. Die Zusammenhänge fallen jedoch etwas geringer aus, als dies bei den Grundschulern der Fall ist. Ein Grund hierfür dürfte das homogenere Sample bei den Jugendlichen sein, in dem Gymnasiasten designbedingt nicht berücksichtigt wurden.⁹⁷ Neben der Sprache im Netzwerk wirkt sich auch das Geburtsland der drei besten Freunde auf die Leseleistungen aus. Jugendliche, deren Freunde im Herkunftsland geboren wurden, haben signifikant schlechtere Leseleistungen als Jugendliche, deren Freunde nicht im Herkunftsland geboren wurden.

Auch bei den Deutschnoten gehen die Koeffizienten abgesehen von einer Ausnahme in die erwartete Richtung. Sie sind allerdings deutlich geringer ausgeprägt, als dies bei den Grundschulern der Fall ist, und lediglich bei der ethnischen Zusammensetzung finden sich signifikante Zusammenhänge, nicht aber beim Sprachgebrauch. Dies ist verwunderlich, da theoretische Überlegungen eigentlich nahelegen, dass die tatsächlich gesprochene Sprache eine größere Auswirkung haben sollte als die ethnische Herkunft. Die insgesamt geringeren Effektstärken dürften, neben der schon angesprochenen geringeren Heterogenität im Jugendlichen-sample, auch dadurch begründet sein, dass die Noten der Jugendlichen nicht nur in verschiedenen Schulformen, sondern auch innerhalb der Schulformen in verschiedenen anspruchsvollen Kursen vergeben wurden. Hierdurch ergeben sich zwangsläufig gewisse Ungenauigkeiten bei der Messung der tatsächlich erbrachten schulischen Performanz anhand der Zeugnisnoten. Aufgrund dessen ist anzunehmen, dass die Effekte der Netzwerke bei den Jugendlichen tendenziell unterschätzt werden. Bei den Mathematiknoten gehen die Koeffizienten in uneinheitliche Richtungen. So zeigen sich hinsichtlich des Mutternetzwerks erwartungsgemäß signifi-

⁹⁷ Auf eine homogenere Leistungsverteilung deuten auch die geringeren Standardabweichungen beim Leseleistungstest bei den Jugendlichen hin (siehe Tabelle 4-5 und Tabelle 4-8).

kant negative Effekte einer rein eigenethnischen Zusammensetzung, gleichzeitig aber auch entgegen den Erwartungen ein positiver Zusammenhang zwischen der Verwendung der Herkunftssprache im Jugendlichennetzwerk und den Mathematiknoten. In einer Gesamtschau sprechen die Ergebnisse dafür, dass die migrantenspezifische Netzwerkzusammensetzung keinen systematischen Einfluss auf die Mathematiknoten der Jugendlichen hat.

Tabelle 5-6: Einfluss der migrantenspezifischen Sozialkapitalausstattung auf die schulischen Leistungen der Sekundarschüler (OLS-Koeffizienten)

	Leseleistung	Deutschnote	Mathenote
Sozialkapital Jugendlicher			
Geburtsland 3 beste Freunde (<i>Ref: Keiner im Herkunftsland</i>)			
Gemischt	-0.229 (0.322)	-0.151* (0.073)	-0.021 (0.074)
Alle im Herkunftsland	-0.708+ (0.420)	-0.124 (0.103)	0.084 (0.134)
Sprache mit 3 besten Freunden (<i>Ref: Nur Deutsch</i>)			
Gemischt	-0.875** (0.335)	-0.005 (0.078)	0.098 (0.100)
Nur andere Sprache	-1.504** (0.395)	0.062 (0.079)	0.278** (0.106)
Sozialkapital Mutter			
Rein eigenethnische Kontakte (<i>Ref: Gemischt-ethnisch</i>)			
Sprache mit Freunden außerhalb Arbeit (<i>Ref: Nur Herkunftssprache</i>)	-0.434 (0.284)	-0.106+ (0.063)	-0.141+ (0.078)
Mehr Herkunftssprache	0.344 (0.347)	0.037 (0.068)	-0.032 (0.081)
Gleich Deutsch und Herkunftssprache	0.479 (0.438)	0.067 (0.085)	-0.029 (0.093)
Nur oder mehr Deutsch	1.207* (0.520)	0.084 (0.140)	-0.085 (0.103)
Kontrollvariablen			
Bundesland, Ethnie, Geschlecht, familiärer Hintergrund (ESCS), Befragungsmodus, Interviewer 90, besuchte Schulform und Klassenstufe	✓	✓	✓
N	584	584	584

Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“
Signifikanzniveau: + $p \leq 0.1$, * $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$. Koeffizienten und robuste Standardfehler aus Modellen entnommen, die alle angegebenen Kontrollvariablen aber jeweils nur einen der Sozialkapitalindikatoren enthalten.

Alles in allem zeigen sich den Erwartungen entsprechend, sowohl bei den Grundschulern als auch bei den Jugendlichen deutliche Zusammenhänge zwischen der migrantenspezifischen

Sozialkapitalausstattung und den erbrachten Deutschleistungen in der Schule und im Leseleistungstest. Bei den Mathematiknoten sind die Effekte der verwendeten Sprache und der Ethnie der Freunde weniger eindeutig. Bei den Viertklässlern gibt es aber durchaus Hinweise darauf, dass verstärkter Kontakt zu Einheimischen und die Verwendung der deutschen Sprache im Freundesnetzwerk auch mit besseren Mathematiknoten einhergeht.

5.4.3 Zusatzanalysen zur Kausalität

Wie schon bei den Analysen zum allgemeinen Sozialkapital wird auch hier versucht, sich den Kausaleffekten der migrantenspezifischen Netzwerkzusammensetzung anzunähern, indem frühere Schulleistungen in die Modelle aufgenommen werden, um für einen möglichen leistungsbedingten Selektionseffekt zu kontrollieren. Zusätzlich werden auch noch Modelle berechnet, bei denen für die allgemeine Sozialkapitalausstattung kontrolliert wird. Anhand dieser Analysen soll untersucht werden, inwiefern schlechtere (Deutsch-)Leistungen von Migranten tatsächlich von der ethnischen oder sprachlichen Netzwerkzusammensetzung abhängen und nicht etwa von der sozialen Netzwerkzusammensetzung. Bei den migrantenspezifischen Sozialkapitalvariablen der Schüler wird die soziale Zusammensetzung ihrer Peergruppe kontrolliert, bei den migrantenspezifischen Sozialkapitalvariablen der Mütter wird die soziale Zusammensetzung der Mutternetzwerke konstant gehalten. Aufgrund der geringen Fallzahlen werden Fälle, die lediglich bei einer allgemeinen Sozialkapitalvariable fehlende Werte aufweisen, nicht aus den anderen Modellen ausgeschlossen. Modelle, bei denen die allgemeinen Sozialkapitalvariablen zusätzlich kontrolliert werden, weisen daher leicht niedrigere Fallzahlen auf. Das gleiche gilt auch für die Analysen zu den Aspirationen und Übergängen bei denen für die allgemeine Sozialkapitalausstattung kontrolliert wird.

Bei den Grundschulern zeigen sich in Tabelle 5-7 hinsichtlich der Deutschnoten auch nach Kontrolle der früheren schulischen Leistungen im Fach Deutsch klare Effekte der migrantenspezifischen Sozialkapitalausstattung. Zwar verkleinern sich die Koeffizienten durchgängig, und für die gesprochene Sprache im Netzwerk der Kinder finden sich nur noch vergleichsweise kleine, nichtsignifikante Koeffizienten, aber sowohl beim Geburtsland der Freunde des Kindes als auch bei der gesprochenen Sprache im Netzwerk der Mutter zeigen sich weiterhin inhaltlich bedeutsame Effekte auf die Deutschnoten. Dies gilt selbst dann noch, wenn für die allgemeine Sozialkapitalausstattung kontrolliert wird.

Tabelle 5-7: Einfluss der migrantenspezifischen Sozialkapitalausstattung auf die Schulnoten der Grundschüler unter Kontrolle der Schulnoten aus dem Vorjahr (OLS-Koeffizienten)

	Deutschnote			Mathenote		
	M 1a	M 2a	M 3a	M 1b	M 2b	M 3b
Sozialkapital Kind						
Geburtsland 3 beste Freunde (Ref: Keiner im Herkunftsland)						
Gemischt	-0.194 (0.133)	-0.097 (0.086)	-0.047 (0.089)	-0.222 (0.154)	-0.029 (0.090)	0.003 (0.102)
Alle im Herkunftsland	-0.579** (0.191)	-0.244** (0.068)	-0.219** (0.079)	-0.446 (0.282)	-0.005 (0.139)	-0.018 (0.150)
Sprache mit 3 besten Freunden (Ref: Nur Deutsch)						
Gemischt	-0.397** (0.111)	-0.086 (0.100)	-0.086 (0.105)	-0.320** (0.122)	-0.067 (0.107)	-0.075 (0.115)
Nur andere Sprache	-0.521* (0.254)	-0.131 (0.231)	-0.289 (0.196)	-0.474+ (0.272)	-0.181 (0.150)	-0.339** (0.076)
Sozialkapital Mutter						
Rein eigenethnische Kontakte (Ref: Gemischtethnisch)						
	-0.045 (0.099)	0.002 (0.071)	-0.004 (0.072)	-0.128 (0.118)	-0.138+ (0.074)	-0.111 (0.072)
Sprache mit Freunden außerhalb Arbeit (Ref: Nur Herkunftssprache)						
Mehr Herkunftssprache	0.209 (0.140)	0.107 (0.097)	0.110 (0.104)	0.224 (0.169)	0.201* (0.101)	0.189+ (0.108)
Gleich Deutsch und Herkunftssprache	0.273* (0.130)	0.186* (0.087)	0.194* (0.090)	0.257 (0.156)	0.319** (0.101)	0.302** (0.105)
Nur oder mehr Deutsch	0.394* (0.193)	0.256+ (0.154)	0.243 (0.153)	0.189 (0.221)	0.223 (0.150)	0.210 (0.163)
Kontrollvariablen						
Bundesland, Ethnie, Geschlecht, familiärer Hintergrund (ESCS), Befragungsmodus, Interviewer 90	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Deutschnote Endjahreszeugnis Klasse 3		✓	✓			
Mathematiknote Endjahreszeugnis Klasse 3					✓	✓
Allgemeines Sozialkapital (bei migspez. Sozkapvars Kind für allg. Sozkap Kind; bei migspez. Sozkapvars Mutter für allg. Sozkap Mutter)			✓			✓
N	232	232	221 (K) /232 (M)	232	232	221 (K) /232 (M)

Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“
 Signifikanzniveau: + p≤0.1, * p≤0.05, ** p≤0.01. Koeffizienten und robuste Standardfehler aus Modellen entnommen, die alle angegebenen Kontrollvariablen aber jeweils nur einen der Sozialkapitalindikatoren enthalten.
 (K) = Modelle Sozialkapital Kind; (M) = Modelle Sozialkapital Mutter

Bei den Mathematiknoten schwächen sich die Koeffizienten der Kindernetzwerke durch die Kontrolle früherer Leistungen deutlich ab und sind nicht mehr signifikant. Nach zusätzlicher Berücksichtigung der allgemeinen Sozialkapitalausstattung ergeben sich aber zumindest für die mit den drei besten Freunden gesprochene Sprache wieder signifikante Unterschiede in die erwartete Richtung. Die Koeffizienten der ethnischen und sprachlichen Zusammensetzung der Mutternetzwerke bleiben über die verschiedenen Modelle zu den Mathematiknoten hinweg recht stabil, unterscheiden sich aber insofern, dass sie nach Kontrolle vorheriger Leistungen signifikant werden. Diese Ergebnisse sprechen dafür, dass sich die Effekte der migrantenspezifischen Sozialkapitalausstattung der Mütter im Schuljahr vor dem Übergang auf eine weitere Sekundarschule auf die Leistungsentwicklung der Kinder auswirken. Eine mögliche Erklärung hierfür wäre, dass die Einbettung der Mütter in ein eigenethnisches Netzwerk, in dem vorwiegend in der Herkunftssprache gesprochen wird, zu geringeren Investitionen gerade in dieser kritischen Phase führt, da keine ausreichende Kenntnis darüber vorhanden ist, welche schulischen Leistungen für den Übergang auf eine höhere Schulform tatsächlich erbracht werden müssen und zudem die Unterstützungsmöglichkeiten durch das Netzwerk begrenzt sind. Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die ethnische und sprachliche Netzwerkzusammensetzung der Kinder- und der Mutternetzwerke Effekte auf die schulischen Leistungen und auf die Leistungsentwicklung von Grundschulern hat. Dies gilt auch unter Kontrolle der allgemeinen Sozialkapitalausstattung.

Bei den Jugendlichen haben sich die Effekte der migrantenspezifischen Netzwerkzusammensetzung auf die Noten schon bei den Standardanalysen weniger eindeutig dargestellt als bei den Grundschulern. Es wurde angenommen, dass dies unter anderem auf die ungenaue Messung der schulischen Leistungen anhand der Zeugnisnoten zurückgeführt werden kann, da diese von den Jugendlichen sowohl in verschiedenen Schulformen als auch in verschiedenen anspruchsvollen Kursen innerhalb der einzelnen Schulformen erlangt werden. Somit sind anhand der Schulnoten nur bedingt Aussagen über die tatsächlichen schulischen Leistungen möglich. Da zwischen den verschiedenen Schuljahren sowohl zwischen den Schulformen als auch zwischen den Kursen gewechselt werden kann, gilt dies auch für die Leistungsentwicklung. Wenn für frühere Schulnoten kontrolliert wird, finden sich in Tabelle 5-8 bei den Jugendlichen keine einheitlichen Zusammenhänge zwischen der migrantenspezifischen Sozialkapitalausstattung und den Schulnoten am Ende des Schuljahres von Welle 1.

Tabelle 5-8: Einfluss der migrantenspezifischen Sozialkapitalausstattung auf die Schulnoten der Sekundarschüler unter Kontrolle der Schulnoten aus dem Vorjahr (OLS-Koeffizienten)

	Deutschnote			Mathenote		
	M 1a	M 2a	M 3a	M 1b	M 2b	M 3b
Sozialkapital Jugendlicher						
Geburtsland 3 beste Freunde (Ref: Keiner im Herkunftsland)						
Gemischt	-0.151* (0.073)	-0.123+ (0.070)	-0.118 (0.076)	-0.021 (0.074)	-0.018 (0.065)	-0.004 (0.070)
Alle im Herkunftsland	-0.124 (0.103)	-0.112 (0.102)	-0.100 (0.105)	0.084 (0.134)	0.076 (0.119)	0.041 (0.114)
Sprache mit 3 besten Freunden (Ref: Nur Deutsch)						
Gemischt	-0.005 (0.078)	0.011 (0.068)	0.020 (0.068)	0.098 (0.100)	0.031 (0.078)	0.042 (0.079)
Nur andere Sprache	0.062 (0.079)	0.100 (0.065)	0.108+ (0.064)	0.278** (0.106)	0.201* (0.090)	0.180+ (0.095)
Sozialkapital Mutter						
Rein eigenethnische Kontakte (Ref: Gemischtethnisch)						
	-0.106+ (0.063)	-0.040 (0.057)	-0.061 (0.065)	-0.141+ (0.078)	-0.129+ (0.068)	-0.168* (0.078)
Sprache mit Freunden außerhalb Arbeit (Ref: Nur Herkunftssprache)						
Mehr Herkunftssprache	0.037 (0.068)	-0.002 (0.064)	0.006 (0.064)	-0.032 (0.081)	-0.033 (0.068)	-0.029 (0.071)
Gleich Deutsch und Herkunftssprache	0.067 (0.085)	0.064 (0.076)	0.070 (0.077)	-0.029 (0.093)	0.060 (0.077)	0.056 (0.077)
Nur oder mehr Deutsch	0.084 (0.140)	0.030 (0.112)	0.042 (0.112)	-0.085 (0.103)	0.014 (0.094)	0.018 (0.095)
Kontrollvariablen						
Bundesland, Ethnie, Geschlecht, familiärer Hintergrund (ESCS), Befragungsmodus, Interviewer 90, besuchte Schulform und Klassenstufe	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Deutschnote Endjahreszeugnis vorhergehendes Schuljahr		✓	✓			
Mathenote Endjahreszeugnis vorhergehendes Schuljahr					✓	✓
Allgemeines Sozialkapital (bei migspez. Sozkapvars Kind für allg. Sozkap Kind; bei migspezif. Sozkapvars Mutter für allg. Sozkap Mutter)			✓			✓
N	584	584	540 (J) /583 (M)	584	584	540 (J) /583 (M)

Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“
 Signifikanzniveau: + p<0.1, * p<0.05, ** p<0.01. Koeffizienten und robuste Standardfehler aus Modellen entnommen, die alle angegebenen Kontrollvariablen aber jeweils nur einen der Sozialkapitalindikatoren enthalten.
 (J) = Modelle Sozialkapital Jugendlicher; (M) = Modelle Sozialkapital Mutter

Bei den Mathematiknoten waren die Ergebnisse schon in den Standardmodellen für die Netzwerke der Jugendlichen und ihrer Mütter uneinheitlich. Dieses Bild bleibt auch nach Kontrolle früherer Mathematikleistungen und der allgemeinen Sozialkapitalausstattung bestehen. Während beim Mutternetzwerk eine rein eigenethnische Zusammensetzung negative Effekte aufweist, gilt dies nicht für die vorwiegend gesprochene Sprache in diesen Netzwerken und bei der Peergruppe der Jugendlichen zeigen sich gar positive Effekte, wenn vornehmlich nicht deutsch gesprochen wird. Da diese gegensätzlichen Effekte theoretisch nicht logisch zu erklären sind, scheint in einer Gesamtschau die migrantenspezifische Netzwerkzusammensetzung keinen systematischen Einfluss auf die Mathematiknoten der Jugendlichen zu haben. Ähnliches gilt auch für die Deutschnoten. Unter Kontrolle früherer Leistungen zeigen sich keine signifikanten Effekte des Mutternetzwerks mehr. Der Einfluss des Geburtslands der drei besten Freunde der Jugendlichen verringert sich und ist nach zusätzlicher Kontrolle der allgemeinen Sozialkapitalausstattung ebenfalls nicht mehr signifikant. Gleichzeitig wird die gesprochene Sprache mit den Freunden auf dem 10%-Niveau signifikant, wobei die Effektrichtung allerdings, wie schon bei den Mathematiknoten, nicht den Erwartungen entspricht. So deuten die Ergebnisse darauf hin, dass Jugendliche, die mit ihren Freunden ausschließlich nicht deutsch sprechen, ihre Deutschnoten stärker verbessern können als Jugendliche, die sich nur deutsch unterhalten. Dies steht im Gegensatz zu den theoretischen Überlegungen und zu den Ergebnissen bezüglich des Einflusses der ethnischen Netzwerkzusammensetzung. Aufgrund der unklaren Befundlage kann auch bei den Deutschnoten kein eindeutiger Zusammenhang zwischen migrantenspezifischer Netzwerkzusammensetzung und Veränderung der Schulnoten am Ende der Sekundarstufe nachgewiesen werden. Ob dies tatsächlich auf das Nichtvorhandensein von Netzwerkeffekten zurückzuführen ist, oder eher durch die beschriebenen Messprobleme hinsichtlich der Schulnoten verursacht wird, kann nicht abschließend geklärt werden. Die durchweg hypothesenkonformen Zusammenhänge mit den Leseleistungen und die klareren Ergebnisse bei den Grundschulern deuten aber darauf hin, dass die Messprobleme eine bedeutsame Rolle spielen und Effekte der migrantenspezifischen Netzwerkzusammensetzung verdecken.

Bezüglich der schulischen Leistungen kann zusammenfassend festgehalten werden, dass sowohl bei Grund- als auch bei Sekundarschülern ein großer Anteil deutscher Freunde und die vorwiegende Verwendung der deutschen Sprache in den Freundesnetzwerken der Schüler und der Mütter positiv mit den Leseleistungen zusammenhängen. Bei den Grundschulern zeigen sich außerdem Effekte auf die Deutschnoten, die auch nach Kontrolle früherer Leistungen nicht vollständig verschwinden. Dies spricht dafür, dass die migrantenspezifische Netzwerk-

zusammensetzung tatsächlich einen kausalen Einfluss auf die Deutschleistungen hat. Aber auch auf die Mathematiknoten von Grundschulern scheint die ethnische Zusammensetzung und der Sprachgebrauch in den Netzwerken einen gewissen Einfluss zu haben. Die Aufnahme der allgemeinen Sozialkapitalausstattung in die Modelle hat nur geringe Auswirkungen auf die Koeffizienten und es bleiben substantielle Effekte der sprachlichen und ethnischen Netzwerkzusammensetzung bestehen. Dies kann als Hinweis darauf gewertet werden, dass die Nachteile, die sich aus einer ethnischen Einbettung für Migranten ergeben, nicht auf Unterschiede in der sozialen Zusammensetzung der Netzwerke zurückgeführt werden können, sondern durch geringere Lernopportunitäten der deutschen Sprache und durch die schlechtere Ausstattung der eigenethnischen Netzwerkmitglieder mit anderen aufnahmelandsspezifischen Ressourcen und Informationen verursacht werden.

Auch bei den Jugendlichen werden die Koeffizienten der migrantenspezifischen Netzwerkzusammensetzung nur geringfügig durch die Kontrolle der allgemeinen Sozialkapitalausstattung beeinflusst. Allerdings stellen sich die Ergebnisse bezüglich der Schulnoten weniger eindeutig dar als bei den Grundschulern. So zeigen die Standardanalysen zwar durchaus Hinweise auf einen negativen Zusammenhang zwischen dem Migrantenanteil und den Deutschnoten, nach Kontrolle der im Vorjahr erhaltenen Schulnoten zeigen sich aber keine systematischen Effekte mehr. Bei den Mathematiknoten ergeben sich über alle Modelle hinweg erwartete Effekte der ethnischen Zusammensetzung der Netzwerke der Mütter, aber gleichzeitig unerwartete Effekte des Sprachgebrauchs in der Peergruppe der Jugendlichen. Es wurde argumentiert, dass die uneindeutigen Ergebnisse bei den Schulnoten der Jugendlichen durch Messprobleme verursacht sein können. Ob dies tatsächlich der Fall ist oder ob bei den Jugendlichen die migrantenspezifische Netzwerkzusammensetzung tatsächlich einen geringeren Einfluss auf die schulischen Leistungen hat, als dies bei den Grundschulern der Fall ist, kann anhand der vorliegenden Daten aber nicht endgültig geklärt werden. Zukünftige Forschung sollte diesen Gesichtspunkt näher beleuchten, wobei speziell eine längsschnittliche Erfassung der Deutschleistungen durch unabhängige Leistungstests wünschenswert wäre, da diese eine bessere Vergleichbarkeit als die Schulnoten aufweisen. Mit den Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) sollte dies in naher Zukunft möglich sein.

Alles in allem deuten die vorliegenden Ergebnisse (zumindest für die Grundschüler) darauf hin, dass die migrantenspezifische Sozialkapitalausstattung – im Gegensatz zur allgemeinen Sozialkapitalausstattung – die schulischen Leistungen in relevanter Weise beeinflusst. Es zeigt sich im Einklang mit den Vorhersagen der Neuen Assimilationstheorie, dass die Einge-

bundenheit in ein Netzwerk von Freunden mit der gleichen Ethnie und der Gebrauch der Sprache des Herkunftslandes im Netzwerk negativ mit den schulischen Leistungen (in Deutsch) zusammenhängen. Eine soziale Assimilation hat hingegen positive Auswirkungen.

5.5 Migrantenspezifisches Sozialkapital und Bildungsaspirationen

Theoretisch wurde angenommen, dass in ethnischen Netzwerken weniger (aufnahmelandspezifische) bildungsförderliche Ressourcen zur Verfügung stehen und daher Schüler, die selbst oder deren Mütter in solche Netzwerke integriert sind, schlechtere Leistungen erbringen. Dies hat sich im vorhergehenden Abschnitt zu weiten Teilen bestätigt. Hinsichtlich der idealistischen Bildungsaspirationen sollte die tatsächliche Ressourcenausstattung des Netzwerks hingegen von geringerer Bedeutung sein und die vorherrschenden Werte und Normen bzgl. Bildung im Netzwerk eine wichtigere Rolle spielen. Bestehende Studien haben gezeigt, dass Migranten häufig höhere Bildungswünsche haben als vergleichbare einheimische Personen, wobei dies insbesondere auf Türken zutrifft.⁹⁸ Es ist daher davon auszugehen, dass Migranten und speziell Türken, die vorwiegend mit Personen der eigenen Ethnie Kontakt haben, aufgrund der vergleichsweise hohen Aspirationen in ihrem Umfeld, höhere idealistische Aspirationen aufweisen als Migranten, die gemischtethnische oder rein deutsche Netzwerke haben. Für die realistischen Bildungsaspirationen können auf Basis der theoretischen Ausführungen hingegen keine eindeutigen Vorhersagen darüber getroffen werden, ob negative, keine, oder positive Effekte eigenethnischer Netzwerke zu erwarten sind, da bei ihnen neben den Wünschen und Normen im Netzwerk, die Ressourcenausstattung der Sozialkontakte eine bedeutendere Rolle spielen dürfte als bei den idealistischen Aspirationen. Unter Kontrolle der sozialen Netzwerkzusammensetzung sollten sich bei beiden Aspirationsarten mögliche positive Auswirkungen eigenethnischer Netzwerke verstärken.

5.5.1 Grundschüler

Entgegen den Erwartungen gibt es beim Grundschülersample keine Hinweise darauf, dass eigenethnische Netzwerke oder Kontakte zu Personen, mit denen sich vorwiegend nicht auf Deutsch unterhalten wird, positive Auswirkungen auf die idealistischen Aspirationen der Mütter oder der Schüler haben.

⁹⁸ Auch in den vorliegenden Daten zeigen sich zumindest für Türken höhere idealistische und realistische Aspirationen als für Einheimische (vgl. Kapitel 4.5).

Tabelle 5-9: Einfluss der migrantenspezifischen Sozialkapitalausstattung auf die idealistischen Aspirationen der Grundschüler und ihrer Mütter (durchschnittliche Marginaleffekte)

	Idealist. Asp. Kind			Idealist. Asp. Mutter		
	M 1a	M 2a	M 3a	M 1b	M 2b	M 3b
Sozialkapital Kind						
Geburtsland 3 beste Freunde (Ref: Keiner im Herkunftsland)						
Gemischt	0.086 (0.078)	0.144+ (0.075)	0.064 (0.066)	0.005 (0.071)	0.073 (0.067)	0.048 (0.070)
Alle im Herkunftsland	-0.163 (0.149)	-0.110 (0.140)	-0.200+ (0.115)	-0.133 (0.159)	-0.058 (0.157)	-0.069 (0.177)
Sprache mit 3 besten Freunden (Ref: Nur Deutsch)						
Gemischt	-0.070 (0.076)	0.064 (0.073)	-0.021 (0.066)	-0.062 (0.079)	0.111 (0.074)	0.089 (0.079)
Nur andere Sprache	-0.161 (0.147)	0.026 (0.158)	0.041 (0.132)	-0.366** (0.141)	-0.197 (0.182)	-0.209 (0.171)
Sozialkapital Mutter						
Rein eigenethnische Kontakte (Ref: Gemischtethnisch)						
	-0.075 (0.057)	-0.040 (0.055)	-0.039 (0.059)	-0.060 (0.062)	-0.024 (0.058)	0.035 (0.062)
Sprache mit Freunden außerhalb Arbeit (Ref: Nur Herkunftssprache)						
Mehr Herkunftssprache	0.075 (0.082)	0.055 (0.072)	0.045 (0.065)	0.047 (0.086)	0.024 (0.070)	-0.009 (0.069)
Gleich Deutsch und Herkunftssprache	0.019 (0.082)	0.006 (0.080)	0.006 (0.075)	0.009 (0.082)	-0.010 (0.076)	-0.046 (0.072)
Nur oder mehr Deutsch	-0.024 (0.114)	-0.102 (0.091)	-0.141+ (0.085)	-0.056 (0.126)	-0.136 (0.093)	-0.191+ (0.099)
Kontrollvariablen						
Bundesland, Ethnie, Geschlecht, familiärer Hintergrund (ESCS), Befragungsmodus, Interviewer 90	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Leistungstests und Schulnoten Welle 1		✓	✓		✓	✓
Allgemeines Sozialkapital (bei migspez. Sozkapvars Kind für allg. Sozkap Kind; bei migspezif. Sozkapvars Mutter für allg. Sozkap Mutter)			✓			✓
N	232	232	221 (K) /232 (M)	232	232	221 (K) /232 (M)

Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“
 Signifikanzniveau: + p≤0.1, * p≤0.05, ** p≤0.01. Koeffizienten und robuste Standardfehler aus Modellen entnommen, die alle angegebenen Kontrollvariablen aber jeweils nur einen der Sozialkapitalindikatoren enthalten.
 (K) = Modelle Sozialkapital Kind; (M) = Modelle Sozialkapital Mutter

Tatsächlich zeigt die migrantenspezifische Netzwerkzusammensetzung der Mütter in Tabelle 5-9 keine signifikanten Effekte. Die Koeffizienten sind eher schwach ausgeprägt und die beiden verwendeten Indikatoren zeigen in unterschiedliche Richtungen. Hinsichtlich der Zusammensetzung der Peergruppe der Grundschüler deuten die Ergebnisse nach Kontrolle der schulischen Leistungen darauf hin, dass nicht Kinder mit einem rein eigenethnischen Netzwerk höhere Aspirationen aufweisen, sondern vielmehr jene, die über ethnisch durchmischte Netzwerke verfügen. Auch hinsichtlich der Sprache deutet sich ein solcher Zusammenhang an. Rein eigenethnische Kontakte scheinen tendenziell eher negative, zumindest aber keine positiven Auswirkungen zu haben. Die zusätzliche Kontrolle der allgemeinen Sozialkapitalausstattung hat, wie schon bei den Analysen zu den Schulnoten, entgegen den Erwartungen keinen substantziellen Einfluss auf die Koeffizienten der migrantenspezifischen Sozialkapitalausstattung.⁹⁹

Wie bei den idealistischen findet sich in Tabelle 5-10 auch bei den realistischen Bildungsaspirationen kein signifikanter Einfluss der migrantenspezifischen Zusammensetzung der Mutternetzwerke.¹⁰⁰ Auch die Richtung der Koeffizienten folgt keinem eindeutigen Muster. Hinsichtlich der Zusammensetzung der Schülernetzwerke zeigt sich bei den Bildungserwartungen der Schüler analog zu den Ergebnissen bei den Bildungswünschen, dass reine Migrantennetzwerke tendenziell Nachteile mit sich bringen, wobei jedoch nach Kontrolle der Leistungen keiner der Koeffizienten signifikant ist. Die Effekte auf die realistischen Aspirationen der Mütter sind nur schwach ausgeprägt, sprechen aber ebenfalls dagegen, dass die ausschließliche Eingebundenheit in eine ethnische Gemeinschaft zu höheren Aspirationen führt. Die Kontrolle der allgemeinen Sozialkapitalausstattung hat kaum Auswirkungen auf die Ergebnisse.

⁹⁹ Wie bei den Analysen zu den Schulnoten wird auch hier bei den migrantenspezifischen Sozialkapitalvariablen der Schüler die soziale Zusammensetzung ihrer Peergruppe kontrolliert, während bei den migrantenspezifischen Sozialkapitalvariablen der Mütter die soziale Zusammensetzung der Mutternetzwerke konstant gehalten wird.

¹⁰⁰ Wie schon bei den Noten handelt es sich auch bei den realistischen Aspirationen eigentlich um ordinal skalierte Variablen. Da sich aber auch hier die grundlegenden Ergebnisse der linearen Regressionsmodelle nicht von denen der ordinalen Logitmodelle unterscheiden, werden wieder die anschaulicher zu interpretierenden Ergebnisse der linearen Regressionsmodelle dargestellt. Die Ergebnisse der ordinalen Modelle sind vom Autor erhältlich.

Tabelle 5-10: Einfluss der migrantenspezifischen Sozialkapitalausstattung auf die realistischen Aspirationen der Grundschüler und ihrer Mütter (OLS-Koeffizienten)

	Realist. Asp. Kind			Realist. Asp. Mutter		
	M 1a	M 2a	M 3a	M 1b	M 2b	M 3b
Sozialkapital Kind						
Geburtsland 3 beste Freunde (Ref: Keiner im Herkunftsland)						
Gemischt	0.469* (0.223)	0.596* (0.241)	0.369 (0.243)	-0.165 (0.178)	-0.132 (0.189)	-0.086 (0.208)
Alle im Herkunftsland	-0.246 (0.497)	-0.320 (0.476)	-0.488 (0.542)	0.025 (0.239)	-0.058 (0.245)	-0.039 (0.252)
Sprache mit 3 besten Freunden (Ref: Nur Deutsch)						
Gemischt	-0.165 (0.235)	0.213 (0.250)	-0.031 (0.256)	-0.188 (0.148)	-0.023 (0.151)	-0.079 (0.159)
Nur andere Sprache	-0.929* (0.423)	-0.624 (0.446)	-0.694 (0.434)	-0.343 (0.366)	-0.105 (0.412)	-0.114 (0.375)
Sozialkapital Mutter						
Rein eigenethnische Kontakte (Ref: Gemischtethnisch)						
Mehr Herkunftssprache	0.212 (0.247)	0.149 (0.221)	0.135 (0.221)	0.142 (0.183)	0.126 (0.167)	0.137 (0.179)
Gleich Deutsch und Herkunftssprache	0.151 (0.263)	0.130 (0.262)	0.142 (0.276)	0.138 (0.188)	0.152 (0.175)	0.147 (0.189)
Nur oder mehr Deutsch	0.278 (0.407)	0.019 (0.345)	-0.017 (0.340)	0.149 (0.290)	0.028 (0.308)	0.045 (0.306)
Kontrollvariablen						
Kontrolliert für Bundesland, Ethnie, Geschlecht, familiärer Hintergrund (ESCS), Befragungsmodus, Interviewer 90	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Leistungstests und Schulnoten Welle 1		✓	✓		✓	✓
Allgemeines Sozialkapital (bei migspez. Sozkapvars Kind für allg. Sozkap Kind; bei migspezif. Sozkapvars Mutter für allg. Sozkap Mutter)			✓			✓
N	179	179	170 (K) /179 (M)	179	179	170 (K) /179 (M)

Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“
 Signifikanzniveau: + $p \leq 0.1$, * $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$. Koeffizienten und robuste Standardfehler aus Modellen entnommen, die alle angegebenen Kontrollvariablen aber jeweils nur einen der Sozialkapitalindikatoren enthalten.
 (K) = Modelle Sozialkapital Kind; (M) = Modelle Sozialkapital Mutter

Es kann festgehalten werden, dass die ethnische und sprachliche Zusammensetzung der Netzwerke weder auf die realistischen noch auf die idealistischen Aspirationen eindeutige Effekte haben. Dies gilt insbesondere für die Netzwerke der Mütter. Schüler, mit denen sich die drei besten Freunde vorwiegend in der Sprache des Herkunftslandes unterhalten oder deren drei beste Freunde alle aus dem Herkunftsland stammen, haben zumindest tendenziell die geringsten Aspirationen. Da insgesamt aber fast keiner der Effekte signifikant ist, sollten diese Tendenzen nicht überbewertet werden. Insgesamt scheint die migrantenspezifische Netzwerkzusammensetzung daher keine oder lediglich geringe Auswirkungen auf die idealistischen und realistischen Aspirationen zu haben. Die Richtung der Koeffizienten spricht außerdem deutlich gegen die Annahme, dass ein Verbleib in einer ethnischen Gemeinschaft Vorteile mit sich bringt. Was die idealistischen Aspirationen anbelangt, entsprechen diese Ergebnisse nicht den Erwartungen, während bei den realistischen Aspirationen ex ante keine eindeutigen Hypothesen formuliert werden konnten. Die Aufnahme der sozialen Netzwerkzusammensetzung in die Modelle zeigt entgegen den Erwartungen keine systematischen Auswirkungen auf die Koeffizienten der ethnischen und sprachlichen Zusammensetzung.

Wie schon bei den Analysen zum allgemeinen Sozialkapital zeigen sich auch hier zwischen den Ergebnissen zu den idealistischen und den realistischen Aspirationen eher Gemeinsamkeiten als Unterschiede. Dies deutet noch einmal darauf hin, dass bei beiden zentrale Einflussfaktoren ähnlich wirken. Es wurde weiter oben die Vermutung aufgestellt, dass Restriktionen auch bei den Wünschen ähnlich starke Auswirkungen haben wie bei den Erwartungen. Ist dies tatsächlich der Fall, könnte das auch eine mögliche Erklärung dafür sein, warum nicht nur bei den realistischen, sondern auch bei den idealistischen Aspirationen kein systematischer Einfluss der migrantenspezifischen Sozialkapitalausstattung nachgewiesen werden kann.

5.5.2 Jugendliche

Beim Jugendlichensample liegen bezüglich der idealistischen Aspirationen lediglich Informationen für die Mütter vor. Im Gegensatz zum Grundschulsample zeigen sich hier signifikante Effekte der Mutternetzwerke, allerdings gehen diese in unterschiedliche Richtungen. Während rein eigenethnische Kontakte mit niedrigeren Aspirationen einhergehen, führt die ausschließliche Verwendung der Herkunftssprache mit den Freunden im Vergleich zum vorwiegenden Gebrauch der deutschen Sprache zu höheren Bildungswünschen. Es gibt zudem Hinweise darauf, dass Mütter höhere Bildungswünsche haben, wenn die Freunde ihrer Kinder

aus dem gleichen Herkunftsland stammen. Insgesamt sind die Koeffizienten in den Modellen zwar teilweise signifikant, es lässt sich aber kein systematisches Gesamtmuster erkennen.

Tabelle 5-11: Einfluss der migrantenspezifischen Sozialkapitalausstattung auf die idealistischen Aspirationen der Mütter von Sekundarschülern (durchschnittliche Marginaleffekte)

	M 1	M 2	M 3
Sozialkapital Jugendlicher			
Geburtsland 3 beste Freunde (<i>Ref: Keiner im Herkunftsland</i>)			
Gemischt	0.055 (0.051)	0.061 (0.049)	0.043 (0.051)
Alle im Herkunftsland	0.106 (0.070)	0.118+ (0.063)	0.093 (0.064)
Sprache mit 3 besten Freunden (<i>Ref: Nur Deutsch</i>)			
Gemischt	-0.009 (0.046)	-0.005 (0.044)	-0.017 (0.044)
Nur andere Sprache	0.017 (0.046)	0.033 (0.040)	0.027 (0.042)
Sozialkapital Mutter			
Rein eigenethnische Kontakte (<i>Ref: Gemischt-ethnisch</i>)			
Sprache mit Freunden außerhalb Arbeit (<i>Ref: Nur Herkunftssprache</i>)	-0.072* (0.036)	-0.058+ (0.034)	-0.051 (0.040)
Mehr Herkunftssprache	0.039 (0.051)	0.022 (0.050)	0.021 (0.050)
Gleich Deutsch und Herkunftssprache	-0.034 (0.049)	-0.029 (0.047)	-0.032 (0.048)
Nur oder mehr Deutsch	-0.158* (0.070)	-0.180* (0.072)	-0.189** (0.068)
Kontrollvariablen			
Bundesland, Ethnie, Geschlecht, familiärer Hintergrund (ESCS), Befragungsmodus, Interviewer 90, besuchte Schulform und Klassenstufe	✓	✓	✓
Leistungstests und Schulnoten Welle 1		✓	✓
Allgemeines Sozialkapital (bei migspez. Sozkapvars Jug. für allg. Sozkap Jug.; bei migspezif. Sozkapvars Mutter für allg. Sozkap Mutter)			✓
N	534	534	491 (J) / 533 (M)

Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“
 Signifikanzniveau: + p≤0.1, * p≤0.05, ** p≤0.01. Koeffizienten und robuste Standardfehler aus Modellen entnommen, die alle angegebenen Kontrollvariablen aber jeweils nur einen der Sozialkapitalindikatoren enthalten.
 (J) = Modelle Sozialkapital Jugendlicher; (M) = Modelle Sozialkapital Mutter

Zu den realistischen Aspirationen liegen Informationen von den Müttern und von den Schülern vor. Auch hier können keine einheitlichen Effekte ausgemacht werden. Alles in allem sind nur wenige Koeffizienten signifikant und auch ihre Richtung lässt keine klaren Rückschlüsse darauf zu, ob tendenziell eher Migrantennetzwerke, gemischte Netzwerke oder Kontakte zu Einheimischen zu größeren Erfolgserwartungen führen. Wie bei den Grundschulern, verändern sich auch bei den Sekundarschülern die Ergebnisse für die idealistischen und realistischen Aspirationen nicht substantiell durch die Konstanthaltung der allgemeinen Sozialkapitalausstattung.

