

Hat der Migrationshintergrund einen Einfluss auf die Schülerleistung im Fach Wirtschaft?

Ergebnisse einer Studie in Niedersachsen

Christina Schnell

Ehemals Institut für Ökonomische Bildung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Zusammenfassung

Wie verschiedene Schulleistungsstudien in Deutschland zeigen, erzielen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund geringere Testleistungen in den geprüften Domänen als Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund. Im Bereich der ökonomischen Bildung wurde die Frage, ob der Migrationshintergrund auch ein Einflussfaktor auf Schülerleistungen ist, bisher noch nicht hinreichend empirisch beantwortet. Der vorliegende Beitrag untersucht deskriptiv diese Fragestellung unter Berücksichtigung relevanter Einflüsse, die ebenfalls die Testleistung bedingen können. Die Daten wurden im Jahr 2016 in Niedersachsen erhoben. Die Ergebnisse zeigen, dass der Migrationseffekt unter Konstanthaltung relevanter Einflussfaktoren wie beispielsweise dem Bildungsniveau und dem sozioökonomischen Status der Eltern sowie der am häufigsten zu Hause gesprochenen Sprache, bestehen bleibt. Aufbauend auf diesem Resultat werden mögliche Begründungen und Hinweise für die Fachdidaktik formuliert.

Abstract

As various studies into student achievement in Germany show, students with migration backgrounds achieve lower test results in examination subjects compared to students without migration backgrounds. In the field of economic education, the question of whether migration background is an influencing factor in student achievement has not yet been sufficiently explored. Descriptive in manner, this paper explores this question by considering relevant influences which could also condition student test performance. The data was collected in the German federal state of Lower Saxony in 2016. The results show that the migration effect exists when holding relevant factors constant, e.g. parental educational attainment and their socio-economic status as well as language most likely to be spoken at home. This result is then used to formulate possible justification and help for specialised didactics.

1 Einleitung

Deutschland ist ein Einwanderungsland, das in Anbetracht der aktuellen weltweiten politischen und wirtschaftlichen Lage bis heute Zuwanderungsströme verzeichnen kann. In den letzten Jahrzehnten sind viele Menschen aus verschiedenen Ländern und aus unterschiedlichen Gründen nach Deutschland immigriert (Arbeitsmigration, Familiennachzug, Flucht etc.) und haben sich ihr Leben in Deutschland aufgebaut. Ihre Kinder machen heute einen großen Anteil der Schülerschaft in Deutschland aus. Im Jahr 2015 hatten laut dem Bundesamt für Statistik ein Drittel der Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund an allgemeinbildenden Schulen (vgl. destatis 2017, 1).

Die Schule hat die Aufgabe allen Schülerinnen und Schülern, unabhängig ihres Herkunftslandes sowie ihres sozialen, kulturellen und ökonomischen Kapitals, gleich gute Bildungschancen zu eröffnen und sie in ihrer Entwicklung individuell zu fordern und zu fördern (vgl. Stanat 2006, 98). Schule soll unterschiedliche Lernvoraussetzungen ausgleichen und Disparitäten entgegenwirken. Empirische Studien belegen allerdings, dass dies insbesondere für Jugendliche aus zugewanderten Familien nur bedingt gelingt (vgl. ebd.). Kinder und Jugendliche mit einer Migrationsgeschichte erzielen oftmals geringere Kompetenzen in den jeweils getesteten Schulfächern (u. a. Mathematik, Naturwissenschaften), wie verschiedene Schulleistungsstudien z. B. PISA- und TIMS-Studie oder internationale Studien zeigen (siehe u. a. OECD 2016; Wendt et al. 2016; Zinovyeva et al. 2014; Azzolini et al. 2012; Stanat 2006). Die Schülerinnen und Schüler mit einer Migrationsgeschichte erreichten selbst dann noch geringe Testergebnisse, wenn für andere relevante Einflussfaktoren, wie z. B. für die zu Hause gesprochene Sprache, der sozioökonomische Status der Eltern oder das Geschlecht kontrolliert wurden.

Vor dem Hintergrund solcher Ergebnisse aus den Kernfächern stellt sich die Frage, ob sich auch in der ökonomischen Bildung Zusammenhänge zwischen einem Migrationshintergrund und den Leistungen im Wirtschaftsunterricht belegen lassen. Internationale Studien, die die Schülerleistungen im Bereich der finanziellen Allgemeinbildung analysiert haben, belegen einen Migrationseinfluss auf die Schülerleistungen (siehe u. a. Gramatki 2016).

Im deutschsprachigen Raum wurde der Migrationshintergrund in vorherigen Studien – wenn überhaupt – nur als Kontrollvariable berücksichtigt. Die Frage, ob sich die Testleistung in Wirtschaft zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund unterscheidet und worauf diese Disparitäten zurückzuführen sind, wurde in Deutschland noch nicht hinreichend untersucht.

Gerade in der ökonomischen Bildung, die das Ziel verfolgt, Jugendliche zu befähigen, gegenwärtige und zukünftige ökonomisch geprägte Lebenssituationen zu bewältigen, zu gestalten und mündig an der Gesellschaft teilzunehmen, sollten Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund nicht benachteiligt werden. Ökonomische Bildung soll zur sozialen Integration von Jugendlichen in die Gesellschaft beitragen (vgl. Retzmann et al. 2010, 11). Von einer grundlegenden wirtschaftlichen Bildung sollen alle Schülerinnen und Schüler unabhängig ihres Geschlechts und ihrer sozialen Herkunft profitieren und als mündige, tüchtige und verantwortungsvolle Menschen an der Gesellschaft teilnehmen (vgl. ebd., 11f.).

Gegenstand dieses Beitrags ist die empirische Auseinandersetzung mit der Forschungsfrage, ob Jugendliche mit Migrationshintergrund schlechtere Testleistungen im Fach Wirtschaft erzielen, als Jugendliche ohne Migrationsgeschichte. Die Datengrundlage ist eine Schülerbefragung im Sekundarbereich I in Niedersachsen aus dem Jahr 2016. In diesem Beitrag wird durch ein deskriptives Vorgehen untersucht, ob und welchen Einfluss der Migrationshintergrund von Jugendlichen auf die Schülerleistung im Fach Wirtschaft hat. Die Effekte weiterer relevanter Indikatoren sozialer Herkunft, der sozioökonomische Status und die berufliche Stellung der Eltern sowie das Geschlecht und die Schulform werden hierbei in den Regressionsanalysen berücksichtigt, um den reinen Effekt des Migrationshintergrunds ermitteln zu können.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Messverfahren und theoretisches Konstrukt

Ökonomische Bildung ist ein theoretisch komplexes und umfassendes Konstrukt. Für die Überprüfung dieses umfassenden Konstrukts ökonomischer Bildung liegt bis dato noch kein valides Testinstrument vor.

Der wohl bekannteste Test zur Messung von wirtschaftswissenschaftlichen Kenntnissen und Fähigkeiten ist der etablierte amerikanische Test of Economic Literacy (TEL) (Walstad et al. 2013). Im deutschsprachigen Raum gibt es mittlerweile eine geringe Anzahl an Tests, mit denen der ökonomische Wissensstand von Kindern und Jugendlichen erhoben wurde (u. a. Greimel-Fuhrmann et al. 2016; Würth/Klein 2001; Brandlmaier et al. 2006). Die existierenden Testverfahren wurden für die vorliegende Studie vorab gesichtet und ausgewertet. Das gilt auch für Studien im Feld der finanziellen Bildung (u. a. Cameron et al. 2014; Schuhen/Schürkmann 2014). Die in diesen Studien zugrunde liegenden theoretischen Konstrukte basieren auf unterschiedlichen Definitionen ökonomischer Bildung, die aber alle nicht explizit an den Vorgaben für den Unterricht ausgerichtet sind.