Tabelle 5-12: Einfluss der migrantenspezifischen Sozialkapitalausstattung auf die realistischen Aspirationen der Sekundarschüler und ihrer Mütter (OLS-Koeffizienten)

	Realist. Asp. Jugendl.			Realist. Asp. Mutter		
	M 1a	M 2a	M 3a	M 1b	M 2b	M 3b
Sozialkapital Jugendlicher						
Geburtsland 3 beste Freunde (Ref: Keiner im Herkunftsland)						
Gemischt	0.072 (0.093)	0.081 (0.083)	0.087 (0.087)	0.035 (0.091)	0.053 (0.078)	0.074 (0.083)
Alle im Herkunftsland	0.181 (0.129)	0.210+ (0.121)	0.174 (0.122)	0.057 (0.107)	0.100 (0.105)	0.049 (0.105)
Sprache mit 3 besten Freunden (Ref: Nur Deutsch)						
Gemischt	0.181 (0.110)	0.172+ (0.101)	0.152 (0.096)	-0.035 (0.076)	-0.011 (0.076)	-0.015 (0.077)
Nur andere Sprache	-0.049 (0.139)	-0.035 (0.137)	-0.052 (0.133)	-0.151 (0.111)	-0.090 (0.105)	-0.079 (0.100)
Sozialkapital Mutter						
Rein eigenethnische Kontakte (Ref: Gemischtethnisch)						
Sprache mit Freunden außerhalb Arbeit (Ref: Nur Herkunftssprache)						
Mehr Herkunftssprache	0.134 (0.101)	0.114 (0.092)	0.100 (0.095)	0.205** (0.077)	0.174* (0.075)	0.183* (0.071)
Gleich Deutsch und Herkunftssprache	-0.125 (0.126)	-0.070 (0.114)	-0.089 (0.116)	0.072 (0.100)	0.093 (0.095)	0.107 (0.089)
Nur oder mehr Deutsch	-0.065 (0.137)	-0.075 (0.136)	-0.103 (0.137)	0.083 (0.135)	0.019 (0.128)	0.034 (0.123)
Kontrollvariablen						
Bundesland, Ethnie, Geschlecht, familiärer Hintergrund (ESCS), Befragungsmodus, Interviewer 90, besuchte Schulform und Klassenstufe	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Fortsetzung der Tabelle auf der folgenden Seite.

Fortsetzung der Tabelle 5-12						
Leistungstests und Schulnoten Welle 1		✓	✓		✓	✓
Allgemeines Sozialkapital (bei migspez. Sozkapvars Jug. für allg. Sozkap Jug.; bei migspezif. Sozkapvars Mutter für allg. Sozkap Mutter)			✓			✓
N	584	584	540 (J) / 583 (M)	584	584	540 (J) / 583 (M)

Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“
Signifikanzniveau: + $p \leq 0.1$, * $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$. Koeffizienten und robuste Standardfehler aus Modellen entnommen, die alle angegebenen Kontrollvariablen aber jeweils nur einen der Sozialkapitalindikatoren enthalten. (J) = Modelle Sozialkapital Jugendlicher; (M) = Modelle Sozialkapital Mutter

Insgesamt lässt sich sowohl bei den Jugendlichen als auch bei den Grundschulern und ihren Müttern kein systematischer Zusammenhang zwischen der ethnischen bzw. sprachlichen Netzwerkzusammensetzung und den Bildungsaspirationen feststellen. Hinsichtlich der realistischen Aspirationen ist dieses Ergebnis nicht verwunderlich, da im Rahmen der theoretischen Überlegungen verschiedene Faktoren identifiziert wurden, die sich in unterschiedlicher Weise auf die Bildungserwartungen auswirken sollten, und nicht eindeutig geklärt werden konnte, welcher der Effekte überwiegt. Wenn keiner der Einflussfaktoren eindeutig dominiert, ist es geradezu wahrscheinlich, dass viele der Koeffizienten nicht signifikant sind und sich die Richtung der Koeffizienten je nach verwendetem Indikator unterscheidet. Zusätzliche Analysen zeigen, dass sich die hier dargestellten Koeffizienten der migrantenspezifischen Sozialkapitalausstattung nur unwesentlich verändern, wenn für die soziale Netzwerkzusammensetzung kontrolliert wird, und es finden sich auch in diesen Modellen keine Hinweise darauf, dass eigenethnische Netzwerke positive Auswirkungen auf die realistischen Bildungsaspirationen haben.

Bezüglich der idealistischen Aspirationen wurde angenommen, dass Migranten, die stärker in ethnische Gemeinschaften eingebettet sind, höhere Bildungswünsche haben, da aufgrund bisheriger Forschungsbefunde davon ausgegangen werden kann, dass in diesen Netzwerken der Bildung ein vergleichsweise hoher Wert zugesprochen wird und das Aufwärtstreben ausgeprägter ist als bei vergleichbaren einheimischen Sozialkontakten. Diese Annahme wurde durch die Analysen allerdings nicht bestätigt, wobei dies selbst unter Kontrolle der sozialen Netzwerkzusammensetzung gilt. Ein möglicher Grund hierfür könnte sein, dass, entgegen den theoretischen Überlegungen, Restriktionen bei den idealistischen Aspirationen in ähnlichem Maße Berücksichtigung finden, wie dies bei den realistischen Aspirationen der Fall ist.

5.5.3 Zusatzanalysen bezüglich möglicher Unterschiede zwischen den beiden Migrantengruppen

Ein weiterer Grund für die nicht eindeutigen Effekte der ethnischen Netzwerkzusammensetzung auf die idealistischen Aspirationen könnte sein, dass sich die beiden Migrantengruppen hinsichtlich der durchschnittlichen Aspirationen in den ethnischen Netzwerken unterscheiden. So deuten die bisher vorgestellten Analysen zu den Aspirationen der Jugendlichen und ihrer Mütter im Einklang mit bisherigen Befunden (Becker 2010: 2f.) darauf hin, dass unter Kontrolle der sozialen Herkunft bei Türken deutlich höhere Aspirationen vorherrschen, als dies bei Einheimischen der Fall ist, während die Unterschiede zwischen Migranten aus der ehemaligen Sowjetunion und Einheimischen gering ausfallen. Es wäre daher denkbar, dass sich positive Effekte von vornehmlich eigenethnischen Sozialkontakten in erster Linie bei Türken zeigen.

Um dieser Frage nachzugehen, werden im Folgenden für das Jugendlischensample getrennte Modelle für Türken und Migranten aus der ehemaligen Sowjetunion berechnet. Auf die Darstellung getrennter Modelle für die Grundschüler wurde aufgrund geringer Fallzahlen speziell bei der Gruppe der Türken (N=87) verzichtet.¹⁰¹ Im Gegensatz zu den theoretischen Annahmen ergeben sich bei den türkischen Migranten kleinere Koeffizienten als bei den Migranten aus der ehemaligen Sowjetunion, welche darüber hinaus durchweg insignifikant sind und beim Mutternetzwerk in verschiedene Richtungen zeigen. Auch bei den Migranten aus der ehemaligen Sowjetunion zeigen sich uneinheitliche Effekte hinsichtlich der ethnischen und sprachlichen Zusammensetzung der Mutternetzwerke. Bezüglich des Schülernetzwerks gibt es Hinweise darauf, dass die Aspirationen der Mütter höher ausfallen, wenn die besten Freunde der Jugendlichen ausschließlich aus dem Herkunftsland stammen.

Alles in allem lassen sich auch bei den getrennten Modellen bei keiner der beiden Migrantengruppen systematische Effekte der ethnischen und sprachlichen Netzwerkzusammensetzung erkennen. Dies gilt nicht nur für die idealistischen sondern auch für die realistischen Bildungsaspirationen (siehe Tabelle B-3). Entgegen den Erwartungen zeigt sich bei der türkischen Gruppe keinerlei substanzieller Einfluss auf die Bildungswünsche. Die hohen Aspirationen der Türken scheinen also nicht, wie vermutet, unter anderem dadurch zu entstehen und sich zu verfestigen, dass innerhalb der eigenethnischen Gruppe die hohen Aufwärtsbestrebungen und Bildungsnormen immer wieder neu bestätigt und verstärkt werden. Vielmehr schei-

¹⁰¹ Zusätzliche Analysen geben aber auch bei den Grundschulern keinerlei Hinweise darauf, dass sich eigenethnische Kontakte bei Türken positiv auf die idealistischen Aspirationen auswirken.

nen Türken unabhängig von der ethnischen Zusammensetzung ihrer Netzwerke überdurchschnittlich hohe Aspirationen zu haben.

Auf zusätzliche Analysen zur Überprüfung der Kausalität von Zusammenhängen zwischen der Netzwerkzusammensetzung und den Bildungsaspirationen, wie sie bei der allgemeinen Sozialkapitalausstattung durchgeführt wurden, wird verzichtet, da sich schon in den Standardanalysen keine systematischen Zusammenhänge zwischen der ethnischen Einbettung und den Aspirationen ergeben.

Tabelle 5-13: Einfluss der migrantenspezifischen Sozialkapitalausstattung auf die idealistischen Aspirationen der Mütter von Sekundarschülern; getrennte Modelle für ethnische Gruppen (durchschnittliche Marginaleffekte)

	Türken		Ehem. Sowjetunion	
	M 1a	M 2a	M 1b	M 2b
Sozialkapital Jugendlicher				
Geburtsland 3 beste Freunde (<i>Ref: Keiner im Herkunftsland</i>)				
Gemischt	0.046 (0.066)	0.034 (0.065)	0.069 (0.079)	0.099 (0.074)
Alle im Herkunftsland	0.026 (0.104)	0.061 (0.097)	0.137 (0.090)	0.147+ (0.082)
Sprache mit 3 besten Freunden (<i>Ref: Nur Deutsch</i>)				
Gemischt	-0.035 (0.069)	-0.019 (0.074)	0.012 (0.068)	0.016 (0.062)
Nur andere Sprache	0.018 (0.070)	0.061 (0.062)	-0.014 (0.056)	-0.044 (0.053)
Sozialkapital Mutter				
Rein eigenethnische Kontakte (<i>Ref: Gemischt-ethnisch</i>)				
	-0.051 (0.060)	-0.030 (0.055)	-0.088+ (0.048)	-0.070 (0.049)
Sprache mit Freunden außerhalb Arbeit (<i>Ref: Nur Herkunftssprache</i>)				
Mehr Herkunftssprache	-0.024 (0.059)	-0.055 (0.058)	0.077 (0.087)	0.058 (0.082)
Gleich Deutsch und Herkunftssprache	0.007 (0.075)	-0.001 (0.070)	-0.076 (0.071)	-0.062 (0.071)
Nur oder mehr Deutsch	-0.100 (0.120)	-0.098 (0.126)	-0.194* (0.090)	-0.222* (0.088)
Kontrollvariablen				
Bundesland, Ethnie, Geschlecht, familiärer Hintergrund (ESCS), Befragungsmodus, Interviewer 90, besuchte Schulform und Klassenstufe	✓	✓	✓	✓
Leistungstests und Schulnoten Welle 1		✓		✓
N	248	248	286	286

Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“
Signifikanzniveau: + p≤0.1, * p≤0.05, ** p≤0.01. Koeffizienten und robuste Standardfehler aus Modellen entnommen, die alle angegebenen Kontrollvariablen aber jeweils nur einen der Sozialkapitalindikatoren enthalten.

5.6 Migrantenspezifisches Sozialkapital und Bildungsübergänge

Wie bei den realistischen Aspirationen können anhand der theoretischen Überlegungen auch für die Bildungsübergänge keine klaren Vorhersagen bezüglich der Auswirkungen der migrantenspezifischen Netzwerkzusammensetzung getroffen werden, da in eigenethnischen und in herkunftssprachlichen Netzwerken zum einen weniger hilfreiche Ressourcen zur Verfügung stehen sollten, zum anderen aber bildungsfördernde Normen stärker ausgeprägt sein könnten. Letzteres konnte anhand der bisherigen empirischen Befunde allerdings nicht belegt werden. Da eigenethnische Netzwerke gleichzeitig zu schlechteren schulischen Leistungen führen, ist daher auf Basis der bisherigen Ergebnisse zu erwarten, dass solche Netzwerke ohne Kontrolle der schulischen Leistungen negative Auswirkungen auf den Übergang auf eine höhere Schulform haben, während die Unterschiede nach Kontrolle der Leistungen verschwinden.

Am Ende der Sekundarstufe I stellt sich die Übergangsentscheidung komplexer dar als am Ende der Grundschulzeit. Denn neben der Option, auf eine weiterführende Schule überzugehen um ein (Fach-)Abitur zu erlangen, bestehen auch die Möglichkeiten, eine Ausbildung zu beginnen, in das Übergangssystem der Berufsvorbereitung einzumünden oder aber das (Aus-)Bildungssystem komplett zu verlassen. Hinsichtlich der Wahrscheinlichkeit eine Ausbildung anzufangen muss beachtet werden, dass die meisten Ausbildungsplätze im Rahmen des dualen Ausbildungssystems vergeben werden und es sich dabei nicht nur um eine Entscheidung der Schüler für diese Alternative handelt, sondern es auch stark darauf ankommt, ob die Jugendlichen einen Arbeitgeber finden, der bereit ist sie einzustellen. Es kann davon ausgegangen werden, dass Migranten weniger Informationen über den Arbeitsmarkt haben als Einheimische, weshalb der Kontakt zu Einheimischen eher helfen sollte eine Lehrstelle zu erhalten. Bei den Jugendlichen setzt sich der Übertritt in das Ausbildungssystem somit aus einer Entscheidung der Jugendlichen für diese Alternative und der Wahrscheinlichkeit, eine Lehrstelle zu finden, zusammen. Letzteres sollte negativ mit dem Anteil eigenethnischer Kontakte zusammenhängen, während für die Entscheidung der Jugendlichen für eine Suche keine eindeutige Aussage möglich ist. Insgesamt bleibt es daher theoretisch letztendlich unklar, welche Auswirkungen eigenethnische Netzwerke von Migranten auf die Übergangsrate in das Ausbildungssystem haben, tendenziell ist aber eher von negativen Effekten auszugehen.¹⁰²

¹⁰² Für nähere Ausführungen bezüglich der theoretisch zu erwartenden Auswirkungen der ethnischen Netzwerkzusammensetzung auf das Finden einer Lehrstelle wird auf die Kapitel 2.4.1 und 2.6 in dieser Arbeit verwiesen.

5.6.1 Grundschüler

Bei den Grundschulern deuten die Modelle ohne Kontrolle der schulischen Leistungen tatsächlich darauf hin, dass ein vermehrter Gebrauch der deutschen Sprache in den Netzwerken positiv mit den Übergangsraten auf das Gymnasium zusammenhängt. Gleiches gilt auch für den Kontakt zu Einheimischen. Die Effekte sind von inhaltlich bedeutsamer Größe und teilweise signifikant. So zeigt sich z.B., dass die Wahrscheinlichkeit eines Gymnasialbesuchs im Mittel um 11,5 Prozentpunkte geringer ist, wenn die Mütter über rein eigenethnische Netzwerke verfügen. Nach Kontrolle der Schulnoten und der Leistungstests verschwinden diese Zusammenhänge jedoch vollständig. Tatsächlich wechseln die meisten Koeffizienten sogar das Vorzeichen, wobei die Effektstärken jedoch vergleichsweise gering sind, und bei keinem der verwendeten Indikatoren finden sich signifikante Zusammenhänge. Die Ergebnisse stehen im Einklang mit den Analysen zu den schulischen Leistungen und den Aspirationen. Überwiegender Kontakt von Migranten zu Einheimischen und zu Personen, die vorwiegend mit ihnen deutsch sprechen, führt zu besseren schulischen Leistungen. Auf die idealistischen und realistischen Aspirationen hat die ethnische und sprachliche Zusammensetzung hingegen keinen systematischen Einfluss. Gleiches gilt nach Kontrolle der schulischen Leistungen auch für das tatsächliche Übergangsverhalten. Dieses Ergebnis verändert sich auch nicht durch die Kontrolle der sozialen Netzwerkzusammensetzung.

Tabelle 5-14: Einfluss der migrantenspezifischen Sozialkapitalausstattung auf die Übergänge am Ende der Grundschulzeit (durchschnittliche Marginaleffekte)

	M 1	M 2	M 3
Sozialkapital Kind			
Geburtsland 3 beste Freunde (<i>Ref: Keiner im Herkunftsland</i>)			
Gemischt	-0.037 (0.066)	0.027 (0.060)	0.001 (0.058)
Alle im Herkunftsland	-0.075 (0.155)	0.023 (0.186)	0.003 (0.205)
Sprache mit 3 besten Freunden (<i>Ref: Nur Deutsch</i>)			
Gemischt	-0.168** (0.061)	-0.016 (0.064)	-0.070 (0.066)
Nur andere Sprache	-0.195 (0.161)	0.154 (0.152)	0.205 (0.140)
Sozialkapital Mutter			
Rein eigenethnische Kontakte (<i>Ref: Gemischt-ethnisch</i>)	-0.115* (0.057)	-0.039 (0.053)	-0.014 (0.055)

Fortsetzung der Tabelle auf der folgenden Seite

Fortsetzung der Tabelle 5-14

Sprache mit Freunden außerhalb Arbeit (<i>Ref:</i> <i>Nur Herkunftssprache</i>)			
Mehr Herkunftssprache	0.062 (0.087)	-0.025 (0.080)	-0.042 (0.075)
Gleich Deutsch und Herkunftssprache	0.004 (0.093)	-0.106 (0.094)	-0.126 (0.086)
Nur oder mehr Deutsch	0.123 (0.130)	-0.012 (0.098)	-0.037 (0.100)
Kontrollvariablen			
Bundesland, Ethnie, Geschlecht, familiärer Hintergrund (ESCS), Befragungsmodus, Interviewer 90	✓	✓	✓
Leistungstests und Schulnoten Welle 2 (Endjahreszeugnis Klasse 4)		✓	✓
Allgemeines Sozialkapital (bei migspez. Sozkapvars Kind für allg. Sozkap Kind; bei migspezif. Sozkapvars Mutter für allg. Sozkap Mutter)			✓
N	232	232	221 (K) / 232 (M)

Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“
Signifikanzniveau: + $p \leq 0.1$, * $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$. Koeffizienten und robuste Standardfehler aus Modellen entnommen, die alle angegebenen Kontrollvariablen aber jeweils nur einen der Sozialkapitalindikatoren enthalten. (K) = Modelle Sozialkapital Kind; (M) = Modelle Sozialkapital Mutter

5.6.2 Jugendliche

Die durchschnittlichen Marginal effekte in Tabelle 5-15 zeigen keine systematischen Zusammenhänge zwischen der migrantenspezifischen Netzwerkzusammensetzung und der Wahrscheinlichkeit, auf eine weiterführende Schule überzuwechseln. Die Effekte sind insgesamt nur schwach ausgeprägt und gehen nicht bei allen Indikatoren in dieselbe Richtung. Das gleiche gilt auch für die Einmündung in eine Berufsausbildung. Die stärksten Marginal effekte zeigen sich bei der Übertrittswahrscheinlichkeit in das Übergangssystem und sowohl die Verwendung der Herkunftssprache der Jugendlichen mit den drei besten Freunden als auch die rein eigenethnische Zusammensetzung der Mutternetzwerke erhöhen die Gefahr für die Jugendlichen, in eine berufsvorbereitende Maßnahme einzumünden signifikant. Da es sich bei diesen Maßnahmen weniger um Alternativen mit Zukunftsperspektive als um Warteschleifen für diejenigen handelt, die es nicht in die gymnasiale Oberstufe oder in eine Ausbildung geschafft haben, deuten diese Ergebnisse insgesamt auf ein nachteiliges Übergangsverhalten von Migranten mit eigenethnischen Sozialkontakten hin. Durch die Aufnahme der Schulnoten

und der Testleistungen (M 2) kommt es lediglich zu kleinen Veränderungen der Koeffizienten. Gleiches gilt auch für die zusätzliche Kontrolle der Sozialkapitalvariablen (M3). Die Gefahr durch eine ethnische Einbettung in das Übergangssystem einzumünden wird allerdings etwas abgeschwächt und lediglich eigenethnische Kontakte der Mütter wirken sich noch auf dem 10%-Niveau signifikant aus. Gleichzeitig deuten die Analysen nun allerdings auch darauf hin, dass sich die Gefahr eines Übergangs in das Übergangssystem erhöht, wenn sich die Mütter mehr oder ausschließlich auf Deutsch mit ihren Freunden außerhalb der Arbeit unterhalten.

Tabelle 5-15: Einfluss der migrantenspezifischen Sozialkapitalausstattung auf die Übergänge am Ende der Sekundarstufe I (durchschnittliche marginaleffekte)

	M 1		M 2		M 3	
	Schule	Aus- bildung	Berufs- vorb.	Schule	Aus- bildung	Berufs- vorb.
Sozialkapital Kind						
Geburtsland 3 beste Freunde (<i>Ref: Keiner im Herkunftsland</i>)						
Gemischt	0.075 (0.053)	-0.025 (0.048)	-0.050 (0.051)	0.090+ (0.054)	-0.036 (0.051)	-0.054 (0.047)
Alle im Herkunftsland	-0.015 (0.062)	0.042 (0.067)	-0.027 (0.057)	0.010 (0.061)	0.031 (0.065)	-0.042 (0.056)
Sprache mit 3 besten Freunden (<i>Ref: Nur Deutsch</i>)						
Gemischt	-0.073 (0.049)	0.034 (0.049)	0.039 (0.040)	-0.045 (0.051)	0.019 (0.049)	0.025 (0.043)
Nur andere Sprache	-0.138+ (0.080)	0.019 (0.067)	0.119* (0.050)	-0.094 (0.078)	-0.001 (0.065)	0.094+ (0.052)
Sozialkapital Mutter						
Rein eigenethnische Kontakte (<i>Ref: Gemischtethnisch</i>)						
Sprache mit Freunden außerhalb Arbeit (<i>Ref: Nur Herkunftsprache</i>)	-0.047 (0.041)	-0.058 (0.040)	0.105* (0.041)	-0.033 (0.040)	-0.066+ (0.039)	0.099* (0.041)
Mehr Herkunftssprache	-0.032 (0.045)	0.048 (0.049)	-0.018 (0.046)	-0.038 (0.046)	0.047 (0.050)	-0.008 (0.051)
Gleich Deutsch und Herkunftssprache	-0.051 (0.056)	0.095+ (0.052)	-0.044 (0.054)	-0.051 (0.054)	0.098+ (0.051)	-0.046 (0.055)
Nur oder mehr Deutsch	-0.028 (0.066)	-0.024 (0.065)	0.053 (0.059)	-0.078 (0.066)	-0.001 (0.066)	0.080 (0.061)

Fortsetzung der Tabelle auf der folgenden Seite.

Fortsetzung der Tabelle 5-15

Kontrollvariablen											
Bundesland, Ethnie, Geschlecht, familiärer Hintergrund (ESCS), Befragungsmodus, Interviewer 90, besuchte Schulform in Klassenstufe 10	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Leistungstests und Schulnoten im Endjahreszeugnis in Klassenstufe 10			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Allgemeines Sozialkapital (bei migspez. Sozkapvars Kind für allg. Sozkap Kind; bei migspezif. Sozkapvars Mutter für allg. Sozkap Mutter)					✓	✓	✓	✓	✓	✓	
N	481	481	481	481	481	481	481	481	444 (J) / 480 (M)	444 (J) / 480 (M)	444 (J) / 480 (M)

Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“
 Signifikanzniveau: + $p \leq 0.1$, * $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$. Koeffizienten und robuste Standardfehler aus Modellen entnommen, die alle angegebenen Kontrollvariablen aber jeweils nur einen der Sozialkapitalindikatoren enthalten. (J) = Modelle Sozialkapital Jugendlicher; (M) = Modelle Sozialkapital Mütter

Hinsichtlich der Bildungsübergänge kann festgehalten werden, dass beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarschule ein intensiverer Kontakt zu Einheimischen und ein vermehrter Gebrauch der deutschen Sprache in den Netzwerken positiv mit den Übergangsraten auf das Gymnasium zusammenhängt. Dieser Zusammenhang kann jedoch vollständig durch die besseren schulischen Leistungen der Grundschüler erklärt werden, die selbst, oder deren Mütter über solche Netzwerke verfügen. Die migrantenspezifische Netzwerkzusammensetzung scheint demnach keine über die Leistungsbeeinflussung hinausgehenden Effekte auf den Bildungserfolg zu haben. Beim Übergang am Ende der Sekundarstufe I lassen sich sowohl mit als auch ohne Kontrolle der Schulnoten und Testleistungen keine systematischen Zusammenhänge mit der Wahrscheinlichkeit eines weiteren Schulbesuchs oder des Beginns einer Ausbildung erkennen. Eine Erklärung hierfür könnte sein, dass es sich schon bei der besuchten Schulform um einen wichtigen Indikator des Schulerfolgs handelt, der einen großen Teil des Übergangsverhaltens erklärt. Gleichzeitig gibt es allerdings Hinweise dafür, dass eine ausschließliche Verwendung der Herkunftssprache in der Peergruppe und die Eingebundenheit der Mütter in rein eigenethnische Netzwerke die Gefahr für die Jugendlichen erhöht, in das Übergangssystem einzumünden. Unter Kontrolle der schulischen Leistungen und der sozialen Netzwerkzusammensetzung verschwinden diese Effekte aber weitgehend.

Die Ergebnisse bei den Sekundarschülern und den Grundschülern sprechen daher alles in allem dafür, dass nach Kontrolle der schulischen Leistungen kaum substanzielle Effekte der migrantenspezifischen Netzwerkzusammensetzung auf das tatsächliche Übergangsverhalten vorliegen. Dies gilt auch, wenn in den Modellen zusätzlich noch für die soziale Netzwerkzusammensetzung kontrolliert wird. Dafür, dass Migranten, die stark in ein eigenethnisches Netzwerk eingebettet sind, möglicherweise ambitioniertere Bildungsentscheidungen treffen, finden sich keine Hinweise.

5.7 Zwischenfazit migrantenspezifisches Sozialkapital und Bildungserfolg

In den vorangegangenen Abschnitten wurde der Einfluss des migrantenspezifischen Sozialkapitals von Schülern und Müttern, die aus der Türkei oder der ehemaligen Sowjetunion stammen, auf den Erfolg im deutschen Bildungssystem empirisch untersucht. Grundsätzlich sprechen die theoretischen Überlegungen dafür, dass in Migrantennetzwerken mit einem hohen Anteil eigenethnischer Freunde bzw. in denen sich vorwiegend in der Herkunftssprache unterhalten wird, weniger bildungsförderliche Ressourcen zur Verfügung stehen, gleichzeitig aber der Bildung ein vergleichsweise hoher Wert zugesprochen wird und hohe Aspirationen

vorherrschten. Hieraus wurden für die verschiedenen Indikatoren des Bildungserfolgs unterschiedliche Hypothesen abgeleitet, je nachdem ob für den jeweiligen Indikator eher der Zugang zu Ressourcen oder die im Netzwerk vorhandenen Bildungsnormen eine wichtigere Rolle spielen sollten.

Hinsichtlich der *Leseleistungen und der Schulnoten* wurde davon ausgegangen, dass in erster Linie der Kontakt zur deutschen Sprache und der Zugang zu weiteren aufnahmelandsspezifischen Ressourcen förderlich sind. Tatsächlich hat sich in den empirischen Analysen gezeigt, dass ein Zusammenhang zwischen den Leseleistungen und der migrantenspezifischen Zusammensetzung der Schüler- und der Mütternetzwerke besteht. Bei den Schulnoten sind die Ergebnisse für die Jugendlichen allerdings weit weniger eindeutig als bei den Grundschulern. Ob dies weitgehend auf die beschriebenen Probleme bei der Messung von schulischen Leistungen anhand von Schulnoten auf verschiedenen Sekundarschulformen zurückzuführen ist oder ob die Schulleistungen von Sekundarschülern tatsächlich weniger von ihrer ethnischen Einbettung beeinflusst sind, kann nicht abschließend geklärt werden. In einer Gesamtschau sprechen die Ergebnisse aber im Einklang mit Hypothese 6a dafür, dass sich die Eingebundenheit in ein Netzwerk von Freunden der gleichen Ethnie und der Gebrauch der Sprache des Herkunftslandes im Netzwerk negativ auf die Deutschleseleistungen und die Schulnoten auswirken. Dies gilt für die Schulnoten der Grundschüler selbst nach Kontrolle früherer Noten und der allgemeinen Sozialkapitalausstattung. Hypothese 6b kann eingeschränkt bestätigt werden, da es Hinweise darauf gibt, dass sich die migrantenspezifische Netzwerkzusammensetzung stärker auf die Deutsch- als auf die Mathematiknoten auswirkt, aber die Ergebnisse sind nicht eindeutig. Entgegen den Erwartungen werden die negativen Effekte eigenethnischer Netzwerke durch die Aufnahme der sozialen Netzwerkzusammensetzung nicht abgeschwächt. Hypothese 6c wird daher verworfen.

Bezüglich der *idealistischen Bildungsaspirationen* wurde davon ausgegangen, dass Migranten mit eigenethnischen oder herkunftssprachlichen Netzwerken ein höheres Aufwärtstreben und anspruchsvollere Bildungswünsche aufweisen (Hypothese 4a), wobei insbesondere bei der Gruppe der Türken ausgeprägte positive Effekte erwartet wurden (Hypothese 4b). Die positiven Effekte sollten sich zudem verstärken, wenn für die soziale Netzwerkzusammensetzung kontrolliert wird, da eigenethnische Kontakte von Migranten strukturell schlechter gestellt sein sollten als einheimische Kontakte (Hypothese 4c). Die Analysen haben jedoch weder bei den Jugendlichen noch bei den Grundschulern und ihren Müttern Hinweise auf einen systematischen Einfluss der ethnischen oder sprachlichen Netzwerkzusammensetzung auf

die idealistischen Bildungsaspirationen erbracht. Die Hypothesen 4a – 4c werden daher verworfen. Ein möglicher Grund für die nicht vorhandenen Effekte könnte sein, dass der Zugang zu (aufnahmelandspezifischen) Ressourcen bei den idealistischen Aspirationen in ähnlichem Maße Berücksichtigung findet, wie dies bei den realistischen Aspirationen der Fall ist. Hierauf deuten auch schon die Ergebnisse der Analysen zum allgemeinen Sozialkapital hin.

Hinsichtlich der Richtung des Effekts der migrantenspezifischen Netzwerkzusammensetzung auf die *realistischen Aspirationen* und die *Bildungsentscheidungen* konnten auf Basis der theoretischen Überlegungen keine eindeutigen Vorhersagen getroffen werden, da von gegenläufigen Effekten ausgegangen werden muss und a priori nicht geklärt werden konnte, ob die positiven oder die negativen Aspekte überwiegen. Tatsächlich scheinen die ethnische und die sprachliche Netzwerkzusammensetzung keinen substanziellen über die Leistungsbeeinflussung hinausgehenden systematischen Einfluss auf die Bildungserwartungen und Bildungsentscheidungen zu haben. Auch durch die Kontrolle der allgemeinen Sozialkapitalausstattung verändert sich dieser Befund nicht, weshalb Hypothese 5, in der postuliert wurde, dass unter Kontrolle der sozialen Netzwerkzusammensetzung positive Effekte einer ethnischen Einbettung stärker zum Vorschein treten sollten, nicht bestätigt werden kann.

Auch wenn sich insgesamt nur ein Teil der Hypothesen bestätigen lässt, zeigen sich insgesamt doch systematische Zusammenhänge zwischen der migrantenspezifischen Netzwerkzusammensetzung und dem Bildungserfolg von Migranten. Netzwerke, in denen sich überwiegend Personen der eigenen Ethnie befinden und Netzwerke in denen vorwiegend die Herkunftssprache gesprochen wird, haben negative Auswirkungen auf die Deutschleseleistungen und die Schulnoten. Dies gilt sowohl für die migrantenspezifische Zusammensetzung der Schüler- als auch der Mütternetzwerke. Da die Zusammenhänge auch unter Kontrolle der sozialen Netzwerkzusammensetzung bestehen bleiben, dürften die Nachteile aller Wahrscheinlichkeit nach durch geringere Lernopportunitäten der deutschen Sprache und durch die schlechtere Ausstattung der eigenethnischen Netzwerkmitglieder mit anderen aufnahmelandspezifischen Ressourcen und Informationen begründet sein. Abgesehen von den negativen Effekten auf die Leistungen lassen sich keine darüber hinausgehenden systematischen Einflüsse auf den Bildungserfolg nachweisen. Weder die idealistischen noch die realistischen Aspirationen oder die Bildungsübergänge werden unter Kontrolle der Schulnoten substanziell durch die ethnische und sprachliche Zusammensetzung der Netzwerke beeinflusst. Dies gilt

sowohl mit als auch ohne Berücksichtigung der sozialen Netzwerkzusammensetzung.¹⁰³ Somit ergeben sich negative primäre Effekte eigenethnischer Netzwerke, während keine eindeutig positiven oder negativen sekundäre Effekte vorliegen. Die Ergebnisse der getrennten Modelle für Türken und Migranten aus der ehemaligen Sowjetunion bei den Bildungsaspirationen zeigen entgegen den Erwartungen keine systematisch unterschiedlichen Effekte der ethnischen Einbettung für die beiden Migrantengruppen. Insgesamt sprechen die Ergebnisse dafür, dass in Deutschland Schüler aus der ehemaligen Sowjetunion und türkische Schüler, die selbst und/oder deren Mütter vorwiegend eigenethnische oder herkunftssprachliche Kontakte haben, aufgrund der schlechteren Schulleistungen einen insgesamt geringeren Bildungserfolg aufweisen. Hierauf deuten auch sowohl die erhöhte Wahrscheinlichkeit einer Einmündung in eine berufsvorbereitende Maßnahme am Ende der Sekundarstufe I als auch der negative Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit eines Gymnasialbesuchs nach Verlassen der Grundschule hin, wenn nicht für die schulischen Leistungen kontrolliert wird. Hinsichtlich des Einflusses der ethnischen und sprachlichen Netzwerkzusammensetzung auf den Bildungserfolg scheinen demnach für die beiden größten Migrantengruppen in Deutschland die Annahmen der neuen Assimilationstheorien zutreffender zu sein als die Annahmen der Theorie der segmentierten Assimilation (für einen komprimierten tabellarischen Überblick über die in Kapitel 5 gefundenen empirischen Ergebnisse zum Einfluss der migrantenspezifischen Sozialkapitalausstattung auf die verschiedenen Indikatoren des Bildungserfolgs siehe Tabelle B-10, Tabelle B-11 und Tabelle B-12 im Anhang).¹⁰⁴

¹⁰³ Es wurde davon ausgegangen, dass eigenethnische Kontakte von Migranten im Durchschnitt strukturell schlechter gestellt sind als soziale Kontakte zu Einheimischen und sich daher mögliche positive Effekte eigenethnischer Netzwerke verstärken, bzw. negative Effekte abschwächen, wenn für die soziale Netzwerkzusammensetzung kontrolliert wird. Hinsichtlich der Netzwerke von Migrantemüttern zeigen sich in deskriptiven Zusatzanalysen die erwarteten Zusammenhänge zwischen der allgemeinen und der migrantenspezifischen Sozialkapitalausstattung: eigenethnische Netzwerke und Netzwerke in denen vorwiegend oder ausschließlich in der Sprache des Herkunftslandes gesprochen wird, zeichnen sich durch eine durchschnittlich schlechtere strukturelle Zusammensetzung aus. Bei den Netzwerken der Kinder und Jugendlichen hingegen hängt die soziale Netzwerkzusammensetzung entgegen den Erwartungen nicht systematisch von der ethnischen oder sprachlichen Netzwerkzusammensetzung ab (deskriptive Tabellen sind vom Autor erhältlich). Dies dürfte bei den Schülernetzwerken der Grund dafür sein, dass sich die Effekte der ethnischen und sprachlichen Netzwerkzusammensetzung nicht substantiell verändern, wenn für die soziale Netzwerkzusammensetzung kontrolliert wird.

¹⁰⁴ Es wurden der Vollständigkeit halber auch für die Leistungen, Noten und Bildungsübergänge getrennte Analysen für türkische Schüler und Schüler aus der ehemaligen Sowjetunion durchgeführt, obwohl theoretisch keine Unterschiede erwartet wurden. Dabei zeigen sich neben Gemeinsamkeiten teilweise auch leicht unterschiedliche Ergebnisse für die beiden Migrantengruppen. Ob diese allerdings auf systematische Unterschiede zwischen den Migrantengruppen zurückzuführen sind oder es sich um zufällige Abweichungen handelt, kann aufgrund der mit den geringen Fallzahlen verbundenen Volatilität der getrennten Modelle nicht entschieden werden. Dies gilt insbesondere auch deshalb, weil es aus theoretischer Sicht für diese Indikatoren keine stichhaltigen Argumente dafür gibt, von unterschiedlichen Ergebnissen auszugehen. Es bleibt daher zukünftigen Forschungsvorhaben überlassen, anhand geeigneter Daten näher zu untersuchen, ob neben Gemeinsamkeiten auch Unterschiede hinsichtlich des Einflusses der ethnischen Einbettung auf den Bildungserfolg von türkischen Schülern und Schülern aus der ehemaligen Sowjetunion bestehen.

Die Ergebnisse der empirischen Analysen konnten einen ersten wichtigen Beitrag zur Beantwortung der Frage liefern, welchen Einfluss die ethnische Einbettung von Migranten auf deren Bildungserfolg im deutschen Schulsystem hat. Dies gilt insbesondere deshalb, weil die deutsche Forschung in diesem Zusammenhang bisher deutliche Lücken aufweist und Ergebnisse internationaler Studien nicht ohne weiteres auf den deutschen Kontext übertragen werden können, da die Auswirkungen eigenethnischer Kontakte vom jeweiligen Kontext und den Eigenschaften der eigenethnischen Gruppe abhängen. Es wurden daher für die beiden größten Migrantengruppen in Deutschland Hypothesen abgeleitet und getestet, welche deren spezifische Lage berücksichtigen. Die Ergebnisse der empirischen Analysen konnten eine ganze Reihe wichtiger neuer Erkenntnisse liefern, wobei dies insbesondere für den Zusammenhang zwischen der ethnischen Einbettung und den Bildungsaspirationen sowie den Bildungsübergängen am Ende der Sekundarstufe I zutrifft, da hierzu, soweit mir bekannt ist, bisher keine quantitativen empirischen Studien für den deutschen Kontext vorliegen. Zudem gab es bisher meiner Kenntnis nach keine deutsche Studie, bei der die ethnische Einbettung anhand der ethnischen und sprachlichen Zusammensetzung der tatsächlichen Netzwerke von Schülern sowie von deren Eltern operationalisiert und außerdem die soziale Zusammensetzung dieser Netzwerke berücksichtigt werden konnte. Durch die einheitlichen Analysen für mehrere Indikatoren des Bildungserfolgs zu verschiedenen Zeitpunkten in der Bildungskarriere war es darüber hinaus möglich, der bislang vernachlässigten Frage nachzugehen, ob sich die Effekte der ethnischen und sprachlichen Netzwerkzusammensetzung in Abhängigkeit des verwendeten Erfolgsindikators und des betrachteten Zeitpunkts systematisch unterscheiden.

5.8 Fazit Sozialkapital und Bildungserfolg

Im Theorieteil der Arbeit wurden zentrale theoretische Ansätze im Bereich der Sozialkapitalforschung vorgestellt, die in diesem Feld bestehenden wichtigsten Streitfragen besprochen und auf Basis einer kritischen Würdigung das dieser Arbeit zugrundeliegende Sozialkapitalkonzept entwickelt. Im Rahmen dessen wurde ausführlich dargelegt wie bestimmte Netzwerkeigenschaften die Sozialkapitalausstattung eines Akteurs typischerweise beeinflussen, wobei gezeigt werden konnte, dass die ethnische, genau wie die soziale Netzwerkzusammensetzung, eine von mehreren relevanten Netzwerkeigenschaften darstellt. Hinsichtlich der Sozialkapitalausstattung wurde zwischen zwei Formen von Sozialkapital unterschieden, bei denen es sich zum einen um die Ressourcen (inklusive Informationen), zu denen ein Akteur durch sein soziales Netzwerk Zugang hat, und zum anderen um die im Netzwerk eines Akteurs vorherr-

schenden Werte und Normen, die direkte Handlungsrelevanz erlangen können, handelt. Unter Rückgriff auf die theoretische Argumentation zu den Determinanten des Bildungserfolgs in Kapitel 1 konnten hieraus spezifische Vorhersagen bezüglich der Wirkung der sozialen und ethnischen Netzwerkzusammensetzung auf verschiedene Indikatoren des Bildungserfolgs abgeleitet werden.

Die theoretischen Ausführungen sind für die vorliegende Arbeit relevant, da sie es ermöglicht haben, den durchgeführten Analysen eine in sich theoretisch kohärente Fundierung zugrunde zu legen. Sie sollten aber auch darüber hinaus wichtige Implikationen für die Sozialkapitalforschung haben, da durch sie ein besseres Verständnis hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Netzwerkeigenschaften, Sozialkapitalausstattung und strukturellem Erfolg erlangt werden konnte.

Auf Basis dieser theoretischen Grundlage wurde im Rahmen der empirischen Analysen näher untersucht, ob soziale Netzwerke tatsächlich die theoretisch zu erwartenden Effekte auf den Bildungserfolg haben. Hierbei wurde zwischen der allgemeinen und der migrantenspezifischen Sozialkapitalausstattung sowie zwischen der Peergruppe der Schüler und den Netzwerken der Mütter unterschieden. Zudem wurden verschiedene Indikatoren des Bildungserfolgs betrachtet. Neben den Schulnoten und dem Abschneiden in einem Leseleistungstest wurden die idealistischen und realistischen Aspirationen der Schüler und ihrer Mütter sowie die tatsächlichen Bildungsübergänge als abhängige Variablen in die Analysen aufgenommen. Es wurde das Ziel verfolgt, einen umfassenden Überblick über die vorliegenden Zusammenhänge zu geben und zusätzlich anhand vertiefender Analysen möglichst direkte Hinweise darüber zu erlangen, ob die Zusammenhänge auf einen kausalen Einfluss der Netzwerke zurückgeführt werden können.

Insgesamt bestätigt sich nur ein Teil der theoretisch hergeleiteten Vorhersagen. Gleichzeitig zeichnet sich in der Gesamtschau aber ein vergleichsweise klares Bild darüber ab, welche Rolle verschiedene Netzwerkeigenschaften für den Bildungserfolg spielen. Die soziale Zusammensetzung bzw. die Bildungaffinität der Netzwerke hat keine Effekte auf das Abschneiden im Leseleistungstest, einen lediglich geringen Einfluss auf die Schulnoten, aber deutliche Auswirkungen auf die Aspirationen und Bildungsübergänge. Dabei sind sowohl die Netzwerke der Schüler als auch die Netzwerke der Mütter relevant. Die aus der Lebensverlaufshypothese abgeleitete Vorhersage, wonach der Einfluss des Mutternetzwerks bei den Jugendlichen geringer sein sollte als bei den Kindern und gleichzeitig die Peergruppe bei den Jugendlichen eine größere Rolle spielt, konnte teilweise bestätigt werden. Alles in allem spre-

chen die Ergebnisse dafür, dass sich die allgemeine Netzwerkzusammensetzung weniger auf die Leistungsfähigkeit der Schüler, als vielmehr auf ihre Leistungsbereitschaft, ihr schulisches Verhalten und vor allem auf die Bildungswünsche, Bildungserwartungen und Bildungsentscheidungen der Schüler und ihrer Mütter auswirken. Es sind also in erster Linie die sekundären Effekte, die durch die soziale Zusammensetzung und die Bildungsneigung der Netzwerke beeinflusst werden. Demnach scheint sich die allgemeine Sozialkapitalausstattung vor allem auf bildungsrelevante Werte und Normen auszuwirken, während das Unterstützungspotenzial zur Verbesserung der schulischen Fähigkeiten eine eher untergeordnete Rolle spielt.

Im Gegensatz zur allgemeinen Netzwerkzusammensetzung hat die ethnische und sprachliche Zusammensetzung von Migrantennetzwerken keinen substantziellen Einfluss auf die Aspirationen und die Übergänge, sehr wohl aber auf die schulischen Leistungen. Migrantennetzwerke, die sich in erster Linie aus Personen der eigenen Ethnie zusammensetzen bzw. in denen sich vorwiegend in der Herkunftssprache unterhalten wird, wirken sich negativ auf das Leseverständnis und die Schulnoten aus. Die empirischen Ergebnisse deuten darauf hin, dass diese primären Effekte vor allem auf das Fehlen aufnahmelandsspezifischer Ressourcen in den eigenethnischen Netzwerken zurückzuführen sind. Demnach haben also sowohl die allgemeine als auch die migrantenspezifische Sozialkapitalausstattung der Schüler und ihrer Mütter Effekte auf den Bildungserfolg, wobei sich der Einfluss jedoch durch unterschiedliche Mechanismen ergibt. Die ethnische und sprachliche Netzwerkzusammensetzung wirkt sich auf die Leistungen aus, die strukturelle Stellung der Netzwerkmitglieder beeinflusst hingegen in erster Linie die Aspirationen und Übergangentscheidungen (für einen komprimierten tabellarischen Überblick über die in Kapitel 4 und 5 gefundenen empirischen Ergebnisse zum Einfluss der allgemeinen und migrantenspezifischen Sozialkapitalausstattung auf die verschiedenen Indikatoren des Bildungserfolgs siehe Tabelle B-7 bis Tabelle B-12 im Anhang).

Es stellt sich die Frage, woher diese unterschiedlichen Wirkungsweisen rühren. Bei den primären Effekten sprechen die Ergebnisse zur sozialen Netzwerkzusammensetzung dafür, dass der allgemeine Anregungsgehalt und die Unterstützung im Netzwerk die schulischen Leistungen der beobachteten Schüler kaum beeinflussen. Es scheint demnach so zu sein, dass die allgemeine Förderung der schulischen Leistungen eines Kindes in erster Linie durch die Schule und die Familie stattfindet und außerfamiliäre Beziehungen dabei von nachrangiger Bedeutung sind. Eine mögliche Erklärung hierfür ist, dass die Leistungsanforderungen in der Grundschule und der Sekundarstufe I noch nicht allzu hoch sind und die Unterstützung primär durch die Kernfamilie erbracht werden kann. Die ethnische und die sprachliche Zusammen-

setzung der Netzwerke von Migranten hingegen wirken sich deutlich auf die Leistungen aus. Dies dürfte darauf zurückzuführen sein, dass in Migrantenfamilien häufig aufnahmelandsspezifische Ressourcen, wie z.B. Sprachkenntnisse und Wissen über das Schulsystem, fehlen. Um diese Informationen zu erlangen und um Lerngelegenheiten der deutschen Sprache in ausreichendem Maße zu erhalten, scheint es notwendig zu sein, sich mit einheimischen Personen zu umgeben. Die positiven Effekte der sozialen Zusammensetzung und der Bildungsaffinität der Netzwerke auf die Aspirationen und Übergänge entsprechen den theoretischen Vorhersagen, da erfolgreiche Netzwerkmitglieder sowohl bildungsförderliche Werte und Normen als auch die zukünftigen Unterstützungsmöglichkeiten positiv beeinflussen sollten. Bei der ethnischen und sprachlichen Netzwerkzusammensetzung scheinen sich hingegen höhere Bildungsnormen und gleichzeitig geringere Unterstützungsmöglichkeiten eigenethnischer Kontakte gegenseitig aufzuheben, wodurch keine systematischen sekundären Effekte der migrantenspezifischen Netzwerkzusammensetzung nachweisbar sind. Eine detaillierte Analyse der angenommenen zugrundeliegenden Wirkmechanismen ist mit den vorliegenden Daten im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich, sollte aber in zukünftigen Forschungsvorhaben angestrebt werden. Der Überblick über die Auswirkungen der Netzwerkzusammensetzung auf verschiedene Determinanten des Bildungserfolgs gibt Hinweise darauf, welche Zusammenhänge gezielt näher untersucht werden sollten.

Insgesamt konnten die Analysen eine ganze Reihe neuer Erkenntnisse hinsichtlich der Auswirkungen sozialer Netzwerke auf den Bildungserfolg von Schülern im deutschen Bildungssystem liefern und somit zur Schließung bestehender Forschungslücken im Bereich der Sozialkapitalforschung in Deutschland beitragen. Dies gilt insbesondere für die Analysen zur ethnischen Einbettung, da hierzu bislang so gut wie keine belastbaren empirischen Ergebnisse vorliegen und, wie weiter oben erläutert, internationale Forschungsergebnisse nicht ohne weiteres auf den deutschen Kontext übertragbar sind, da die Effekte ethnischer Netzwerke je nach Migrantengruppe und Länderkontext variieren können. Aber auch die Auswirkungen der sozialen Netzwerkzusammensetzung auf die verschiedenen Indikatoren des Bildungserfolgs wurden im deutschen Kontext nur wenig untersucht und zum Übergang am Ende der Sekundarstufe I lagen meines Wissens bisher noch überhaupt keine quantitativen Untersuchungen vor. Für Teile der Analysen gilt dies ebenfalls in Bezug auf die internationale Forschung. So gibt es z.B. nur wenige empirische Studien, welche den Zusammenhang zwischen dem außerfamiliären Netzwerk von Primarschülern und deren Bildungsaspirationen analysieren. Gleiches gilt für Studien, die den Einfluss der ethnischen Netzwerkzusammensetzung auf Bildungsaspirationen oder Übergangsentscheidungen untersuchen.

Mindestens genauso wichtig wie die Untersuchung einzelner, bisher nur selten analysierter Zusammenhänge, ist für die wissenschaftliche Relevanz der vorliegenden Arbeit, dass es sich meiner Kenntnis nach auch international um die bisher einzige Studie handelt, in der anhand einer gemeinsamen Datengrundlage detaillierte und miteinander vergleichbare Analysen hinsichtlich der Auswirkungen der sozialen und ethnischen Zusammensetzung von Schüler- und von Mütternetzwerken auf verschiedene Indikatoren des Bildungserfolgs an verschiedenen Zeitpunkten in der Bildungslaufbahn durchgeführt wurden. Anhand dieses kohärenten und umfassenden Vorgehens war es möglich, wichtige neue Erkenntnisse darüber zu erlangen, auf welche Indikatoren des strukturellen Erfolgs sich bestimmte Netzwerkcharakteristika vorwiegend auswirken und auf welche weniger.

Im Gegensatz zu den meisten empirischen Studien in diesem Forschungsbereich wurden in der vorliegenden Arbeit explizite Analysen durchgeführt, um die Kausalität gefundener Zusammenhänge möglichst gut empirisch abzusichern, was als weiterer Mehrwert der Arbeit anzusehen ist. Die Zusatzanalysen können zwar keinen letztendlichen Beweis für das Vorliegen kausaler Effekte sozialer Netzwerke erbringen, aber sie liefern immerhin vergleichsweise direkte Hinweise darauf.

Während sich die Relevanz der Ergebnisse zur ethnischen Einbettung vor allem dadurch ergibt, dass hierzu für den deutschen Anwendungsfall bisher kaum empirische Informationen vorliegen, kann bezüglich der Zusammenhänge zwischen der sozialen Netzwerkzusammensetzung und den verschiedenen Indikatoren des Bildungserfolgs davon ausgegangen werden, dass sich auch in anderen Ländern ein grundlegend ähnliches Bild zeigt, weshalb die Ergebnisse auch für die internationale Forschung von Bedeutung sein sollten. Bei den Analysen zu den Jugendlichen dürfte es sich aufgrund der hohen Stratifikation des deutschen Bildungssystems bei den hier nachgewiesenen Netzwerkeffekten im internationalen Vergleich um konservative Schätzungen handeln.

6 Sozialkapital und Lehrstellensuche¹⁰⁵

Bisher wurde ausführlich der Frage nachgegangen, welchen Einfluss soziale Netzwerke auf den Bildungserfolg haben. Dabei wurde beim Übergang am Ende der Sekundarstufe I auch schon untersucht, welche Auswirkungen soziale Netzwerke auf die Wahrscheinlichkeit haben, eine Berufsausbildung zu beginnen. Diese Wahrscheinlichkeit wird zum einen durch die Entscheidung für oder gegen die Aufnahme einer Lehrstellensuche und zum anderen durch den Erfolg bei der Suche beeinflusst. Im Folgenden wird für diejenigen, die sich für eine Lehrstellensuche entschieden haben, näher untersucht, welche Rolle soziale Netzwerke dabei spielen eine Lehrstelle zu finden. Hierdurch wird die Brücke vom Bildungssystem zum Arbeitsmarkt geschlagen.

In Deutschland wird eine berufliche Ausbildung zumeist nach Abschluss eines Haupt- oder Realschulabschlusses angestrebt, während der deutlich überwiegende Teil der Absolventen mit Abitur oder Fachhochschulreife ein Studium beginnt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: 118). Der Beginn einer Berufsausbildung stellt für die meisten Jugendlichen ohne Abitur eine zentrale Weichenstellung für die spätere berufliche Zukunft dar. Die Mehrzahl derjenigen, die nach der Sekundarstufe I das allgemeinbildende Schulsystem verlassen, fängt eine Lehre im dualen Ausbildungssystem an, während ein deutlich geringerer Teil eine Ausbildung in einer Vollzeitschule beginnt. Ein direkter Arbeitsmarkteintritt ohne vorhergehende berufliche Qualifikation kommt in Deutschland nur selten vor (Beicht und Ulrich 2008a: 136ff.; Lohmar und Eckhart 2011: 131; Seibert et al. 2009: 598f.). Etwa 60 Prozent der in einem Betrieb erfolgreich ausgebildeten Jugendlichen werden von ihrem Ausbildungsbetrieb in ein reguläres Beschäftigungsverhältnis übernommen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: 111, 283; Bundesinstitut für Berufsbildung 2012: 200). Dies spricht dafür, dass in Deutschland für viele Jugendliche ohne Abitur der eigentliche Übergang in den Arbeitsmarkt schon mit dem Eintritt in ein Ausbildungsverhältnis vollzogen wird (Hunkler 2010: 215f.; Imdorf 2010: 259).

Das duale Berufsausbildungssystem ist durch eine Kombination aus schulischer Bildung in einer Berufsschule und praktischer Ausbildung in einem Betrieb gekennzeichnet. Ein Jugendlicher kann eine solche Ausbildung nur beginnen, wenn er einen Betrieb findet, der dazu bereit ist, ihn auszubilden. Der Bewerbungsprozess unterscheidet sich dabei nicht grundlegend

¹⁰⁵ Teile dieses Kapitels basieren mit leichten Veränderungen auf einer Veröffentlichung von Roth (2013a).

von einer Bewerbung für einen regulären Arbeitsplatz. So müssen sich die Jugendlichen darüber informieren, welche Unternehmen Lehrstellen anbieten und sich direkt bei den auszubildenden Betrieben bewerben, wobei sie mit anderen Bewerbern konkurrieren. Gleichzeitig konkurrieren auch die ausbildenden Betriebe um geeignete Kandidaten. Während manche Jugendlichen recht schnell einen Ausbildungsplatz finden, stellt sich der Such- und Bewerbungsprozess für einen nicht zu vernachlässigenden Teil als schwierig und langwierig dar (Beathge et al. 2007: 39f.). Besser zu verstehen, wodurch ein reibungsloser Übergang in eine berufliche Ausbildung gefördert oder behindert wird, ist daher von großer Relevanz.

In bisherigen Studien konnte gezeigt werden, dass die erbrachten schulischen Leistungen, der familiäre Hintergrund und der Migrationsstatus bedeutsame Determinanten für den Erfolg einer Lehrstellensuche in Deutschland darstellen (z.B. Beicht und Ulrich 2008b: 4). Der Einfluss sozialer Netzwerke ist in diesem Zusammenhang hingegen nur wenig erforscht. Dies ist insofern erstaunlich, als aus theoretischer Sicht zu vermuten ist, dass soziale Kontakte einen wichtigen Einflussfaktor im Suchprozess darstellen und in den letzten Jahren dem Zusammenhang zwischen Sozialkapital und Arbeitsmarkterfolg in der empirischen Forschung große Aufmerksamkeit entgegengebracht wurde (z.B. Field 2008: 55ff.; Haug und Kropp 2002; Kramarz und Skans 2007; Lin 1999b: 471ff.; Lin und Erickson 2008: 5f.; O'Regan und Quigley 1993; Völker und Flap 1999; Weiss und Klein 2011). Allerdings weisen viele der bisherigen Arbeiten Defizite in ihrem Analysedesign auf und es bestehen auch weiterhin offene Forschungsfragen. Insbesondere gibt es nur wenige Studien, die sich mit dem Einfluss sozialer Netzwerke auf den Übergang vom Bildungssystem in den Arbeitsmarkt befassen (Kogan et al. 2013: 278). Zudem werden hierbei nur selten die Netzwerke der Eltern in Betracht gezogen, obwohl es gerade beim Arbeitsmarkteintritt naheliegend ist, dass Eltern aufgrund ihrer Arbeitsmarkterfahrung eher als die Jugendlichen und jungen Erwachsenen über soziale Kontakte verfügen, die bei der Vermittlung von Ausbildungsplätzen hilfreich sind (Granovetter 1995: 42, 77; Moerbeek und Flap 2008: 136, 154). Des Weiteren unterscheiden sich die Ergebnisse bisheriger Studien zum Arbeitsmarkterfolg, je nachdem, welche Analysestrategie verwendet wird und in den meisten bisherigen Studien wird der Frage nach der Kausalität gefundener Zusammenhänge nicht näher nachgegangen, obwohl es sich hierbei um ein zentrales Problem in der Sozialkapitalforschung handelt.

Angesichts der Unzulänglichkeiten bisheriger Studien und der bestehenden Forschungslücken werden in diesem Kapitel zwei Hauptziele verfolgt. Erstens soll die Rolle sozialer Netzwerke bei der Lehrstellensuche im deutschen Ausbildungssystem detailliert untersucht wer-

den, da hierüber bisher nur wenig bekannt ist. Zweitens soll das Kapitel dazu beitragen, allgemein die Kenntnisse über die Rolle sozialer Netzwerke beim Arbeitsmarkteintritt zu verbessern. So können sich aufgrund der ähnlichen Such- und Allokationsprozesse bei der Lehrstellensuche und der Suche nach einem ersten regulären Arbeitsplatz aus den hier durchgeführten Analysen Rückschlüsse hinsichtlich der Wichtigkeit der Elternnetzwerke für einen erfolgreichen Arbeitsmarkteintritt erhofft werden. Zudem werden in der Arbeit noch einmal die zentralen Probleme bezüglich einer kausalen Interpretation bisheriger Studienergebnisse dargelegt und es wird anhand adäquater empirischer Tests die Frage näher beleuchtet, ob soziale Netzwerke den Arbeitsmarkteintritt tatsächlich kausal beeinflussen.

Bevor auf die empirischen Ergebnisse eingegangen wird, werden zunächst auf Basis theoretischer Überlegungen Hypothesen abgeleitet, der Forschungsstand ausführlich dargestellt und die Operationalisierung sowie die verwendeten Analyseverfahren näher beschrieben.

6.1 Hypothesen

Auch wenn teilweise deutliche Unterschiede zwischen den verschiedenen theoretischen Ansätzen zu den Effekten sozialer Netzwerke bestehen, stimmen sie doch in der Annahme überein, dass soziale Kontakte den Arbeitsmarkterfolg eines Individuums beeinflussen können (z.B. Bourdieu 1977: 506f.; Burt 2001: 32; Coleman 1988: 98ff.; Granovetter 1973: 1371; Lin 2001: 78ff.). Hinsichtlich des Einflusses sozialer Beziehungen auf den Erfolg einer Arbeitsplatzsuche wird insbesondere hervorgehoben, dass persönliche Kontakte wichtige Informationen über freie Stellen und zusätzliche Informationen über relevante Unternehmen und deren Einstellungspraxis liefern (Kogan 2011b: 448). Neben der Informationsweitergabe können soziale Beziehungen den Bewerber zusätzlich unterstützen indem sie ihm z.B. beim Verfassen von Bewerbungsschreiben helfen. Zudem ist es möglich, dass Verwandte, Freunde oder Bekannte als Mittlerpersonen fungieren und bei potenziellen Arbeitgebern ein gutes Wort für den Bewerber einlegen (Roth 2013a: 3).¹⁰⁶ Die theoretischen Überlegungen beziehen sich auf die Arbeitsplatzsuche, die angeführten Mechanismen sollten aber weitgehend auf die Lehrstellensuche im deutschen Berufsausbildungssystem übertragbar sein, da die Lehrstellensuche im dualen Ausbildungssystem grundlegende Gemeinsamkeiten mit der Arbeitsplatzsuche aufweist. Grundsätzlich ist auf Basis der bisherigen Ausführungen davon auszugehen, dass die Nutzung sozialer Netzwerke bei der Lehrstellensuche *ceteris paribus* Vorteile mit

¹⁰⁶ Für nähere Ausführungen wie soziale Netzwerke den Sucherfolg beeinflussen können, siehe Kapitel 2.3 und 2.6.

sich bringt und dass daher im Rahmen des Suchprozesses häufig auf die Unterstützung durch soziale Kontakte zurückgegriffen wird.

Hypothese 7: Jugendliche nutzen im Rahmen der Lehrstellensuche häufig soziale Kontakte.

Hypothese 8: Die Nutzung sozialer Kontakte erhöht den Erfolg einer Lehrstellensuche.

Mit Blick auf die Netzwerkeigenschaften kann zunächst einmal angenommen werden, dass sich ein umfangreiches Netzwerk positiv auf die Lehrstellensuche auswirkt, da eine große Anzahl an sozialen Kontakten zu verschiedenen Personen eine Vielzahl von verwertbaren Informationen, Unterstützungsleistungen und potenziellen Verbindungspersonen zu Arbeitgebern verspricht.

Hypothese 9: Je umfangreicher das Netzwerk ist, desto erfolgreicher verläuft die Lehrstellensuche.

Hinsichtlich der sozialen Netzwerkzusammensetzung wird in der Regel angenommen, dass insbesondere der Kontakt zu Personen mit hohem Berufsprestige für den Arbeitsmarkterfolg hilfreich ist, da diese über eine Vielzahl an Informationen verfügen, eine hohe Reputation besitzen und viele verschiedene Personen kennen (Lin 2001: 56, 60f.). Für die Lehrstellensuche kann dies vorteilhaft sein, da solche Kontakte über viele freie Ausbildungsplätze informiert sein sollten und beim Bewerbungsprozess unterstützend tätig sein können. Zudem könnte es für einen Arbeitgeber für die Einstellungsentscheidung besonders relevant sein, wenn eine Person mit hohem Prestige ein gutes Wort für einen Jugendlichen einlegt. Allerdings kann auch argumentiert werden, dass insbesondere Personen hilfreich sind, die in jenem Arbeitsmarktsegment tätig sind, in dem die Jugendlichen nach ihren Ausbildungsstellen suchen. Da sich im vorliegenden Datensatz nur Jugendliche mit Haupt- oder Realschulabschluss befinden, sind sie bei ihrer Suche vorwiegend auf Ausbildungsplätze beschränkt, die sich im niedrigeren Arbeitsmarktsegment befinden. Daher ist es möglich, dass Personen mit niedrigerem Berufsprestige diesen Jugendlichen besonders gut helfen können, da sie in diesem Bereich des Arbeitsmarkts besser informiert und vernetzt sind. So wird z.B. ein beträchtlicher Anteil an Ausbildungsplätzen von kleineren Betrieben bereitgestellt, in denen in der Regel keine Personen mit hohem Berufsprestige tätig sind (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008: 171). Hinsichtlich der sozialen Komposition der Netzwerke kann somit theoretisch nicht eindeutig geklärt werden, ob Personen mit hohem oder mit niedrigem Berufs-

prestige vorteilhafter bei der Ausbildungsplatzsuche sind, weshalb zwei Hypothesen formuliert werden.

Hypothese 10a: Soziale Beziehungen zu Personen mit hohem Berufsprestige sind besonders hilfreich bei der Lehrstellensuche.

Hypothese 10b: Soziale Beziehungen zu Personen aus dem niedrigen Arbeitsmarktsegment sind besonders hilfreich bei der Lehrstellensuche.

Bezüglich der ethnischen Netzwerkzusammensetzung argumentieren z.B. Portes und Zhou (Portes 1995: 256ff.; Portes und Zhou 1993: 86f.; Zhou 1997: 993ff.), dass sich für die Jobsuche Vorteile aus einer Einbettung in eigenethnische Netzwerke ergeben können, da sich diese häufig durch eine hohe Solidarität auszeichnen und sich zudem ethnische Nischenökonomien herausbilden können, in denen Personen, die der ethnischen Gemeinschaft angehören, bevorzugt eingestellt werden. Allerdings muss beachtet werden, dass der deutlich überwiegende Teil an Ausbildungsplätzen nicht in ethnischen Nischenökonomien sondern in von Einheimischen geführten Betrieben zu finden ist. Innerhalb der ethnischen Gruppe dürften zu diesen Ausbildungsplätzen keine oder nur unvollständige Informationen vorliegen. Gleiches sollte auch für die Informationen über die allgemeinen Funktionsweisen des deutschen Arbeits- und Ausbildungsmarkts gelten. Außerdem können sich Nachteile ergeben, wenn die Unterstützungsleistungen eigenethnischer Kontakte aufgrund unzureichender Sprachkenntnisse der Netzwerkmitglieder beschränkt sind oder Empfehlungen durch Migranten von einheimischen Arbeitgebern weniger berücksichtigt werden (Alba 2008: 43; Alba und Nee 2003: 14, 41; Esser 2004: 1135; Kalter 2005: 313; Kalter 2006: 148, 157f.; Kalter und Kogan 2006: 261; Kristen et al. 2011: 130f.). Da es zudem hinsichtlich der betrachteten Migrantengruppen in Deutschland keine überzeugenden Hinweise auf ausgeprägte ethnische Gemeinschaften mit erhöhter Solidarität und Vertrauen gibt, kann davon ausgegangen werden, dass die Lehrstellensuche von Migranten weniger erfolgreich verläuft, wenn sie in erster Linie soziale Kontakte zur eigenen Ethnie haben bzw. sich mit ihren sozialen Kontakten vorwiegend in der Herkunftssprache unterhalten.

Hypothese 11: Bei Migranten wirken sich eigenethnische Netzwerke und Netzwerke, in denen vorwiegend in der Herkunftssprache gesprochen wird, negativ auf die Wahrscheinlichkeit aus, eine Lehrstelle zu finden.

6.2 Forschungsstand

In diesem Abschnitt wird zunächst auf die grundlegenden Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen Sozialkapital und Arbeitsmarkterfolg eingegangen, bevor die wenigen existierenden Studien zur Lehrstellensuche näher beschrieben werden. Bestehende Studien zum Arbeitsmarkterfolg können grob in drei Gruppen eingeteilt werden.¹⁰⁷

Ein Teil der empirischen Forschung geht der Frage nach, inwiefern der Zugang zu Sozialkapital einen Einfluss auf den Arbeitsmarkterfolg hat, während die tatsächliche Nutzung sozialer Kontakte bei der Suche unberücksichtigt bleibt. Der Zugang zu Sozialkapital eines Akteurs wird hierbei über Eigenschaften wie den Umfang oder die soziale Zusammensetzung der Netzwerke gemessen. In einer Vielzahl empirischer Studien konnte gezeigt werden, dass der Arbeitsmarkterfolg eines Akteurs mit diesen Netzwerkeigenschaften zusammenhängt (Ao 2007: 19ff.; Lin 1999b: 474f.). Hinsichtlich der ethnischen Netzwerkzusammensetzung zeigt sich anhand von Längsschnittanalysen mit dem Sozioökonomischen Panel (SOEP), dass sich in Deutschland ein hoher Anteil Einheimischer unter den besten Freunden positiv auf die Erwerbschancen und die Qualität der Beschäftigung auswirkt (Kalter 2006; Kalter 2007; Lancee 2012; Lancee und Hartung 2012). Der Vorteil bei der Verwendung von Netzwerkeigenschaften als Indikatoren für den Zugang zu Sozialkapital besteht darin, dass die Messung der Sozialkapitalausstattung nicht durch den Bedarf eines Individuums nach Unterstützung aus dem Netzwerk beeinflusst ist (Campbell et al. 1986; Van der Gaag et al. 2008). Allerdings wird teilweise die Aussagekraft dieser Studien in Zweifel gezogen, da eben gerade nicht direkt nachgewiesen wird, dass soziale Kontakte bei der Suche überhaupt genutzt werden. Hierdurch besteht die Gefahr, dass es sich nicht um einen kausalen Zusammenhang handelt, sondern die Ergebnisse vielmehr lediglich die Tendenz zur Homophilie von Netzwerken widerspiegeln (Mouw 2003; Mouw 2006). So können Zusammenhänge zwischen Arbeitsmarkterfolg und Netzwerkzusammensetzung z.B. nicht nur dadurch zustande kommen, dass vorteilhafte Netzwerke den Arbeitsmarkterfolg begünstigen, sondern auch dann, wenn erfolgreiche Personen als Folge ihrer positiven Arbeitsmarktpositionierung über eine vorteilhafte Netzwerkzusammensetzung verfügen. Inwieweit es sich hierbei um ein substanzielles Problem handelt ist

¹⁰⁷ Die große Mehrzahl dieser empirischen Studien misst den Arbeitsmarkterfolg anhand von Indikatoren wie Berufsstatus oder Einkommen, während der Effekt sozialer Kontakte auf die Dauer einer Stellensuche nur wenig untersucht wurde. Dies dürfte zum einen daran liegen, dass die für solche Ereignisdatenanalysen notwendigen Informationen vergleichsweise selten in Datensätzen vorhanden sind. Zum anderen kann die Suchdauer in der Regel nur für Personen am Arbeitsmarkteintritt oder aber für Arbeitslose sinnvoll ermittelt werden, wobei letztere jedoch eine äußerst selektive Gruppe darstellen. Dies lässt es umso wichtiger erscheinen, nähere Kenntnisse über die Effekte sozialer Netzwerke auf die Dauer der Stellensuche beim Arbeitsmarkteintritt bzw. beim Übertritt in die Berufsausbildung zu erlangen.

umstritten (Ao 2007; Lin und Ao 2008). Fest steht aber, dass die Zweifel an der Kausalität der Studienergebnisse, speziell wenn diese auf Querschnittsdaten beruhen, nicht von der Hand zu weisen sind.¹⁰⁸

Neben Studien, die sich mit dem Zugang zu Sozialkapital befassen, gibt es auch eine Reihe empirischer Untersuchungen, welche die Effekte der Nutzung (Mobilisierung) sozialer Kontakte untersuchen. Viele dieser Arbeiten beschränken sich auf Personen, die soziale Kontakte für ihre Stellensuche genutzt haben, und untersuchen, inwiefern sich bestimmte Merkmale der Kontaktperson, wie z.B. deren Jobprestige, auf den Arbeitsmarkterfolg auswirken. Auch in diesen Studien können überwiegend hypothesenkonforme Effekte nachgewiesen werden (Lin 2008; Lin 1999b). Während der Vorteil dieser Untersuchungen darin liegt, einen direkten Zusammenhang zwischen der Nutzung von Sozialkapital und dem Erfolg am Arbeitsmarkt herstellen zu können, besteht das Problem, dass lediglich Aussagen für die Personen getroffen werden können, die tatsächlich soziale Kontakte genutzt haben. Ein Vergleich mit Personen, die ihr Netzwerk nicht mobilisiert haben, ist hingegen nicht möglich (Campbell et al. 1986; Van der Gaag 2005a). Vereinzelt wird in Studien auch der Einfluss der Nutzung sozialer Kontakte auf den Arbeitsmarkterfolg differenziert für verschiedene Kontaktpersonen analysiert und gleichzeitig ein Vergleich zu Akteuren gezogen, die keine Kontakte genutzt haben. So können beispielsweise Weiss und Klein (2011) für Hochschulabsolventen in Deutschland nachweisen, dass die Nutzung sozialer Beziehungen je nach fachlicher und wissenschaftlicher Passung der Kontaktpersonen Vorteile, aber auch Nachteile für verschiedene Arbeitsmarkterträge nach sich ziehen kann. Diese Studien sind allerdings mit dem Problem konfrontiert, dass die Nutzung sozialer Kontakte nicht nur von der Sozialkapitalausstattung, sondern auch vom Bedarf eines Individuums nach Unterstützung aus dem Netzwerk abhängt, wodurch die Ergebnisse verzerrt sein können. Zudem geben die Analysen nur Auskunft über die tatsächlich genutzten sozialen Beziehungen. Welche weiteren Kontakte vorhanden gewesen wären und auf wie viel Sozialkapital der Akteur potenziell zugreifen hätte können, bleibt hingegen im Dunkeln. Gerade für jene, die ihre Netzwerke nicht genutzt haben, liegen keinerlei Informationen zu ihren Sozialbeziehungen vor. Aufgrund der Tendenz zur Homophilie sozialer Netzwerke bestehen auch bei dieser Art der Messung berechtigte Zweifel daran, dass die gefundenen Zusammenhänge tatsächlich kausal interpretiert werden können (Mouw 2003).

Weitere Studien gehen der Frage nach ob Personen, die Kontakte nutzen, allgemein einen größeren Arbeitsmarkterfolg aufweisen als Personen, die keine Kontakte nutzen. Alles in al-

¹⁰⁸ Für eine ausführliche Darstellung der verschiedenen Standpunkte wird auf die im Haupttext zitierten Werke von Mouw, Ao und Lin verwiesen.

lem kommen diese Studien zu uneinheitlichen Ergebnissen. In manchen Fällen finden sich positive, in anderen jedoch negative Auswirkungen oder es sind überhaupt keine Effekte nachweisbar (Franzen und Hangartner 2005; Franzen und Hangartner 2006; Kogan et al. 2013; Korpi 2001; Lin 1999b; Lin und Ao 2008; Mouw 2003; Weiss und Klein 2011). Begründet wird dieser Befund häufig damit, dass die Nutzung sozialer Kontakte per se keinen Vorteil mit sich bringen würde. Vielmehr sei ausschlaggebend, auf welche Kontakte zurückgegriffen werden kann bzw. tatsächlich zurückgegriffen wird (Ao 2007; Lin 1999b). Eine solche Interpretation wäre auch im Einklang mit den Ergebnissen der Studien, die sich mit den Merkmalen der Kontaktperson oder mit dem Zugang zu Sozialkapital befassen. Als weiterer Grund für die häufig nicht nachweisbaren Vorteile der Nutzung sozialer Kontakte wird angeführt, dass Jobinformationen in sozialen Netzwerken beiläufig weitergegeben würden, ohne dass danach aktiv gefragt werde, weshalb diese Art der Informationserlangung durch soziale Kontakte in quantitativen Studien häufig von den Befragten nicht angegeben würde, obwohl diese tatsächlich eine wichtige Rolle spielte. Lin und Ao (2008) sprechen in diesem Zusammenhang von der „unsichtbaren Hand“ des Sozialkapitals. Eine andere Erklärung, warum sich bei der Nutzung per se keine einheitlichen Effekte finden lassen, wäre die schon angesprochene Möglichkeit, dass die Entscheidung zur Nutzung sozialer Kontakte auch vom Bedarf eines Akteurs nach Hilfe abhängt (Lin 1999b). Es könnte daher sein, dass gerade diejenigen, deren Suche problematisch verläuft, häufig auf soziale Kontakte zurückgreifen (müssen). Wenn aber zumindest ein Teil der Akteure soziale Beziehungen quasi als Rettungsanker nutzt, nachdem die Suche ansonsten erfolglos geblieben ist, könnten sich in empirischen Untersuchungen keine oder gar negative Zusammenhänge zeigen, selbst wenn die Nutzung der Kontakte tatsächlich Vorteile mit sich bringt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Nutzung sozialer Kontakte per se keinen Effekt auf den Arbeitsmarkterfolg zu haben scheint. Gleichzeitig konnte in den bisherigen Studien aber gezeigt werden, dass eine positive Netzwerkzusammensetzung und die Nutzung bestimmter Kontakte mit einem größeren Arbeitsmarkterfolg einhergehen. Inwiefern es sich bei diesen Zusammenhängen um kausale Effekte sozialer Netzwerke handelt, ist allerdings umstritten. Übereinstimmung herrscht jedoch in der Forderung, verstärkt den Zugang zu und die Nutzung von Sozialkapital simultan zu untersuchen; ein Unterfangen, was bisher nur sehr selten in Angriff genommen wurde (Ao 2007; Lin 2008; Mouw 2003). Aufgrund der unterschiedlichen Vor- und Nachteile der verschiedenen Messungen von Sozialkapital ist es durch ein solches Vorgehen möglich, ein vollständigeres Bild über die Wirkungsweise sozialer Netzwerke zu zeichnen. Zudem erlaubt es erweiterte Analysen, um die Kausalität gefun-

dener Effekte zu testen und sich den zugrundeliegenden Mechanismen anzunähern (Mouw 2003).