Für den vorliegenden Beitrag wurde somit keines der hier skizzierten Testinstrumente eingesetzt, da ganz konkrete Ergebnisse zu dem im Wirtschaftsunterricht zu vermittelnden Wissen hergestellt werden sollten. Als zugrunde liegendes theoretisches Konstrukt wurden die in den Kerncurricula für das Fach Wirtschaft an allgemeinbildenden niedersächsischen Schulen festgelegten Themeninhalte des Faches Wirtschaft verwendet. Das Konstrukt deckt die vier großen Themenfelder 1) Verbraucherinnen und Verbraucher sowie Erwerbstätige im Wirtschaftsgeschehen, 2) Ökonomisches und soziales Handeln in Unternehmen, 3) Die Aufgaben des Staates im Wirtschaftsprozess, 4) Ökonomisches Handeln regional, national und international ab (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2009a; Niedersächsisches Kultusministerium 2009b; Niedersächsisches Kultusministerium 2013).

Als Kompetenzbereich wurde für die Testentwicklung der inhaltsbezogene Kompetenzbereich „Fachwissen“ bestimmt. Fachwissen stellt bei diesen Kerncurricula die Grundlage, auf denen die prozessbezogenen Kompetenzbereiche „Erkenntnisgewinnung“ und „Beurteilung/Bewertung“ aufbauen. Unter Fachwissen wird in den niedersächsischen Kerncurricula die Fähigkeit verstanden „[...] über strukturiertes ökonomisches Wissen zu verfügen und damit gesellschaftliche Strukturen und Prozesse zu verstehen“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2009a, 14). Die Jugendlichen sollen über ökonomische Kenntnisse verfügen, die sie befähigen „[...] ihre Interessen und Bedürfnisse, ihre Handlungsspielräume und Entfaltungsmöglichkeiten im Zusammenhang mit real vorhandenen ökonomischen Strukturen und Mechanismen zu sehen“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2009b, 14). Zur Erfassung des ökonomischen Fachwissens wurden vollständig neue Items konzipiert und erprobt, wie später im Methodenteil genauer beschrieben.

2.2 Einfluss des Migrationshintergrunds auf Schülerleistungen

In den Forschungsarbeiten der letzten Jahrzehnte, in denen der Einfluss des Migrationshintergrunds auf Schülerleistungen in Deutschland untersucht wurde, ist ein – zumeist negativer – Effekt häufig empirisch belegt worden. In den ersten PISA-Erhebungen aus den Jahren 2000, 2003 und 2006 bis hin zu der neusten Erhebung aus dem Jahr 2015 zeigt sich für Deutschland ein deutlich geringeres Kompetenzniveau der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in der Lesekompetenz, in der mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenz (vgl. OECD 2016, 4; Haag et al. 2016, 440; Pöhlmann et al. 2013, 324; Stanat et al. 2010, 201; Walter/Taskinen 2008, 185; Stanat/Christensen 2006, 37). Diese Unterschiede bleiben in der Regel auch bestehen, wenn in den Analysen das Bildungsniveau

und der sozioökonomische Status der Eltern kontrolliert wurden (vgl. Stanat et al. 2010, 201; OECD 2016b, 4). Längsschnittstudien konnten für Deutschland zeigen, dass sich über die Zeit hinweg (2000-2015) die Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen reduziert haben (siehe u. a. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, 174; Wendt et al. 2016, 318), eine deutliche Leistungsbenachteiligung von Jugendlichen mit Migrationsgeschichte aber weiterhin bestehen bleibt. Auch im Bereich der finanziellen Allgemeinbildung, die erstmalig im Jahr 2012 in der PISA-Studie getestet wurde, erreichten Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund schlechtere Testergebnisse als Jugendliche ohne Migrationsgeschichte (vgl. OECD 2014a, 3).

Für die ökonomische Bildung im deutschsprachigen Raum liegen bisher nur wenige Studien vor, die den Einfluss des Migrationshintergrunds auf die Testleistung untersucht haben. Zum Beispiel stellten Jüttler und Schumann (2016) einen Migrationseffekt für die Jugendlichen der Sekundarstufe II in der Schweiz fest. Schülerinnen und Schüler der sogenannten zweiten Generation (Kinder der ersten Zuwanderergeneration) erzielten in Wirtschaft schlechtere Testergebnisse als Jugendliche ohne Migrationshintergrund (vgl. Jüttler/Schumann 2016, 133). In einer Studie für Österreich, bei der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II zum Thema internationale Wirtschaft geprüft wurden, konnte kein signifikanter Effekt des Migrationshintergrunds ermittelt werden (vgl. Schmid 2006, 2). Die Würth-Studie hat im Jahr 2001, die ökonomischen Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler verschiedener Schulformen in dem Bundesland Baden-Württemberg untersucht. Die deskriptiv ermittelten Ergebnisse zeigen, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund der achten Klasse an Haupt- und Realschulen sowie die Jugendlichen der neunten Klasse an Hauptschulen, im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern ohne Migrationsgeschichte, schlechtere Testergebnisse erzielten (vgl. Würth/Klein 2001, 159).

2.3 Relevante Einflussfaktoren

Die Testleistungen von Jugendlichen werden – neben dem Migrationshintergrund – durch weitere Einflussfaktoren bedingt, wie zahlreiche Untersuchungen belegen. Im Folgenden werden aus der Forschung bekannte relevante Einflussfaktoren beschrieben, die in den vorliegenden Analysen dieses Beitrags kontrolliert werden, um den Effekt des Migrationshintergrunds präzise bestimmen zu können.

Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sind oftmals in doppelter Hinsicht benachteiligt. Sie stammen – u. a. bedingt durch die Anwerbestrategien Deutschlands in den 1960er- und 1970er-Jahren – häufig aus einem Elternhaus, das nur über geringes sozioökonomisches Kapital verfügt und müssen oftmals noch sprachliche, kulturelle und soziale Barrieren überwinden (vgl. OECD 2016a, 266). Verschiedene empirische Studien belegen, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die zu Hause eine andere Sprache als die Unterrichtssprache sprechen, geringe Kompetenzen in den geprüften Fächern erreichen (siehe u. a. OECD 2016a; Jüttler/Schumann 2016; Tarelli et al. 2012; Schwippert et al. 2012). Zudem haben strukturbezogene Merkmale (Bildungsniveau oder Berufsstatus der Eltern), die neben dem Migrationshintergrund Indikatoren für die soziale Herkunft sind, einen Einfluss auf Schülerleistungen (u. a. OECD 2014b; OECD 2014c; Müller/Ehmke 2013; Ehmke/Baumert 2008; Ehmke et al. 2004; Baumert et al. 2003; Marx/Stanat 2012; Breen et al. 2009). Schülerinnen und Schüler, deren Eltern eine höhere Bildung aufweisen, erzielen bessere Testleistungen. Neben der sozialen Herkunft kann das Geschlecht einen Einfluss auf die Testleistung der Schülerinnen und Schülern haben (siehe dazu u. a. Jüttler/Schumann 2016; Schumann et al. 2013; OECD 2010; Köller et al. 2001; Heath 1989; Brandlmaier et al. 2006; Hirschfeld et al. 1995).

Als weiterer Einflussfaktor, der auf die Testleistung wirken kann, ist die jeweilige Schulform zu nennen. Die Kerncurricula der Haupt-, Real- und der Oberschule sind für das Fach Wirtschaft in Bezug auf das zu vermittelnde Fachwissen nahezu identisch. Diese drei Schulformen des Sekundarbereichs I gehen vom Grundsatz einer allgemeinen Grundbildung, einer individuellen Schwerpunktsetzung und einer leistungsgerechten Förderung aus (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2015, 117). Unterschiede zwischen den Schulformen sind allerdings dennoch zu erwarten. Der Unterschied zwischen den Schulformen Hauptschule und Realschule liegt im Anforderungsniveau und dem daraus resultierenden weiteren Bildungsweg begründet. Während die Hauptschülerinnen und -schüler eine grundlegende allgemeine Bildung erhalten, soll auf der Realschule eine erweiterte allgemeine Bildung vermittelt werden (vgl. ebd., 121). Im Jahr 2011 wurde die Oberschule als weitere Schulform im Sekundarbereich eingeführt, die grundlegende, erweiterte oder vertiefte Allgemeinbildung vermitteln soll (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2015, 2). Aufgrund des unterschiedlichen Anforderungsniveaus der drei Schulformen wird die Schulform für den vorliegenden Beitrag als erklärende Variable definiert.