Nachdem der allgemeine Forschungsstand zum Zusammenhang zwischen Sozialkapital und Arbeitsmarkterfolg aufgezeigt wurde, wird im Folgenden auf die vergleichsweise wenigen Studien eingegangen, welche sich mit dem Einfluss sozialer Netzwerke auf die Lehrstellensuche in Deutschland oder der Schweiz befassen.¹⁰⁹ Hinsichtlich der Nutzung sozialer Kontakte bei der Lehrstellensuche hat sich gezeigt, dass die meisten Ausbildungsplatzsuchenden Hilfe von Familienangehörigen, Freunden oder Bekannten während der Suche erhalten (Beicht und Granato 2010; Solga et al. 2011). Hilfe wird dabei häufiger von Jugendlichen mit schlechten Noten und niedrigem Schulabschluss in Anspruch genommen, was als erster Hinweis darauf angesehen werden kann, dass tatsächlich eher Personen mit größeren Problemen bei der Lehrstellensuche auf soziale Kontakte zurückgreifen (Beicht und Granato 2010). Ob sich die Nutzung sozialer Netzwerke auf den Sucherfolg auswirkt, bleibt anhand dieser Studien unklar. Andere Studien weisen jedoch darauf hin, dass es Vorteile mit sich bringt, wenn Personen gekannt werden, die in dem Betrieb arbeiten, in dem die Jugendlichen ihre Lehrstelle beginnen (Bommes 1996: 41; Haeberlin et al. 2004: 19f.; Haeberlin et al. 2005: 129; Imdorf 2005). So deuten in der Studie von Bommes die Ergebnisse qualitativer Interviews mit Mitarbeitern eines großen Unternehmens der Automobilbranche in Deutschland, die für die Auswahl von Lehrstellenbewerbern zuständig sind, darauf hin, „daß zahlreiche Lehrstellen aufgrund von ‚guten Worten‘ und Wünschen Vorgesetzter, des Betriebsrates oder von Kollegen, mit anderen Worten über informelle Beziehungen vergeben wurden“ (Bommes 1996: 41). Da es sich jedoch um eine Fallstudie handelt, sind die Ergebnisse nicht ohne weiteres verallgemeinerbar. Die Arbeiten von Imdorf und Kollegen basieren alle auf einem Datensatz, bei dem jedoch die Frage nach dem informellen sozialen Kapital problematisch formuliert wurde, weshalb eine direkte Überprüfung des Einflusses informeller Kontakte auf die Lehrstellenfindung nicht möglich ist. Ein indirekter Test weist zwar darauf hin, dass unter den erfolgreichen Bewerbern, diejenigen, die informelle Kontakte genutzt haben, weniger Bewerbungen benötigten um eine Stelle zu finden, jedoch basieren die Ergebnisse lediglich auf einer einfachen Korrelationsanalyse (Imdorf 2005: 189f., 224f.). Insgesamt lässt sich festhalten, dass sich aus den bisherigen Studien keine verallgemeinerbaren Aussagen über die Auswirkungen der Netzwerknutzung ableiten lassen.

¹⁰⁹ Aufgrund der insgesamt spärlichen Befundlage werden auch Ergebnisse für die Schweiz berichtet, da das dortige Berufsausbildungssystem dem Deutschen recht ähnlich ist. Der folgende Abschnitt zum Einfluss sozialer Netzwerke auf den Sucherfolg basiert mit leichten Veränderungen auf einer Veröffentlichung von Roth (2013a).

Hinsichtlich der Lehrstellensuche von Migranten zeigen mehrere Analysen, dass diese im Vergleich zu Einheimischen deutlich schlechtere Chancen haben, einen Ausbildungsplatz zu finden (Beicht und Granato 2010; Diehl et al. 2009; Hunkler 2010). Hunkler (2010) untersucht zudem den Einfluss der ethnischen Netzwerkzusammensetzung auf den Sucherfolg. Auf Basis von Ereignisdatenanalysen mit dem Sozioökonomischen Panel (SOEP) kommt er zu dem Schluss, dass es für das Finden eines Ausbildungsplatzes vorteilhaft ist, wenn die drei besten Freunde Deutsche sind. Allerdings erlauben es die Daten nicht, zwischen einer Lehrstelle und sonstigen Fort- und Weiterbildungen oder Umschulungen zu unterscheiden, was die Ergebnisse verzerren könnte. Da keine separaten Analysen für Einheimische und Migranten ausgegeben werden, bleibt überdies unklar, ob die ethnische Netzwerkzusammensetzung für Deutsche und Migranten oder nur für eine der beiden Gruppen relevant ist.

In einer aktuellen Studie befasst sich auch Roth (2013a) mit den Auswirkungen der ethnischen Netzwerkzusammensetzung auf den Erfolg der Ausbildungsplatzsuche von Jugendlichen mit niedrigem oder mittlerem Sekundarschulabschluss in Deutschland, wobei er zu anderen Ergebnissen als Hunkler gelangt. Die Studie von Roth (2013a) ist zudem meines Wissens die bislang einzige empirische Arbeit, welche für die Lehrstellensuche in Deutschland die Auswirkungen des Umfangs und der sozialen Zusammensetzung der Netzwerke der Jugendlichen und ihrer Mütter untersucht. Die empirischen Analysen wurden mit dem in dieser Dissertation verwendeten Datensatz durchgeführt. Die Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen Netzwerkeigenschaften und Sucherfolg sowie deren Interpretation werden nicht an dieser Stelle beschrieben, sondern im Abschnitt 6.4.3 in leicht abgeänderter Form ausführlich dargestellt, um so im Rahmen der vorliegenden Dissertation einen vollständigen Überblick hinsichtlich des Zugangs zu und der Nutzung von Sozialkapital zu gewährleisten.

Während bestehende Studien alles in allem darauf hindeuten, dass soziale Netzwerke eine bedeutsame Rolle für das Finden einer Lehrstelle in Deutschland spielen können, gibt es bisher kaum detaillierte Informationen darüber, welche Personengruppen in welchem Ausmaß von den Jugendlichen bei der Ausbildungsplatzsuche genutzt werden, wie sich die Nutzung auf die Suchdauer auswirkt und welche Effekte verschiedene Netzwerkeigenschaften auf den Sucherfolg haben. Zudem wurde in diesem Zusammenhang der Zugang zu und die Nutzung von Sozialkapital meines Wissens nach noch nie simultan untersucht. Diese Forschungslücken zu schließen, ist Anliegen der nachfolgenden empirischen Untersuchung. Es wird der Frage nachgegangen, ob die grundlegenden Ergebnisse zum Arbeitsmarkterfolg auch für die Lehrstellensuche replizierbar sind und darüber hinaus wird das Zusammenspiel der Netzwer-

keigenschaften und der Netzwerknutzung näher analysiert. Hierdurch sollen vertiefende Einsichten zu den Effekten sozialer Netzwerke auf den Lehrstellensucherfolg in Deutschland erlangt werden. Da Netzwerkeffekte auf die Dauer einer Arbeitsplatzsuche speziell beim Arbeitsmarkteintritt auch international nur selten untersucht wurden und zudem kaum Studien vorliegen, die das Zusammenspiel zwischen dem Zugang zu und der tatsächlichen Nutzung von Sozialkapital näher beleuchten, sollten die Ergebnisse auch für das weitere Feld der Sozialkapitalforschung im Bereich des Arbeitsmarkts relevant sein. Dies gilt insbesondere auch für die Frage nach der Kausalität gefundener Effekte und den zugrundeliegenden Mechanismen. Indem die Netzwerke der Mütter in den Analysen berücksichtigt werden, wird außerdem ein relevanter Aspekt des außerfamiliären Sozialkapitals näher untersucht, der bisher weitgehend vernachlässigt wurde.

6.3 Verwendete Analyseverfahren und Operationalisierung

Für die empirischen Analysen werden Informationen zu den Neunt- und Zehntklässlern herangezogen. Ob eine Lehrstellensuche aufgenommen wurde und wie diese gegebenenfalls verlaufen ist, wurde in der dritten Welle erfragt. Analysiert werden lediglich die Jugendlichen, welche angegeben haben, überhaupt jemals gesucht zu haben, wodurch sich das Ausgangssample von 1.074 Fällen um etwa die Hälfte auf 544 Fälle verkleinert. Jugendliche, die bis zum Zeitpunkt der dritten Befragung noch keine Suche aufgenommen hatten, gaben in 90 Prozent der Fälle an, schon immer geplant zu haben, weiter auf die Schule zu gehen. Für sie scheint also eine Lehrstellensuche nach der Sekundarstufe I zu keinem Zeitpunkt eine wirkliche Alternative gewesen zu sein. Um unverzerrte Analysen schätzen zu können ist es daher zwingend notwendig diese Jugendlichen aus den Analysen auszuschließen.

Für jene Jugendlichen die gesucht haben, liegen Kenntnisse zur Suchdauer in Monaten vor und darüber, ob die Suche erfolgreich war, ob sie abgebrochen wurde oder ob die Jugendlichen zum Befragungszeitpunkt noch immer gesucht haben. Diese Informationen stammen von retrospektiven Angaben der Jugendlichen. Im Gegensatz zu vielen anderen Studien muss daher nicht auf die vereinfachende Annahme zurückgegriffen werden, dass der Suchprozess zum Zeitpunkt des Verlassens des allgemeinbildenden Schulsystems beginnt. Dies stellt einen bedeutsamen Vorteil für die Analysen dar, da die meisten Sekundarschüler schon einige Monate vor ihrem Schulabschluss mit der Suche beginnen, wobei sich der tatsächliche Beginn der Suche zwischen den Jugendlichen unterscheidet. Außerdem erlauben die detaillierten Informationen, auch jene Jugendliche in die Analysen aufzunehmen, die parallel zum Schulbe-

such nach einem Ausbildungsplatz gesucht, aber keine (adäquate) Lehrstelle gefunden haben und daher weiter im Schulsystem verblieben sind. Dies ist insbesondere deshalb von Relevanz, weil Schüler am Ende der Sekundarstufe I in der Regel noch nicht 18 Jahre alt sind, sie aber bis zur Volljährigkeit der Schulpflicht unterliegen, wenn sie keinen Ausbildungsplatz vorweisen können.

Die Informationen zur Suchdauer und zum Zustand beim Befragungszeitpunkt erlauben es, für die Untersuchung des Sucherfolgs Ereignisanalysen durchzuführen, bei denen der Einfluss zeitkonstanter Variablen auf die Übergangsrate vom Ausgangszustand (Suche) in den Zielzustand (Lehrstelle gefunden) analysiert wird. Der Vorteil der Ereignisanalyse ergibt sich daraus, dass der Zeitaspekt des Ereigniseintritts berücksichtigt wird und zudem auch bei einer Rechtszensierung von Fällen unverzerrte Schätzungen möglich sind (Blossfeld 2010: 999f.). Es wird auf das semiparametrische Modell von Cox zurückgegriffen, da keine theoretischen Annahmen zur Verweildauerabhängigkeit vorliegen, die ein bestimmtes parametrisches Modell rechtfertigen würden. Der Einfluss zeitkonstanter Variablen hat sich darüber hinaus als recht robust hinsichtlich der Verwendung verschiedener semiparametrischer und parametrischer Modelle herausgestellt (Blossfeld 2010: 1006f.).¹¹⁰ Jugendliche, welche die Suche abgebrochen haben oder zum Befragungszeitpunkt von Welle 3 noch immer suchen, gehen als rechtszensierte Fälle in die Analysen ein. Nach Ausschluss der Fälle, die auf der abhängigen oder einer der unabhängigen Variablen fehlende Werte aufweisen, ergibt sich ein Analyse-sample von 384 Fällen.

Tabelle 6-1: Ergebnis der Lehrstellensuche

	Zustand in Welle 3 N (Prozent)	Durchschnittliche Suchdauer
Ausbildungsplatz gefunden	174 (45.3 %)	5.4 Monate
Noch auf der Suche	94 (24.5 %)	8.5 Monate
Suche abgebrochen	116 (30.2 %)	7.3 Monate

Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“

Anhand der deskriptiven Befunde von Tabelle 6-1 erkennt man, dass lediglich 45 Prozent der Jugendlichen, die tatsächlich gesucht haben, einen Ausbildungsplatz gefunden haben, während 25 Prozent zum Zeitpunkt der dritten Welle noch immer suchen und 30 Prozent ihre Suche abgebrochen haben. Diejenigen mit Ausbildungsplatz weisen im Durchschnitt eine

¹¹⁰ Um die Robustheit der Ergebnisse auch empirisch zu überprüfen wurden zusätzlich piece-wise constant exponential models berechnet. Da die Zeitpunkte in Monaten gemessen wurden und daher nur eine begrenzte Anzahl an Werten vorliegen, wurden außerdem noch discrete-time proportional hazards models durchgeführt. Die grundlegenden Ergebnisse unterscheiden sich nicht zwischen den verschiedenen Modellierungen.

Suchdauer von etwas mehr als fünf Monaten auf, während die nicht erfolgreichen Jugendlichen noch deutlich länger gesucht haben. Diese ersten deskriptiven Befunde führen noch einmal vor Augen, dass der Übergang in die Berufsausbildung für viele Jugendliche ohne Abitur alles andere als reibungslos verläuft.

Die Ausprägungen der verschiedenen Kontrollvariablen können Tabelle 6-2 entnommen werden.

Tabelle 6-2: Verteilung der Kontrollvariablen

Variable	Ausprägung oder Min – Max	Durchschnitt (SD) oder Prozent	N
Besuchte Schulform in Welle 1	9. Klasse Hauptschule	22,40 %	86
	9. Klasse Gesamtschule	25,52 %	98
	10. Klasse Realschule	31,51 %	121
	10. Klasse Gesamtschule	20,57 %	79
Bundesland	Hamburg	24,22 %	93
	Hessen	9,11 %	35
	Nordrhein-Westfalen	66,67 %	256
Arbeitslosenquote in der Gemeinde	4,3 – 13,8	8,83 (2,10)	384
Geschlecht	Weiblich	39,84 %	153
	Männlich	60,16 %	231
Ethnie	Deutschland	39,06 %	150
	Türkei	25,26 %	97
	Ehem. Sowjetunion	35,68 %	137
Berufsprestige (MPS)	20 – 147,1	58,99 (26,76)	384
Durchschnittsnote Deutsch und Mathematik	1 (mangelhaft) – 5 (sehr gut)	2,76 (0,66)	384

Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“
Anmerkungen: SD=Standardabweichung

Wie in den vorherigen Analysen zum Bildungserfolg werden in den multivariaten Modellen das Geschlecht der Jugendlichen, ihre Ethnie und das Bundesland als Kontrollvariablen herangezogen. Die Kontrollvariablen beziehen sich alle auf den Zeitpunkt der ersten Befragung und sind somit der Suche zeitlich vorgelagert. Um einer Verzerrung der Ergebnisse durch mögliche regionale Unterschiede in der Verfügbarkeit von Lehrstellen vorzubeugen, wird neben dem Bundesland auch noch die Arbeitslosenquote der Gemeinde, in der die Jugendlichen leben, kontrolliert. Die schulischen Leistungen werden zum einen anhand der in Welle 1 besuchten Schulform und Klassenstufe gemessen, zum anderen anhand der Durchschnittsnote im letzten Schuljahreszeugnis vor der ersten Befragung in den Fächern Deutsch und Mathematik. Die Noten sind gedreht, so dass höhere Werte besseren Leistungen entsprechen. Der sozioökonomische Hintergrund der Familie wird anhand des höchsten Berufspres-

tiges der Eltern, gemessen über die Magnitude-Prestigeskala von Wegener (Christoph 2005: 85; Wegener 1985), erfasst. Im Gegensatz zu den Analysen zum Bildungserfolg wird sich hier auf die berufliche Stellung der Eltern konzentriert, da diese für den Erfolg der Lehrstellensuche zentral sein sollte. Außerdem werden, wie später näher beschrieben, zur Messung der sozialen Netzwerkzusammensetzung auch die Berufe des Positionsgenerators anhand der Magnitude-Prestigeskala in niedrige, mittlere und hohe Berufe unterteilt.

6.4 Analysen

Die empirischen Analysen sind in drei Abschnitte untergliedert. Im ersten Teil wird dargestellt, welche sozialen Kontakte von den Jugendlichen im Verlauf der Lehrstellensuche genutzt werden und wie die Nutzung sozialer Kontakte mit dem Sucherfolg zusammenhängt. Daran anschließend wird der Zusammenhang zwischen verschiedenen Netzwerkeigenschaften und dem Erfolg bei der Lehrstellensuche untersucht. Abschließend wird das Zusammenspiel des Zugangs zu und der tatsächlichen Nutzung von Sozialkapital näher beleuchtet.

6.4.1 Die Nutzung sozialer Kontakte bei der Lehrstellensuche

Die Nutzung sozialer Kontakte wurde in Welle 3 über zwei unterschiedliche Itembatterien erfasst. Zum einen gaben alle Jugendlichen an, ob sie von Eltern, Geschwistern, Verwandten, Freunden, Bekannten, oder Freunden und Bekannten der Eltern wichtige Informationen für ihre Ausbildungsplanung erhalten haben. Zum anderen wurden die Jugendlichen, die tatsächlich eine Lehrstelle gefunden haben, zusätzlich für die gleiche Liste von Personen gefragt, ob diese ihnen dabei geholfen haben, ihre momentane Stelle zu finden. Da Jugendliche nicht nur durch ihre sozialen Kontakte, sondern auch aus anderen Quellen wichtige Informationen für ihre Ausbildungsplanung erlangen können, wurde im Rahmen der Befragung auch die Nutzung von Medien (Internet, Zeitungen und sonstige Informationsmaterialien), Institutionen (Arbeitsagentur/Berufsinformationszentrum und Krankenkasse) und Lehrern zur Informationserlangung erhoben.

Deskriptiv lassen sich in Tabelle 6-3 die Ergebnisse bisheriger Studien bestätigen, wonach Jugendliche bei der Ausbildungsplatzsuche häufig auf die Unterstützung durch soziale Kontakte zurückgreifen. So geben 87 Prozent der Einheimischen an, wichtige Informationen für

die Ausbildungsplanung von Personen in ihrem sozialen Umfeld erhalten zu haben.¹¹¹ Bei Jugendlichen aus der ehemaligen Sowjetunion liegt der Anteil am niedrigsten, beträgt aber auch noch 62 Prozent. Gleichzeitig geht die detaillierte Darstellung über die bisherigen empirischen Erkenntnisse hinaus, da näher untersucht werden kann, von welchen Personengruppen die Jugendlichen häufig Informationen erhalten und wie sich die Unterschiede zwischen den ethnischen Gruppen für einzelne Personengruppen darstellen. Am häufigsten werden Eltern als Informationsquellen genannt, gefolgt von Freunden und Verwandten. Geschwister spielen hingegen eine untergeordnete Rolle. Die geringere Netzwerknutzung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund kommt vor allem dadurch zustande, dass sie deutlich seltener Informationen von ihren Eltern sowie von den Freunden und Bekannten der Eltern erhalten. Dies deutet darauf hin, dass ihre Eltern über weniger hilfreiche Informationen und Netzwerke verfügen, als dies bei einheimischen Eltern der Fall ist. Ein naheliegender Grund für die niedrigeren Anteile bei Migranten aus der ehemaligen Sowjetunion im Vergleich zu Türken könnte die im Schnitt deutlich kürzere Aufenthaltsdauer in Deutschland sein, wodurch die Eltern weniger Zeit hatten, hilfreiche Informationen und Kontakte zu erlangen. Abgesehen von sozialen Netzwerken spielen auch Medien, Institutionen und Lehrer als Informationsquellen eine wichtige Rolle. Die Unterschiede zwischen den ethnischen Gruppen sind dabei weit weniger stark ausgeprägt als dies bei der Nutzung sozialer Kontakte der Fall ist. Bei den Medien spielt das Internet mit einer Nennung von 84 Prozent mittlerweile eine herausragende Rolle, aber auch Zeitungen und weitere Informationsmaterialien werden von den Jugendlichen zur Informationsbeschaffung genutzt. Daneben sind auch Institutionen wie die Arbeitsagentur und Krankenkassen bedeutsam. Auch in der Schule scheinen am Ende der Sekundarstufe von Seiten der Lehrer wichtige Informationen vermittelt zu werden, wobei Migranten in etwa gleich häufig wie Einheimische angeben, von Lehrern wichtige Informationen erhalten zu haben. Gleiches zeigt sich für die Lehrer in Tabelle 6-4 bezüglich der Hilfe, eine Ausbildungsstelle zu finden. Für eine Benachteiligung ausländischer Jugendlicher durch die Lehrkräfte gibt es demnach keine Hinweise.

¹¹¹ Die Jugendlichen hatten bei den Itembatterien die Möglichkeit zur Mehrfachnennung. Hieraus wurde für das soziale Umfeld ein Gesamtscore gebildet, der angibt, ob mindestens eine der verschiedenen Personengruppen von den Jugendlichen genannt wurde.

Tabelle 6-3: Quellen von denen wichtige Informationen für die Ausbildungsplanung erhalten wurden

	Deutsche	Türken	Ehem. SU	Alle
Medien				
Internet	88,0 %	76,3 %	84,7 %	83,9 %
Zeitungen	31,3 %	22,7 %	24,8 %	26,8 %
Sonstige Info-Materialien (z.B. Flyer, Broschüren, Bücher und Zeitschriften zur Ausbildungswahl)	50,0 %	39,2 %	39,4 %	43,5 %
Personen Netzwerk				
Eltern	61,3 %	47,4 %	31,4 %	47,1 %
Geschwister	13,3 %	13,4 %	13,1 %	13,3 %
Verwandte	33,3 %	37,1 %	19,7 %	29,4 %
Freunde	36,0 %	43,3 %	35,8 %	37,8 %
Bekannte	29,3 %	26,8 %	17,5 %	24,5 %
Freunde / Bekannte der Eltern	30,0 %	13,4 %	13,1 %	19,8 %
<i>Personen Netzwerk gesamt</i> ¹¹²	86,7 %	76,3 %	62,0 %	75,3 %
Lehrer				
Lehrer (Berufs-)Schule	63,3 %	56,7 %	62,8 %	61,5 %
Institutionen				
Arbeitsagentur, BIZ	65,3 %	66,0 %	48,9 %	59,4 %
Krankenkasse	16,0 %	23,7 %	27,0 %	21,9 %
N	150	97	137	384

Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“

Betrachtet man in Tabelle 6-4 für die Jugendlichen, welche eine Lehrstelle gefunden haben, ob sie von sozialen Kontakten Hilfe dabei erhalten haben, ihre momentane Ausbildungsstelle zu finden, so zeigt sich ein ganz ähnliches Bild. Auch hier geben deutsche Jugendliche mit fast 80 Prozent deutlich am häufigsten an, Hilfe erhalten zu haben, während es bei Jugendlichen mit türkischem Hintergrund 57 Prozent sind und die Gruppe der Jugendlichen aus der ehemaligen Sowjetunion mit 40 Prozent den geringsten Anteil aufweist. Eltern werden deutlich häufiger genannt als andere soziale Kontakte. Die Unterschiede zwischen den ethnischen Gruppen sind wieder vor allem auf Unterschiede bei der Hilfe durch Eltern sowie Freunde und Bekannte der Eltern zurückzuführen. Zusätzlich zeigen sich hier auch noch deutliche Unterschiede bei der Nennung von Verwandten. Hinsichtlich der sozialen Kontakte der Jugendlichen, die in einem ähnlichen Alter wie sie selbst sein dürften (Geschwister, Freunde,

¹¹² Es handelt sich hierbei um eine aus den Einzelangaben zu den verschiedenen Netzwerkpersonen generierte Variable mit zwei Ausprägungen. Es wird zwischen Jugendlichen unterschieden die keine der verschiedenen Personengruppen genannt haben und solchen mit mindestens einer Nennung.

Bekannte), zeigen sich diese klaren Unterschiede zwischen Einheimischen und Migranten hingegen nicht.

Tabelle 6-4: Quellen, die geholfen haben, die momentane Ausbildungsstelle zu finden

	Deutsche	Türken	Ehem. SU	Alle
Personen Netzwerk				
Eltern	63,0 %	43,3 %	22,6 %	45,1 %
Geschwister	8,6 %	3,3 %	8,1 %	7,5 %
Verwandte	18,5 %	10,0 %	4,8 %	12,1 %
Freunde	12,4 %	16,7 %	16,1 %	14,5 %
Bekannte	12,4 %	13,3 %	6,5 %	10,4 %
Freunde / Bekannte deiner Eltern	18,5 %	10,0 %	4,8 %	12,1 %
<i>Personen Netzwerk gesamt</i>	<i>77,8 %</i>	<i>56,7 %</i>	<i>40,3 %</i>	<i>60,7 %</i>
Lehrer				
Lehrer (Berufs-)Schule	22,2 %	26,7 %	17,7 %	21,4 %
N	81	30	62	173

Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“
Diese Fragen wurden nur Jugendlichen gestellt, die bis zum Zeitpunkt der dritten Befragung einen Ausbildungsplatz gefunden haben

Insgesamt kann festgehalten werden, dass Jugendliche im Rahmen der Lehrstellensuche häufig auf soziale Beziehungen zurückgreifen. Dieses Ergebnis steht im Einklang mit Hypothese 7. Daneben werden aber auch andere Informationskanäle ausgiebig genutzt und in der Regel werden mehrere Quellen herangezogen. Während Medien, Lehrer und relevante Institutionen von den verschiedenen ethnischen Gruppen in ähnlichem Ausmaß in Anspruch genommen werden, zeigt sich bezüglich der Sozialkontakte, dass einheimische Jugendliche deutlich häufiger von Personen aus der Elterngeneration Unterstützung bei der Ausbildungsplatzsuche erhalten, als dies bei Migrantenjugendlichen der Fall ist. Ein naheliegender Grund hierfür ist, dass diese Netzwerkkontakte bei den Migrantenjugendlichen häufig der ersten Migrantengeneration angehören und sie daher weniger gut in der Lage sind, die Suche der Jugendlichen zu unterstützen. Inwiefern die geringere Netzwerknutzung für die in verschiedenen Studien nachgewiesenen Nachteile von Migranten gegenüber Einheimischen bei der Lehrstellensuche mitverantwortlich ist wird im Folgenden noch näher untersucht.

6.4.2 *Netzwerknutzung und Erfolg bei der Lehrstellensuche*

Nachdem im vorhergehenden Abschnitt detailliert aufgezeigt werden konnte, dass soziale Kontakte im Rahmen der Lehrstellensuche häufig genutzt werden, wird in diesem Abschnitt dem Zusammenhang zwischen Nutzung und Sucherfolg nachgegangen. Es werden im Folgenden Ergebnisse bezüglich der Fragen nach den Informationsquellen für die Ausbildungsplanung dargestellt, da hierzu von allen Jugendlichen die nach einer Lehrstelle gesucht haben Antworten vorliegen und zudem neben den sozialen Kontakten auch weitere Informationsquellen berücksichtigt werden können. In Tabelle 6-5 sind die entsprechenden multivariaten Ergebnisse dargestellt. Bei der Interpretation der Punktschätzer ist zu beachten, dass Werte kleiner als Eins einen negativen Zusammenhang mit der Übergangsrate in berufliche Ausbildung anzeigen, während Werte größer als Eins darauf hinweisen, dass mit zunehmendem Wert der unabhängigen Variable die Übergangsrate ansteigt. Allgemein kann festgehalten werden, dass der Übergang in die berufliche Ausbildung für Realschüler und für Einheimische am reibungslosesten verläuft. Probleme haben insbesondere Jugendliche, die nach der neunten Klasse der Gesamtschule eine Lehrstelle suchen und deren Eltern aus der Türkei zugewandert sind. Die Probleme von Heranwachsenden mit Migrationshintergrund, und speziell von Türken, beim Übergang in die berufliche Bildung und am Arbeitsmarkt haben sich schon mehrfach in früheren Studien gezeigt (Beicht und Granato 2010: 10; Hunkler 2010: 234ff.; Kalter 2006: 153ff.; Seibert und Solga 2005: 278ff.). Ob wichtige Informationen für die Ausbildungsplanung von sozialen Kontakten erhalten wurden oder nicht, hat in der multivariaten Analyse entgegen den Erwartungen keinen signifikanten Effekt auf den Sucherfolg. Der Punktschätzer deutet sogar auf einen negativen Zusammenhang hin.¹¹³ In Tabelle 6-5 sind Ergebnisse für eine Dummyvariable dargestellt, die angibt, ob überhaupt auf soziale Kontakte zurückgegriffen wurde. Zusätzliche Analysen, bei denen die einzelnen Personengruppen getrennt in die Modelle aufgenommen werden, zeigen, dass sich für alle Personengruppen negative Punktschätzer ergeben. Einzige Ausnahme hiervon sind Geschwister, bei denen ein positiver, aber nicht signifikanter Zusammenhang besteht (vgl. Tabelle B-4 im Anhang). Ob auf schwache oder starke Beziehungen zurückgegriffen wird, scheint also keinen Einfluss auf den Sucherfolg zu haben. Dieses Ergebnis entspricht den Befunden aus einer Reihe früherer Studien (Lin 1999b: 482f.).

¹¹³ Es wurden auch zusätzliche Analysen für die Jugendlichen durchgeführt, die tatsächlich eine Lehrstelle gefunden haben. Bei diesem Subsample zeigt sich ebenfalls ein negativer Zusammenhang zwischen erhaltener Hilfe beim Finden der momentanen Lehrstelle durch soziale Kontakte und der Suchdauer (vgl. Tabelle B-5 im Anhang).

Tabelle 6-5: Erfolg bei der Lehrstellensuche in Abhängigkeit von der Nutzung sozialer Kontakte bei der Ausbildungsplanung (Cox Regression)

	Übergangsrate
<i>Besuchte Schulform Welle 1 (RK: 10. Realschule)</i>	
9. Klasse Hauptschule	0.731 (-1.550)
9. Klasse Gesamtschule	0.537** (-2.808)
10. Klasse Gesamtschule	0.668+ (-1.780)
Männlich (RK: weiblich)	0.964 (-0.232)
<i>Migrationshintergrund (RK: Deutschland)</i>	
Ehem. Sowjetunion	0.700+ (-1.755)
Türkei	0.480** (-3.176)
Berufsprestige Eltern	0.996 (-1.096)
Durchschnittsnote Deutsch und Mathematik	1.157 (1.235)
Hilfe für Ausbildungsplanung von Person aus sozialem Netzwerk erhalten	0.815 (-1.102)
Kontrolliert für Bundesland und Arbeitslosenquote in der Gemeinde	✓
Chi ² (Freiheitsgrade)	24.10(12)
Log likelihood	-900.09
Risikozeit	2573
N	384

Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“
 Signifikanzniveau: + p≤0.1, * p≤0.05, ** p≤0.01; Exponentialkoeffizienten (Werte größer/kleiner 1 positiver/negativer Effekt auf Übergangsrate), Z-Werte in Klammern

Insgesamt zeigt sich hinsichtlich der Nutzung sozialer Kontakte, im Einklang mit bisherigen Forschungsergebnissen zum Arbeitsmarkterfolg, auch bei der Lehrstellensuche ein widersprüchliches Bild: Auf der einen Seite greifen Jugendliche während der Suche häufig auf soziale Kontakte zurück, auf der anderen Seite zeigen sich jedoch keine oder sogar tendenziell negative Effekte der tatsächlichen Nutzung sozialer Beziehungen auf den Sucherfolg. Wie weiter oben erwähnt könnte dies daran liegen, dass soziale Kontakte per se keinen Vorteil mit sich bringen, was allerdings wiederum die Frage aufwerfen würde, warum sie dann so häufig im Suchprozess genutzt werden. Eine andere mögliche Erklärung für die vordergründig widersprüchlichen Ergebnisse wäre, dass es sich bei denjenigen, die in Befragungen angeben, auf soziale Kontakte zurückgegriffen zu haben, teilweise um Jugendliche handelt, die beson-

ders große Probleme haben, eine Stelle zu finden. Falls die Nutzung sozialer Kontakte von einem Teil der Jugendlichen als Reaktion auf Misserfolge bei der Lehrstellensuche intensiviert wird, wäre es möglich, dass sich in empirischen Analysen keine oder sogar negative Effekte der Nutzung auf den Sucherfolg zeigen, obwohl die Nutzung der sozialen Kontakte tatsächlich Vorteile mit sich bringt. Die differenzierten Angaben zu den verschiedenen Informationsquellen ermöglichen es zumindest indirekt, Hinweise darüber zu erlangen, ob es sich bei Personen, die angeben Informationen von sozialen Kontakten erhalten zu haben, tatsächlich um eine in diesem Sinne negativ selektierte Gruppe handelt. Denn wenn Personen, die größere Mühe haben eine Lehrstelle zu finden, grundsätzlich größere Suchanstrengungen unternehmen (müssen), sollte dies auch für die anderen möglichen Informationsquellen zutreffen.

Tatsächlich weisen die Ergebnisse in Tabelle 6-6 hierauf hin: Abgesehen von der Nutzung von Informationen des Berufsinformationszentrums zeigen alle Koeffizienten negative Zusammenhänge zwischen der Nutzung und dem Sucherfolg an, wobei diese für Medien und Lehrer sogar signifikant sind.¹¹⁴ Dass es sich hierbei jedoch nicht um einen kausalen Effekt der Nutzung auf den Sucherfolg handelt, dürfte speziell bei der Informationserlangung durch die verschiedenen Medien recht eindeutig sein. Denn, dass es tatsächlich negative Effekte auf den Sucherfolg haben sollte, wenn sich Jugendliche aus Zeitungen, dem Internet oder anderen Medien Informationen beschaffen, erscheint äußerst unplausibel. Viel naheliegender ist, dass Jugendliche, die Probleme bei der Suche haben, diese Quellen gerade aufgrund ihrer Probleme eher nutzen (müssen). Die Ergebnisse deuten daher darauf hin, dass die direkte Abfrage der Nutzung sozialer Kontakte bei der Lehrstellensuche mit dem Bedarf der Jugendlichen nach zusätzlicher Hilfe aufgrund erfolgloser Bewerbungsbemühungen zusammenhängt und eine solche Messung demnach nicht (ausschließlich) misst, was sie eigentlich zu messen vorgibt. Gerade die signifikant negativen Effekte der Nutzung von Medien sprechen dafür, dass es sich hierbei um ein substanzielles Problem handelt. Eine Kontrolle für diese negative Selektion anhand herkömmlicher Indikatoren, wie z.B. der sozialen und ethnischen Herkunft oder den schulischen Leistungen, scheint nicht auszureichen.

¹¹⁴ Zusätzlich durchgeführte Korrelationsanalysen zeigen außerdem, dass die Nutzung von Informationen durch Lehrer, Medien, Institutionen und soziale Kontakte leicht positiv miteinander korrelieren (vgl. Tabelle B-6 im Anhang). D.h. es besteht kein Trade-off zwischen den verschiedenen Informationsquellen, sondern vielmehr tendieren Jugendliche, die eine der Quellen nutzen dazu, auch eher eine der anderen zu nutzen. Auch dies legt die Vermutung nahe, dass gerade die Jugendlichen, die auf Informationen am meisten angewiesen sind, die verschiedenen Wege zur Informationserlangung verstärkt verwenden.

Tabelle 6-6: Erfolg bei der Lehrstellensuche in Abhängigkeit von der Nutzung verschiedener Informationsquellen bei der Ausbildungsplanung (Cox Regression)

	Übergang in berufliche Ausbildung					
	M 1	M 2	M 3	M 4	M 5	M 6
Internet	0.357** (-5.496)					
Zeitung		0.651* (-2.391)				
Andere Informationsmaterialien (z.B. Flyer, Broschüren, Bücher) (Berufs-)Schullehrer			0.656** (-2.614)			
Arbeitsagentur (BIZ)				0.615** (-2.973)		
Krankenkasse					1.069 (0.410)	
						0.745 (-1.511)
Kontrollvariablen						
Durchschnittnote und besuchte Schulform in Welle 1, Bundes- land, Arbeitslosenquote in Ge- meinde, Berufsprestige der El- tern, Geschlecht und Ethnie	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Chi2 (Freiheitsgrade)	48.63 (12)	29.01 (12)	29.89 (12)	31.52 (12)	23.08 (12)	25.31 (12)
Log likelihood	-887.82	-897.63	-897.19	-896.38	-900.60	-899.49
Risikozeit	2573	2573	2573	2573	2573	2573
N	384	384	384	384	384	384

Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“
Signifikanzniveau: + $p \leq 0.1$, * $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$; Exponentialkoeffizienten (Werte größer/kleiner 1 positiver/negativer Effekt auf Übergangsrate), Z-Werte in Klammern

Die bisherigen Analysen sprechen also klar dafür, dass der hier dargestellte Punktschätzer für die Nutzung sozialer Kontakte negativ verzerrt ist. Wie stark diese Verzerrung ist und ob sich bei vollständiger Kontrolle für die selektive Nutzung sozialer Kontakte gar ein positiver Effekt der Nutzung auf den Sucherfolg ergeben würde, kann aus den vorliegenden Ergebnissen allerdings nicht abgeleitet werden. Um sich dieser Frage zumindest anzunähern, wird in einem nächsten Schritt der Effekt der Netzwerknutzung unter Kontrolle der Nutzung anderer Informationsquellen analysiert. Denn trifft es, wie die bisherigen Ergebnisse vermuten lassen, tatsächlich zu, dass ein Teil der Jugendlichen, die angeben, Informationen oder Hilfe erhalten zu haben, tendenziell einen höheren Bedarf nach Informationen und Unterstützung aufgrund erfolgloser Suchbemühungen aufweist, sollte die zusätzliche Aufnahme der Nutzung anderer Informationsquellen in die Modelle dazu geeignet sein, für unterschiedlich ausgeprägte Bedarfslagen der Jugendlichen zu kontrollieren.

Wie aus Tabelle 6-7 abgelesen werden kann, kommt es durch diesen Versuch, den grundlegenden Informationsbedarf der Jugendlichen zu kontrollieren, tatsächlich zu einer Umkehrung des Effekts der Netzwerknutzung. Der Punktschätzer ist zwar nicht signifikant, spricht nun aber zumindest in der Tendenz für einen positiven Einfluss der Netzwerknutzung auf den Sucherfolg. Die Nutzung des Internets, anderer Medien und der Lehrer bleibt hingegen auch bei gleichzeitiger Aufnahme der verschiedenen Informationsquellen signifikant negativ.

Tabelle 6-7: Erfolg bei der Lehrstellensuche in Abhängigkeit von der Nutzung sozialer Kontakte und anderer Informationsquellen bei der Ausbildungsplanung (Cox Regression)

	Übergangsrate
<i>Besuchte Schulform Welle 1(RK: 10. Realschule)</i>	
9. Klasse Hauptschule	0.656* (-2.053)
9. Klasse Gesamtschule	0.543** (-2.756)
10. Klasse Gesamtschule	0.582* (-2.326)
Männlich (RK: weiblich)	1.185 (1.019)
<i>Migrationshintergrund (RK: Deutschland)</i>	
Ehem. Sowjetunion	0.744 (-1.456)
Türkei	0.471** (-3.215)
Berufsprestige Eltern	0.997 (-0.764)
Durchschnittsnote Deutsch und Mathematik	1.350* (2.447)
<i>Wichtige Infos für Ausbildungsplanung erhalten von:</i>	
Internet	0.392** (-4.698)
Zeitung oder anderen Medien	0.595** (-3.104)
(Berufs-)Schullehrer	0.715* (-1.994)
Institutionen	0.928 (-0.446)
Netzwerk	1.188 (0.882)
Kontrolliert für Bundesland und Arbeitslosenquote in der Gemeinde	✓
Chi2 (Freiheitsgrade)	64.46(16)
Log likelihood	-879.91
Risikozeit	2573
N	384

Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“
 Signifikanzniveau: + $p \leq 0.1$, * $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$; Exponentialkoeffizienten (Werte größer/kleiner 1 positiver/negativer Effekt auf Übergangsrate), Z-Werte in Klammern

Es kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass soziale Kontakte im Rahmen der Lehrstellensuche sowohl für die Informationserlangung als auch für das tatsächliche Finden eines Ausbildungsplatzes vom Großteil der Jugendlichen genutzt werden. Soziale Netzwerke spielen demnach eine wichtige Rolle bei der Lehrstellensuche, wobei speziell die Eltern von großer Bedeutung zu sein scheinen. Migranten erhalten deutlich seltener Unterstützung von ihren Eltern und den Freunden und Verwandten der Eltern, was daran liegen dürfte, dass die Eltern- generation häufig selbst nach Deutschland zugewandert ist und daher über weniger hilfreiche Informationen und Kontakte für die Lehrstellensuche verfügt. Die Annahme, dass die geringere Unterstützung durch die Erwachsenenetzwerke von Migrantenjugendlichen für ihren schon mehrfach nachgewiesenen geringeren Erfolg bei der Lehrstellensuche verantwortlich ist, hat sich jedoch nicht bestätigt. Migrantenjugendliche haben auch nach Kontrolle der Nutzung sozialer Kontakte Nachteile im Vergleich zu Einheimischen. Zudem hat sich zunächst ein tendenziell negativer Zusammenhang zwischen der Netzwerknutzung und dem Sucherfolg gezeigt. Zusätzliche Analysen, in denen auch die Nutzung weiterer Informationsquellen berücksichtigt wurde, deuten allerdings darauf hin, dass eine verstärkte Nutzung sozialer Kontakte zumindest bei einem Teil der Jugendlichen eine Reaktion auf eine sich schwierig gestaltende Lehrstellensuche darstellt und die Punktschätzer der Netzwerknutzung dadurch negativ verzerrt sind. Insgesamt zeigen die detaillierten Analysen, dass Angaben zur Nutzung sozialer Kontakte beim Suchprozess lediglich verlässliche Hinweise darauf geben, in welchem Ausmaß soziale Kontakte tatsächlich genutzt werden und welche Personengruppen hierbei eine herausragende Rolle spielen. Die Frage, ob und wenn ja, welche kausalen Effekte die Nutzung sozialer Netzwerke auf den Sucherfolg hat, kann anhand solcher Analysen aber nicht beantwortet werden. Hypothese 8 kann somit weder bestätigt noch verworfen werden.

6.4.3 Netzwerkeigenschaften und Erfolg bei der Lehrstellensuche¹¹⁵

Wie schon bei den Analysen zum Bildungserfolg werden im Folgenden neben den Eigenschaften der Jugendlichennetzwerke auch die Eigenschaften der Mutternetzwerke berücksichtigt. Im Vergleich zu den meisten bisherigen Studien, die sich mit dem Einfluss von Sozialkapital auf den Arbeitsmarkteintritt befassen, ist dies eine wichtige Erweiterung, da bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen am Ende ihrer Schulzeit eher die Eltern über hilfreiche soziale Kontakte verfügen dürften als die Jugendlichen selbst (Granovetter 1995: 42, 77;

¹¹⁵ Der folgende Abschnitt zum Zusammenhang zwischen der Netzwerkzusammensetzung und dem Sucherfolg basiert mit leichten Veränderungen auf einer Veröffentlichung von Roth (2013a).

Moerbeek und Flap 2008: 136, 154).¹¹⁶ Die Informationen zu den Mutternetzwerken wurden anhand der Angaben der Mütter erlangt, während die Informationen zu den Jugendlichennetzwerken von den Jugendlichen stammen. Bei der Auswahl der Sozialkapitalindikatoren wurde darauf geachtet, dass diese bei den Jugendlichen und den Müttern möglichst ähnlich gemessen wurden. Abgesehen vom Positionsgenerator bei den Jugendlichen wurden alle Indikatoren der Netzwerkzusammensetzung in Welle 1 erhoben und damit zu einem Zeitpunkt, der in aller Regel zeitlich vor dem Beginn der Suche liegt.¹¹⁷ Bei der Messung der sozialen Netzwerkzusammensetzung wurde nicht wie bei den Analysen zum Bildungserfolg primär die Bildung der Netzwerkmitglieder berücksichtigt, sondern es wurde sich stärker auf deren Arbeitsmarktpositionierung fokussiert, da diese für das Finden einer Lehrstelle von größerer Relevanz sein sollte. Zudem wurde auch der Umfang der Netzwerke herangezogen, da zu vermuten ist, dass sich dieser ebenfalls deutlich auf den Sucherfolg auswirkt. Der Umfang und die soziale Zusammensetzung der Netzwerke werden sowohl bei den Müttern als auch bei den Jugendlichen anhand eines identischen Positionsgenerators gemessen.¹¹⁸ Der Netzwerkumfang wird durch die Anzahl der genannten Berufe abgebildet. Da hinsichtlich der sozialen Komposition der Netzwerke theoretisch nicht eindeutig geklärt werden konnte, ob eher soziale Kontakte mit hohem oder mit niedrigem Berufsprestige vorteilhaft bei der Ausbildungsplatzsuche sind, wird im Folgenden nicht das durchschnittliche Berufsprestige im Mutternetzwerk verwendet. Vielmehr wurden drei additive Skalen gebildet, welche jeweils die Anzahl der genannten Berufe mit niedrigem, mittlerem oder hohem Berufsprestige auf der Magnitude-Prestigeskala (MPS) von Wegener angeben, um so detailliertere Kenntnisse dar-

¹¹⁶ Die Daten enthalten leider keine Informationen zum Netzwerk der Väter. Dies ist insofern problematisch, als davon ausgegangen werden kann, dass deren Netzwerke tendenziell wichtiger für das Finden einer Lehrstelle sind als die der Mütter, da Väter häufiger am Arbeitsmarkt tätig sind und daher über hilfreichere Sozialkontakte verfügen dürften. Dennoch sollten auch in den Netzwerken der Mütter nützliche Informationen und Unterstützungsleistungen vorhanden sein. Zudem haben Studien gezeigt, dass sich die Netzwerke von (Ehe-)Paaren deutlich überschneiden (z.B. Kalmijn 2003: 236f.), wodurch die Informationen zum Netzwerk der Mutter auch als Proxyvariable für das Netzwerk des Partners angesehen werden können. Für die Interpretation der Ergebnisse bedeuten die fehlenden Informationen zum Vaternetzwerk, dass die Effekte der Elternnetzwerke in der Realität stärker ausgeprägt sein dürften, als die hier gemessenen Effekte der Mutternetzwerke.

¹¹⁷ Die Jugendlichen haben in Welle 3 den gleichen Positionsgenerator erhalten, den die Mütter in Welle 1 beantwortet haben. Hinsichtlich der Messung der Jugendlichennetzwerke anhand des Positionsgenerators besteht daher das Problem, dass die Netzwerkzusammensetzung zeitlich nicht vor dem Suchprozess erhoben wurde, was Zweifel an der kausalen Richtung möglicher Zusammenhänge aufwirft. So wäre es durchaus möglich, dass sich das Netzwerk der Jugendlichen im Laufe des Suchprozesses verändert hat und die Netzwerkzusammensetzung davon abhängt, wie die Suche verlaufen ist. Zum Beispiel kann angenommen werden, dass diejenigen, die eine Ausbildung begonnen haben, gerade durch ihre Ausbildung eher Kontakt zu Personen bekommen, die einem Beruf nachgehen. Ist dies der Fall, können bei den Jugendlichen die Effekte der sozialen Kontakte in den Analysen überschätzt sein. Da aber bei den Jugendlichen der gleiche Positionsgenerator verwendet wurde wie bei den Müttern und dadurch identische Indikatoren gebildet werden können, wird der Positionsgenerator trotz dieser Probleme auch für die Jugendlichen verwendet.

¹¹⁸ Für eine Beschreibung des Positionsgenerators siehe Anhang A.

über zu erlangen, welche sozialen Kontakte bei der Lehrstellensuche hilfreich sind.¹¹⁹ Während sich die Berufe mit niedrigem Prestige in dem Arbeitsmarktsegment befinden, in das Jugendliche mit Haupt- oder Realschulabschluss überwiegend einmünden, werden die anderen Berufe vorwiegend von Personen mit Tertiärabschluss oder zumindest Abitur besetzt. Die soziale Komposition der Jugendlichennetzwerke wurde zudem durch eine Variable erfasst, die angibt, ob sich der beste Freund in Ausbildung befindet oder eine solche anstrebt. Für die Mütter wurde eine ähnliche Variable gebildet, die Auskunft darüber gibt, ob die meisten Kinder ihrer engen Freunde und Verwandte überwiegend einen Ausbildungsabschluss haben (anstreben) oder ob sie vorwiegend einen Universitätsabschluss haben (anstreben) bzw. keine Angabe zum vorherrschenden Abschluss vorliegt. Zur Messung des migrantenspezifischen Sozialkapitals wurden bei den Jugendlichen und den Müttern die gleichen Indikatoren für die sprachliche und ethnische Netzwerkzusammensetzung gebildet wie bei den Analysen zum Bildungserfolg (siehe hierzu Kapitel 5.3).

In Tabelle 6-8 findet sich ein deskriptiver Überblick über die verschiedenen Netzwerkindikatoren. Man erkennt, dass Mütter im Vergleich zu Jugendlichen im Durchschnitt bei deutlich mehr Berufen des Positionsgenerators angeben, jemanden in Deutschland zu kennen, der dieser Tätigkeit nachgeht. Die Jugendlichen selbst haben demnach weit weniger Kontakte zu Personen, die am Arbeitsmarkt tätig sind, als ihre Eltern. Dies gilt sowohl für niedrige als auch für mittlere und hohe Berufe. Hinsichtlich der sozialen Zusammensetzung der Netzwerke zeigt sich außerdem, dass sowohl die Mütter als auch die Jugendlichen am häufigsten Personen im unteren Arbeitsmarktsegment kennen, am seltensten hingegen welche aus dem oberen Segment. Die Hälfte der Mütter gibt an, dass die meisten Kinder der Freunde und Verwandten eine Berufsausbildung haben oder anstreben. Von den besten Freunden der Jugendlichen befinden sich 34 Prozent in Ausbildung oder streben eine solche an. Die ethnische Zusammensetzung ähnelt trotz der deutlich geringeren Fallzahlen sehr stark der Zusammensetzung des Gesamtsamples. Auch hier erkennt man, dass die Mütter noch häufig Kontakte zu Personen der eigenen Ethnie bzw. mit der gleichen Herkunftssprache haben, während Jugendliche vergleichsweise selten rein eigenethnische Freundschaftsnetzwerke haben und sich mit den Freunden auch eher auf Deutsch als in der Sprache des Herkunftslandes unterhalten.

¹¹⁹ Berufe (Werte Magnitude-Prestigeskala in Klammern): *Niedriges Berufsprestige*: Hilfsarbeiter/In (31); Kraftfahrzeugmechaniker/In (46); Verkäufer/In (51); Krankenpfleger/In (52); *mittleres Berufsprestige*: Bankfachmann/Frau (74); Informatiker/In (80); Übersetzer/In (81); Ingenieur/In (88); *hohes Berufsprestige*: Berufsschullehrer/In (105); Steuerberater/In (106); Gymnasiallehrer/In (132); Jurist/In (146)

Tabelle 6-8: Verteilung der Netzwerkeigenschaften

Variable	Ausprägung oder Min - Max	Durchschnitt (SD) oder Prozent	N
Sozialkapital Mütter			
<i>Umfang und soziale Zusammensetzung Netzwerk</i>			
Anzahl Berufe Positionsgenerator	0 – 12	5,78 (2,99)	384
Anzahl Berufe hohes Prestige Positionsgenerator	0 – 4	1,47 (1,23)	384
Anzahl Berufe mittleres Prestige Positionsgenerator	0 – 4	1,68 (1,29)	384
Anzahl Berufe niedriges Prestige Positionsgenerator	0 – 4	2,63 (1,17)	384
Abschluss meiste Kinder von Freunden oder Verwandten	Berufsausbildung	50,00 %	192
	Universitätsabschluss/keine Angabe	50,00 %	192
<i>Ethnische und sprachliche Zusammensetzung (nur Migranten)</i>			
Ethnische Zusammensetzung Kontakte	Gemischtethnisch	48,56 %	101
	Rein eigenethnisch	51,44 %	107
Sprache mit Freunden außerhalb Arbeit	Nur oder mehr Deutsch	11,06 %	23
	Gleich Deutsch und Herkunftssprache	25,48 %	53
	Mehr Herkunftssprache	31,73 %	66
	Nur Herkunftssprache	31,73 %	66
Sozialkapital Jugendliche			
<i>Umfang und soziale Zusammensetzung Netzwerk</i>			
Anzahl Berufe Positionsgenerator	0 – 12	3,66 (2,44)	384
Anzahl Berufe hohes Prestige Positionsgenerator	0 – 4	0,87 (0,99)	384
Anzahl Berufe mittleres Prestige Positionsgenerator	0 – 4	1,00 (1,07)	384
Anzahl Berufe niedriges Prestige Positionsgenerator	0 – 4	1,79 (1,11)	384
Bester Freund macht oder strebt berufl. Ausbildung an	Ja	34,38 %	132
	Nein/keine Angabe	65,63 %	252
<i>Ethnische und sprachliche Zusammensetzung (nur Migranten)</i>			
Geburtsland 3 beste Freunde	Keiner im Herkunftsland	44,23 %	92
	Gemischt	38,46 %	80
	Alle im Herkunftsland	17,31 %	36
Sprachgebrauch mit 3 besten Freunden	Nur Deutsch	47,12 %	98
	Gemischt	33,65 %	70
	Nur andere Sprache	19,23 %	40

Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“
Anmerkungen: SD=Standardabweichung

In den multivariaten Ereignisanalysen zeigen sich in Tabelle 6-9 hinsichtlich der ethnischen und sprachlichen Zusammensetzung weder für die Netzwerke der Jugendlichen noch der ihrer Mütter signifikante Zusammenhänge mit dem Sucherfolg und die Koeffizienten liegen alle nahe bei Eins.

Tabelle 6-9: Erfolg bei der Lehrstellensuche in Abhängigkeit von der migrantenspezifischen Sozialkapitalausstattung (Cox Regression)

	Übergangsrate
Sozialkapital Jugendliche	
Geburtsland 3 beste Freunde (<i>Ref: Keiner im Herkunftsland</i>)	
Gemischt	0.853 -0.589
Alle im Herkunftsland	1.228 0.633
Sprache mit 3 besten Freunden (<i>Ref: Nur Deutsch</i>)	
Gemischt	0.933 -0.247
Nur andere Sprache	1.036 0.105
Sozialkapital Mütter	
Rein eigenethnische Kontakte (<i>Ref: Gemischtethnisch</i>)	
	1.065 0.270
Sprache mit Freunden außerhalb Arbeit (<i>Ref: Nur Herkunftssprache</i>)	
Mehr Herkunftssprache	0.976 -0.089
Gleich Deutsch und Herkunftssprache	0.690 -1.175
Nur oder mehr Deutsch	0.945 -0.147
Kontrollvariablen	
Durchschnittnote und besuchte Schulform in Welle 1, Bundesland, Arbeitslosenquote in Gemeinde, Berufsprestige der Eltern, Geschlecht und Ethnie	✓
N	208

Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“
 Signifikanzniveau: + $p \leq 0.1$, * $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$. Exponentialkoeffizienten (Werte größer/kleiner 1 positiver/negativer Effekt auf Übergangsrate), Z-Werte in Klammern; Koeffizienten basieren auf Modellen mit allen Kontrollvariablen und jeweils nur einem der verschiedenen migrantenspezifischen Sozialkapitalindikatoren

Die Annahme, wonach ein hoher Anteil an Einheimischen im Netzwerk die Lehrstellensuche positiv beeinflusst, kann somit nicht bestätigt werden.¹²⁰ Vielmehr sprechen die Ergebnisse dafür, dass die ethnische und die sprachliche Netzwerkzusammensetzung von Migranten keinen Einfluss auf den Sucherfolg haben. Einschränkend muss allerdings auf die kleinen Fallzahlen bei den migrantenspezifischen Modellen und den hier gefundenen Effekten entge-

¹²⁰ Getrennte Modelle für Türken und Migranten aus der ehemaligen Sowjetunion ergeben für keine der beiden Gruppen signifikante Zusammenhänge zwischen der migrantenspezifischen Netzwerkzusammensetzung und dem Sucherfolg.

genstehenden Befunde einer früheren Studie (Hunkler 2010) hingewiesen werden.¹²¹ Da auch die Datenbasis und die Analysen von Hunkler gewisse Schwächen aufweisen (siehe Kapitel 6.2), sind weitere Forschungsanstrengungen notwendig um ein eindeutigeres Bild zu erhalten.

Hinsichtlich der sozialen Zusammensetzung und dem Umfang der Jugendlichennetzwerke finden sich in Tabelle 6-10 ebenfalls keine signifikanten Zusammenhänge mit dem Erfolg der Lehrstellensuche und auch hier sind die Effektstärken eher schwach ausgeprägt. Dies spricht dafür, dass Jugendliche am Ende der Sekundarstufe I noch nicht selbst über soziale Netzwerke verfügen, welche die Lehrstellensuche substantziell beeinflussen können.

Tabelle 6-10: Erfolg bei der Lehrstellensuche in Abhängigkeit von der allgemeinen Sozialkapitalausstattung der Jugendlichen (Cox Regression)

	Übergangsrate
Sozialkapital Jugendliche	
Anzahl Berufe	1.006 (0.183)
Bester Freund macht oder strebt berufl. Ausbildung an (RK: keine Berufsausbildung)	1.254 (1.400)
Anzahl genannte Berufe hohes Prestige	1.047 (0.496)
Anzahl genannte Berufe mittleres Prestige	0.971 (-0.325)
Anzahl genannte Berufe niedriges Prestige	1.006 (0.073)
Kontrollvariablen	
Durchschnittnote und besuchte Schulform in Welle 1, Bundesland, Arbeitslosenquote in Gemeinde, Berufsprestige der Eltern, Geschlecht und Ethnie	✓
N	384

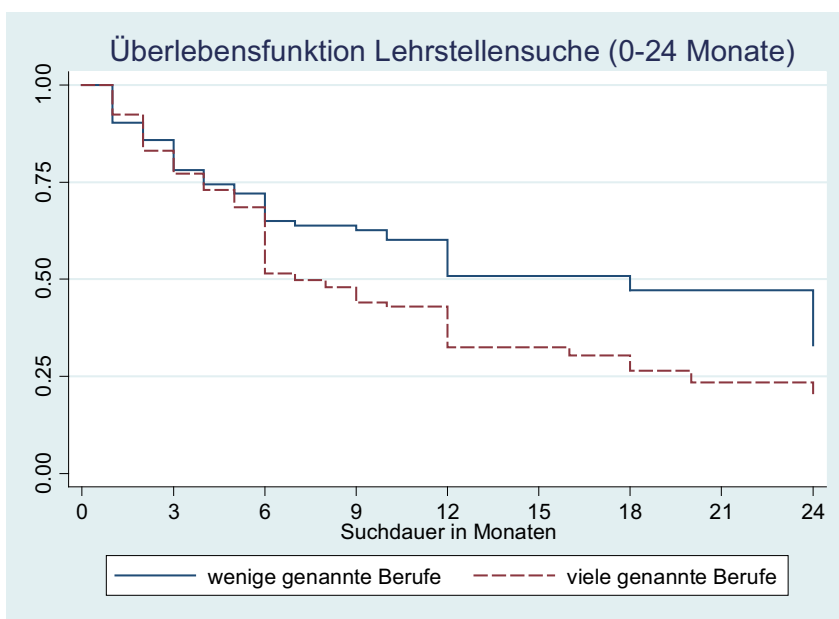
Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“
Signifikanzniveau: + $p \leq 0.1$, * $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$. Exponentialkoeffizienten (Werte größer/kleiner 1 positiver/negativer Effekt auf Übergangsrate), Z-Werte in Klammern; Koeffizienten basieren auf Modellen mit allen Kontrollvariablen und jeweils nur einem der verschiedenen Sozialkapitalindikatoren (Anzahl genannte Berufe niedrig, mittel und hoch gleichzeitig in ein Modell aufgenommen)

Der Umfang und die soziale Zusammensetzung der Mutternetzwerke hängen hingegen deutlich mit dem Sucherfolg zusammen. Dies unterstreicht, wie schon die Angaben der Jugendlichen zu den erhaltenen Unterstützungsleistungen durch verschiedene soziale Kontakte, die wichtige Stellung der Eltern und deren Netzwerke bei der Lehrstellensuche. Im Folgenden wird daher auf die Ergebnisse für den Umfang und die soziale Zusammensetzung der Mutter-

¹²¹ Weitere Studien, die sich zwar nicht mit der Lehrstellensuche sondern mit dem Arbeitsmarkterfolg befassen, kommen zu dem Ergebnis, dass sich in Deutschland ein hoher Anteil Einheimischer unter den besten Freunden positiv auf die Erwerbschancen auswirkt (Kalter 2006; Kalter 2007; Lancee 2012; Lancee und Hartung 2012).

netzwerke näher eingegangen. Für einen ersten deskriptiven Überblick werden anhand der Kaplan-Meier-Methode geschätzte Überlebensfunktionen für verschiedene Netzwerkausprägungen dargestellt. In Abbildung 6-1 erkennt man, dass sich die Überlebensfunktionen in den ersten sechs Monaten nicht in Abhängigkeit des Netzwerkumfangs unterscheiden. Danach haben Jugendliche, deren Mütter beim Positionsgenerator eine große Anzahl an Berufen genannt haben, allerdings deutliche Vorteile. So sucht nach einem Jahr nur noch etwa ein Drittel dieser Jugendlichen eine Lehrstelle, während sich noch etwa die Hälfte der Jugendlichen, deren Mütter über ein weniger umfangreiches Netzwerk verfügen, auf der Suche befindet. Dies spricht dafür, dass der Umfang der Mutternetzwerke den Sucherfolg positiv beeinflusst. Dass sich der Netzwerkumfang erst nach einigen Monaten substanziell auf den Sucherfolg auswirkt, kann als weiterer Hinweis dafür gesehen werden, dass Netzwerke insbesondere dann eine Rolle spielen, wenn sich die Suche als schwierig herausstellt.

Abbildung 6-1: Überlebensfunktionen für den Übergang in eine Ausbildung in Abhängigkeit des Umfangs des Mutternetzwerkes

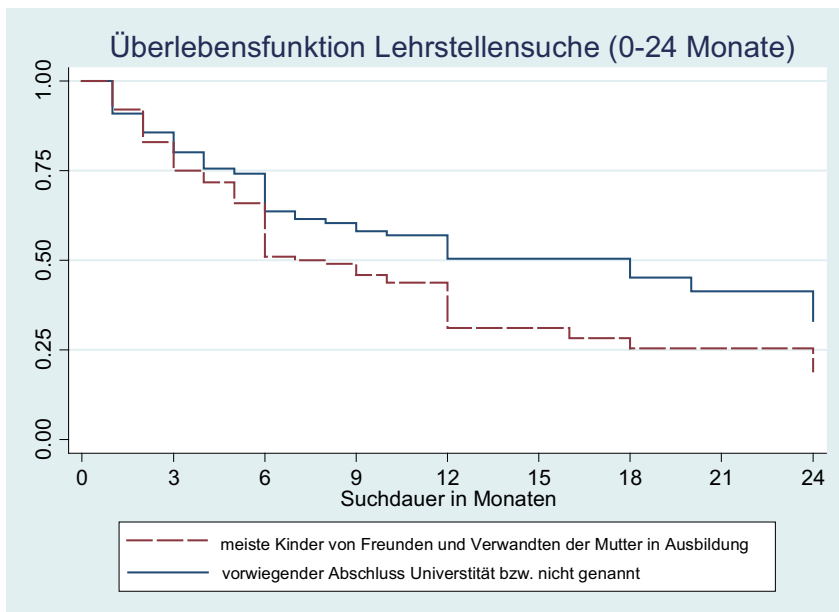


Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“

In Abbildung 6-2 sind Überlebensfunktionen in Abhängigkeit der sozialen Zusammensetzung der Mutternetzwerke dargestellt. Es zeigt sich, dass Jugendliche am erfolgreichsten bei der Suche sind, wenn ihre Mütter über ein Netzwerk verfügen, in dem die meisten Kinder der nahen Freunde und Verwandten einen Ausbildungsabschluss haben oder einen solchen an-

streben. Während auch die soziale Netzwerkzusammensetzung in den ersten Monaten keine große Auswirkung auf den Sucherfolg hat, zeigen sich nach einem halben Jahr deutliche Zusammenhänge. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass nicht der Kontakt zu statushohen Personen besonders vorteilhaft bei der Suche ist, sondern dass soziale Kontakte die stärker mit dem Teil des Arbeitsmarkts verbunden sind, in dem Ausbildungsplätze vergeben werden, eher hilfreiche Informationen und Unterstützung geben können.

Abbildung 6-2: Überlebensfunktionen für den Übergang in eine Ausbildung in Abhängigkeit der sozialen Zusammensetzung des Mutternetzwerkes



Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“

Um zu überprüfen, ob die Zusammenhänge auch nach Kontrolle relevanter Drittvariablen bestehen bleiben, werden in Tabelle 6-11 die Ergebnisse multivariater Ereignisdatenanalysen dargestellt. Die Modelle bestätigen die deskriptiven Befunde zum Netzwerkumfang und zur Netzwerkzusammensetzung: Je umfangreicher das Mutternetzwerk, desto größer der Sucherfolg. Außerdem haben Jugendliche, deren Mutter über ein Netzwerk verfügt, in dem die meisten Kinder der nahen Freunde und Verwandten einen Ausbildungsabschluss haben oder einen solchen anstreben, signifikante Vorteile. Im Einklang mit diesem Befund finden Jugendliche auch dann schneller eine Lehrstelle, wenn ihre Mutter mehr Personen mit niedrigem Berufsprestige kennt, während die Anzahl von Personen mit mittlerem und hohem Berufsprestige keine signifikanten Effekte auf den Sucherfolg hat.

Tabelle 6-11: Erfolg bei der Lehrstellensuche in Abhängigkeit vom Umfang und der sozialen Zusammensetzung des Mutternetzwerks (Cox Regression)

	M 1	M 2	M 3
<i>Besuchte Schulform Welle 1 (RK: 10. Realschule)</i>			
9. Klasse Hauptschule	0.755 (-1.379)	0.765 (-1.319)	0.739 (-1.492)
9. Klasse Gesamtschule	0.546** (-2.721)	0.537** (-2.777)	0.520** (-2.924)
10. Klasse Gesamtschule	0.670+ (-1.745)	0.667+ (-1.763)	0.636* (-1.968)
Männlich (RK: weiblich)	0.971 (-0.188)	0.948 (-0.337)	0.964 (-0.233)
<i>Migrationshintergrund (RK: Deutschland)</i>			
Ehem. Sowjetunion	0.773 (-1.318)	0.778 (-1.274)	0.735 (-1.601)
Türkei	0.511** (-2.897)	0.506** (-2.941)	0.512** (-2.916)
Berufsprestige Eltern	0.995 (-1.564)	0.996 (-1.012)	0.997 (-0.759)
Durchschnittsnote Deutsch und Mathematik	1.171 (1.337)	1.187 (1.446)	1.147 (1.160)
Anzahl Berufe	1.057* (1.984)		
Anzahl genannte Berufe hohes Prestige		1.116 (1.268)	
Anzahl genannte Berufe mittleres Prestige		0.883 (-1.492)	
Anzahl genannte Berufe niedriges Prestige		1.232** (2.579)	
Meiste Kinder von Freunden oder Verwandten der Mutter Berufsausbildung (RK: <i>Universitätsabschluss/keine Angabe</i>)			1.445* (2.345)
Kontrolliert für Bundesland und Arbeitslosenquote in der Gemeinde	✓	✓	✓
Chi ² (Freiheitsgrade)	26.83 (12)	33.71 (14)	28.47 (12)
Log likelihood	-898.72	-895.29	-897.90
Risikozeit	2573	2573	2573
N	384	384	384

Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“
 Signifikanzniveau: + p≤0.1, * p≤0.05, ** p≤0.01; Exponentialkoeffizienten (Werte größer/kleiner 1 positiver/negativer Effekt auf Übergangsrate), Z-Werte in Klammern; alle Sozialkapitalindikatoren beziehen sich auf das Netzwerk der Mutter

Diese Ergebnisse sprechen dafür, dass nicht immer Kontakte zu Personen mit hohem Berufsprestige besonders hilfreich für das Finden einer (Ausbildungs-)Stelle sind, sondern die Unterstützungsmöglichkeiten sozialer Netzwerke stark bereichsspezifisch sind. Ob eher Per-

sonen mit hohem oder niedrigem Berufsprestige Vorteile bringen, dürfte grundsätzlich davon abhängen, in welchem Segment des Arbeitsmarkts man sich nach einer Stelle umschaute. Sucht man nach Lehrstellen im niedrigeren Arbeitsmarktsegment, scheinen in erster Linie Kontakte zu Personen aus eben diesem Arbeitsmarktsegment für den Sucherfolg ausschlaggebend zu sein.

Zusammenfassend sprechen die Analysen in diesem Abschnitt dafür, dass die Jugendlichen am Ende der Sekundarstufe I selbst noch nicht über substanziell hilfreiche Netzwerke verfügen, sondern in erster Linie auf die Netzwerke ihrer Eltern (Mütter) angewiesen sind. Bezüglich der Jugendlichennetzwerke können demnach weder Hypothese 9 zum Netzwerkumfang noch die Hypothesen 10a und 10b zur Netzwerkzusammensetzung bestätigt werden. Dies dürfte daran liegen, dass die Jugendlichen noch über keine relevante Arbeitsmarkterfahrung verfügen und sich auch ihre Peergruppe zu großen Teilen noch im allgemeinbildenden Schulsystem befindet und somit vergleichsweise wenig verwertbare Informationen und Beziehungen im Bereich des Arbeitsmarkts nutzbar sind. Hinsichtlich des Umfangs und der sozialen Zusammensetzung der Mutternetzwerke deuten die Analysen darauf hin, dass ein umfangreiches Netzwerk und insbesondere Kontakte zu Personen, die sich im niedrigeren Arbeitsmarktsegment aufhalten, den Jugendlichen dabei helfen, einen Ausbildungsplatz zu finden. Diese Ergebnisse zu den Mutternetzwerken stehen im Einklang mit Hypothesen 9 und 10b, während Hypothese 10a, wonach insbesondere Personen mit hohem Berufsprestige hilfreich sein sollten, verworfen werden muss. Die ethnische und die sprachliche Zusammensetzung der Jugendlichen- und der Mutternetzwerke scheint keinen Einfluss zu haben, weshalb Hypothese 11 nicht bestätigt werden kann. Aufgrund der geringen Fallzahlen und einer anderen Befundlage in einer früheren Studie sollten die Effekte der ethnischen Einbettung aber mit weiteren geeigneten Daten untersucht werden.

Alles in allem zeigen die Analysen zum Zugang zu und der Nutzung von Sozialkapital, dass in Zukunft verstärkt die Rolle der Eltern und ihrer Netzwerke in den Fokus genommen werden sollte, wenn der Arbeitsmarkteintritt von Jugendlichen und jungen Erwachsenen untersucht wird. In bisherigen Studien ist dies nur selten der Fall, wodurch vermutlich wichtige hilfreiche soziale Kontakte unberücksichtigt geblieben sind. Außerdem sprechen die Ergebnisse dafür, dass eine ausschließliche Fokussierung auf Vorteile durch statushohe Personen zumindest dann zu kurz greift, wenn die (Lehr-)Stellensuche von Arbeitsmarkteinsteigern aufgrund niedriger Bildungsabschlüsse weitgehend auf das untere Arbeitsmarktsegment beschränkt ist.

6.4.4 Das Zusammenspiel von Netzwerknutzung und Netzwerkeigenschaften

Die bisherigen Ergebnisse verstärken die Zweifel daran, dass der Zusammenhang zwischen der Nutzung sozialer Kontakte bei der Lehrstellensuche und dem Sucherfolg kausal interpretiert werden kann. So scheint die Nutzung nicht nur davon abzuhängen, ob man über hilfreiche Kontakte verfügt, sondern auch vom Bedarf der Jugendlichen nach Unterstützung. Zudem wird teilweise argumentiert, dass die Effekte der Netzwerknutzung in quantitativen Untersuchungen nur unzureichend untersucht werden können, da Personen arbeitsmarktrelevante Informationen, die in ihrem Netzwerk routinemäßig in Alltagsunterhaltungen ausgetauscht werden, in standardisierten Fragebögen häufig nicht angeben (Lin und Ao 2008: 109ff.). Gleichzeitig bestehen auch gegen eine kausale Interpretation gefundener Zusammenhänge zwischen Netzwerkeigenschaften und dem Sucherfolg ernstzunehmende Einwände. Der Frage, wie überzeugend diese Einwände im vorliegenden Fall sind und welche Möglichkeiten es gibt, die Kausalität der Netzwerkeffekte näher zu überprüfen, wird im Folgenden nachgegangen. Da sich im vorherigen Abschnitt lediglich für den Umfang und die soziale Zusammensetzung der Mutternetzwerke signifikante Zusammenhänge mit dem Sucherfolg der Jugendlichen ergeben haben, beschränken sich die folgenden Analysen auf diese Sozialkapitalindikatoren.

Allgemein ist anzumerken, dass in vielen Studien, die sich mit dem Zusammenhang zwischen Netzwerkcharakteristika und Arbeitsmarkterfolg beschäftigen, auf Querschnittsdaten zurückgegriffen wird und zudem der Erfolg zumeist über den erreichten Berufsstatus oder das Gehalt operationalisiert wird. Bei diesen Analysen können Zusammenhänge nicht ohne weiteres als kausale Netzwerkeffekte interpretiert werden, da Akteure hinsichtlich ihrer sozialen Beziehungen nach Homophilie streben und daher davon ausgegangen werden muss, dass Personen mit bestimmten Eigenschaften eher Personen kennen, die über dieselben Eigenschaften verfügen. So kann beispielsweise ein Zusammenhang zwischen eigenem Berufsprestige und dem Prestige der Netzwerkkontakte nicht nur dadurch zustande kommen, dass soziale Kontakte mit hohem Prestige den Erfolg eines Akteurs am Arbeitsmarkt positiv beeinflussen, sondern es ist ebenfalls möglich, dass ein Akteur eher Personen mit hohem Berufsprestige kennenlernt, wenn er selbst in einem prestigeträchtigen Beruf tätig ist.

In der vorliegenden Arbeit dürfte diese Problematik hinsichtlich der Mutternetzwerke deutlich schwächer ausgeprägt sein als in vielen bisherigen Studien. Zum einen werden Paneldaten verwendet, wodurch gewährleistet ist, dass die Messung der Netzwerkeigenschaften dem Suchprozess zeitlich vorgelagert ist, und zum anderen sollten die Eigenschaften der Mutternetzwerke nicht in relevantem Ausmaß vom Verhalten oder dem bisherigen Schulerfolg der

Jugendlichen beeinflusst sein. Zudem geht es hier nicht um den Status oder das Gehalt einer gefundenen Stelle, sondern darum, ob überhaupt ein Ausbildungsplatz gefunden wird.

Trotzdem ist es möglich, dass unbeobachtete Drittvariablen für die gefundenen Zusammenhänge verantwortlich sind. So ist z.B. denkbar, dass Mütter mit hohen sozialen Kompetenzen eher über umfangreiche Netzwerke verfügen. Falls solche positiven Persönlichkeitseigenschaften zwischen den Jugendlichen und ihren Müttern korrelieren, ist es möglich, dass nicht die Netzwerkkontakte den Sucherfolg beeinflussen, sondern der Umfang des Mutternetzwerks vielmehr im Bewerbungsverfahren hilfreiche Persönlichkeitseigenschaften und sogenannte Soft Skills der Jugendlichen misst. Hinsichtlich der sozialen Netzwerkzusammensetzung ist es möglich, dass sich Jugendliche, deren Mütter über Netzwerke verfügen, in denen sich vorwiegend Personen mit einem Ausbildungsberuf befinden, intensiver um eine Lehrstelle bemühen, da eine Berufsausbildung für sie erstrebenswerter erscheint als für Jugendliche, deren Mütter vorwiegend Sozialkontakte mit Tertiärabschluss und/oder hohen Berufspositionen haben. Aber selbst wenn man davon ausgeht, dass die Zusammenhänge zwischen den Netzwerkcharakteristika und dem Sucherfolg tatsächlich auf kausale Effekte des Netzwerks zurückzuführen sind, ist es erstrebenswert, zusätzliche Erkenntnisse darüber zu erlangen, welche Mechanismen für die Netzwerkeffekte verantwortlich sind. Konkret geht es hierbei um die Frage, ob die in empirischen Untersuchungen messbare Nutzung von sozialen Kontakten als Informationsquelle für die Vorteile bestimmter Netzwerkeigenschaften verantwortlich ist oder ob eventuell eher die von Lin und Ao (2008: 109ff.) angenommene „unsichtbare Hand“ des Sozialkapitals den Sucherfolg positiv beeinflusst.

Ein naheliegender Test, um sich dieser Frage anzunähern, besteht darin, das Zusammenspiel zwischen der Nutzung sozialer Kontakte und den interessierenden Netzwerkeigenschaften zu untersuchen. Wenn soziale Kontakte in erster Linie durch zielgerichtete Informationen und Empfehlungen den Sucherfolg eines Akteurs beeinflussen, sollte der Umfang oder die Zusammensetzung des Netzwerks vor allem dann einen Effekt auf den Erfolg haben, wenn es auch tatsächlich zur Informationserlangung genutzt wird.¹²² Wenn die Netzwerkeigenschaften

¹²² Eine solche Interaktion ist zumindest dann zu erwarten, wenn Akteure auf verbesserte Arbeitsmarktchancen aufgrund einer vorteilhafteren Netzwerkzusammensetzung nicht durch eine entsprechende Erhöhung ihrer Reservationslöhne (Lohn ab dem ein Akteur bereit ist zu arbeiten) reagieren (Mouw 2003: 871, 890). Dies erscheint bei der Lehrstellensuche eine realistische Annahme zu sein, da das Angebot an Lehrstellen begrenzt ist und es für viele Jugendliche schwierig ist, eine Ausbildungsstelle direkt im Anschluss an ihre Schulzeit zu finden. Zusätzliche Analysen zeigen außerdem, dass der Suchradius um den Wohnort sehr begrenzt ist. Auch dies spricht dafür, dass es den meisten Jugendlichen primär darum gehen dürfte, im Anschluss an die eigene Schulzeit eine Lehrstelle in dem sie interessierenden Berufsspektrum in ihrer Umgebung zu finden, während die zu erwartende Entlohnung während der Ausbildung von nachrangiger Bedeutung ist. Es ist auch fraglich, ob den Jugendlichen überhaupt bewusst ist, dass sie je nach Netzwerkzusammensetzung über bessere oder schlechtere Chancen bei

tatsächlich nur bei denjenigen den Sucherfolg substantiell beeinflussen, die ihre Sozialkontakte zur Informationserlangung herangezogen haben, wäre dies auch ein Hinweis darauf, dass es sich bei den gefundenen Effekten der Netzwerkeigenschaften tatsächlich um eine kausale Beeinflussung des Sucherfolgs durch das vorhandene Sozialkapital eines Akteurs handelt (Mouw 2003: 890). Sind hingegen unbeobachtete Drittvariablen für die Zusammenhänge verantwortlich, sollten sich die Netzwerkeigenschaften unabhängig von der Netzwerkmobilisierung auf den Sucherfolg auswirken.