Die Ergebnisse der skizzierten Schulleistungsstudien und der Studien von Jüttler und Schumann (2016) und Würth (2001) belegen eine deutliche Disparität der Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Jugendlichen ohne Migrationsgeschichte in den getesteten Fächern. Daraus ableitend stellt sich für den vorliegenden Beitrag die folgende Forschungsfrage:

Hat der Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler des neunten Jahrgangs einen Einfluss auf die Testleistung im Fach Wirtschaft und bleibt der Effekt signifikant unter Konstanthaltung relevanter Einflussfaktoren?

3 Datengrundlage und methodisches Vorgehen

3.1 Datenbasis

Die empirische Grundlage für die folgenden Analysen ist eine Normierungsstichprobe für das Bundesland Niedersachsen. Das auf den Kerncurricula basierende Testheft im Fach Wirtschaft wurde im Mai/Juni 2016 an 14 Schulen in insgesamt 49 Schulklassen getestet. Die Auswahl der Schulen erfolgte durch eine disproportional per Zufall gezogene Normierungsstichprobe. Es wurden Schülerinnen und Schüler des neunten Jahrgangs an drei Hauptschulen, sechs Realschulen und fünf Oberschulen aus allen vier, von der Schulbehörde in Niedersachsen, festgelegten Regionen befragt. Die Schulen, die an der Erhebung teilgenommen haben, erstrecken sich über verschiedene Regionen der Regionalabteilungen Braunschweig, Hannover, Lüneburg und Osnabrück.

Es nahmen insgesamt 979 Schülerinnen und Schüler des neunten Jahrgangs an der Testdurchführung im Fach Wirtschaft teil. Nicht ausgefüllte oder nicht zu wertende Bögen (z. B. Ankreuzen nach einem bestimmten Muster) wurden ausgeschlossen und die bereinigte Stichprobe umfasste einen Datensatz von 946 Schülerinnen und Schülern.

Es wurden zwei Erhebungsinstrumente eingesetzt. Ein Testheft, das alle Single-Choice-Items umfasst und ein Begleitfragebogen, der Hintergrundinformationen zu dem Test und zu der Schülerin/dem Schüler enthält. Der Test und der Fragebogen wurden, von vorab geschulten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Instituts für Ökonomische Bildung Oldenburg, nach einem standardisierten Verfahren im Rahmen einer Doppelstunde an der jeweiligen Schule im Unterricht durchgeführt. Die Schülerinnen und Schüler bearbeiteten zuerst den konzipierten Test und füllten anschließend den Fragebogen aus.

3.2 Abhängige Variable: Testleistung im Fach Wirtschaft

Die Testaufgaben wurden unter Beteiligung aller relevanten Akteure (Fachdidaktikerinnen/ Fachdidaktiker, Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schüler) für die Haupt-, Real- und Oberschule entwickelt. Die Items basieren, wie bereits beschrieben, auf den Themenfeldern der niedersächsischen Kerncurricula für das Fach Wirtschaft und prüfen das ökonomische Fachwissen ab. Die Testaufgaben wurden unter Berücksichtigung testtheoretischer Kriterien konzipiert (siehe u. a. Knigge 2010; Bühner 2011; Lienert/Raatz 1998; Jonkisz et al. 2012; Köller et al. 2005; Schmidt-Atzert/Amelang 2012) und in einem mehrstufigen Verfahren mit der Methode „Lautes Denken“, geprüft und modifiziert. Die überarbeiteten Aufgaben wurden mit kleineren Stichproben quantitativ getestet und die modifizierten Items stellen den finalen Testbogen dar, der im Jahr 2016 eingesetzt wurde und auf den sich diese Analysen beziehen. Die dort eingesetzten Testitems im gebundenen Single-Choice-Format wurden hinsichtlich der Kennwerte der klassischen Testtheorie geprüft und anschließend dichotomisiert. Die aufaddierten richtigen Antworten der insgesamt 26 Items stellt die abhängige metrische Variable Testleistung dar. Die Reliabilität liegt bei $\alpha = .617$, was laut Wittenberg (1998, 97) als ausreichend angesehen wird.

3.3 Operationalisierung und deskriptive Verteilungen der Variablen

Um den Migrationshintergrund, der Schülerinnen und Schüler, die an dem Test teilgenommen haben, bestimmen zu können, wurden die Jugendlichen in einem Begleitfragebogen gebeten, das Herkunftsland ihrer Mutter, ihres Vaters und ihr eigenes anzugeben. Es wurden zuerst drei Gruppen gebildet: a) Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund; b) Schülerinnen und Schüler mit einem im Ausland geborenen Elternteil sowie c) Schülerinnen und Schüler der ersten Zuwanderungsgeneration (sowohl beide Elternteile als auch der Jugendliche selbst sind im Ausland geboren). Aufgrund der geringen Ausprägungen der zuletzt genannten Gruppe wird in den Analysen nur zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund unterschieden. Der Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler wurde dichotomisiert und wird als Dummyvariable in die Analyse aufgenommen.

Um die Effekte der sozialen Herkunft zwischen den Testpersonen angemessen berücksichtigen zu können, wurden in einem Begleitfragebogen neben der Migrationsgeschichte weitere struktur- und prozessbezogene Merkmale familiärer Herkunft erhoben. Als Prozessmerkmal familiärer Lebensverhältnisse wurde die primär zu Hause gesprochene Sprache erfasst und als Dummyvariable in die Analyse aufgenommen. Die primäre häusliche Sprache wird in diesem Beitrag als zusätzlicher Prädiktor aufgenommen, um ermitteln zu können, ob der Effekt

des Migrationshintergrunds nur auf die Sprache reduziert werden kann oder ob der Einfluss des Migrationshintergrunds weiter bestehen bleibt. Als strukturbezogene Merkmale wurden das Bildungsniveau und der sozioökonomische Status der Eltern abgefragt. Das Bildungsniveau der Eltern wurde angelehnt an die deutsche Version der International Standard Classification of Education (ISCED 1997) kategorisiert (siehe u. a. UNESCO 2006; Bohlinger 2013): kein Abschluss/maximal Grundschule (ISCED 1), Haupt- oder Realschulabschluss (ISCED 2), Lehre/Ausbildung (ISCED 3b) und aufgrund der geringen Fallzahlen im tertiären Sektor wurden das Abitur/duales System/Fachhochschule/Universität (ISCED 3a; 4; 5) als vierte Kategorie zusammengefasst. Das Bildungsniveau der Eltern ist eine kategoriale Variable mit jeweils fünf Ausprägungen (Keine Angabe bis ISCED 3a/4/5) und wird getrennt für Väter und Mütter in die Analyse aufgenommen. Neben dem Bildungsstand der Eltern ist auch deren berufliche Situation ein Indikator für die sozioökonomischen Familienverhältnisse. Daher wurden die Schülerinnen und Schüler gebeten, den Beruf ihrer Eltern (Vater und Mutter getrennt) so genau wie möglich zu benennen und zu beschreiben. Die genannten offenen Antworten wurden anschließend anhand der International Standard Classification of Occupations (ISCO 08) kategorisiert. Ausgehend von dieser Klassifikation wurde im zweiten Schritt für die Berufsgruppen ein sozioökonomischer Index des beruflichen Status gebildet. Der sogenannte ISEI-Index nach Ganzeboom und Treimann (1992) bildet den beruflichen Status auf einer Skala von 16 (geringstes Prestige) bis 88 (höchstes Prestige) ab. Basierend auf den Indexwerten wurde anschließend der berufliche Status in drei Gruppen unterteilt: niedriger, mittlerer oder höherer Status. Die abschließende Einteilung des höchsten beruflichen Status der Eltern hat die folgenden fünf Ausprägungen: nicht im Arbeitsleben beteiligt (1), niedriger (2), mittlerer (3) oder hoher beruflicher Status (4) sowie andere (nicht zuordbare und keine Antworten) (5). Die kategoriale Variable wird für Väter und Mütter getrennt in die Analyse aufgenommen.

Das Geschlecht der teilgenommenen Schülerinnen und Schüler wird als Dummyvariable kodiert und eingelesen.

Die jeweils besuchte Schulform der befragten Schülerinnen und Schüler wird als kategoriale Variable in die Analysen aufgenommen. In der nachfolgenden Tabelle sind die deskriptiven Verteilungen der Prädiktoren, die in die Modelle eingelesen werden, dargestellt.

	%		%
Migrationsstatus		primäre häusliche Sprache	
Migrationshintergrund (1)	30.3	andere (0)	11.9
keinen Migrationshintergrund (0)	69.7	deutsch (1)	88.1
Bildung der Eltern			
<i>ISCED Vater</i>		<i>ISCED Mutter</i>	
ISCED keine Angabe	16.4	ISCED keine Angabe	14.1
ISCED 1	2.6	ISCED 1	3.4
ISCED 2	25.7	ISCED 2	30.8
ISCED 3b	38.5	ISCED 3b	36.9
ISCED 3a/4-5	16.8	ISCED 3a/4-5	14.8
sozioökonomischer Status			
<i>ISEI Vater</i>		<i>ISEI Mutter</i>	
ISEI (nicht erwerbstätig)	5.5	ISEI (nicht erwerbstätig)	21.5
ISEI (niedrig: 10-33)	26.1	ISEI (niedrig: 10-33)	36.7
ISEI (mittlere: 34-56)	40.0	ISEI (mittlere: 34-56)	25.4
ISEI (hoch: 57-89)	9.8	ISEI (hoch: 57-89)	4.2
ISEI (andere)	18.6	ISEI (andere)	12.2
Geschlecht		Schulform	
männlich (0)	53.9	Hauptschule	15.7
weiblich (1)	46.1	Realschule	61.9
		Oberschule	22.4
N = 946 (Jahrgang 9)			

Abbildung 1: Deskriptive Verteilungen der verwendeten unabhängigen Variablen

Der Anteil der befragten Jugendlichen, die einen Migrationshintergrund aufweisen, liegt im neunten Jahrgang bei 30.3 %, was in etwa dem bundesweiten Durchschnitt entspricht. Die meisten Zuwanderungsfamilien stammen aus Kasachstan, Russland oder der Ukraine (10.3 %). Die zweitgrößte Gruppe bilden Zuwanderungsfamilien aus der Türkei (5 %), gefolgt von 3.9 % der Familien, die aus dem Kosovo, Albanien oder Bosnien nach Deutschland immigriert sind; 3.8 % der Familien stammen aus dem Libanon, aus Syrien, aus dem Iran oder dem Irak.

4 Ergebnisse: Testleitungen im Fach Wirtschaft

4.1 Deskriptive Befunde

Die deskriptive Auswertung der abhängigen metrischen Variablen Testleistung zeigt, dass diese annähernd normalverteilt ist. Von den 26 Items des Tests sind durchschnittlich etwa 13 Items (sd: 3.748) richtig gelöst worden. Die Spannweite liegt zwischen 3 bis 25 richtig gelösten Testaufgaben. Für die primär interessierende Unterscheidung nach Migrationshintergrund zeigen die deskriptiven Ergebnisse, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund (höchst) signifikant weniger Punkte (12.1 Punkte) erzielen, als diejenigen ohne Migrationsgeschichte (13.7 Punkte).

Bei der differenzierten Betrachtung der ökonomischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler nach der primär zu Hause gesprochenen Sprache zeigt sich, dass Jugendliche, die zu Hause deutsch sprechen, durchschnittlich zwei Punkte mehr im Test erzielen (13.5 Punkte), im Vergleich zu Jugendlichen, deren Sprache zu Hause nicht Deutsch ist (auf einem höchst signifikanten Niveau). Bei der Betrachtung der Schülerleistung unter Berücksichtigung des Bildungsstandes der Eltern zeigen sich für die Schülerinnen und Schüler, dass je höher der Bildungsabschluss beider Elternteile ist, desto besser schneiden durchschnittlich die Schülerinnen und Schüler im Test ab (siehe nachfolgende Abb.).

Im Hinblick auf den sozioökonomischen Status lässt sich erkennen, dass je höher der berufliche Status des Vaters, desto mehr Punkte erzielen die Jugendlichen im Test. Schülerinnen und Schüler, deren Väter einem Beruf nachgehen, der nach der ISEI-Kategorisierung einem hohen beruflichen Status zugeordnet wird, erreichen durchschnittlich im Test Wirtschaft den höchsten Punktwert mit 14.9. Schülerinnen und Schüler, deren Mütter einen Beruf ausüben, der der mittleren ISEI-Kategorie zugeordnet wird, erzielen bessere Testergebnisse als die anderen Gruppen. Bei der differenzierten Betrachtung der Ergebnisse nach Geschlecht, lässt sich ein minimaler Unterschied von weniger als einem Punkt feststellen. Die männlichen Jugendlichen schneiden durchschnittlich etwas besser im Wirtschaftstest ab.

Bezogen auf die Schulformen kann belegt werden, dass Realschülerinnen und -schüler im Vergleich zu den beiden anderen Schulformen bessere Testergebnisse erzielen. Die Schülerinnen und Schüler der Realschule haben durchschnittlich 14 Punkte des Tests gelöst, während Hauptschülerinnen und -schüler im Mittel 11.8 Punkte und Oberschülerinnen und -schüler durchschnittlich 12.5 Punkte erzielt haben. Die Schülerleistungen in den einzelnen Ausprägungen können in der nachfolgenden Abbildung eingesehen werden.

	m	sd		m	sd
Migrationsstatus			primäre häusliche Sprache		
Migrationshintergrund (1)	13.7***	3.589	andere (0)	11.3***	3.961
keinen Migrationshintergrund (0)	12.1	3.865	deutsch (1)	13.5	3.646
Bildung der Eltern					
<i>ISCED Vater</i>			<i>ISCED Mutter</i>		
ISCED keine Angabe	12.3***	3.762	ISCED keine Angabe	12.0***	3.820
ISCED 1	10.2***	3.333	ISCED 1	10.7***	3.419
ISCED 2	12.4***	3.506	ISCED 2	12.8*	3.695
ISCED 3b	13.8***	3.664	ISCED 3b	14.0***	3.458
ISCED 3a/4-5	14.5***	3.598	ISCED 3a/4-5	14.0*	3.987
sozioökonomischer Status					
<i>ISEI Vater</i>			<i>ISEI Mutter</i>		
ISEI (nicht erwerbstätig)	12.5	3.455	ISEI (nicht erwerbstätig)	12.8	3.778
ISEI (niedrig: 10-33)	12.6***	3.574	ISEI (niedrig: 10-33)	13.0	3.649
ISEI (mittlere: 34-56)	13.5*	3.723	ISEI (mittlere: 34-56)	14.1***	3.722
ISEI (hoch: 57-89)	14.9***	3.558	ISEI (hoch: 57-89)	13.8	3.916
ISEI (andere)	12.9	3.920	ISEI (andere)	12.7	3.694
Geschlecht			Schulform		
männlich (0)	13.6**	4.059	Hauptschule	11.8***	3.383
weiblich (1)	12.8	3.308	Realschule	14.1***	3.518
			Oberschule	12.5***	3.876

standardisierte Koeffizienten: *p ≤ 0.05 (kleiner gleich 5 %) signifikant; **p ≤ 0.01 (kleiner gleich 1 %) hoch signifikant; ***p ≤ 0.001 (kleiner gleich 0.1 %) höchst signifikant

Abbildung 2: Differenzierte Schülerleistungen im Test (26 Items)

Bei der Unterscheidung der Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund nach Geschlecht zeigt sich, dass von den Jugendlichen, die einen Migrationshintergrund haben, 56.4 % männlich und 43.6 % weiblich sind. Bei einer differenzierten deskriptiven Auswertung der Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund nach Schulform ist erkennbar, dass beide Gruppen (Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund) in allen drei Schulformen vertreten sind.