Das Zusammenspiel zwischen der Nutzung sozialer Kontakte und den interessierenden Netzwerkcharakteristika kann empirisch durch die Aufnahme eines Interaktionsterms in die multivariaten Modelle überprüft werden. Für die Messung der Eigenschaften der Mutternetzwerke wird wieder auf die aus dem Positionsgenerator abgeleiteten Maßzahlen und auf die Frage, ob die meisten Kinder ihrer Freunde und Verwandten überwiegend einen Ausbildungsabschluss oder einen Universitätsabschluss haben (anstreben), zurückgegriffen. Die Mütter wurden bei den Berufen des Positionsgenerators nicht nur gefragt, ob sie eine Person mit dem jeweiligen Beruf kennen, sondern auch, in welcher Beziehung sie zu dieser Person stehen. Dabei wurde im Schnitt nur in weniger als drei Prozent der Fälle von den Müttern angegeben, dass es sich um den Ehemann, den Partner oder um ein Kind handelt. Hingegen berichteten die Mütter in fast 90 Prozent der Fälle, dass es sich um einen anderen Verwandten, einen Freund oder Bekannten handelt. Um zu gewährleisten, dass in den folgenden Analysen sowohl für die Nutzung von als auch für den Zugang zu Sozialkapital möglichst derselbe Personenkreis berücksichtigt wird, wurde daher für die Nutzung sozialer Kontakte eine Variable

der Suche verfügen. Insgesamt spricht also vieles dafür, dass Jugendliche ihren Reservationslohn nicht in Abhängigkeit der Netzwerkzusammensetzung verändern. Daher wird auch nicht ein anderer von Mouw (2003: 875ff.) vorgeschlagener Test der Kausalität verwendet der eine Anpassung des Reservationslohns voraussetzt. Die grundlegende Annahme bei diesem Test ist, dass Personen nur solche Stellen annehmen, die ihren Reservationslohn übersteigen und dieser Reservationslohn von den voraussichtlichen Chancen des Bewerbers am Arbeitsmarkt und damit neben dem Humankapital auch von der Netzwerkzusammensetzung abhängt. In einer solchen Situation sollte ein Akteur, bei ansonsten gleichen Jobangeboten über „formale“ Suchstrategien, umso eher ein über sein Netzwerk vermitteltes Angebot erhalten welches seinen Reservationslohn übersteigt, je besser dieses zusammengesetzt ist (für nähere Informationen bezüglich der Voraussetzungen und eine mathematischen Herleitung siehe Mouw 2003). Neben den genannten Gründen, spricht gegen die Verwendung dieses Tests, dass eine Nutzung sozialer Kontakte immer auch die Entscheidung des Akteurs zur Nutzung voraussetzt. Aufgrund bestimmter Persönlichkeitsmerkmale, aber auch aufgrund möglicher anfallender Kosten einer Netzwerknutzung (so bringt z.B. eine Unterstützungsleistung aufgrund der Reziprozitätsnorm in der Regel eine Verpflichtung zu einer späteren wie auch immer gearteten Gegenleistung mit sich), kann sich auch eine Person mit guter Netzwerkzusammensetzung gegen eine Nutzung entscheiden (Ao 2007: 166ff.). Zudem lassen die hier dargestellten Ergebnisse zum negativen Zusammenhang zwischen der Nutzung verschiedener Quellen bei der Lehrstellensuche und dem Sucherfolg Zweifel daran aufkommen, dass die Wahrscheinlichkeit eine Stelle durch einen sozialen Kontakt zu finden, tatsächlich nur damit zusammenhängt, wie gut das Netzwerk zusammengesetzt ist. Vielmehr scheint es so zu sein, dass auch Probleme, auf dem formellen Weg eine Stelle zu finden, hierfür mitverantwortlich sind. Zu guter Letzt wäre ein solcher Test lediglich mit dem Subsample der Jugendlichen möglich, die tatsächlich eine Stelle gefunden haben. Abgesehen davon, dass es sich hierbei um eine selektive Gruppe handelt, würde sich bei diesen Analysen die Fallzahl auf gerade einmal 173 Jugendliche reduzieren.

gebildet, die angibt, ob die Jugendlichen von Verwandten außerhalb der Kernfamilie bzw. von Freunden und Bekannten der Eltern Informationen für ihre Ausbildungsplanung erhalten haben oder ob dies nicht der Fall war.

In Tabelle 6-12 erkennt man im ersten Modell, dass der Haupteffekt des Netzwerkumfangs nahe Eins liegt, während der Interaktionseffekt zwischen Netzwerknutzung und Netzwerkumfang signifikant positiv ist. Dies bedeutet, dass für Jugendliche, die keine Informationen von Verwandten oder Freunden/Bekanntem der Eltern erhalten haben, diese Eigenschaft des Mutternetzwerks keinen Einfluss auf den Sucherfolg hat. Haben die Jugendlichen diese sozialen Kontakte hingegen genutzt, zeigen sich deutlich positive Effekte des Netzwerkumfangs.

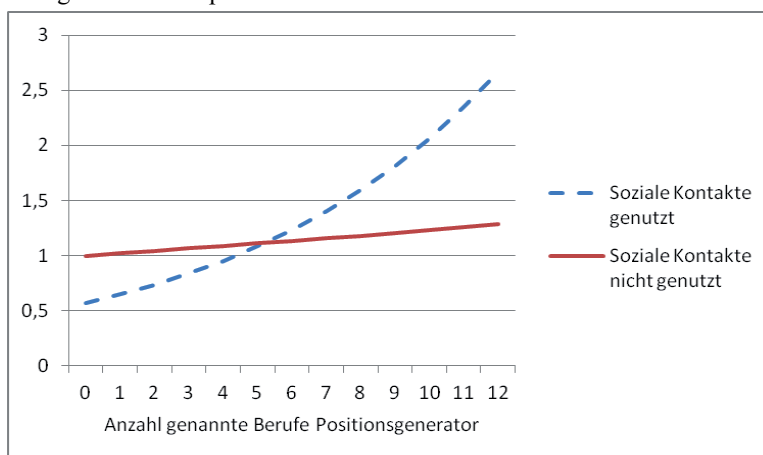
Tabelle 6-12: Erfolg bei der Lehrstellensuche in Abhängigkeit vom Umfang bzw. der sozialen Zusammensetzung des Mutternetzwerks und der Nutzung sozialer Kontakte bei der Ausbildungsplanung (Cox Regression)

	M 1	M 2	M 3
Information Ausbildungsplanung erhalten durch Verwandte oder durch Freunde/Bekanntem der Eltern	0.569 (-1.504)	0.587 (-1.133)	0.993 (-0.028)
Umfang Netzwerk	1.021 (0.623)		
Information Netzwerk erhalten X Umfang Netzwerk	1.114* (2.053)		
Anzahl genannte Berufe hohes Prestige		1.070 (0.766)	
Anzahl genannte Berufe mittleres Prestige		0.906 (-1.162)	
Anzahl genannte Berufe niedriges Prestige		1.180+ (1.710)	
Information Netzwerk erhalten X Anzahl Berufe niedriges Prestige		1.262 (1.529)	
Meiste Kinder von Freunden oder Verwandten der Mutter Berufsausbildung (RK: <i>Universitätsabschluss/keine Angabe</i>)			1.237 (1.017)
Information Netzwerk erhalten X meiste Kinder Berufsausbildung			1.259 (0.678)
Kontrollvariablen			
Durchschnittnote und besuchte Schulform in Welle 1, Bundesland, Arbeitslosenquote in Gemeinde, Berufsprestige der Eltern, Geschlecht, Ethnie, Information Ausbildungsplanung erhalten durch: Internet, Zeitung, andere Medien, (Berufs-)Schullehrer oder Institutionen	✓	✓	✓
Chi2 (Freiheitsgrade)	73.08 (18)	79.14 (20)	68.22 (18)
Log likelihood	-875.60	-872.57	-878.03
Risikozeit	2573	2573	2573
N	384	384	384

Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“
 Signifikanzniveau: + p≤0.1, * p≤0.05, ** p≤0.01; Exponentialkoeffizienten (Werte größer/kleiner 1 positiver/negativer Effekt auf Übergangsraten), Z-Werte in Klammern

Zur besseren Veranschaulichung sind die Ergebnisse für den Netzwerkumfang in Abbildung 6-3 zusätzlich grafisch dargestellt. An der Steigung der Kurven erkennt man, dass bei einer Nutzung der sozialen Kontakte der Umfang des Netzwerks einen deutlichen Einfluss auf den Sucherfolg hat, während dies bei keiner Nutzung kaum der Fall ist. Zudem zeigt sich, dass bei Jugendlichen deren Mütter über ein umfangreiches Netzwerk verfügen, diejenigen, die soziale Kontakte genutzt haben, einen deutlich höheren Sucherfolg aufweisen als jene, die keine sozialen Kontakte genutzt haben.

Abbildung 6-3: Veränderung der Übergangsrate in Ausbildung in Abhängigkeit von Zugang zu und Nutzung von Sozialkapital



Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“
 Grafik basiert auf Ergebnissen aus Modell 1 von Tabelle 6-12; Werte für Jugendliche, die Kontakte nicht genutzt haben und deren Mütter keinen der Berufe des Positionsgenerators genannt haben, auf den Wert 1 festgesetzt

Hinsichtlich der sozialen Netzwerkzusammensetzung zeigen sich in den Modellen 2 und 3 der Tabelle 6-12 sowohl positive Haupteffekte als auch positive Interaktionseffekte von relevanter Größe, wobei jedoch keine der beiden Interaktionen signifikant ist. Die Ergebnisse deuten demnach zwar darauf hin, dass der Zugang zu Personen mit niedrigem Berufsprestige einen größeren Einfluss auf den Sucherfolg von Jugendlichen hat, die tatsächlich auf entsprechende Sozialkontakte zurückgegriffen haben, der Unterschied zu den Jugendlichen die keine Informationen durch das Netzwerk erlangt haben, lässt sich aber nicht zufallskritisch absichern. Der Interaktionseffekt zwischen der Nutzung sozialer Kontakte und der Anzahl an Berufen mit niedrigem Prestige verpasst das 10%-Signifikanzniveau allerdings nur sehr knapp.

Zusätzliche Analysen in Tabelle 6-13 zeigen die Effekte der Netzwerkeigenschaften getrennt für Jugendliche, die Sozialkontakte genutzt haben und Jugendliche, die keine Informationen aus dem Netzwerk erhalten haben. Entsprechend den Erwartungen zeigen sich beim

Netzwerkumfang lediglich für die Jugendlichen signifikant positive Effekte, die auch tatsächlich Informationen von Verwandten und/oder Freunden und Bekannten der Eltern erhalten haben. Ebenfalls wirkt es sich nur für Jugendliche, die Informationen erhalten haben, signifikant positiv aus, wenn die meisten Kinder von Freunden oder Verwandten der Mutter eine Berufsausbildung machen oder anstreben. Die Anzahl der genannten Berufe mit niedrigem Berufsprestige hängt hingegen bei allen Jugendlichen positiv mit dem Sucherfolg zusammen, wobei der Zusammenhang allerdings deutlich stärker ausgeprägt ist, wenn tatsächlich soziale Beziehungen genutzt werden.

Tabelle 6-13: Erfolg bei der Lehrstellensuche in Abhängigkeit vom Umfang bzw. der sozialen Zusammensetzung des Mutternetzwerks; getrennte Modelle für Jugendliche, die Verwandte oder Freunde/Bekannte der Eltern bei der Ausbildungsplanung genutzt bzw. nicht genutzt haben (Cox Regression)

	M 1a Netzwerk nicht genutzt	M 1b Netzwerk genutzt	M 2a Netzwerk nicht genutzt	M 2b Netzwerk genutzt	M 3a Netzwerk nicht genutzt	M 3b Netzwerk genutzt
Anzahl Berufe	1.014 (0.386)	1.157** (2.976)				
Anzahl genannte Berufe hohes Prestige			0.979 (-0.173)	1.114 (0.787)		
Anzahl genannte Berufe mittleres Prestige			0.868 (-1.310)	0.938 (-0.477)		
Anzahl genannte Berufe niedriges Prestige			1.248* (2.077)	1.598** (3.179)		
Meiste Kinder von Freun- den oder Verwandten der Mutter Berufsausbildung (RK: <i>Universitätsab- schluss/keine Angabe</i>)					1.214 (0.896)	1.897* (2.290)
Kontrollvariablen						
Durchschnittnote und be- suchte Schulform in Welle 1, Bundesland, Arbeitslo- senquote in Gemeinde, Berufsprestige der Eltern, Geschlecht, Ethnie und Nutzung verschiedener Informationsquellen für Ausbildungsplanung	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Chi ² (Freiheitsgrade)	39.05 (16)	46.64 (16)	43.86 (18)	53.07 (18)	39.71 (16)	43.00 (16)
Log likelihood	-491.05	-263.38	-488.65	-260.16	-490.72	-265.20
Risikozeit	1572	1001	1572	1001	1572	1001
N	241	143	241	143	241	143

Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“
Signifikanzniveau: + p≤0.1, * p≤0.05, ** p≤0.01; Exponentalkoeffizienten (Werte größer/kleiner 1 positi-
ver/negativer Effekt auf Übergangsrate), Z-Werte in Klammern

Insgesamt sprechen die Ergebnisse klar dafür, dass in Deutschland der Umfang der Mutternetzwerke einen kausalen Effekt auf den Erfolg der Lehrstellensuche hat. Hypothese 9 kann für das Mutternetzwerk somit als bestätigt angesehen werden. Weiterhin scheint vor allem das Zusammenspiel aus vorteilhafter Netzwerkstruktur und der bewussten, instrumentellen Informationsbeschaffung über die Netzwerkkontakte Vorteile bei der Lehrstellensuche mit sich zu bringen und weniger die „unsichtbare Hand des Sozialkapitals“.

Hinsichtlich der sozialen Netzwerkzusammensetzung sind die Ergebnisse nicht ganz so eindeutig. Zwar gehen alle Effekte in die erwartete Richtung und zumindest beim Abschluss der meisten Kinder von Freunden und Verwandten der Mütter zeigen sich in getrennten Modellen nur für die Jugendlichen signifikant positive Effekte einer vorwiegenden Berufsausbildung der Kinder, wenn die Jugendlichen tatsächlich Informationen durch die Verwandten oder die Freunde und Bekannten der Mütter erhalten haben. Allerdings unterscheiden sich die Effekte beider Indikatoren der sozialen Netzwerkzusammensetzung nicht signifikant in Abhängigkeit der Nutzung sozialer Kontakte durch die Jugendlichen. Somit sprechen die Ergebnisse in ihrer Tendenz zwar klar dafür, dass gerade der Zugang zu Personen im niedrigeren Arbeitsmarktsegment den Lehrstellensucherfolg von Jugendlichen am Ende der Sekundarstufe I positiv beeinflusst, ein zweifelsfreier Nachweis eines Kausaleffekts ist allerdings aufgrund der fehlenden Signifikanzen nicht möglich. Hypothese 10b kann für das Mutternetzwerk somit nur unter Vorbehalt bestätigt werden. Ein möglicher Grund hierfür könnten die geringen Fallzahlen in den Analysen sein. Eine erneute Überprüfung der Befunde zur sozialen Netzwerkzusammensetzung anhand eines größeren Samples wäre daher wünschenswert.

6.5 Fazit Sozialkapital und Lehrstellensuche

Im Einklang mit Hypothese 7 und mit früheren Studien zeigt sich in der vorliegenden Untersuchung, dass soziale Kontakte bei der Lehrstellensuche in Deutschland häufig genutzt werden, wobei speziell den Eltern eine zentrale Rolle zukommt. Gleichzeitig können allerdings entgegen den Vorhersagen von Hypothese 8 für die Nutzung sozialer Kontakte per se keine Auswirkungen auf den Sucherfolg nachgewiesen werden.

Hinsichtlich der Eigenschaften der Mutternetzwerke zeigt sich ein positiver Einfluss des Netzwerkumfangs, wenn das Mutternetzwerk im Verlauf des Suchprozesses auch tatsächlich von den Jugendlichen genutzt wird. Das Untersuchungsdesign und die vertiefenden Analysen sprechen dafür, dass dieser Effekt kausal zu interpretieren ist. Dies steht im Einklang mit Hypothese 9. Hinsichtlich der sozialen Zusammensetzung deuten die Ergebnisse darauf hin, dass

insbesondere Kontakte der Mütter zu Personen, die im Umfeld des niedrigeren Arbeitsmarktsegments positioniert sind, für den Sucherfolg ausschlaggebend sind, da Jugendliche mit niedriger und mittlerer Schulbildung primär in diesem Bereich des Arbeitsmarkts Ausbildungsplätze finden. Dass es sich bei den gefundenen Zusammenhängen tatsächlich um Kausaleffekte der sozialen Netzwerkzusammensetzung handelt, konnte allerdings nicht zweifelsfrei nachgewiesen werden. Somit kann Hypothese 10b für das Mutternetzwerk nur unter Vorbehalt bestätigt werden. Hypothese 10a, wonach insbesondere statushohe Netzwerkpersonen Vorteile bei der Lehrstellensuche bringen, wird verworfen.

Im Gegensatz zu den Mutternetzwerken finden sich für die Jugendlichennetzwerke keinerlei Hinweise darauf, dass der Umfang oder die soziale Zusammensetzung mit dem Erfolg der Lehrstellensuche zusammenhängen. Für die Jugendlichennetzwerke bestätigen sich demnach weder die Hypothese 9 noch die Hypothesen 10a und 10b. Insgesamt sprechen die Ergebnisse dafür, dass den Eltern und ihren Netzwerken eine wichtige Rolle bei der Lehrstellensuche zukommt, während die Jugendlichen selbst noch nicht oder nur selten über substanziell hilfreiche soziale Kontakte verfügen.

Bezüglich der ethnischen und sprachlichen Zusammensetzung finden sich in den Analysen weder für die Netzwerke der Jugendlichen noch der ihrer Mütter Hinweise auf eine Beeinflussung des Sucherfolgs. Hypothese 11 kann somit nicht bestätigt werden.

Für den deutschen Kontext sind die in diesem Kapitel durchgeführten Analysen relevant, da der bisherige Forschungsstand zur Rolle sozialer Netzwerke bei der Lehrstellensuche in Deutschland deutliche Lücken aufweist. Indem, meines Wissens erstmals, sowohl der Zugang zu als auch die Nutzung von Sozialkapital sowie deren Zusammenspiel ausführlich untersucht wurde, konnte ein vollständigeres Bild über den Einfluss sozialer Beziehungen auf die Lehrstellensuche in Deutschland vermittelt werden. Da der Schulabschluss in Ländern mit hoch stratifizierten Bildungssystemen einen besonders starken Effekt auf die Arbeitsmarktplatzierung hat, weil die Bildungsabschlüsse in diesen Systemen starke Signale über die Leistungsfähigkeit eines Bewerbers liefern (Müller 2005: 464; Müller und Shavit 1998: 506), dürfte im internationalen Vergleich die Verwendung des deutschen Anwendungsfalls eine konservative Analysestrategie darstellen.

Die Ergebnisse haben auch wichtige Implikationen für das weitere Feld der Sozialkapitalforschung im Bereich des Arbeitsmarkts. So deuten die Analysen erstens darauf hin, dass die Frage nach den Auswirkungen der Sozialkapitalmobilisierung durch die ausschließliche Messung der Nutzung sozialer Kontakte bei der Stellensuche nicht adäquat beantwortet werden

kann, da auf Basis der hier vorgestellten Modelle davon ausgegangen werden muss, dass die Nutzung in relevantem Ausmaß vom Bedarf nach Unterstützung aufgrund von Problemen beim Suchprozess abhängt. Dies spricht dafür, dass in Studien, in denen eine solche Operationalisierung gewählt wird, die gefundenen Effekte der Netzwerknutzung auf den Arbeitsmarkterfolg negativ verzerrt sind. In der vorliegenden Arbeit wurde versucht, diese Verzerrung durch die Kontrolle der Nutzung weiterer Informationsquellen bei der Lehrstellensuche aufzufangen. Inwieweit dies gelungen ist kann nicht abschließend geklärt werden. Es stellt aber immerhin einen ersten Versuch dar, dieser Problematik zu begegnen. In künftigen Studien sollte dieser Thematik und möglichen Lösungsansätzen stärkere Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Zweitens kann hinsichtlich des Zugangs zu Sozialkapital auf Basis der Ergebnisse festgehalten werden, dass bei der Analyse des Arbeitsmarkteintritts von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Zukunft verstärkt die Rolle der Netzwerke der Eltern untersucht werden sollte, da ansonsten wichtige außerfamiliäre Kontakte unberücksichtigt bleiben, welche den Erfolg des Arbeitsmarkteintritts beeinflussen.

Drittens wurde in der vorliegenden Arbeit, im Gegensatz zu den meisten bisherigen empirischen Studien, die Frage nach der Kausalität von Zusammenhängen zwischen Netzwerkeigenschaften und dem Sucherfolg näher beleuchtet und empirisch getestet. Dabei konnte für den Umfang der Mutternetzwerke nachgewiesen werden, dass sich dieser nur dann auf den Sucherfolg auswirkt, wenn die Netzwerke der Mütter während des Suchprozesses auch tatsächlich genutzt wurden. Hierdurch konnte die Gefahr einer möglichen Scheinkorrelation aufgrund unbeobachteter Drittvariablen minimiert werden. Zusammen mit dem Paneldesign der Studie, welches gewährleistet, dass die Messung der unabhängigen Variablen der abhängigen Variable zeitlich vorgelagert ist, sprechen die Ergebnisse daher dafür, dass der Umfang des Mutternetzwerks einen kausalen Effekt auf den Sucherfolg der Jugendlichen hat. Die Analysen geben außerdem erste Hinweise auf den Mechanismus, der diesen Effekten zugrunde liegt. So weisen die Ergebnisse darauf hin, dass es in erster Linie die bewusste Nutzung des Informations- und Unterstützungspotenzials sozialer Kontakte ist, welche für den Effekt des Netzwerkumfangs verantwortlich ist und nicht etwa die routinemäßige Informationsweitergabe im Sinne einer „unsichtbaren Hand“. Alles in allem zeigen die hier durchgeführten Analysen, dass die Nutzung von Paneldaten und die Berücksichtigung des Zusammenspiels des Zugangs zu und der Nutzung von Sozialkapital tiefere Erkenntnisse über den kausalen Einfluss sozialer Netzwerke auf den Erfolg am Arbeitsmarkt ermöglichen und nähern

Aufschluss über die zugrundeliegenden Mechanismen geben können. Weitere empirische Studien, welche auf Basis geeigneter Paneldaten die in der vorliegenden Arbeit verwendete Analysestrategie verfolgen, wären daher wünschenswert. Dadurch könnte auch Aufschluss darüber erlangt werden, ob es sich bei den hier gefundenen Ergebnissen um einen Spezialfall bei der Lehrstellensuche handelt oder ob die Zusammenhänge auf weitere, den Arbeitsmarkterfolg betreffende Fragestellungen übertragen werden können.

Obwohl der verwendete Datensatz einzigartige Möglichkeiten für die Untersuchung des Übergangs in das deutsche Ausbildungssystem bietet, mussten bei den Analysen auch gewisse Einschränkungen hingenommen werden, die bei der Interpretation der Ergebnisse beachtet werden müssen. Ein zentrales Problem stellen die geringen Fallzahlen dar, die keine detaillierteren Analysen zulassen. So wäre es von großer Relevanz, bei den Analysen zwischen der Suche nach Lehrstellen im dualen Ausbildungssystem und der Suche nach Lehrstellen in rein schulischen Ausbildungsgängen zu unterscheiden, da sich die Allokationsmechanismen zwischen den beiden Ausbildungsformen deutlich unterscheiden. Es ist zu vermuten, dass soziale Netzwerke stärkere Effekte auf die Suche im dualen Ausbildungssystem haben, da bei schulischen Ausbildungsgängen formale Aufnahmekriterien eine bedeutsamere Rolle spielen. In Bezug auf die Ergebnisse der hier vorgestellten Analysen dürften die gefundenen Effekte daher konservative Schätzungen hinsichtlich der Rolle sozialer Netzwerke bei der Suche nach Lehrstellen im dualen Ausbildungssystem darstellen. Bezüglich der migrantenspezifischen Analysen könnten die geringen Fallzahlen mit dafür verantwortlich sein, dass keine signifikanten Zusammenhänge zwischen den Netzwerkeigenschaften und dem Sucherfolg nachgewiesen werden konnten. Schließlich wäre es auch wünschenswert, die Analysen hinsichtlich der verwendeten abhängigen Variablen zu erweitern, da mit der Suchdauer lediglich ein möglicher Erfolgsindikator der Lehrstellensuche untersucht wurde. Soziale Netzwerke können aber auch Auswirkungen auf verschiedene Eigenschaften der gefundenen Lehrstelle, wie die Entlohnung oder die zukünftigen Karrierechancen, haben. So ist es z.B. möglich, dass soziale Kontakte mit niedrigem Berufsprestige am ehesten dabei helfen können, schnell eine Lehrstelle zu finden, es aber die Personen mit hohem Berufsprestige sind, die insbesondere den Zugang zu attraktiven Ausbildungsplätzen in Großbetrieben mit guten Einkommens- und Karriereaussichten erleichtern.

Für den deutschen Kontext wird aufgrund der Panelstruktur, der großen Fallzahlen und der reichhaltigen Netzwerkinformationen das Nationale Bildungspanel (NEPS) in naher Zukunft eine fruchtbare Datenquelle darstellen, mit der einige der aufgeführten Einschränkungen

überwunden werden können. Die NEPS-Daten werden es zudem ermöglichen, sowohl den Einfluss sozialer Netzwerke beim Übergang von niedrig bis mittel gebildeten Jugendlichen in das duale Ausbildungssystem zu untersuchen als auch beim Übergang von jungen Erwachsenen mit Tertiärbildung in den Arbeitsmarkt. Anhand eines Vergleichs dieser beiden Gruppen könnten Hinweise darüber erlangt werden, ob und wenn ja, welche Unterschiede hinsichtlich des Einflusses bestimmter Netzwerkeigenschaften für Personen mit unterschiedlicher Qualifikation bestehen. Im Hinblick auf die Untersuchung der Auswirkungen der ethnischen und sprachlichen Netzwerkzusammensetzung auf die Lehrstellensuche dürften auch die in absehbarer Zukunft verfügbaren Daten des Projekts „Children of Immigrants Longitudinal Survey in Four European Countries (CILS4EU)“ weitere Analysemöglichkeiten bieten.

7 Schlussbemerkungen

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war es, auf Basis theoretischer Überlegungen Annahmen darüber zu generieren, wie sich soziale Netzwerke auf den Bildungserfolg und den Erfolg bei der Ausbildungsplatzsuche in Deutschland auswirken und diese Annahmen anschließend systematisch empirisch zu überprüfen. Hierzu wurde zunächst ausführlich auf die theoretische Fundierung der Arbeit eingegangen. Im Anschluss an den Theorieteil wurde die Datengrundlage der empirischen Analysen näher beschrieben. Der empirische Teil der Arbeit ist in drei Themenblöcke untergliedert worden. In Kapitel 4 wurde dem Zusammenhang zwischen dem allgemeinen Sozialkapital und dem Bildungserfolg nachgegangen, wobei die Effekte differenziert für verschiedene Indikatoren des Bildungserfolgs untersucht wurden. In Kapitel 5 wurden entsprechende Analysen für die Auswirkungen des migrantenspezifischen Sozialkapitals auf den Bildungserfolg durchgeführt. In Kapitel 6 wurde schließlich der Frage nachgegangen, welche Auswirkungen die soziale und die ethnische bzw. sprachliche Netzwerkzusammensetzung sowie der Netzwerkumfang auf den Erfolg der Lehrstellensuche haben. In diesem Zusammenhang ist zudem die tatsächliche Nutzung sozialer Kontakte im Rahmen der Ausbildungsplatzsuche näher untersucht worden. Im Folgenden werden die wichtigsten theoretischen und empirischen Erkenntnisse sowie zentrale Beschränkungen der Arbeit zusammenfassend dargestellt. Den Abschluss der Arbeit bildet ein kurzer Ausblick auf sich hieraus ergebende mögliche Fragestellungen für künftige Forschungsvorhaben.

Im theoretischen Teil der Arbeit wurde dargelegt, durch welche grundlegenden Mechanismen der Bildungserfolg und der Erfolg einer Lehrstellensuche beeinflusst werden, wobei die Wert-Erwartungstheorie die handlungstheoretische Fundierung bildete. Daran anschließend wurde auf verschiedene Sozialkapitalansätze eingegangen. Im Vergleich zu vielen bisherigen theoretischen Ausführungen zum Sozialkapital wurden dabei neben den klassischen Arbeiten von Coleman und Bourdieu auch noch weitere relevante Ansätze dargestellt und systematisch miteinander verglichen, wodurch die grundlegenden Gemeinsamkeiten und Unterschiede, die im Bereich der Sozialkapitalforschung bestehen, aufgezeigt werden konnten. Darauf aufbauend wurde das der Arbeit zugrundeliegende Sozialkapitalkonzept entwickelt, welches versucht, verschiedene Unzulänglichkeiten bestehender Ansätze zu überwinden. Durch die Wahl einer breiten Definition von Sozialkapital, bei der neben den Ressourcen, zu denen ein Akteur durch sein soziales Netzwerk Zugang hat, auch jene im Netzwerk des Akteurs befindlichen Werte und Normen, die direkte Handlungsrelevanz erlangen können, unter Sozialkapital sub-

sumiert werden, konnten die verschiedenen zentralen Aspekte der sozialen Einbettung für die Handlungswahl und die Handlungsergebnisse eines Akteurs berücksichtigt werden. Gleichzeitig war es möglich, die verschiedenen Formen von Sozialkapital eindeutig zu unterscheiden. Zudem wurden die Formen von Sozialkapital, wie von Portes gefordert, klar von dessen Quellen und den Konsequenzen abgegrenzt und es wurde berücksichtigt, dass die Auswirkungen nicht nur positiv, sondern auch negativ ausfallen können. Dabei wurde detailliert dargestellt, wie die Netzwerkzusammensetzung, die Netzwerkstruktur und der Netzwerkkumfang die Sozialkapitalausstattung eines Akteurs beeinflussen können. Unter Rückgriff auf die Wert-Erwartungstheorie konnten spezifische Vorhersagen zur Wirkung von Sozialkapital auf den Erfolg im Bildungssystem und bei der Lehrstellensuche getroffen werden.

Da der Spezialfall der ethnischen und sprachlichen Zusammensetzung von Migrantennetzwerken in den Sozialkapitalansätzen nicht näher behandelt wird, wurden auch Assimilationstheorien für die theoretische Argumentation herangezogen. Es konnte gezeigt werden, dass eine stringente theoretische Auseinandersetzung mit möglichen Auswirkungen eigenethnischer oder herkunftssprachlicher Netzwerke auf den strukturellen Erfolg von Migranten durch das hier vorgestellte Sozialkapitalkonzept in Verbindung mit der Wert-Erwartungstheorie möglich ist. In diesem Sinne stellt die ethnische bzw. sprachliche Netzwerkzusammensetzung eine von mehreren Netzwerkeigenschaften dar, welche die Ausstattung eines Akteurs mit den verschiedenen Formen sozialen Kapitals beeinflusst. Durch diese Einbettung in ein allgemeines Sozialkapitalkonzept war es möglich, zugrundeliegende Wirkmechanismen näher zu bestimmen und die möglichen Auswirkungen verschiedener Netzwerkeigenschaften allgemein theoretisch zu fundieren. Um Vorhersagen bezüglich der Effekte der migrantenspezifischen Netzwerkzusammensetzung auf den Schulerfolg und die Lehrstellensuche in Deutschland machen zu können, wurde ausführlich auf die spezifischen Besonderheiten von eigenethnischen und herkunftssprachlichen Netzwerken in der Bereitstellung der verschiedenen Formen von Sozialkapital eingegangen und es wurde die Situation der in der vorliegenden Arbeit untersuchten Migrantengruppen in Deutschland beschrieben. Auch für die migrantenspezifische Netzwerkzusammensetzung wurden unter Rückgriff auf die Wert-Erwartungstheorie Vorhersagen bezüglich der Effekte auf den Bildungserfolg und die Lehrstellensuche abgeleitet.

Anhand der theoretischen Argumentation war es möglich, der vorliegenden Arbeit eine kohärente theoretische Fundierung zugrunde zu legen. Indem die Zusammenhänge zwischen verschiedenen Netzwerkeigenschaften, der Sozialkapitalausstattung eines Akteurs und verschiedenen Indikatoren des strukturellen Erfolgs detailliert herausgearbeitet wurden, sollten

die theoretischen Ausführungen außerdem dazu geeignet sein, die Rolle, welche soziale Netzwerke und das darin eingebettete Sozialkapital für die sozialstrukturelle Platzierung von Akteuren spielt, allgemein besser zu verstehen. Somit haben die theoretischen Ausführungen einen über den spezifischen Anwendungsfall der Arbeit hinausgehenden Mehrwert.

Im empirischen Teil der Arbeit wurde schon jeweils am Ende der einzelnen Kapitel auf die zentralen Ergebnisse der Analysen und deren Relevanz für die Sozialkapitalforschung im Bereich Bildung und Arbeitsmarkt ausführlich eingegangen. Daher werden an dieser Stelle die grundlegenden Erkenntnisse lediglich noch einmal überblicksartig beschrieben.

Zusammenfassend zeigen die empirischen Analysen, dass sowohl die Netzwerke der Schüler als auch die Netzwerke ihrer Eltern den strukturellen Erfolg der Schüler beeinflussen. Zwar sind die Zusammenhänge nicht immer hypothesenkonform, insgesamt zeichnet sich aber ein vergleichsweise klares, wenn auch differenziertes Bild hinsichtlich der Rolle verschiedener Netzwerkeigenschaften für den Bildungserfolg und den Verlauf einer Lehrstellensuche ab. So hat sowohl die allgemeine als auch die migrantenspezifische Sozialkapitalausstattung Auswirkungen auf den Bildungserfolg, gleichzeitig ergibt sich der Einfluss aber durch unterschiedliche Mechanismen. Hinsichtlich der sozialen Zusammensetzung und der Bildungsaffinität der Netzwerke sprechen die Ergebnisse dafür, dass sich diese weniger auf die Leistungen der Schüler, als vielmehr auf ihre Leistungsbereitschaft und vor allem auf die Bildungswünsche, Bildungserwartungen und Bildungsentscheidungen auswirken. Netzwerke von Migranten, in denen sich überwiegend Personen der eigenen Ethnie befinden und Netzwerke in denen vorwiegend die Herkunftssprache gesprochen wird, haben hingegen negative Auswirkungen auf die schulischen Leistungen der Schüler, während die Aspirationen und Bildungsentscheidungen nicht substantiell beeinflusst werden. Diese grundlegenden Zusammenhänge gelten sowohl für die Netzwerke der Schüler als auch für die Netzwerke ihrer Mütter. Bei der Lehrstellensuche zeigt sich, dass Jugendliche während des Bewerbungsprozesses zwar häufig auf die Unterstützung durch ihre Eltern und durch andere Personen zurückgreifen, ein allgemein positiver Effekt der Nutzung sozialer Kontakte auf den Sucherfolg konnte allerdings nicht nachgewiesen werden. Vielmehr sprechen die Ergebnisse dafür, dass der Effekt der Netzwerknutzung vom Umfang und der sozialen Zusammensetzung der Mutternetzwerke abhängt. Die ethnische oder sprachliche Zusammensetzung scheint hingegen keine Rolle zu spielen. Es zeigt sich außerdem, dass der Sucherfolg im Gegensatz zum Bildungserfolg nicht in ähnlicher Weise von den Netzwerken der Mütter und der Jugendlichen beein-

flusst ist, sondern lediglich die Netzwerke der Mütter substanzielle Auswirkungen auf den Verlauf der Lehrstellensuche haben.

Für den deutschen Kontext sind die Ergebnisse relevant, da für Deutschland bisher nur wenige oder aber überhaupt keine empirischen Studien zu den verschiedenen untersuchten Zusammenhängen vorliegen und Ergebnisse internationaler Studien aufgrund differierender Bildungssysteme und Migrantengruppen nicht einfach auf Deutschland übertragen werden können, wobei dies insbesondere für die ethnische Einbettung zutrifft. Somit konnten die durchgeführten Analysen einen wichtigen Beitrag zur Schließung bestehender Forschungslücken im Bereich der Sozialkapitalforschung in Deutschland leisten.

Die Ergebnisse der Arbeit sollten aus mehreren Gründen aber auch wichtige allgemeine Implikationen für die Forschung haben, die über den speziellen deutschen Anwendungsfall hinausgehen. So wurden verschiedene spezifische Zusammenhänge analysiert, die bisher auch international nur wenig empirisch untersucht wurden. Darüber hinaus lagen bis zu diesem Zeitpunkt weder nationale noch internationale Studien vor, die anhand möglichst kohärenter empirischer Analysen einen detaillierten Überblick darüber liefern konnten, welche Auswirkungen verschiedene Eigenschaften der Schüler- und der Mütternetzwerke auf unterschiedliche Determinanten des Bildungserfolgs an verschiedenen Zeitpunkten in der Bildungslaufbahn sowie beim Übergang in den Arbeitsmarkt haben. Durch das hier gewählte Vorgehen konnten daher wichtige Hinweise hinsichtlich der Frage gewonnen werden, auf welche Indikatoren des strukturellen Erfolgs sich bestimmte Netzwerkcharakteristika stärker oder schwächer auswirken und auf welche überhaupt nicht. Während die gefundenen Ergebnisse bezüglich der ethnischen und sprachlichen Netzwerkzusammensetzung nicht ohne weiteres auf andere Kontexte übertragen werden können, da diese je nach Migrantengruppe und Länderkontext variieren können, spricht hinsichtlich der Auswirkungen der sozialen Netzwerkzusammensetzung und des Netzwerkumfangs vieles dafür, dass es sich um eher allgemeine Wirkungsweisen handelt, die sich in ähnlicher Weise auch in anderen Ländern zeigen sollten. Ein weiterer zentraler Beitrag der vorliegenden Arbeit ist darin zu sehen, dass im Vergleich zu den meisten bestehenden empirischen Untersuchungen größere Anstrengungen unternommen wurden, um die Kausalität gefundener Zusammenhänge möglichst gut empirisch abzusichern und somit einem zentralen Problem in der empirischen Sozialkapitalforschung entgegenzuwirken. So wurden bei den Noten, den Aspirationen und der Lehrstellensuche zusätzliche Analysen durchgeführt, die vergleichsweise direkte Hinweise auf kausale Effekte sozialer Netzwerke erbracht haben.

Insgesamt konnte durch die theoretischen Ausführungen und die empirischen Analysen in der vorliegenden Arbeit ein besserer Wissensstand darüber erlangt werden, welche Rolle soziale Netzwerke für den Erfolg von Einheimischen und Migranten im Bildungssystem und beim Übergang in den Arbeitsmarkt spielen. Indem der Wissensstand über die Wirkungsweise einer zentralen Determinante des Bildungs- und Arbeitsmarkterfolgs verbessert wurde, konnten zudem Hinweise darauf erlangt werden, wodurch Ungleichheiten im Bildungssystem und am Arbeitsmarkt entstehen können. Somit wurde ein Beitrag zur Sozialkapitalforschung aber auch zur Bildungs- und Arbeitsmarktmarktforschung geleistet.