Schulform		n	%
Hauptschule	Migrationshintergrund	18	18.2
	keinen Migrationshintergrund	81	81.8
Realschule	Migrationshintergrund	133	27.2
	keinen Migrationshintergrund	356	72.8
Oberschule	Migrationshintergrund	136	38.0
	keinen Migrationshintergrund	222	62.0

Abbildung 3: Anteil der Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund nach Schulform differenziert

4.2 Ergebnisse der Regressionsmodelle

Die Untersuchung, ob Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund hinsichtlich des ökonomischen Fachwissens bestehen, erfolgt mithilfe von linearen Regressionsmodellen. Hierbei werden die Prädiktoren schrittweise eingelesen.

Im ersten Modell werden, aufgrund der primären Fragestellung, der Zusammenhang zwischen dem Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler und ihrer Leistung in Wirtschaft geschätzt. Der Betakoeffizient (-0.199) im ersten Modell zeigt, dass Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund höchst signifikant bessere Testergebnisse erzielen, als Nachkommen von Immigrantinnen und Immigranten.

Ausgehend von den empirischen Ergebnissen anderer Schulleistungsstudien wird die primäre häusliche Sprache als nächster Prädiktor in das zweite Modell aufgenommen. Durch das Einlesen des Prädiktors Sprache reduziert sich der standardisierte Koeffizient des Migrationshintergrunds auf -0.140. Der Effekt des Migrationshintergrunds bleibt aber weiterhin höchst signifikant. Der Betakoeffizient der zu Hause am häufigsten gesprochenen Sprache liegt bei 0.112 und auf einem Signifikanzniveau von $p \leq 0.01$.

Um die anderen Faktoren sozialer Herkunft kontrollieren zu können, wird im dritten Modell das Bildungsniveau und der sozioökonomische Status der Eltern eingelesen. Durch die Konstanthaltung dieser Prädiktoren reduziert sich der Effekt des Migrationshintergrunds weiter auf -0.110, $p \leq 0.01$. Damit lässt sich ein Teil der zuvor beobachteten Unterschiede zwischen den beiden Schülergruppen auf Indikatoren der sozialen Herkunft zurückführen. Bei den Schülerinnen und Schülern zeigt sich, dass sowohl der Bildungsabschluss als auch der ausübende Beruf der Eltern, die Testleistungen der Schülerinnen und Schüler beeinflusst. Jugendliche, deren Väter keinen Schulabschluss/Grundschule erreichen konnten, schneiden im Test signifikant schlechter ab [zur Referenzkategorie ISCED 2 (Haupt- und Realschulabschluss); stand. Koeffizient: -0.078, $p \leq 0.05$] bzw. besser ab, wenn ihre Väter eine Lehre (Betakoeffizient: 0.106, $p \leq 0.05$) oder einen Abiturabschluss bzw. die Universität/Fachhochschule absolviert haben (stand. Koeffizient: 0.139, $p \leq 0.001$). Der sozioökonomische Status des Vaters hat weiterhin einen signifikanten Einfluss bei diesen Jugendlichen. So erzielen Jugendliche, deren Väter einen nach den ISEI-Skalen eingeordneten mittleren (Betakoeffizient: 0.105, $p \leq 0.01$) bzw. hohen Beruf (Betakoeffizient: 0.127, $p \leq 0.001$) ausüben, signifikant bessere Testergebnisse im ökonomischen Fachwissenstest, als die Schülerinnen und Schüler, deren Väter niedrigeren Berufen nachgehen. Zudem erreichen Jugendliche, deren Mütter einen mittleren Beruf

ausüben, im Vergleich zu denjenigen, die einen niedrigeren Beruf ausüben (stand Koeffizient: 0.084, $p \leq 0.05$) bessere Ergebnisse. Trotz des Einflusses der sozialen Herkunft (Bildung, sozioökonomischer Status der Eltern) bleibt allerdings der Migrationseffekt im Modell hoch signifikant (Betakoeffizient: -0.110, $p \leq 0.01$).

Im vierten Modell wird das Geschlecht als weiterer Prädiktor aufgenommen. Der Effekt des Migrationsstatus auf die Testleistung bleibt in etwa konstant (stand. Koeffizient: -0.113, $p \leq 0.01$). Es zeigt sich ein geschlechtsspezifischer, signifikanter Unterschied hinsichtlich der Testleistung, wobei der Betakoeffizient (-0.096) nicht besonders hoch ist. Schüler erzielen in dem Test im Fach Wirtschaft bessere Ergebnisse als Mädchen.

Im fünften Modell wird die Schulform als Kontrollvariable eingelesen. Der standardisierte Koeffizient des Migrationshintergrunds bleibt in etwa konstant bei einem Wert von -0.117 ($p \leq 0.01$). Bei der Betrachtung des neu aufgenommenen Prädiktors zeigt sich, dass Realschülerinnen und -schüler signifikant bessere Testleistungen als die Hauptschülerinnen und -schüler (Betakoeffizient 0.256, $p \leq 0.001$) erreichen. Der Effekt für die Oberschule ist nicht signifikant. Die folgende Abbildung zeigt die Entwicklung des Migrationshintergrunds unter Berücksichtigung der einzelnen Prädiktoren.

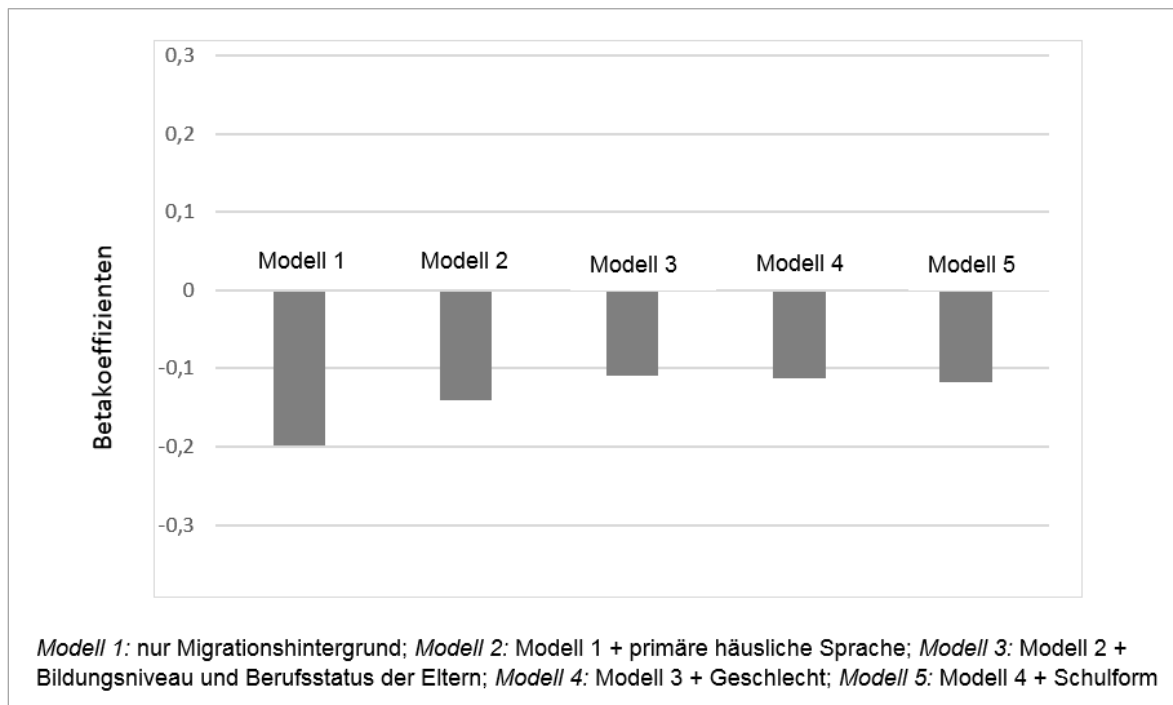


Abbildung 4: Betakoeffizienten des Migrationseffekts in den einzelnen Modellen

Die einzelnen standardisierten Koeffizienten der berücksichtigten Prädiktoren sind in der nachfolgenden Abbildung für die einzelnen Modelle aufgeführt.

Verwendete Variablen	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5
Migrationshintergrund	-0.199***	-0.140***	-0.110**	-0.113**	-0.117**
primäre häusliche Sprache		0.112**	0.087*	0.088*	0.077*
Bildungsniveau der Eltern					
<i>ISCED Vater</i>					
ISCED keine Angabe			0.060	0.059	0.061
ISCED 1			-0.078*	-0.077*	-0.064
ISCED 2			ref.	ref.	ref.
ISCED 3b			0.106*	0.100*	0.094*
ISCED 3a/4-5			0.139***	0.131***	0.126***
<i>ISCED Mutter</i>					
ISCED keine Angabe			-0.080	-0.082	-0.072
ISCED 1			-0.027	-0.019	-0.023
ISCED 2			ref.	ref.	ref.
ISCED 3b			0.068	0.083	0.078
ISCED 3a/4-5			0.064	0.068	0.057
sozioökonomischer Status					
<i>ISEI Vater</i>					
ISEI (arbeitslos)			0.042	0.042	0.057
ISEI (niedrig: 10-33)			ref.	ref.	ref.
ISEI (mittlere: 34-56)			0.105**	0.100**	0.084*
ISEI (hoch: 57-89)			0.127***	0.121***	0.116***
ISEI (andere)			0.044	0.038	0.039
<i>ISEI Mutter</i>					
ISEI (arbeitslos)			0.032	0.027	0.030
ISEI (niedrig: 10-33)			ref.	ref.	ref.
ISEI (mittlere: 34-56)			0.084*	0.079*	0.071*
ISEI (hoch: 57-89)			0.013	0.008	0.014
ISEI (andere)			-0.013	-0.020	-0.010
Geschlecht				-0.096**	-0.102***
Schulform					
Hauptschule					ref.
Realschule					0.256***
Oberschule					0.090
Adjusted R ²	0.039	0.047	0.122	0.130	0.163
N = 946					

standardisierte Koeffizienten: *p ≤ 0.05 (kleiner gleich 5 %) signifikant; **p ≤ 0.01 (kleiner gleich 1 %) hoch signifikant; ***p ≤ 0.001 (kleiner gleich 0.1 %) höchst signifikant

Abbildung 5: Betakoeffizienten der relevanten Einflussfaktoren auf die Testleistung (schrittweiser Aufbau der OLS Modelle)

Das final beschriebene Modell (Modell 5) mit allen Variablen ergibt ein adjustiertes Bestimmtheitsmaß R^2 von 16.3 %, d. h., 16 % der Variation der Testleistung können durch die konstant gehaltenen Regressoren erklärt werden, was aufgrund der Anzahl der unabhängigen Variablen und der Stichprobengröße als akzeptabel angesehen wird. Nach der Prüfung der Modellprämissen der linearen Regressionen werden die Grundannahmen der Regression als erfüllt bewertet, da die empirischen Werte alle in den vorgegebenen Toleranzbereichen liegen.

Die Modelle wurden schrittweise aufgebaut, um die Entwicklung des Migrationseffekts zeigen zu können. Der Migrationshintergrund weist in allen Modellen unter Konstanthaltung relevanter Einflussfaktoren, nämlich der primär zu Hause gesprochenen Sprache, dem elterlichen Bildungsniveau, dem sozioökonomischen Status der Eltern, dem Geschlecht sowie der Schulform, einen signifikanten Einfluss auf die Testleistung im Fach Wirtschaft auf.

Bezugnehmend auf relevante Einflussfaktoren kann konstatiert werden, dass in allen Modellen die untersuchten Faktoren einen signifikanten Einfluss auf die Testleistungen der Schülerinnen und Schüler im Fach Wirtschaft haben. Die Testitems wurden sprachlich einfach geschrieben und enthalten nur wenige sprachliche Formulierungen. Obwohl der Aufgabenstamm und die Antwortmöglichkeiten sprachlich sehr reduziert dargestellt wurden und sowohl für männliche als auch weibliche Jugendliche motivierende Inhalte enthalten, haben die in der Forschung bekannten Faktoren einen Einfluss auf die Schülerleistungen. Zusammenfassend lässt sich für die untersuchten Prädiktoren feststellen, dass die primäre häusliche Sprache, das elterliche Bildungsniveau, der sozioökonomische Status und das Geschlecht sowie die Schulformen Leistungen der Schülerinnen und Schüler in Wirtschaft bedingen. Der Einfluss des Migrationshintergrunds bleibt aber unter Kontrolle der anderen Prädiktoren bestehen.

5 Diskussion und Fazit

In diesem Beitrag wurde die Frage untersucht, ob Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund hinsichtlich der Testleistung im Fach Wirtschaft bestehen. Die Regressionsanalysen deuten darauf hin, dass Leistungsdisparitäten in den Wirtschaftsleistungen zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund bestehen. Die Leistungsunterschiede zwischen den beiden Gruppen bleiben auch signifikant, obwohl für die Effekte der primären häuslichen Sprache, des Bildungsniveaus und des sozioökonomischen Status der Eltern sowie für die Effekte des Geschlechts und der Schulform kontrolliert wurden. Der Einfluss des Migrationshintergrunds reduziert sich, wie erwartet, durch die Berücksichtigung der anderen Einflussfaktoren, bleibt aber weiterhin signifikant.

Anknüpfend an diese ersten Ergebnisse stellt sich die Frage, warum Schülerinnen und Schüler aufgrund ihres Migrationshintergrunds im Fach Wirtschaft geringe Testleistungen erzielen, auch wenn für relevante Einflüsse kontrolliert wurde. Eine mögliche Erklärung könnte sein, dass die Themen des Kerncurriculums sehr auf Deutschland zugeschnitten sind. Beispielsweise werden in diesem untersuchten Jahrgang im Fach Wirtschaft das Sozialversicherungssystem, das Jugendarbeitsschutzgesetz, die Regelung von Arbeitsbeziehungen in Unternehmen thematisiert. Jugendliche mit Migrationshintergrund können möglicherweise die unterrichteten Themen nicht mit ihren eigenen Erfahrungen verknüpfen oder in ihre Lebenswelt oder die ihrer Eltern einordnen, da sie a) in ihrem Herkunftsland oder dem ihrer Eltern andere politische und wirtschaftliche Systeme kennen und sie die im Unterricht erlernten Inhalte nicht kognitiv passend einordnen können und/oder b) sie bisher, die im Unterricht behandelten Inhalte nicht in ihrer Lebenswelt kennengelernt haben. Sie haben eventuell im Unterricht das Fachwissen erhalten (Erkenntnis), konnten diese aber nicht mit ihren Erfahrungen verknüpfen.