Auch wenn die Arbeit viele wichtige neue Befunde liefert, gibt es auch zentrale Beschränkungen die noch einmal erwähnt werden sollen. So konnten hinsichtlich der Netzwerkeigenschaften lediglich die Auswirkungen der Netzwerkzusammensetzung und des Netzwerkumfangs empirisch untersucht werden, mögliche Effekte der Netzwerkstruktur mussten hingegen unberücksichtigt bleiben, da hierfür in den verwendeten Daten keine adäquaten Indikatoren zur Verfügung standen. Zudem ist anzumerken, dass es sich bei dem verwendeten Sample um keine repräsentative Stichprobe handelt. Auch wenn es unwahrscheinlich ist, dass hierdurch die grundlegenden Zusammenhänge in den multivariaten Analysen substanziell verzerrt sind, können die Ergebnisse nicht ohne weiteres verallgemeinert werden. Aufgrund geringer Fallzahlen sind die Schätzergebnisse darüber hinaus bei den Grundschulern und den Analysen zur Lehrstellensuche speziell bei den migrantenspezifischen Modellen mit einer vergleichsweise großen Unsicherheit verbunden und aussagekräftige getrennte Analysen für Migranten aus der Türkei und der ehemaligen Sowjetunion waren hierfür nicht möglich. Da es aufgrund des bis dato geringen empirischen Kenntnisstandes ein zentrales Anliegen der Arbeit war, einen umfassenden Überblick über den Einfluss sozialer Netzwerke auf eine erfolgreiche Schulkarriere und einen erfolgreichen Übergang in das Berufsleben zu geben, konnten teilweise spezifische Fragestellungen und Mechanismen nicht oder nur ansatzweise vertiefend analysiert werden. Die Überprüfung der hier gefundenen Zusammenhänge und die genauere Untersuchung bestimmter Fragestellungen anhand anderer, für Einzelfragen besser geeigneter Datensätze wäre daher wünschenswert.¹²³

Die in der vorliegenden Arbeit gefundenen Ergebnisse können dabei hilfreiche Anhaltspunkte dafür geben, an welchen Stellen vertiefende Analysen besonders sinnvoll sein könnten. So wäre es z.B. lohnenswert, sich stärker auf die Unterschiede zwischen verschiedenen

¹²³ Die in naher Zukunft verfügbaren Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) und des Projekts „Children of Immigrants Longitudinal Survey in Four European Countries (CILS4EU)“ dürften für solche Analysen besonders geeignet sein.

Migrantengruppen hinsichtlich des Einflusses der ethnischen und sprachlichen Netzwerkzusammensetzung für den strukturellen Erfolg zu fokussieren, um somit weitere Rückschlüsse auf die Randbedingungen zu erhalten, welche die Wirkung der ethnischen Einbettung beeinflussen. Hinsichtlich der sozialen Netzwerkzusammensetzung sollte näher untersucht werden, ob eine substantielle Beeinflussung der Leistungsentwicklung von Schülern nachgewiesen werden kann, wenn ein längerer Beobachtungszeitraum als in der vorliegenden Arbeit gewählt wird. Bezüglich der Lehrstellensuche wäre es zentral, in differenzierteren Analysen zwischen der Suche nach Lehrstellen im dualen Ausbildungssystem und der Suche nach Lehrstellen in rein schulischen Ausbildungsgängen zu unterscheiden und die Analysen hinsichtlich der verwendeten Erfolgsindikatoren der Lehrstellensuche zu erweitern. Ein zentrales Ziel zukünftiger Forschung sollte außerdem sein, aufbauend auf den bisherigen Befunden, in einem nächsten Schritt ausführlich der Frage nachzugehen, inwiefern die Berücksichtigung der Sozialkapitalausstattung dazu beitragen kann, soziale und ethnische Unterschiede im (Aus-)Bildungserfolg zu erklären.

Anhang

A Positionsgenerator

Exakte Frageformulierungen im Positionsgenerator und Berufe mit Berufsprestige (siehe auch Roth 2013a: 22; Roth et al. 2010: 211f.):

a) Kennen Sie jemanden in Deutschland, der *[Beruf 1-12]** ist? Bitte nennen Sie nur die Person, deren Namen Sie kennen und mit der Sie ein kurzes Gespräch anfangen könnten. Wenn Sie mehrere Personen mit dem Beruf kennen, nennen Sie die Person, die Ihnen als erstes in den Sinn gekommen ist.

Antwortkategorien: Ja
Nein

b) Aus welchem Herkunftsland ist diese Person?***

Antwortkategorien: Deutschland
Ehemalige Sowjetunion
Türkei
Anderes Ausland

c) Ist diese Person ein...**

Antwortkategorien: ...Ehemann / Partner/Kind
...Verwandter/ eine Verwandte
...Freund / eine Freundin
...Bekannter / eine Bekannte
Jemand anderes

* Berufe (Werte Magnitude-Prestigeskala in Klammern):

Niedriges Berufsprestige: Hilfsarbeiter/In (31); Kraftfahrzeugmechaniker/In (46); Verkäufer/In (51); Krankenpfleger/In (52); *mittleres Berufsprestige:* Bankfachmann/Frau (74); Informatiker/In (80); Übersetzer/In (81); Ingenieur/In (88); *hohes Berufsprestige:* Berufsschullehrer/In (105); Steuerberater/In (106); Gymnasiallehrer/In (132); Jurist/In (146)

** Die Fragen b und c werden nur gestellt, wenn Frage a mit ja beantwortet wurde.

B Erweiterte Ergebnisdarstellung

Tabelle B-1: Einfluss der Sozialkapitalausstattung auf die idealistischen und realistischen Aspirationen der Grundschüler und ihrer Mütter (Vollmodelle)

	Idealist. Aspirationen (durchschnittl. Marginal- effekte)		Realist. Aspirationen (OLS-Koeff.)	
	Kind	Mutter	Kind	Mutter
Deutschnote letztes Schuljahr	0.081** (0.025)	0.144** (0.034)	0.254* (0.098)	0.101 (0.073)
Mathematiknote letztes Schuljahr	0.137** (0.028)	0.144** (0.032)	0.533** (0.089)	0.210** (0.071)
Leseleistungstest	0.010** (0.004)	0.010* (0.004)	0.046** (0.016)	0.015 (0.011)
Kognitiver Fähigkeitstest	-0.001 (0.003)	-0.001 (0.003)	0.002 (0.011)	0.006 (0.007)
Migrationshintergrund (<i>RK: Deutschland</i>)				
Ehem. Sowjetunion	-0.025 (0.048)	0.006 (0.048)	-0.118 (0.176)	0.300+ (0.167)
Türkei	0.145** (0.049)	0.181** (0.053)	0.254 (0.185)	0.472** (0.150)
Männlich (<i>RK: weiblich</i>)	-0.002 (0.036)	0.048 (0.035)	0.092 (0.131)	0.170* (0.085)
ESCS	0.037+ (0.022)	0.026 (0.025)	0.213* (0.084)	0.163** (0.061)
Schulform bester Freund (<i>RK: Gymnasium</i>)				
Kein Gym. (Sekundarschule)	-0.235** (0.084)	-0.137 (0.088)	-0.609+ (0.341)	-0.326 (0.206)
Grundschule	-0.095 (0.070)	-0.076 (0.079)	-0.450+ (0.248)	-0.102 (0.157)
Schulwunsch meiste Freunde Gymnasium (<i>RK: Kein Gymnasium</i>)	0.205** (0.036)	0.063+ (0.038)	0.267+ (0.138)	0.063 (0.095)
Schulabschluss meiste Kinder von Freun- den oder Verwandten (<i>RK: kein Abitur</i>)				
Abitur	0.116** (0.044)	0.101* (0.042)	0.200 (0.170)	0.180+ (0.101)
Zu jung / Weiß nicht	0.055 (0.059)	0.168* (0.072)	0.018 (0.225)	0.267 (0.168)
Durchschnittliches Berufsprestige Netzwerk Mutter	0.000 (0.001)	0.003* (0.001)	-0.001 (0.004)	0.002 (0.003)
Kontrolliert für Bundesland, Befragungs- modus und Interviewer 90	✓	✓	✓	✓
Konstante			0.635 (0.591)	2.206** (0.402)
Pseudo- R ² bzw. R ²	0.384	0.389	0.422	0.257
N	424	424	335	335

Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“
Signifikanzniveau: + p<0.1, * p<0.05, ** p<0.01. Robuste Standardfehler in Klammern.

Tabelle B-2: Einfluss der Sozialkapitalausstattung auf die idealistischen und realistischen Aspirationen der Sekundarschüler und ihrer Mütter (Vollmodelle)

	Idealist. Aspiration Mutter (durchschnittl. Marginaleffekte)	Realist. Aspiration Jugendliche (OLS-Koeff.)	Realist. Aspiration Mutter (OLS-Koeff.)
Kognitiver Fähigkeitstest	0.008* (0.003)	0.014+ (0.008)	0.015* (0.007)
Leseleistungstest	0.005 (0.005)	0.014 (0.010)	0.037** (0.010)
Deutschnote letztes Schuljahr	0.038* (0.017)	0.173** (0.039)	0.251** (0.031)
Mathematiknote letztes Schuljahr	0.042* (0.017)	0.237** (0.033)	0.134** (0.032)
Besuchte Schulform (RK: 9. Klasse Hauptschule)			
9. Klasse Gesamtschule	0.144** (0.046)	0.282** (0.100)	0.091 (0.094)
10. Klasse Realschule	0.141* (0.057)	0.535** (0.097)	0.378** (0.095)
10. Klasse Gesamtschule	0.221** (0.048)	0.438** (0.103)	0.327** (0.096)
Migrationshintergrund (RK: Deutschland)			
Ehem. Sowjetunion	0.089* (0.045)	0.137 (0.086)	0.132 (0.090)
Türkei	0.124** (0.045)	0.412** (0.089)	0.418** (0.081)
Männlich (RK: weiblich)	-0.027 (0.027)	-0.066 (0.055)	-0.012 (0.058)
ESCS	0.051** (0.017)	0.130** (0.034)	0.140** (0.031)
Bester Freund hat (Fach-)Abi oder strebt dieses an (RK: kein (Fach-)Abitur)	0.029 (0.031)	0.284** (0.059)	0.104+ (0.056)
Positive Einstellungen der Peergruppe	0.005 (0.014)	0.052 (0.031)	0.095** (0.033)
Schulabschluss meiste Kinder von Freunden oder Verwandten (RK: kein Abitur)			
Abitur	0.154** (0.032)	0.134* (0.056)	0.219** (0.064)
Zu jung / Weiß nicht	0.127* (0.062)	0.062 (0.165)	0.304* (0.131)
Durchschnittliches Berufsprestige Netzwerk Mutter	-0.001 (0.001)	0.002 (0.002)	-0.001 (0.002)
Kontrolliert für Bundesland, Befragungsmodus und Interviewer 90	✓	✓	✓
Konstante		0.826** (0.213)	1.151** (0.213)
Pseudo-R ² bzw R ²	0,136	0.298	0.286
N	923	981	981

Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“
Signifikanzniveau: + p<0.1, * p<0.05, ** p<0.01. Robuste Standardfehler in Klammern.

Tabelle B-3: Einfluss der migrantenspezifischen Sozialkapitalausstattung auf die realistischen Aspirationen der Sekundarschüler und ihrer Mütter; getrennte Modelle für ethnische Gruppen (nur Modelle mit Kontrolle von Leistungen; OLS-Koeffizienten)

	Türken		Ehem. Sowjetunion	
	Realist. Aspiration Jugendl.	Realist. Aspiration Mutter	Realist. Aspiration Jugendl.	Realist. Aspiration Mutter
Sozialkapital Jugendlicher				
Geburtsland 3 beste Freunde (<i>RK: Keiner im Herkunftsland</i>)				
Gemischt	0.136 (0.114)	0.145 (0.114)	-0.010 (0.145)	-0.112 (0.125)
Alle im Herkunftsland	0.152 (0.176)	0.415* (0.163)	0.169 (0.170)	-0.106 (0.133)
Sprache mit 3 besten Freunden (<i>RK: Nur Deutsch</i>)				
Gemischt	0.132 (0.153)	0.017 (0.120)	0.119 (0.112)	-0.021 (0.131)
Nur andere Sprache	-0.224 (0.182)	-0.019 (0.152)	0.173 (0.161)	-0.140 (0.140)
Sozialkapital Mutter				
Rein eigenethnische Kontakte (<i>RK: Gemischt-ethnisch</i>)				
	-0.127 (0.097)	0.026 (0.101)	-0.085 (0.110)	-0.053 (0.099)
Sprache mit Freunden außerhalb Arbeit (<i>RK: Nur Herkunftssprache</i>)				
Mehr Herkunftssprache	0.020 (0.125)	0.026 (0.116)	0.220 (0.163)	0.377** (0.122)
Gleich Deutsch und Herkunftssprache	-0.068 (0.146)	0.015 (0.154)	-0.033 (0.163)	0.213+ (0.124)
Nur oder mehr Deutsch	0.062 (0.222)	0.008 (0.211)	-0.130 (0.183)	0.108 (0.188)
Kontrollvariablen				
Bundesland, Ethnie, Geschlecht, familiärer Hintergrund (ESCS), Befragungsmodus, Interviewer 90, besuchte Schulform und Klassenstufe	✓	✓	✓	✓
Leistungstests und Schulnoten Welle 1	✓	✓	✓	✓
N	297	297	287	287

Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“
 Signifikanzniveau: + $p \leq 0.1$, * $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$. Koeffizienten und robuste Standardfehler aus Modellen entnommen, die alle angegebenen Kontrollvariablen aber jeweils nur einen der Sozialkapitalindikatoren enthalten.

Tabelle B-4: Erfolg bei der Lehrstellensuche in Abhängigkeit von der Nutzung verschiedener Personengruppen bei der Ausbildungsplanung (Cox Regression)

	M 1	M 2	M 3	M 4	M 5	M 6
Eltern	0.850 (-1.016)					
Geschwister		1.213 (0.872)				
Verwandte			0.961 (-0.231)			
Freunde				0.682* (-2.273)		
Bekannte					0.830 (-1.030)	
Freunde und Bekannte der Eltern						0.975 (-0.137)
Kontrollvariablen						
Durchschnittnote und besuchte Schulform in Welle 1, Bundesland, Arbeitslosenquote in Gemeinde, Berufsprestige der Eltern, Geschlecht und Ethnie	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Chi2 (Freiheitsgrade)	23.95 (12)	23.65 (12)	22.97 (12)	28.26 (12)	24.01 (12)	22.93 (12)
Log likelihood	-900.16	-900.32	-900.65	-898.01	-900.14	-900.67
Risikozeit	2573	2573	2573	2573	2573	2573
N	384	384	384	384	384	384

Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“
 Signifikanzniveau: + $p \leq 0.1$, * $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$; Exponentialkoeffizienten (Werte größer/kleiner 1 positiver/negativer Effekt auf Übergangsrate), Z-Werte in Klammern

Tabelle B-5: Lehrstellensuchdauer in Abhängigkeit von der Nutzung sozialer Kontakte zum Finden der momentanen Ausbildungsstelle (Cox Regression)

	Übergangsrate
Besuchte Schulform Welle 1 (RK: 10. Realschule)	
9. Klasse Hauptschule	1.040 (0.182)
9. Klasse Gesamtschule	1.110 (0.415)
10. Klasse Gesamtschule	0.664+ (-1.704)
Männlich (RK: weiblich)	1.062 (0.354)
Migrationshintergrund (RK: Deutschland)	
Ehem. Sowjetunion	0.981 (-0.089)
Türkei	1.038 (0.137)
Berufsprestige Eltern	1.006+ (1.937)
Durchschnittsnote Deutsch und Mathematik	1.221+ (1.649)
Hilfe beim Finden momentane Lehrstelle von Person aus sozialem Netzwerk erhalten	0.724+ (-1.765)
Kontrolliert für Bundesland und Arbeitslosenquote in der Gemeinde	✓
Chi2 (Freiheitsgrade)	14.65 (12)
Log likelihood	-714.69
Risikozeit	923
N	173

Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“
 Signifikanzniveau: + $p \leq 0.1$, * $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$; Exponentialkoeffizienten (Werte größer/kleiner 1 positiver/negativer Effekt auf Übergangsrate), Z-Werte in Klammern

Tabelle B-6: Korrelationen zwischen der Nutzung verschiedener Informationsquellen

	Medien	Institutionen	Lehrer	Soziale Kontakte
Medien	1.0000			
Institutionen	0.070	1.0000		
Lehrer	0.1403	0.0551	1.0000	
Soziale Kontakte	0.1770	0.0911	0.2032	1.0000

Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“
 N=384

Tabelle B-7: Einfluss der allgemeinen Sozialkapitalausstattung auf die verschiedenen Indikatoren des Bildungserfolgs im Grundschülersample (Standardanalysen)

	Leseleistung	Deutschnote	Mathe-note	Idealist. Asp. Kind	Idealist. Asp. Mutter	Realist. Asp. Kind	Realist. Asp. Mutter	Übergang Gym.
Sozialkapital Kind								
Schulform bester Freund	0	0	0	+++	+++	+++	+++	0
Schulwunsch meiste Freunde	0	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++
Sozialkapital Mutter								
Schulabschluss meiste Kinder von Freunden/Verwandten	0	+++	+++	+++	+++	++	+++	+++
Durchschnittl. Berufsprestige Mutternetzwerk	0	++	++	+++	+++	0	++	+++
Kontrollvariablen								
Bundesland, Ethnie, Geschlecht, familiärer Hintergrund (ESCS), Befragungsmodus, Interviewer 90	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
N	424	424	424	424	424	335	335	424

Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“
 Ergebnisse aus Modellen entnommen, die alle angegebenen Kontrollvariablen aber jeweils nur einen der Sozialkapitalindikatoren enthalten.
 +++ Effekt in erwartete Richtung (5%-Signifikanzniveau), ++ Effekt in erwartete Richtung (10%-Signifikanzniveau), 0 kein signifikanter Effekt, --- Effekt in unerwarteter Richtung (5%-Signifikanzniveau), -- Effekt in unerwartete Richtung (10%-Signifikanzniveau)

Tabelle B-8: Einfluss der allgemeinen Sozialkapitalausstattung auf die verschiedenen Indikatoren des Bildungserfolgs im Jugendlichensample (Standardanalysen)

	Leseleistung	Deutschnote	Mathe-note	Idealist. Asp. Mutter	Realist. Asp. Jugendl.	Realist. Asp. Mutter	Übergang nach Sek I
Sozialkapital Jugendlicher							
Bester Freund hat (Fach-)Abi oder strebt dieses an	0	+++	+++	+++	+++	+++	+++
Positive Einstellungen der Peergruppe	0	0	0	0	+++	+++	++
Sozialkapital Mütter							
Schulabschluss meiste Kinder von Freunden/Verwandten	0	0	0	+++	+++	+++	+++
Durchschnittliches Berufsprestige Netzwerk Mütter	0	++	0	0	+++	0	+++
Kontrollvariablen							
Bundesland, Ethnie, Geschlecht, familiärer Hintergrund (ESCS), Befragungsmodus, Interviewer 90, Schulform u. Klassenstufe	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
N	981	981	981	923	981	981	819

Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“
 Ergebnisse aus Modellen entnommen, die alle angegebenen Kontrollvariablen aber jeweils nur einen der Sozialkapitalindikatoren enthalten.
 +++ Effekt in erwartete Richtung (5%-Signifikanzniveau), ++ Effekt in erwartete Richtung (10%-Signifikanzniveau), 0 kein signifikanter Effekt, --- Effekt in unerwarteter Richtung (5%-Signifikanzniveau), -- Effekt in unerwartete Richtung (10%-Signifikanzniveau)

Tabelle B-9: Ergebnisse der Zusatzanalysen zur Kausalität: Einfluss der allgemeinen Sozialkapitalausstattung auf Schulnoten und Aspirationen (Grundschüler- und Jugendlichensample)

	Deutsch- note Kind	Mathe- note Kind	Deutsch- note Jugendl.	Mathe- note Jugendl.	Idealist. Asp. K.ind	Realist. Asp. Jugendl.
Sozialkapital Kind / Jugendlicher						
Schulform bester Freund / Bester Freund hat (Fach-)Abi oder strebt dieses an	0	0	0	+++		
Schulwunsch meiste Freunde / Positive Einstellungen der Peergruppe	0	0	0	0		
Sozialkapital Mutter						
Schulabschluss meiste Kinder von Freunden/Verwandten	0	+++	0	0	++	++
Durchschnittl. Berufsprestige Mutternetzwerk	0	0	0	0	0	+++
Kontrollvariablen						
Bundesland, Ethnie, Geschlecht, familiärer Hintergrund (ESCS), Befragungsmodus, Interviewer 90	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Deutschnote Endjahreszeugnis vorhergehendes Schuljahr	✓		✓			
Mathematiknote Endjahreszeugnis vorhergehendes Schuljahr		✓		✓		
Leistungstests und Schulnoten Welle 1					✓	✓
Idealistische bzw. realistische Aspiration Mutter					✓	✓
N	424	424	981	981	424	981

Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“
 Ergebnisse aus Modellen entnommen, die alle angegebenen Kontrollvariablen aber jeweils nur einen der Sozialkapitalindikatoren enthalten.
 +++ Effekt in erwartete Richtung (5%-Signifikanzniveau), ++ Effekt in erwartete Richtung (10%-Signifikanzniveau), 0 kein signifikanter Effekt, --- Effekt in unerwarteter Richtung (5%-Signifikanzniveau), -- Effekt in unerwartete Richtung (10%-Signifikanzniveau)

Tabelle B-10: Einfluss der migrantenspezifischen Sozialkapitalausstattung auf die verschiedenen Indikatoren des Bildungserfolgs im Grundschulalter (Standardanalysen)

	Leseleistung	Deutschnote	Mathe-note	Idealist. Asp. Kind	Idealist. Asp. Mutter	Realist. Asp. Kind	Realist. Asp. Mutter	Übergang Gym.
Sozialkapital Kind								
Geburtsland 3 beste Freunde	0	+++	0	0	0	+++/---	0	0
Sprache mit 3 besten Freunden	+++	+++	+++	0	---	+++/---	0	+++/---
Sozialkapital Mutter								
Ethnie soziale Kontakte	+++	0	0	0	0	0	0	+++/---
Sprache mit Freunden außerhalb Arbeit	+++	+++	0	0	0	0	0	0
Kontrollvariablen								
Bundesland, Ethnie, Geschlecht, familiärer Hintergrund (ESCS), Befragungsmodus, Interviewer 90	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
N	232	232	232	232	232	179	179	232

Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“
 Ergebnisse aus Modellen entnommen, die alle angegebenen Kontrollvariablen aber jeweils nur einen der Sozialkapitalindikatoren enthalten.
 +++ Effekt in erwartete Richtung (5%-Signifikanzniveau), ++ Effekt in erwartete Richtung (10%-Signifikanzniveau), 0 kein signifikanter Effekt, --- Effekt in unerwarteter Richtung (5%-Signifikanzniveau), -- Effekt in unerwartete Richtung (10%-Signifikanzniveau); ++/+/--- keine Hypothese zur Richtung des Effekts (Effekt auf 5%-Niveau signifikant)

Tabelle B-11: Einfluss der migrantenspezifischen Sozialkapitalausstattung auf die verschiedenen Indikatoren des Bildungserfolgs im Jugendlichensample (Standardanalysen)

	Leseleistung	Deutschnote	Mathe-note	Idealist. Asp. Mutter	Realist. Asp. Jugendl.	Realist. Asp. Mutter	Übergang nach Sek I
Sozialkapital Jugendlicher							
Geburtsland 3 beste Freunde	++	+++	0	0	0	0	0
Sprache mit 3 besten Freunden	+++	0	---	0	0	0	+++/---
Sozialkapital Mutter							
Ethnie soziale Kontakte	0	++	++	---	+++/---	0	+++/---
Sprache mit Freunden außerhalb Arbeit	+++	0	0	+++	0	0	0
Kontrollvariablen							
Bundesland, Ethnie, Geschlecht, familiärer Hintergrund (ESCS), Befragungsmodus, Interviewer 90, Schulform u. Klassenstufe	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
N	584	584	584	534	584	584	584

Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“. Ergebnisse aus Modellen entnommen, die alle angegebenen Kontrollvariablen aber jeweils nur einen der Sozialkapitalindikatoren enthalten. +++ Effekt in erwartete Richtung (5%-Signifikanzniveau), ++ Effekt in erwartete Richtung (10%-Signifikanzniveau), 0 kein signifikanter Effekt, --- Effekt in unerwarteter Richtung (5%-Signifikanzniveau), -- Effekt in unerwartete Richtung (10%-Signifikanzniveau); +++/--- keine Hypothese zu Richtung des Effekts (Effekt auf 5%-Niveau signifikant)

Tabelle B-12: Ergebnisse der Zusatzanalysen zur Kausalität: Einfluss der migrantenspezifischen Sozialkapitalausstattung auf die Schulnoten (Grundschüler- und Jugendlichensample)

	Deutsch- note Kind	Mathe- note Kind	Deutsch- note Jugendl.	Mathe- note Jugendl.
Sozialkapital Kind				
Geburtsland 3 beste Freunde	+++	0	0	0
Sprache mit 3 besten Freunden	0	0	0	--
Sozialkapital Mutter				
Ethnie soziale Kontakte	0	++	0	+++
Sprache mit Freunden außerhalb Arbeit	++	+++	0	0
Kontrollvariablen				
Bundesland, Ethnie, Geschlecht, familiärer Hintergrund (ESCS), Befragungsmodus, Interviewer 90	✓	✓	✓	✓
Deutschnote Endjahreszeugnis vorhergehendes Schuljahr	✓		✓	
Mathematiknote Endjahreszeugnis vorhergehendes Schuljahr		✓		✓
N	232	232	584	584

Quelle: Studie „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien im deutschen und israelischen Bildungssystem“
 Ergebnisse aus Modellen entnommen, die alle angegebenen Kontrollvariablen aber jeweils nur einen der Sozialkapitalindikatoren enthalten. +++ Effekt in erwartete Richtung (5%-Signifikanzniveau), ++ Effekt in erwartete Richtung (10%-Signifikanzniveau), 0 kein signifikanter Effekt, -- Effekt in unerwartete Richtung (5%-Signifikanzniveau), -- Effekt in unerwartete Richtung (10%-Signifikanzniveau); +++/-- keine Hypothese zu Richtung des Effekts (Effekt auf 5%-Niveau signifikant)

Literaturverzeichnis

- Adam, Frane und Borut Roncevic. 2003. "Social capital: recent debates and research trends." *Social Science Information* 42: 155-183.
- Alba, Richard. 2005. "Bright vs. blurred boundaries: Second-generation assimilation and exclusion in France, Germany and the United States." *Ethnic and Racial Studies* 28: 20-49.
- Alba, Richard. 2008. "Why we still need a theory of mainstream assimilation." S. 37-56 in: Frank Kalter (Hrsg.), *Migration und Integration. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie - Sonderheft 48*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Alba, Richard D., Johann Handl, und Walter Müller. 1994. "Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem." *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46: 209-237.
- Alba, Richard und Victor Nee. 1997. "Rethinking assimilation theory for a new era of immigration." *International Migration Review* 31: 826-874.
- Alba, Richard und Victor Nee. 2003. *Remaking the American Mainstream - Assimilation and contemporary immigration*. Cambridge, Massachusetts, and London, England: Harvard University Press.
- Allmendinger, Jutta, Christian Ebner, und Rita Nikolai. 2007. "Soziale Beziehungen und Bildungserwerb." S. 487-513 in: Axel Franzen und Markus Freitag (Hrsg.), *Sozialkapital: Grundlagen und Anwendungen, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie: Sonderheft 47*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ammermüller, Andreas und Jörn-Steffen Pischke. 2009. "Peer effects in european primary schools: Evidence from the progress in international reading literacy study." *Journal of Labor Economics* 27: 315-348.
- Angrist, Joshua D. und Kevin Lang. 2002. "How important are classroom peer effects? Evidence from Boston's Metco Program." Cambridge, MA.
- Ao, Dan. 2007. *Social capital and getting a job: A revisit and new direction*. Ann Arbor: ProQuest LLC.
- Arcidiacono, Peter und Sean Nicholson. 2005. "Peer effects in medical school." *Journal of Public Economics* 89: 327-350.
- Aumüller, Jutta. 2009. *Assimilation - Kontroversen um ein migrationspolitisches Konzept*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Auspurg, Katrin und Thomas Hinz. 2011. "Gruppenvergleiche bei Regressionen mit binären abhängigen Variablen - Probleme und Fehleinschätzungen am Beispiel von Bildungschancen im Kohortenverlauf." *Zeitschrift für Soziologie* 40: 62-73.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. 2010. *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Bade, Klaus J. und Michael Bommes. 2004. "Einleitung." S. 7-20 in: Klaus J. Bade und Michael Bommes (Hrsg.), *Migration - Integration - Bildung - Grundfragen und Problembereiche*. Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS), Universität Osnabrück.
- Bade, Klaus J. und Jochen Oltmer. 1999. "Einführung: Aussiedlerzuwanderung und Aussiedlerintegration. Historische Entwicklung und aktuelle Probleme." S. 9-54 in: Klaus J. Bade und Jochen Oltmer (Hrsg.), *Aussiedler: Deutsche Einwanderer aus Osteuropa - IMIS Schriften 8*. Osnabrück: Universitätsverlag Rasch.
- Bartus, Tamás. 2005. "Estimation of marginal effects using margeff." *The Stata Journal* 5: 309-329.

- Bauer, Gerrit. 2010. "Graphische Darstellung regressionsanalytischer Ergebnisse." S. 905-927 in: Christof Wolf und Henning Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beathge, Martin, Heike Solga, und Markus Wieck. 2007. "Berufsbildung im Umbruch: Signale eines überfälligen Aufbruchs." Bonn.
- Becker, Birgit. 2010. "Bildungsaspirationen von Migranten - Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnisse." Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, Mannheim.
- Becker, Gary S. 1962. "Investment in human capital: A theoretical analysis." *The Journal of Political Economy* 70: 9-49.
- Becker, Gary S. 1993. *Human capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Becker, Rolf. 2000. "Klassenlage und Bildungsentscheidungen - Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie." *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 52: 450-474.
- Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule, Hamburg. 1998. *Der Hamburger Schulleistungstest für achte und neunte Klassen - SL-HAM 8/9*. Hamburg.
- Beicht, Ursula. 2009. "Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule - Berufsausbildung." Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn.
- Beicht, Ursula und Mona Granato. 2010. "Ausbildungsplatzsuche: Geringere Chancen für junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund - BIBB-Analyse zum Einfluss der sozialen Herkunft beim Übergang in die Ausbildung unter Berücksichtigung von Geschlecht und Migrationsstatus." Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn.
- Beicht, Ursula und Joachim Gerd Ulrich. 2008a. "Ergebnisse der BIBB-Übergangsstudie." S. 101-292 in: Ursula Beicht, Michael Friedrich, und Joachim Gerd Ulrich (Hrsg.), *Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Beicht, Ursula und Joachim Gerd Ulrich. 2008b. "Welche Jugendlichen bleiben ohne Berufsausbildung? Analyse wichtiger Einflussfaktoren unter besonderer Berücksichtigung der Bildungsbiografie." Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn.
- Best, Henning und Christof Wolf. 2010. "Logistische Regression." S. 827-854 in: Christof Wolf und Henning Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Blau, Peter Michael und Otis Dudley Duncan. 1967. *The American occupational structure*. New York: Wiley.
- Blossfeld, Hans-Peter. 2010. "Survival- und Ereignisanalyse." S. 995-1016 in: Christof Wolf und Henning Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Blossfeld, Hans-Peter und Yossi Shavit. 1993. "Dauerhafte Ungleichheiten: Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern." *Zeitschrift für Pädagogik* 39: 25-52.
- Bommes, Michael. 1996. "Ausbildung in Großbetrieben - Einige Gründe, warum ausländische Jugendliche weniger Berücksichtigung finden." S. 31-44 in: Ralph Kersten, Doron Kiesel, und Sener Sargut (Hrsg.), *Ausbilden statt Ausgrenzen - Jugendliche ausländischer Herkunft in Schule, Ausbildung und Beruf*. Frankfurt am Main: Haag + Herchen.
- Borjas, George J. 1992. "Ethnic capital and intergenerational mobility." *The Quarterly Journal of Economics* 107: 123-150.
- Boudon, Raymond. 1974. *Education, opportunity, and social inequality - Changing prospects in Western society*. New York, London, Sydney and Toronto: Wiley & Sons.

- Bourdieu, Pierre. 1977. "Cultural reproduction and social reproduction." S. 487-511 in: Jerome Karabel und A.H. Halsey (Hrsg.), *Power and ideology in education*. New York: Oxford University Press.
- Bourdieu, Pierre. 1982. *Die feinen Unterschiede - Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 1983. "Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital." S. 183-198 in: Reinhard Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt: Sonderband 2*. Göttingen: Otto Schwartz & Co.
- Bourdieu, Pierre. 1993a. *Sozialer Sinn - Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, Pierre. 1993b. *Soziologische Fragen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, Pierre, Luc Boltanski, und Monique de Saint Martin. 1981. "Kapital und Bildungskapital. Reproduktionsstrategien im sozialen Wandel." Pierre Bourdieu, Luc Boltanski, Monique de Saint Martin, und Pascale Maldidier-Pargamin (Hrsg.), *Titel und Stelle - Über die Reproduktion sozialer Macht*. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Bourdieu, Pierre und Jean-Claude Passeron. 2007. *Die Erben: Studenten, Bildung und Kultur*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Breen, Richard und John H. Goldthorpe. 1997. "Explaining educational differentials: Towards a formal Rational Action Theory." *Rationality and Society* 9: 275-305.
- Brinbaum, Yaël und Hector Cebolla-Boado. 2007. "The school careers of ethnic minority youth in France: Success or disillusion?" *Ethnicities* 7: 445-474.
- Brüderl, Josef. 2004. "Die Überprüfung von Rational-Choice-Modellen mit Umfragedaten." S. 163-180 in: Andreas Diekmann und Thomas Voss (Hrsg.), *Rational-Choice-Theorie in den Sozialwissenschaften. Anwendungen und Probleme*. München: R. Oldenbourg.
- Büchel, Felix und Greg J. Duncan. 1998. "Do parents' social activities promote children's school attainments? Evidence from the German Socioeconomic Panel." *Journal of Marriage and Family* 60: 95-108.
- Buchmann, Claudia und Ben Dalton. 2002. "Interpersonal influences and educational aspirations in 12 countries: The importance of institutional context." *Sociology of Education* 75: 99-122.
- Bundesinstitut für Berufsbildung. 2012. *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. 2008. "Berufsbildungsbericht 2008." Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung 2009. "Pauken mit Trompeten. Lassen sich Lernstrategien, Lernmotivation und soziale Kompetenzen durch Musikunterricht fördern?", Bonn, Berlin.
- Burt, Ronald Stuart. 1992. *Structural holes - The social structure of competition*. Cambridge and London: Harvard University Press.
- Burt, Ronald Stuart. 1997. "The contingent value of social capital." *Administrative Science Quarterly* 42: 339-365.
- Burt, Ronald Stuart. 2000. "The network structure of social capital." *Research in Organizational Behaviour* 22: 345-423.
- Burt, Ronald Stuart. 2001. "Structural holes versus network closure as social capital." S. 31-56 in: Nan Lin, Karen Cook, und Ronald S. Burt (Hrsg.), *Social capital: Theory and research*. New York: Aldine De Gruyter.
- Campbell, Karen E., Peter V. Marsden, und Jeanne S. Hurlbert. 1986. "Social resources and socioeconomic status." *Social Networks* 8: 97-117.

- Carbonaro, William J. 1998. "A little help from my friends' parents: Intergenerational closure and educational outcomes." *Sociology of Education* 71: 295-313.
- Cebolla Boado, Hector. 2007. "Immigrant concentration in schools: Peer pressures in place?" *European Sociological Review* 23: 341-356.
- Cebolla Boado, Hector und Luis Garrido Medina. 2011. "The impact of immigrant concentration in spanish schools: School, class, and composition effects." *European Sociological Review* 27: 606-623.
- Cheng, Simon und Brian Starks. 2002. "Racial differences in the effects of significant others on students' educational expectations." *Sociology of Education* 75: 306-327.
- Cheng, Simon, Leslie Martin, und Regina E Werum. 2007. "Adult social capital and track placement of ethnic groups in Germany." *American Journal of Education* 114: 41-74.
- Christoph, Bernhard. 2005. "Zur Messung des Berufsprestiges: Aktualisierung der Magnitude-Prestigeskala auf die Berufsklassifikation ISCO88." *ZUMA-Nachrichten* 57: 79-127.
- Coleman, James S. 1987a. "Families and schools." *Educational Researcher* 16: 32-38.
- Coleman, James S. 1987b. "Norms as social capital." S. 133-155 in: Gerard Radnitzky und Peter Bernholz (Hrsg.), *Economic imperialism - The economic approach applied outside the field of economics*. New York: Paragon House.
- Coleman, James S. 1988. "Social capital in the creation of human capital." *American Journal of Sociology* 94: 95-120.
- Coleman, James S. 1990. *Foundations of social theory*. Cambridge, Massachusetts and London: Belknap Press.
- Coleman, James S. 1991. *Grundlagen der Sozialtheorie - Band 1 Handlungen und Handlungssysteme*. München: Oldenbourg.
- Coleman, James S. 1996. "Der Verlust sozialen Kapitals und seine Auswirkungen auf die Schule." S. 99-105 in: Achim Leschinsky (Hrsg.), *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen - Beiträge zu einer Theorie der Schule - Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 34*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Coleman, James S. und Thomas Hoffer. 1987. *Public and private high schools - The impact of communities*. New York: Basic Books.
- Davies, Mark und Denise B. Kandel. 1981. "Parental and peer influences on adolescent's educational plans: Some further evidence." *American Journal of Sociology* 87: 363-387.
- Davis, Larry E., Icek Ajzen, Jeanne Saunders, und Trina Williams. 2002. "The decision of African American students to complete high school: An application of the theory of planned behavior." *Journal of Educational Psychology* 94: 810-819.
- DeWind, Josh und Philip Kasinitz. 1997. "Everything old is new again? Processes and theories of immigrant incorporation." *International Migration Review* 31: 1096 - 1111.
- Diefenbach, Heike. 2004. "Ethnische Segmentation im deutschen Schulsystem - Eine Zustandsbeschreibung und einige Erklärungen für den Zustand." S. 225-255 in: Forschungsinstitut Arbeit, Bildung, Partizipation e.V. (Hrsg.), *Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur, Band 21/22*. Recklinghausen.
- Diefenbach, Heike. 2010. *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem - Erklärungen und empirische Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diefenbach, Heike und Bernhard Nauck. 1997. "Bildungsverhalten als "strategische Praxis": Ein Modell zur Erklärung der Reproduktion von Humankapital in Migrantenfamilien." S. 277-291 in: Ludger Pries (Hrsg.), *Transnationale Migration - Soziale Welt Sonderband 12*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

- Diehl, Claudia, Michael Friedrich, und Anja Hall. 2009. "Jugendliche ausländischer Herkunft beim Übergang in die Berufsausbildung: Vom Wollen, Können und Dürfen." *Zeitschrift für Soziologie* 38: 48-67.
- Dietz, Barbara. 1999. "Jugendliche Aussiedler in Deutschland: Risiken und Chancen der Integration." S. 153-176 in: Klaus J. Bade und Jochen Oltmer (Hrsg.), *Aussiedler: deutsche Einwanderer aus Osteuropa - IMIS-Schriften* 8. Osnabrück: Universitätsverlag Rasch.
- Dietz, Barbara. 2006. "Aussiedler in Germany: From smooth adaptation to tough integration." S. 116-136 in: Leo Lucassen, David Feldman, und Jochen Oltmer (Hrsg.), *Paths of integration - Migrants in Western Europe (1880-2004)*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Dijkstra, Anne Bert und Jules L. Peschar. 2003. "Social capital in education: Theoretical issues and empirical knowledge in attainment research." S. 58-81 in: Carlos Alberto Torres und Ari Antikainen (Hrsg.), *The international handbook on the sociology of education: An international assessment of new research and theory*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Dijkstra, Anne Bert, René Veenstra, und Jules Peschar. 2004. "Social capital in education. Functional communities around high schools in the Netherlands." S. 119-144 in: Henk Flap und Beate Völker (Hrsg.), *Creation and returns of social capital: A new research program*. London: Routledge.
- Dika, Sandra L. und Kusum Singh. 2002. "Applications of social capital in educational literature: A critical synthesis." *Review of Educational Research* 72: 31-60.
- Ditton, Hartmut. 1992. *Ungleichheit und Mobilität durch Bildung: Theorie und empirische Untersuchung über sozialräumliche Aspekte von Bildungsentscheidungen*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Ditton, Hartmut und Jan Krüskens. 2006. "Sozialer Kontext und schulische Leistungen - zur Bildungsrelevanz segregierter Armut." *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 26: 135-157.
- Drever, Anita I. 2004. "Separate spaces, separate outcomes? Neighbourhood impacts on minorities in Germany." *Urban Studies* 41: 1423-1439.
- Duncan, Otis Dudley, Archibal O. Haller, und Alejandro Portes. 1968. "Peer influences on aspirations: A reinterpretation." *American Journal of Sociology* 74: 119-137.
- Durlauf, Steven N. 2002. "On the empirics of social capital." *The Economic Journal* 112: 459-479.
- Ehmke, Timo und Thilo Siegle. 2005. "ISEI, ISCED, HOMEPOS, ESCS: Indikatoren der sozialen Herkunft bei der Quantifizierung von sozialen Disparitäten." *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8: 521-540.
- Erickson, Bonnie H. 2004. "The distribution of gendered social capital in Canada." S. 27-50 in: Henk Flap und Beate Völker (Hrsg.), *Creation and returns of social capital - A new research program*. London: Routledge.
- Erikson, Robert und Jan O. Jonsson. 1996. "Explaining class inequality in education: The Swedish test case." S. 1-63 in: Robert Erikson und Jan O. Jonsson (Hrsg.), *Can education be equalized? - The Swedish case in comparative perspective*. Boulder: Westview Press.
- Esser, Hartmut. 1990. "'Habits', 'Frames' und 'Rational Choice'." *Zeitschrift für Soziologie* 19: 231-247.
- Esser, Hartmut. 1996. "Die Definition der Situation." *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 48: 1-34.
- Esser, Hartmut. 1999. *Soziologie - Spezielle Grundlagen - Band 1: Situationslogik und Handeln*. Frankfurt a.M./New York: Campus.

- Esser, Hartmut. 2000. *Soziologie - Spezielle Grundlagen - Band 4: Opportunitäten und Restriktionen*. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Esser, Hartmut. 2001. *Soziologie - Spezielle Grundlagen - Band 6: Sinn und Kultur*. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Esser, Hartmut. 2003. "Does the "new" immigration require a "new" theory of intergenerational integration?" Mannheimer Zentrum für europäische Sozialforschung, Mannheim.
- Esser, Hartmut. 2004. "Does the "new" immigration require a "new" theory of intergenerational integration?" *International Migration Review* 38: 1126-1159.
- Esser, Hartmut. 2006a. *Sprache und Integration - Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt/New York: Campus.
- Esser, Hartmut. 2006b. "Sprache und Integration: Konzeptionelle Grundlagen und empirische Zusammenhänge." Kommission für Migrations- und Integrationsforschung, Österreichische Akademie der Wissenschaften, Wien.
- Esser, Hartmut. 2006c. "Strukturelle Assimilation und ethnische Schichtung." S. 89 - 104 in: Angela Ittel und Hans Merckens (Hrsg.), *Interdisziplinäre Jugendforschung - Jugendliche zwischen Familie, Freunden und Feinden*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Esser, Hartmut. 2008. "Assimilation, ethnische Schichtung oder selektive Akkulturation? Neuere Theorien der Eingliederung von Migranten und das Modell der intergenerationalen Integration." S. 81-107 in: Frank Kalter (Hrsg.), *Migration und Integration. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie - Sonderheft 48*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Field, John. 2008. *Social capital*. London and New York: Routledge.
- Frank, Kenneth A., Chandra Muller, Kathryn S. Schiller, Catherine Riegle-Crumb, Anna S. Mueller, Robert Crosnoe, und Jennifer Pearson. 2008. "The social dynamics of mathematics coursetaking in high school." *American journal of sociology* 113: 1645.
- Franzen, Axel und Dominik Hangartner. 2005. "Soziale Netzwerke und beruflicher Erfolg - Eine Analyse des Arbeitsmarkteintritts von Hochschulabsolventen." *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 57: 443-465.
- Franzen, Axel und Dominik Hangartner. 2006. "Social networks and labour market outcomes: The non-monetary benefits of social capital." *European Sociological Review* 22: 353-368.
- Friedrichs, Jürgen. 2008. "Ethnische Segregation." S. 380-411 in: Frank Kalter (Hrsg.), *Migration und Integration - Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Sonderheft 48*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Frietsch, Rainer und Heike Wirth. 2001. "Die Übertragung der Magnitude-Prestigeskala von Wegener auf die Klassifizierung der Berufe." *ZUMA-Nachrichten* 48: 139-163.
- Frost, Michelle B. 2007. "Texas students' college expectations: does high school racial composition matter?" *Sociology of Education* 80: 43-65.
- Fulgini, Andrew J., Jacquelynne S. Eccles, Bonnie L. Barber, und Peggy Clements. 2001. "Early adolescent peer orientation and adjustment during high school." *Developmental Psychology* 37: 28-36.
- Furstenberg, Frank F. Jr. und Mary E. Hughes. 1995. "Social capital and successful development among at-risk youth." *Journal of Marriage and the Family* 57: 580-592.
- Georg, Werner. 2006. "Einleitung." S. 7-12 in: Werner Georg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem - Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Goldsmith, Pat António. 2004. "Schools' racial mix, students' optimism, and the Black-White and Latino-White achievement." *Sociology of Education* 77: 121-147.

- Gordon, Milton Myron. 1964. *Assimilation in american life: The role of race, religion, and national origins*. New York: Oxford University Press.
- Granovetter, Mark. 1973. "The strength of weak ties." *American Journal of Sociology* 78: 1360-1380.
- Granovetter, Mark. 1983. "The strength of weak ties: A network theory revisited." *Sociological Theory* 1: 201-233.
- Granovetter, Mark. 1995. *Getting a job: A study of contacts and careers - 2nd edition*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Greenman, Emily und Yu Xie. 2006. "Is assimilation theory dead? The effect of assimilation on adolescent well-being." Population Studies Center, Institute for Social Research, University of Michigan, Michigan.
- Hadjar, Andreas und Judith Lupatsch. 2010. "Der Schul(miss)erfolg der Jungen - Die Bedeutung von sozialen Ressourcen, Schulentfremdung und Geschlechterrollen." *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 62: 599-622.
- Haeberlin, Urs, Christian Imdorf, und Windfried Kronig. 2004. "Chancenungleichheit bei der Lehrstellensuche. Der Einfluss von Schule, Herkunft und Geschlecht." Nationales Forschungsprogramm Bildung und Beschäftigung.
- Haeberlin, Urs, Christian Imdorf, und Windfried Kronig. 2005. "Verzerrte Chancen auf dem Lehrstellenmarkt. Untersuchungen zu Benachteiligungen von ausländischen und von weiblichen Jugendlichen bei der Suche nach beruflichen Ausbildungsplätzen in der Schweiz." *Zeitschrift für Pädagogik* 51: 116-134.
- Haller, Archibald O. 1968. "On the concept of aspiration." *Rural Sociology* 33: 484-487.
- Haller, Archibald O. und Alejandro Portes. 1973. "Status attainment processes." *Sociology of Education* 46: 51-91.
- Hallinan, Maureen T. und Richard A. Williams. 1990. "Students' characteristics and the peer-influence process." *Sociology of Education* 63: 122-132.
- Hans, Silke. 2010. *Assimilation oder Segregation? Anpassungsprozesse von Einwanderern in Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Haug, Sonja 1997. "Soziales Kapital. Ein kritischer Überblick über den aktuellen Forschungsstand." Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, Mannheim.
- Haug, Sonja und Per Kropp. 2002. "Soziale Netzwerke und der Berufseinstieg von Akademikern - Eine Untersuchung ehemaliger Studierender an der Fakultät für Sozialwissenschaften und Philosophie in Leipzig." *Arbeitsbericht des Insituts für Soziologie Nr. 32*.
- Heller, Kurt A. und Christoph Perleth. 2000. *Kognitiver Fähigkeitstest für 4. bis 12. Klassen, Revision: KFT 4-12+R*. Göttingen: Beltz.
- Hirschman, Charles. 2001. "The educational enrollment of immigrant youth: A test of the segmented-assimilation hypothesis." *Demography* 38: 317 - 336.
- Hofferth, Sandra L., Johanne Boisjoly, und Greg J. Duncan. 1998. "Parents' extrafamilial resources and children's school attainment." *Sociology of Education* 71: 246-268.
- Hradil, Stefan. 2004. *Die Sozialstruktur Deutschlands im internationalen Vergleich*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hunkler, Christian. 2010. "Ethnische Unterschiede beim Zugang zu Ausbildung und Erwerb von Ausbildungsabschlüssen." S. 213-250 in: Birgit Becker und David Reimer (Hrsg.), *Vom Kindergarten bis zur Hochschule - Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Imdorf, Christian. 2005. *Schulqualifikation und Berufsfindung: Wie Geschlecht und nationale Herkunft den Übergang in die Berufsbildung strukturieren*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Imdorf, Christian. 2010. "Wie Ausbildungsbetriebe soziale Ungleichheit reproduzieren: Der Ausschluss von Migrantenjugendlichen bei der Lehrlingsselektion." S. 259-274 in: Heinz-Hermann Krüger, Ursula Rabe-Kleberg, Rolf-Torsten Kramer, und Jürgen Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited - Bildung und soziale Ungleichheit an der Schnittstelle von schulischen Bildungsbiografien und Peerorientierungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jacob, Konstanze, Aline Hämmerling, Judith Jahn, Tobias Roth, und Zerrin Salikutluk. 2012. "Immigrant children and youths in the German and Israeli educational systems - Methodological Report." <http://info1.gesis.org/dbksearch19/SDESC2.asp?no=5084&search=Kinder%20und%20Jugendliche%20mit%20Migrationshintergrund&search2=&DB=d&tab=0¬abs=&nf=1&af=&ll=10> (21.11.2013)."
- Jonkmann, Kathrin, Kai Maaz, Nele McElvany, und Jürgen Baumert. 2010. "Die Elternentscheidung beim Übergang in die Sekundarstufe I - Eine theoretische Adaption und empirische Überprüfung des Erwartungs-Wert-Modells." S. 253-282 in: *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Kadushin, Charles. 2004. "Too much investment in social capital?" *Social Networks* 26: 75-90.
- Kahneman, Daniel und Amos Tversky. 1979. "Prospect Theory: An analysis of decision under risk." *Econometrica* 47: 263-292.
- Kalmijn, Matthijs. 2003. "Shared friendship networks and the life course: An analysis of survey data on married and cohabiting couples." *Social Networks* 25: 231-249.
- Kalter, Frank. 2003. *Chancen, Fouls und Abseitsfallen. Migranten im deutschen Ligenfußball*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Kalter, Frank. 2005. "Ethnische Ungleichheit auf dem Arbeitsmarkt " S. 303-332 in: Martin Abraham und Thomas Hinz (Hrsg.), *Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Kalter, Frank. 2006. "Auf der Suche nach einer Erklärung für die spezifischen Arbeitsmarktnachteile von Jugendlichen türkischer Herkunft." *Zeitschrift für Soziologie* 35: 144-160.
- Kalter, Frank. 2007. "Ethnische Kapitalien und der Arbeitsmarkterfolg Jugendlicher türkischer Herkunft." S. 393-417 in: Monika Wohlrab-Sahr und Levent Tezcan (Hrsg.), *Konfliktfeld Islam in Europa - Soziale Welt: Sonderband 17*. Baden-Baden: Nomos.
- Kalter, Frank. 2008. "Stand, Herausforderungen und Perspektiven der empirischen Migrationsforschung." S. 11-36 in: Frank Kalter (Hrsg.), *Migration und Integration. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie - Sonderheft 48*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kalter, Frank und Irena Kogan. 2006. "Ethnic inequalities at the transition from school to work in Belgium and Spain: Discrimination or self-exclusion." *Research in Social Stratification and Mobility* 24: 259-274.
- Kao, Grace und Marta Tienda. 1995. "Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth." *Social Science Quarterly* 76: 1 - 19.
- Kao, Grace und Marta Tienda. 1998. "Educational aspirations of minority youth." *American Journal of Education* 106: 349-384.
- Keller, Suzanne und Marisa Zavalloni. 1964. "Ambition and social class: A respecification." *Social Forces* 43: 58-70.

- Kim, Doo Hwan und Barbara Schneider. 2005. "Social capital in action: Alignment of parental support in adolescents' transition to postsecondary education." *Social Forces* 84: 1181-1206.
- Kogan, Irena. 2007. "A study of immigrants' employment careers in West Germany using the sequence analysis technique." *Social Science Research* 36: 491-511.
- Kogan, Irena. 2011a. "New immigrants - old disadvantage patterns? Labour market integration of recent immigrants into Germany." *International Migration* 49: 91-117.
- Kogan, Irena. 2011b. "When informal is normal... On the role of credentials and contacts for the job entry in Serbia." *Research in Social Stratification and Mobility* 29: 445-458.
- Kogan, Irena, Teo Matković, und Michael Gebel. 2013. "Helpful friends? Personal contacts and job entry among youths in transformation societies." *International Journal of Comparative Sociology* 54: 277-297.
- Kohler, Ulrich und Frauke Kreuter. 2008. *Datenanalyse mit Stata: Allgemeine Konzepte der Datenanalyse und ihre praktische Anwendung*. München: Oldenbourg.
- Korpi, Thomas. 2001. "Good friends in bad times? Social networks and job search among the unemployed in Sweden." *Acta Sociologica* 44: 157-170.
- Kramarz, Francis und Oskar Nordström Skans. 2007. "With a little help from my... parents? Family networks and youth labor market entry." *Crest Working Paper* 2007.
- Kristen, Cornelia. 2000. "Ethnic differences in educational placement: The transition from primary to secondary schooling." Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, Mannheim.
- Kristen, Cornelia. 2005. *School choice and ethnic school segregation - primary school selection in Germany*. Münster/ New York / München / Berlin: Waxmann Verlag.
- Kristen, Cornelia. 2008. "Schulische Leistungen von Kindern aus türkischen Familien am Ende der Grundschulzeit - Befunde aus der IGLU-Studie." S. 230-251 in: Frank Kalter (Hrsg.), *Migration und Integration - Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie: Sonderheft 48*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kristen, Cornelia. 2002. "Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang." *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 54: 534-552.
- Kristen, Cornelia und Jörg Dollmann. 2010. "Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang." S. 117-144 in: Birgit Becker und David Reimer (Hrsg.), *Vom Kindergarten bis zur Hochschule: Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kristen, Cornelia, Aileen Edele, Frank Kalter, Irena Kogan, Benjamin Schulz, Petra Stanat, und Gisela Will. 2011. "The education of migrants and their children across the life course." S. 121-137 in: Hans-Peter Blossfeld, Hans-Günther Roßbach, und Jutta von Maurice (Hrsg.), *Education as a lifelong process - The German National Educational Panel Study (NEPS) - Zeitschrift für Erziehungswissenschaften Sonderheft 14*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kristen, Cornelia und Nadia Granato. 2007. "The educational attainment of the second generation in Germany: Social origins and ethnic inequality." *Ethnicities* 7: 343-366.
- Kristen, Cornelia und Melanie Olczyk. 2013. "Ethnische Einbettung und Bildungserfolg." S. 353-403 in: Rolf Becker und Alexander Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte*: Springer.
- Kristen, Cornelia, David Reimer, und Irena Kogan. 2008. "Higher education entry of Turkish immigrant youth in Germany." *International Journal of Comparative Sociology* 49: 127-151.
- Kroneberg, Clemens. 2005. "Die Definition der Situation und die variable Rationalität der Akteure - ein allgemeines Modell des Handelns." *Zeitschrift für Soziologie* 34: 344-363.

- Kroneberg, Clemens. 2007. "Wertrationalität und das Modell der Frame-Selektion." *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 59: 215-239.
- Kroneberg, Clemens. 2008a. "Ethnic communities and school performance among the new second generation in the United States: Testing the theory of segmented assimilation." *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 620: 138 - 160.
- Kroneberg, Clemens. 2008b. "Zur Interpretation und empirischen Widerlegbarkeit des Modells der Frame-Selektion." *Zeitschrift für Soziologie* 37: 266-270.
- Kroneberg, Clemens. 2011. *Die Erklärung sozialen Handelns - Grundlagen und Anwendung einer integrativen Theorie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lancee, Bram. 2012. "The economic returns of bonding and bridging social capital for immigrant men in Germany." *Ethnic and Racial Studies* 35: 664-683.
- Lancee, Bram und Anne Hartung. 2012. "Turkish migrants and native Germans compared: the effects of inter-ethnic and intra-ethnic friendships on the transition from unemployment to work." *International Migration* 5: 39-54.
- Legault, Lisa, Isabelle Green-Demers, und Luc Pelletier. 2006. "Why do high school students lack motivation in the classroom?" *Journal of Educational Psychology* 98: 567 - 582.
- Legewie, Joscha und Thomas A. DiPrete. 2012. "School context and the gender gap in educational achievement." *American Sociological Review* 77: 463-485.
- Leggewie, Claus. 2000. "Integration und Segregation." Klaus J. Bade und Rainer Münz (Hrsg.), *Migrationsreport 2000: Fakten - Analysen - Perspektiven*. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Lin, Nan. 1982. "Social resources and instrumental action." S. 131-145 in: Peter V. Marsden und Nan Lin (Hrsg.), *Social structure and network analysis*. Beverly Hills, California: Sage Publications.
- Lin, Nan. 1990. "Social resources and social mobility: A structural theory of status attainment." S. 247-271 in: Ronald L. Breiger (Hrsg.), *Social mobility and social structure*. Cambridge/New York/Melbourne: Cambridge University Press.
- Lin, Nan. 1999a. "Building a network theory of social capital." *Connections* 22: 28-51.
- Lin, Nan. 2001. *Social capital - A theory of social structure and action*. New York: Cambridge University Press.
- Lin, Nan. 2008. "A network theory of social capital." S. 50-69 in: Dario Castigliona, Jan W. Van Deth, und Guglielmo Wolleb (Hrsg.), *The handbook of social capital*. Oxford: Oxford University Press.
- Lin, Nan 1999b. "Social networks and status attainment." *Annual Review of Sociology* 25: 467- 487.
- Lin, Nan und Mary Dumin. 1986. "Access to occupations through social ties." *Social Networks* 8: 365-385.
- Lin, Nan , Yang-chih Fu, und Ray-May Hsung. 2001. "The position generator: Measurement techniques for investigations of social capital." S. 57-81 in: Nan Lin, Karen Cook, und Ronald Stuart Burt (Hrsg.), *Social capital - Theory and research*. New York: Aldine-de Gruyter.
- Lin, Nan und Dan Ao. 2008. "The invisible hand of social capital: An exploratory study." S. 107-132 in: Nan Lin und Bonnie H. Erickson (Hrsg.), *Social capital: An international research program*. Oxford: Oxford University Press.
- Lin, Nan und Bonnie H. Erickson. 2008. "Theory, measurement, and the research enterprise on social capital." S. 1-24 in: Nan Lin und Bonnie H. Erickson (Hrsg.), *Social capital. An international research program*. Oxford: Oxford University Press Inc.
- Lohmar, Brigitte und Thomas Eckhart. 2011. "The education system in the Federal Republic of Germany 2010/2011 - A description of the responsibilities, structures and developments in education policy for the exchange of information in Europe." Bonn:

- Secretariat of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany.
- Lomi, Allesandro, Tom A.B. Snijders, Christian E.G. Steglich, und Vanina Jasmine Torló. 2011. "Why are some more peer than others? Evidence from a longitudinal study of social networks and individual academic performance." *Social Science Research* 40: 1506-1520.
- Loury, Glenn C. 1977. "A dynamic theory of racial income differences." S. 153-186 in: Phyllis A. Wallace und Annette M. LaMond (Hrsg.), *Women, minorities, and employment discrimination*. Lexington, Massachusetts: Lexington Books.
- Luthra, Renee Reichel. 2009. "Assimilation in a new context: Second generation educational attainment in Germany." University of California, Los Angeles.
- McEwan, Patrick J. und Kristen A. Soderberg. 2006. "Roommate effects on grades: Evidence from first-year housing assignments." *Research in Higher Education* 47: 347-370.
- Meier, Ulrich. 2004. "Familie, Freundesgruppe, Schülerverhalten und Kompetenzerwerb." S. 187-216 in: Gundel Schümer, Klaus-Jürgen Tillmann, und Weiß. Manfred (Hrsg.), *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler - Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Melson, Gail F., Gary W. Ladd, und Hui-Chin Hsu. 1993. "Maternal support networks, maternal cognitions, and young children's social and cognitive development." *Child Development* 64: 1401-1417.
- Mietzel, Gerd und Heiner Willenberg. 2000. *HST 4/5: Hamburger Schulleistungstest für 4. und 5. Klassen* Göttingen: Hogrefe.
- Minello, Alessandra und Nicola Barban. 2012. "The educational expectations of children of immigrants in Italy." *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 643: 78-103.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. 2004. "Gesetz über die Schulpflicht im Lande Nordrhein-Westfalen (Schulpflichtgesetz - SchpflG) vom 2. Februar 1980, zuletzt geändert durch das Gesetz vom 8. Juli 2003 (SGV.NRW.223)."
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. 2006. "Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen vom 15. Februar 2005 - zuletzt geändert durch Gesetz vom 27. Juni 2006 (GV. NRW. S. 278)."
- Moerbeek, Hester und Henk Flap. 2008. "Social resources and their effect on occupational attainment through the life course." S. 133-156 in: Nan Lin und Bonnie H. Erickson (Hrsg.), *Social capital - An international research program*. New York: Oxford University Press.
- Morgan, Stephen L. und Aage B. Sørensen. 1999. "Parental networks, social closure, and mathematics learning: A test of Coleman's social capital explanation of school effects." *American Sociological Review* 64: 661-681.
- Morgan, Stephen L. und Christopher Winship. 2007. *Counterfactuals and causal inference: Methods and principles for social research*. New York: Cambridge University Press.
- Mouw, Ted. 2003. "Social capital and finding a job: Do contacts matter?" *American Sociological Review* 68: 868-898.
- Mouw, Ted. 2006. "Estimating the causal effect of social capital: a review of recent research." *Annual Review of Sociology* 32: 79-102.
- Müller, Walter. 2005. "Education and youth integration into European labour markets." *International Journal of Comparative Sociology* 46: 461-485.
- Müller, Walter und Yossi Shavit. 1998. "Bildung und Beruf im institutionellen Kontext." *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1: 501-533.

- Nauck, Bernhard und Annette Kohlmann. 1998. "Verwandtschaft als soziales Kapital - Netzwerkbeziehungen in türkischen Migrantenfamilien." S. 203-236 in: Michael Wagner und Yvonne Schütze (Hrsg.), *Verwandtschaft - Sozialwissenschaftliche Beiträge zu einem vernachlässigten Thema*. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Nauck, Bernhard und Annette Kohlmann. 1999. "Kinship as social capital: Network relationships in turkish migrant families." S. 199-217 in: Rudolf Richter und Sylvia Supper (Hrsg.), *New qualities in the lifecourse: Intercultural aspects*. Würzburg: Ergon.
- Nauck, Bernhard, Annette Kohlmann, und Heike Diefenbach. 1997. "Familiäre Netzwerke, intergenerative Transmission und Assimilationsprozesse bei türkischen Migrantenfamilien." *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 49: 477-499.
- Nee, Victor und Jimmy Sanders. 2001. "Understanding the diversity of immigrant incorporation: A forms-of-capital model." *Ethnic and Racial Studies* 24: 386-411.
- O'Regan, Katherine M. und John M. Quigley. 1993. "Family networks and youth access to jobs." *Journal of Urban Economics* 34: 230-248.
- OECD. 2004. *Lernen für die Welt von morgen: Erste Ergebnisse von PISA 2003*. Paris: OECD.
- Park, Robert Ezra. 1950. *Race and culture*. Glencoe: The Free Press.
- Perlmann, Joel und Roger Waldinger. 1997. "Second generation decline? Children of immigrants, past and present - A reconsideration." *International Migration Review* 31: 893 - 922.
- Picou, J. Steven und T. Michael Carter. 1976. "Significant-other influence and aspirations." *Sociology of Education* 49: 12-22.
- Portes, Alejandro. 1995. "Children of immigrants: Segmented assimilation and its determinants." S. 248-280 in: Alejandro Portes (Hrsg.), *The economic sociology of immigration - Essays on networks, ethnicity, and entrepreneurship*. New York: Russell Sage Foundation.
- Portes, Alejandro. 2000. "The two meanings of social capital." *Sociological Forum* 15: 1-12.
- Portes, Alejandro 1998. "Social capital: Its origins and applications in modern sociology." *Annual Review of Sociology* 24: 1-24.
- Portes, Alejandro und Patricia Fernández-Kelly. 2008. "No margin for error: Educational and occupational achievement among disadvantaged children of immigrants." *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 620: 12-36.
- Portes, Alejandro und Patricia Landolt. 2000. "Social capital: Promise and pitfalls of its role in development." *Journal of Latin American Studies* 32: 529-547.
- Portes, Alejandro und Dag MacLeod. 1996. "Educational progress of children of immigrants: The roles of class, ethnicity, and school context." *Sociology of Education* 69: 255-275.
- Portes, Alejandro und Margarita Mooney. 2002. "Social capital and community development." S. 303-329 in: Mauro F. Guillen, Randall Collins, Paula England, und Marshall Meyer (Hrsg.), *The new economic sociology: Developments in an emerging field*. New York: Russell Sage Foundation.
- Portes, Alejandro und Rubén G. Rumbaut. 2001. *Legacies - The story of the immigrant second generation*. Berkeley, Los Angeles, London and New York: University of California Press and Russell Sage Foundation.
- Portes, Alejandro und Julia Sensenbrenner. 1993. "Embeddedness and immigration: Notes on the social determinants of economic action." *The American Journal of Sociology* 98: 1320-1350.
- Portes, Alejandro und Min Zhou. 1993. "The new second generation: Segmented assimilation and its variants." *Annals of the American Academy of Political and Social Science* 530: 74-96.

- Putnam, R.D. 2007. "E Pluribus Unum: Diversity and Community in the Twenty-first Century The 2006 Johan Skytte Prize Lecture." *Scandinavian political studies* 30: 137-174.
- Putnam, Robert D. 1993. *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.
- Putnam, Robert D. 1995. "Bowling alone: America's declining social capital." *The Journal of Democracy* 6: 65-78.
- Putnam, Robert D. 2000. *Bowling Alone: The collapse and revival of civic America*. New York: Simon&Schuster.
- Radtke, Frank-Olaf. 2004. "Die Illusion der meritokratischen Schule. Lokale Konstellationen der Produktion von Ungleichheit im Erziehungssystem." S. 143-178 in: Klaus J. Bade und Michael Bommers (Hrsg.), *Migration - Intergration - Bildung - Grundfragen und Problembereiche*. Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS), Universität Osnabrück.
- Ramm, Gesa, Oliver Walter, Heike Heidemeier, und Manfred Prenzel. 2005. "Soziokulturelle Herkunft und Migration im Ländervergleich." S. 269-298 in: Manfred Prenzel, Jürgen Baumert, Werner Blum, Rainer Lehmann, Detlev Leutner, Michael Neubrand, Reinhard Pekrun, Jürgen Rost, und Ulrich Schiefele (Hrsg.), *PISA 2003: Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland - Was wissen und können Jugendliche?*. Münster: Waxmann.
- Relikowski, Ilona. 2012. *Primäre und sekundäre Effekte am Übertritt in die Sekundarstufe I - Zur Rolle von sozialer Herkunft und Migrationshintergrund*. Wiesbaden: Springer VS.
- Relikowski, Ilona, Thorsten Schneider, und Hans-Peter Blossfeld. 2010. "Primäre und sekundäre Herkunftseffekte beim Übergang in das gegliederte Schulsystem: Welche Rolle spielen soziale Klasse und Bildungsstatus in Familien mit Migrationshintergrund?" S. 143 - 167 in: Tilo Beckers, Klaus Birkelbach, Jörg Hagenah, und Ulrich Rosar (Hrsg.), *Komparative empirische Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Relikowski, Ilona, Erbil Yilmaz, und Hans-Peter Blossfeld. 2012. "Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen von Migranten erklären? Eine Mixed-Methods-Studie zur Rolle von strukturellen Aufstiegschancen und individueller Bildungserfahrung." S. 111-136 in: Rolf Becker und Heike Solga (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie - Sonderheft 52*: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Roth, Tobias. 2013a. "Effects of social networks on finding an apprenticeship in the German vocational training system." *European Societies* 10.1080/14616696.2013.821622.
- Roth, Tobias. 2013b. "The role of social capital in the explanation of educational success and educational inequalities." *Irish Educational Studies* 32: 335-354.
- Roth, Tobias und Zerrin Salikutluk. 2012. "Attitudes and expectations: Do attitudes towards education mediate the relationship between social networks and parental expectations?" *British Journal of Sociology of Education* 33: 701-722.
- Roth, Tobias, Zerrin Salikutluk, und Irena Kogan. 2010. "Auf die „richtigen“ Kontakte kommt es an! Soziale Ressourcen und die Bildungsaspirationen der Mütter von Haupt-, Real- und Gesamtschülern in Deutschland." S. 179-212 in: Birgit Becker und David Reimer (Hrsg.), *Vom Kindergarten bis zur Hochschule: Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sacerdote, Bruce. 2001. "Peer effects with random assignment: Results for Dartmouth roommates." *The Quarterly Journal of Economics* 116: 681-704.
- Sackmann, Rosemarie, Bernhard Peters, Tanjev Schultz, und Kathrin Prümm. 2001. "Zur kollektiven Identität türkischer Migranten in Deutschland - Forschungsbericht." Institut für Interkulturelle und Internationale Studien (InIIS).

- Salentin, Kurt. 2004. "Ziehen sich Migranten in >ethnische Kolonien< zurück?" S. 97-116 in: Klaus J. Bade, Michael Bommes, und Rainer Münz (Hrsg.), *Migrationsreport 2004: Fakten - Analysen - Perspektiven*. Frankfurt/Main: Campus Verlag.
- Schneider, Barbara und David Stevenson. 1999. *The ambitious generation: America's teenagers, motivated but directionless*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Schneider, Thorsten. 2005. "Erfolgreich durchs deutsche Schulsystem - Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung." - <http://edudoc.ch/record/3625/files/zu07027.pdf> (14.07.2011)."
- Schneider, Thorsten. 2013. "School class composition and student development in cognitive and non-cognitive domains: Longitudinal analyses of primary school students in Germany." S. 167-190 in: Michael Windzio (Hrsg.), *Integration and inequality in educational institutions*: Springer.
- Schönwälder, Karen und Janina Söhn. 2007. "Siedlungsstrukturen von Migrantengruppen in Deutschland: Schwerpunkte der Ansiedlung und innerstädtische Konzentration." Hans Böckler Stiftung, Berlin.
- Schuchart, Claudia. 2009. "Warum interessieren sich Hauptschülerinnen und Hauptschüler für einen Realschulabschluss? Eine Analyse individueller Überzeugungen unter besonderer Beachtung geschlechterspezifischer Differenzen." S. 373-397 in: Jürgen Baumert, Kai Maaz, und Ulrich Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen - Zeitschrift für Erziehungswissenschaften - Sonderheft 12*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schuller, Tom, Stephen Baron, und John Field. 2000. "Social capital: A review and critique." S. 1-38 in: Stephen Baron, John Field, und Tom Schuller (Hrsg.), *Social capital: Critical perspectives*. Oxford: Oxford University Press.
- Schultheis, Franz. 2008. "Pierre Bourdieus Konzeptualisierung von "Sozialkapital" - Sozialkapital: zur Genealogie des Gedankens." S. 17-42 in: Wenzel Matiaske und Gerd Grözinger (Hrsg.), *Sozialkapital: eine (un)bequeme Kategorie - Ökonomie und Gesellschaft - Jahrbuch 20*. Marburg: Metropolis.
- Schultz, Tanjev und Rosemarie Sackmann. 2001. ""Wir Türken...": Zur kollektiven Identität türkischer Migranten in Deutschland." *Aus Politik und Zeitgeschichte* B 43: 40-46.
- Schulz, Benjamin. 2013. "Social embedding and educational achievement of immigrants." Mannheimer Zentrum für europäische Sozialforschung, Mannheim.
- Segeritz, Michael, Oliver Walter, und Petra Stanat. 2010. "Muster des schulischen Erfolgs von jugendlichen Migranten in Deutschland: Evidenz für segmentierte Assimilation?" *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 62: 113-138.
- Seibert, Holger, Sandra Hupka-Brunner, und Christian Imdorf. 2009. "Wie Ausbildungssysteme Chancen verteilen." *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 61: 595-620.
- Seibert, Holger und Heike Solga. 2005. "Gleiche Chancen dank einer abgeschlossenen Ausbildung? Zum Signalwert von Ausbildungsabschlüssen bei ausländischen und deutschen jungen Erwachsenen." *Zeitschrift für Soziologie* 34: 364-382.
- Sewell, William H., Archibald O. Haller, und George W. Ohlendorf. 1970. "The educational and early occupational attainment process: Replication and revision." *American Sociological Review* 35: 1014-1027.
- Sewell, William H., Archibald O. Haller, und Alejandro Portes. 1969. "The educational and early occupational attainment process." *American Sociological Review* 34: 82-92.
- Söhn, Janina. 2008. "Bildungsunterschiede zwischen Migrantengruppen in Deutschland: Schulabschlüsse von Aussiedlern und anderen Migranten der ersten Generation im Vergleich." *Berliner Journal für Soziologie* 18: 401-431.
- Solga, Heike, Meike Baas, und Bettina Kohlrausch. 2011. "Übergangschancen benachteiligter Hauptschülerinnen und Hauptschüler: Evaluation der Projekte "Abschlussquote

- erhöhen - Berufstätigkeit steigern 2" und "Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung"." *IAB-Forschungsbericht* 6/2011.
- Stanat, Petra. 2003. "Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Differenzierung deskriptiver Befunde aus PISA und PISA-E." S. 243-260 in: Jürgen Baumert, Cordula Artelt, Eckhard Klieme, Michael Neubrand, Manfred Prenzel, Ulrich Schiefele, Wolfgang Schneider, Klaus-Jürgen Tillmann, und Manfred Weiß (Hrsg.), *PISA 2000: Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- Stanat, Petra, Cordula Artelt, Jürgen Baumert, Eckhard Klieme, Michael Neubrand, Manfred Prenzel, Ulrich Schiefele, Wolfgang Schneider, Gundel Schümer, Klaus-Jürgen Tillmann, und Manfred Weiß. 2002. *PISA 2000: Die Studie im Überblick - Grundlagen, Methoden und Ergebnisse*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Stocké, Volker. 2009. "Adaptivität oder Konformität? Die Bedeutung der Bezugsgruppe und der Leistungsrealität der Kinder für die Entwicklung elterlicher Bildungsaspiration am Ende der Grundschulzeit." S. 257 - 281 in: Jürgen Baumert, Kai Maaz, und Ulrich Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen - Zeitschrift für Erziehungswissenschaften - Sonderheft 12*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stocké, Volker. 2013. "Bildungsaspirationen, soziale Netzwerke und Rationalität." S. 269-298 in: Rolf Becker und Alexander Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte*: Springer.
- Teachman, Jay D., Kathleen Paasch, und Karen Carver. 1997. "Social capital and the generation of human capital." *Social Forces* 75: 1343-1359.
- Vallet, Louis-André. 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 16-17 November 2005." Vatican City.
- Van de Werfhorst, Hermann G. und Frank Van Tubergen. 2007. "Ethnicity, schooling, and merit in the Netherlands." *Ethnicities* 7: 416-444.
- Van der Gaag, Martin. 2005a. *Measurement of individual social capital*. Amsterdam: F&N Boekservices.
- Van der Gaag, Martin. 2005b. "The position generator " S. 103-135 in: Martin van der Gaag (Hrsg.), *Measurement of individual social capital*.
- Van der Gaag, Martin, Tom A.B. Snijders, und Henk Flap. 2008. "Position generator measures and their relationship to other social capital measures." S. 27-48 in: Nan Lin und Bonnie H. Erickson (Hrsg.), *Social capital: An international research program*. Oxford: Oxford University Press.
- Van Houtte, Mieke und Peter A. J. Stevens. 2010. "School ethnic composition and aspirations of immigrant students in Belgium." *British Educational Research Journal* 36: 209-237.
- Völker, Beate und Henk Flap. 1999. "Getting ahead in the GDR: Social capital and status attainment under communism." *Acta Sociologia* 42: 17-34.
- Walter, Oliver. 2008. "Herkunftsassoziierte Disparitäten im Lesen, der Mathematik und den Naturwissenschaften: ein Vergleich zwischen PISA 2000, PISA 2003 und PISA 2006." *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* Sonderheft 10: 149-168.
- Watermann, Rainer und Kai Maaz. 2006. "Effekte der Öffnung von Wegen zur Hochschulreife auf die Studienintention am Ende der gymnasialen Oberstufe." *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9: 219-239.
- Waters, Mary C. und Tomás R. Jiménez. 2005. "Assessing immigrant assimilation: New empirical and theoretical challenges." *Annual Review of Sociology* 31: 105-125.

- Weber, Max. 1976. *Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie*, 5. revidierte Auflage mit textkritischen Erläuterungen von Johannes Winckelmann. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Wegener, Bernd. 1985. "Gibt es Sozialprestige?" *Zeitschrift für Soziologie* 14: 209-235.
- Weinert, Franz E. 1998. "Überblick über die psychische Entwicklung im Kindesalter - Was wir darüber wissen, was wir noch nicht wissen und was wir wissen sollten." S. 1-36 in: Franz E. Weinert (Hrsg.), *Entwicklung im Kindesalter*. Weinheim: Beltz.
- Weiss, Felix und Markus Klein. 2011. "Soziale Netzwerke und Jobfindung von Hochschulabsolventen - Die Bedeutung des Netzwerktyps für monetäre Arbeitsmarkterträge und Ausbildungsadäquatheit." *Zeitschrift für Soziologie* 40: 228-245.
- Wells, Ryan. 2010. "Children of immigrants and educational expectations: The role of school composition." *Teachers College Record* 112: 1679-1704.
- Wells, Ryan S., Tricia A. Seifert, Ryan D. Padgett, Sueuk Park, und Paul D. Umbach. 2011. "Why do more women than men want to earn a four-year degree? Exploring the effects of gender, social origin, and social capital on educational expectations." *The Journal of Higher Education* 82: 1-32.
- Wimmer, Andreas. 2008. "Ethnische Grenzziehungen in der Immigrationsgesellschaft - Jenseits des Herder'schen Commonsense." S. 57-80 in: Frank Kalter (Hrsg.), *Migration und Integration. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie - Sonderheft 48*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wohlkinger, Florian und Hartmut Ditton. 2012. "Entscheiden die Schüler mit? Der Einfluss von Eltern, Lehrern und Kindern auf den Übergang nach der Grundschule." S. 44-63 in: Rolf Becker und Heike Solga (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie - Sonderheft 52*: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Woolcock, Michael. 2010. "The rise and routinization of social capital, 1988-2008." *Annual Review of Political Science* 13: 469-487.
- Zhou, Min. 1997. "Segmented assimilation: Issues, controversies, and recent research on the new second generation." *International Migration Review* 32: 975-1008.
- Zhou, Min und Yang Sao Xiong. 2005. "The multifaceted american experiences of the children of asian immigrants: Lessons for segmented assimilation." *Ethnic and Racial Studies* 28: 1119-1152.
- Zimmermann, David J. 2003. "Peer effects in academic outcomes: Evidence from a natural experiment." *The Review of Economics and Statistics* 85: 9-23.