Möglicherweise können Eltern, die nach Deutschland immigriert sind, ihre Kinder bei diesen wirtschaftlichen Themen inhaltlich nicht in der Weise unterstützen, wie Eltern, die in Deutschland geboren sind. Schülerinnen und Schüler ohne Migrationsgeschichte haben möglicherweise aufgrund von Gesprächen mit Eltern oder Großeltern ein anderes Vorwissen, beispielsweise beim Thema Krankenversicherung, als Jugendliche, deren Eltern nach Deutschland immigriert sind. Hierfür bedarf es weiterer und detaillierter Forschungsarbeiten, um die aufgeführten Annahmen zu verifizieren oder falsifizieren zu können.

Um das Ergebnis dieses Beitrags erklären zu können, könnte es zielführend sein zu untersuchen, inwieweit und inwiefern die Migrationsgeschichte der Jugendlichen bzw. Migration als Lernfeld im Wirtschaftsunterricht berücksichtigt werden. Migration ist in verschiedenen gesellschaftlichen und politischen Konstellationen und in alltäglichen Lebenssituationen bedeutend (vgl. Burkard/Lutter 2016, 13). Das Unterrichten der Inhalte des Lehrplans unter Berücksichtigung der Herkunftsländer (z. B. Staatsformen, Wirtschaftsordnungen) könnte möglicherweise das Interesse und die Motivation der Schülerinnen und Schüler an dem wirtschaftlichen Inhalt erhöhen und schlussendlich die Lern- und die Testleistungen verbessern. Werden grundlegende ökonomische Sachverhalte wie z. B. die Bedeutung des Geldes oder die Bildung eines Preises mithilfe anderer Staaten als Deutschland im Unterricht vermittelt bzw. werden ökonomische Inhalte unter dem Aspekt der Migration betrachtet, könnte dies die intrinsische Motivation erhöhen. Wenn Schülerinnen und Schüler ihr Wissen über das Herkunftsland ihrer

Eltern mit in den Unterricht einbringen und mit Deutschland vergleichen, könnte sich das Interesse erhöhen und zu besseren Lernergebnissen führen.

In diesem Beitrag wurde durch ein deskriptives Vorgehen versucht, erste Ergebnisse von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Hinblick auf die Testleistung im Fach Wirtschaft zu ermitteln und mögliche Erklärungen für die Ergebnisse zu bieten. Es bedarf weiterer spezifischer Untersuchungen, um detailliertere Aussagen treffen zu können. Diese Analysen sollen einen ersten Einblick geben und stellen keine verallgemeinerbaren Ergebnisse dar. In diesem Beitrag wurde nur zwischen den zwei Hauptgruppen (Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund) unterschieden. Da in der Literatur Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen im Hinblick auf die Testleistung in den verschiedenen Unterrichtsfächern festgestellt wurden (siehe u. a. Jüttler/Schumann 2016) wären weitere Untersuchungen interessant, die diesen Aspekt genauer aufgreifen.

Auch die Frage, ob Schülerinnen und Schüler in bestimmten Themenfeldern bzw. Inhalten der ökonomischen Bildung besser, gleich oder schlechter abschneiden als Jugendliche ohne Migrationshintergrund, wäre ein weiterer Aspekt, der untersucht werden könnte, um letztendlich dem Effekt des Migrationshintergrunds entgegenwirken zu können, damit allen Kindern und Jugendlichen dieselben Chancen eröffnet werden können, als mündige Person am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.

Literaturverzeichnis

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, Bielefeld.
- Azzolini, D./Schnell, P./Palmer, J. R. B. (2012): Educational Achievement Gaps between Immigrant and Native Students in Two “New” Immigration Countries: Italy and Spain in Comparison. In: *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*. Vol 643, Issue 1, 2012, 46-77.
- Baumert, J./Watermann, R./Schümer, G. (2003): Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs – Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (1), 46-72.
- Bohlinger, S. (2013): The International Standard Classification of Education (ISCED). In: *BWP Special Edition 2013*, 23-26.
- Brandlmaier, E./Frank, H./Korunka, C./Plessnig, A./Schopf, C./Tamegger, K. (2006): Ökonomische Bildung von Schüler/innen Allgemeinbildender Höherer Schulen – Arbeits-, Organisations- und Wirtschaftspsychologie 6. Kirchler, E. (Hg.), Wien.
- Breen, R./Luijckx, R./Müller, W./Pollak, R. (2009): Nonpersistent Inequality in Educational Attainment: Evidence from Eight European Countries. In: *American Journal of Sociology*, 114 (5), 1475-1521.
- Burkard, K.-J./Lutter, A. (2016): Migration als Lern- und Problemfeld im Unterricht. In: *Unterricht Wirtschaft + Politik*, (02/2016), 13-15.
- Bühner, M. (2011): Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion, 3. aktual. Aufl., München.
- Ehmke, T./Baumert, J. (2008): Soziale Disparitäten des Kompetenzerwerbs und der Bildungsbeteiligung in den Ländern: Vergleiche zwischen PISA 2000 und 2006. In: *PISA-Konsortium Deutschland (Hg.): Pisa 2006 in Deutschland – Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich*, Münster, 319-342.
- Ehmke, T./Hohensee, F./Heidemeier, H./Prenzel, M. (2004): Soziale Herkunft. Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: *Prenzel, M. et al. (Hg.): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*, Münster, 225-254.
- Ganzeboom, H. B. G./De Graaf, P. M./Treiman, D. J. (1992): A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status. In: *Social Science Research* 21, 1-56.
- Gramatki, I. (2016): A comparison of financial literacy between native and immigrant school students. In: *Education Economics*, Volume 25 (3), 304-322.
- Greimel-Fuhrmann, B./Kronberger, R./Rumpold, H. (2016): Befunde und Desiderata zur Wirtschaftsbildung österreichischer Mittelschüler/innen. *Wirtschaftspolitische Blätter* 63 (1), 249-263.
- Fuhrmann, B./Rumpold, H. (2015): *Wirtschaftsstudie. Fragebogenabschnitt: Interesse an Wirtschaft (unveröffentlichter Fragebogen)*, Wien 2015.
- Haag, N./Böhme, K./Rjosk, C. u. a. (2016): Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In: *Stamat, P./Böhme, K./Schipolowski u. a. (Hg.): IQB-Bildungstrend 2015 Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*, Münster/ New York, 431-480.

- Heath, J. (1989): An Econometric Model of the Role of Gender in Economic Education. In: American Economic Review Proceedings, 79, 226-230.
- Hirschfeld, M./Moore, R. L./Brown, E. (1995): Exploring the gender gap on the GRE subject test in economics. In: Journal of Economic Education (26), 3-15.
- International Labour Office (2012): International Standard Classification of Occupations Standard classification of occupations ISCO 08 (1) Structure, group definitions and correspondence tables, Geneva.
- Jüttler, A./Schumann, S. (2016): Effect of Students Sociocultural Background on Economic Competencies in Upper Secondary Education. Online: https://www.researchgate.net/publication/303444477_Effects_of_Students_Sociocultural_Background_on_Economic_Competencies_in_Upper_Secondary_Education (21.07.2017).
- Jonskisz, E./Moosbrugger, H./Brandt, H. (2012): Planung und Entwicklung von Tests und Fragebogen, in: Moosbrugger, H./Kelava, A. (Hg.): Testtheorie und Fragebogenkonstruktion, 2. aktual. u. überarb. Aufl., Berlin/Heidelberg, 27-74.
- Knigge, J. (2010): Modellbasierte Entwicklung und Analyse von Testaufgaben zur Erfassung der Kompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“, Münster.
- Kotte, D./Lietz, P. (1998): Welche Faktoren beeinflussen die Leistung in Wirtschaftskunde? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 94, 421–434.
- Köller, O./Böhme, K./Winkelmann, H./Bremerich-Vos, A./Granzer, D./Vock, M. et al. (2005): Hinweise zur Erstellung von Testaufgaben für das Projekt „Evaluation der Standards Deutsch in der Grundschule“ ESDeG (Primarbereich, Jahrgang 4), Berlin (unveröffentlichtes Papier).
- Lienert, G. A./Ratz, U. (1998): Testaufbau und Testanalyse, 6. Aufl., Weinheim.
- Loerwald, D./Schnell, C. (2014): Tests als Instrumente zur Individualdiagnostik in der ökonomischen Bildung. Konzeption, Validierung und Auswertung von Testaufgaben für die Sekundarstufe I in Niedersachsen. In: Retzmann, T. (Hg.): Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe I und Primarstufe, Schwalbach/Ts., 294-306.
- Macha, K. (2015): Ökonomische Kompetenz messen – Theoretisches Modell und Ergebnisse der Economic Competencies Study (ECOS) Reihe: Ökonomische Bildung, Band 8, Berlin.
- Marx, A. E./Stanat P. (2012): Reading comprehension of immigrant students in Germany: research evidence on determinants and target points for intervention, 1929–1945, doi:10.1007/s11145-011-9307-x.
- Müller, K./Ehmke, T. (2013): Soziale Herkunft als Bedingung der Kompetenzentwicklung. In: Prenzel, M./Sälzer, C./Klieme, E./Köller, O. (Hg.): PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland, Münster, 258-274.
- National Center for Education Statistics (NCES) (2012): The nation's report card: Economics 2012. National Assessment of educational progress at Grade 12.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2015): Die Arbeit in der Oberschule. Online: https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/aktuelle_erlasse_und_anhoerungsverfahren/neue-grundsaterlasse-fuer-hauptschule-realschule-und-oberschule-155972.html (11.06.2017).

- Niedersächsisches Kultusministerium (2013): Kerncurriculum für die Oberschule Schuljahrgänge 7-10 Wirtschaft. Hannover.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2009a): Kerncurriculum für die Realschule Schuljahrgänge 8-10 Wirtschaft. Hannover.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2009b): Kerncurriculum für die Hauptschule Schuljahrgänge 7-10 Wirtschaft. Hannover.
- Oberste, M. (2012): Economic and Financial Literacy, Attitude & Behavior - The Case of German High School Students, Münster.
- OECD (2016a): PISA 2015 Ergebnisse, Band I, Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung, Bielefeld.
- OECD (2016b): PISA 2015 – Ergebnisse im Fokus. Online: https://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie/PISA_2015_Zusammenfassung.pdf (19.07.2017).
- OECD (2014a): PISA 2012 Ergebnisse: Schüler und ihr Bezug zum Geld, Band VI, Finanzielle Allgemeinbildung für das 21. Jahrhundert, Zusammenfassung in Deutsch, OECD Multilingual Summaries.
- OECD (2014b): PISA 2012 Results: Students and Money: Financial Literacy Skills for the 21st Century (6), PISA, OECD Publishing.
- OECD (2014c): PISA 2012 Results in Focus – What 15-year-olds know and what they can do with what they know. Online: <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf> (21.07.2017).
- OECD (2013): Programme for International Student Assessment PISA – Results from PISA 2012 Germany. Online: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm> (21.07.2017).
- OECD (2010): PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (1). [dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en](https://doi.org/10.1787/9789264091450-en).
- OECD (2003): First results from PISA 2003 Executive Summary. Online: <https://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessment-pisa/34002454.pdf> (21.07.2017).
- Pöhlmann, C./Haag, N./Stanat, P. (2013): Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In: Pant, H. C./Stanat, P./Schroeders, A. u. a. (Hg.): IQB-Bildungstrend 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Jahrgangsstufe I, Münster/ New York, 297-330.
- Retzmann, T./Seeber, G./Remmele, B. u. a. (2010): Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Bildungsstandards. Standards für die Lehrerbildung. Im Auftrag vom Gemeinschaftsausschuss der Deutschen gewerblichen Wirtschaft unter Vorsitz des ZDH (2009/2010). Online: https://bankenverband.de/media/files/Oekonomische_Bildung_an_allgemeinbildenden_Schulen.pdf (19.07.2017).
- Schmid, K. (2006): Kenntnisse zum Themenkomplex internationaler Wirtschaft Ergebnisse des ibw-Tests von SchulabsolventInnen der Sekundarstufe II. ibw-Mitteilungen, 2006 (4).
- Schmidt-Atzert, L./Amelang, M. (2012): Psychologische Diagnostik, 5., vollst. überarb. u. erw. Aufl., Berlin/Heidelberg.
- Schuhen, M./Schürkmann, S. (2014): Construct validity of financial literacy. In: International Review of Economics Education, (16), Part A., 1–11.

- Schumann, S./Eberle, F. (2014): Ökonomische Kompetenzen von Lernenden am Ende der Sekundarstufe II. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 17 (1), 103-126. doi:10.1007/s11618-013-0459-0.
- Schumann, S./Eberle, F./Oepke, M. (2013): Ökonomisches Wissen und Können am Ende der Sekundarstufe II: Effekte der Bildungsgang-, Klassen- und Geschlechtszugehörigkeit. In: Faßhauer, U./ Fürstenau, B./Wuttke, E. (Hg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2013, Opladen Berlin Toronto, 35-46, Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE).
- Schwippert, K./Wendt, H./ Tarelli, I. (2012): Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In: Bos, W./Tarelli, I./Bremerich-Vos, A. u. a. (Hg.): IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster, 191–207.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2015): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2013/2014 Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa.
- Stanat, P./Rauch, D./Segeritz, M. (2010): Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: Klieme, E./Artelt, C./Hartig, J. et al. (Hg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt, Münster, 200-230.
- Stanat, P. (2006): Disparitäten im schulischen Erfolg: Forschungsstand zur Rolle des Migrationshintergrunds. In: Unterrichtswissenschaft, 36, 2006 (2), 98-124.
- Stanat, P./Christensen, G. (2006): Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in PISA 2003. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Öffentlichkeitsarbeit (Hg.): Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich, 33-64.
- Statistisches Bundesamt destatis (2017): 33 % der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund (Zahl der Woche vom 7. Februar 2017). Online: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/zdw/2017/PD17_006_p002pdf.pdf;jsessionid=42A5F5549249D0EB108A3A8A1A16DB80.cae4?__blob=publicationFile (27.07.2017).
- Tarelli, I./Schwippert, K./ Stubbe, T. C. (2012): Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In: Bos, W./Wendt, H./Köller, O. u. a. (Hg.): TIMSS 2011. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster, 247–267.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco) (2006): International Standard Classification of Education ISCED 1997.
- Walstad, W. B./Rebeck, K./Butters, R. B. (2013): The Test of Economic Literacy: Development and Results. In: The Journal of Economic Education, 44 (3), 298-309.

- Walter, O./Taskinen, P. (2008): Naturwissenschaftsbezogene Motivationen und Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Deutschland: der Einfluss der Generation, der Herkunft und des Elternhauses. In: Prenzel, M./Baumert, J. (Hg.): Vertiefende Analysen zu PISA 2006, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 10, Wiesbaden, 185-203.
- Wendt, H./Schwippert, K./Stubbe, T., C. (2016): Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In: Wendt, H. et al. (Hg.): TIMSS - Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster, 317-332.
- Wittenberg, R. (1998): Grundlagen computergestützter Datenanalyse, 2. Aufl., Stuttgart.
- Würth, R./Klein, H. J. (2001): Wirtschaftswissen Jugendlicher in Baden-Württemberg. Eine empirische Untersuchung, Künzelsau.
- Zinovyeva, N./Felgueroso, F./Vazquez, P. (2014): Immigration and student achievement in Spain: evidence from PISA. Online: <https://doi.org/10.1007/s13209-013-0101-7>, 25-60.