

Sonderdruck aus

**ZEITSCHRIFT FÜR
PÄDAGOGIK**

Heft 3 / 2006

Cristina Allemann-Ghionda/Claudia Crotti

Gender und Bildung

Zur Einführung in den Thementeil

‚Gender und Bildung‘ stellt im erziehungswissenschaftlichen Diskurs ein oft diskutiertes Verhältnis dar; dies nicht erst seit den letzten Jahrzehnten. Bereits im 18. Jahrhundert bilden Jean-Jacques Rousseau, Joachim Heinrich Campe oder Johann Heinrich Pestalozzi den Klassikerkanon zur *bürgerlichen Theorie* der weiblichen Bildung (Schmid 1989). Mit Amalia Holst, Betty Gleim, Mary Wollstonecraft, John Stuart Mill oder Theodor Gottlieb von Hippel melden sich jene zu Wort, die eine mit der Geschlechterdifferenz legitimierte benachteiligende Bildung ablehnen. Diesen ideengeschichtlichen Traditionslinien folgt zu einem späteren Zeitpunkt die erziehungswissenschaftliche Bearbeitung des Verhältnisses ‚Gender und Bildung‘. Im späten Kaiserreich und während der Weimarer Republik werden Dissertationen geschrieben, die in „bildungstheoretischen, historiographischen und sozialwissenschaftlichen Zusammenhängen“ das weibliche Geschlecht und in wenigen Fällen das Geschlechterverhältnis aufgreifen (Glaser/Priem 2004, S. 18). In den 1950er- und 1960er-Jahren wird mit dem Begriff ‚Chancengleichheit‘ die Bildungsbenachteiligung thematisiert und das Verhältnis von ‚Gender und Bildung‘ neu beleuchtet. Diese Relation gewinnt zwanzig Jahre später – 1970 – mit dem Aufschwung des Feminismus und der einsetzenden Wissenschaftskritik an der Geschlechterordnung erneut an Dynamik, was sich unschwer an der Etablierung der Kategorie Geschlecht bzw. Gender in der Erziehungswissenschaft ablesen lässt. So werden seit 1988 in der *Zeitschrift für Pädagogik* regelmäßig Artikel publiziert, die unterschiedliche Aspekte von ‚Gender und Bildung‘ beleuchten (vgl. die ausführliche Zeitschriftenauswertung bei Glaser/Priem 2004, S. 21ff.). In diese Traditionslinie stellt sich der vorliegende Thementeil, welcher in fünf Aufsätzen das Verhältnis von ‚Gender und Bildung‘ aus historischer und sozialwissenschaftlicher Perspektive fokussiert.

Der Beitrag von Mineke van Essen und Rebecca Rogers ist die übersetzte und stark gekürzte Fassung eines Forschungsberichtes, der ursprünglich in der französischen Zeitschrift *Histoire de l'Éducation* veröffentlicht wurde.¹ Diese Übersicht, welche den inner- und außereuropäischen Raum berücksichtigt, zieht Bilanz über die Besonderheiten der Ausbildung von Frauen als Lehrerinnen und beleuchtet die Umstände ihres Eintritts und ihrer Etablierung in einen Beruf, der – wie viele andere – in Westeuropa lange als typisch männlich galt. Die Autorinnen dokumentieren, wie sich der Beruf unter geschlechtsspezifischen Aspekten definiert und entwickelt – zwischen religiösem Diskurs

1 Originalfassung: Einleitender Beitrag für das Sonderheft „Les enseignants. Formation, identité, représentations, XIXe-XXe siècles“, Sondernummer der Zeitschrift *Histoire de l'éducation* Nr. 98, Mai 2003.

und einer Professionalität, die am männlichen Vorbild orientiert ist, zwischen geistiger Mütterlichkeit und einer spezifisch weiblichen professionellen Lehrerin. Dabei interessiert insbesondere das Wie und das Warum der gesellschaftlichen Konstruktion des Berufsbildes der Lehrerin. Die Laizisierung der Profession hat teilweise zur Formalisierung der gesellschaftlich und religiös bedingten strukturellen Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Lehrkräften geführt – von den unterschiedlichen Gehältern und Arbeitsbedingungen zum Zölibatsgebot, das in manchen Ländern seit dem letzten Viertel des 19. Jahrhunderts bis in die 1950er-Jahre hinein Gültigkeit hatte. Die Ausdehnung der staatlichen Macht auf das Schulwesen für Frauen hat allerdings nicht immer nur disziplinierende und einschränkende Wirkungen gehabt.

Im Beitrag von Wolfgang Gippert und Elke Kleinau wird ein Ausschnitt der deutschen Arbeitsmigration und zugleich der Geschichte der Lehrerinnen im 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts untersucht. Deutsche Lehrerinnen suchten oft ihre erste Anstellung als Gouvernanten oder als Lehrerinnen in Privatschulen. Tagebücher und manchmal auch fiktionale Texte gewähren Einblick in die Erlebnisse dieser Pionierinnen der europäischen Bildungsmobilität und in ihre Begegnung mit einer Kultur und Lebensweise, die sie als fremd erlebten. Das Leben in der Diaspora hat laut den Autorinnen oft keineswegs zum Bemühen um das Verstehen der neuen Kultur und zu interkulturellem Austausch geführt, sondern bei den deutschen Lehrerinnen meistens zur Festigung der nationalkulturellen Identität beigetragen. Die deutsche Einigung war erst 1871 vollzogen worden, und das Herkunftsland war und blieb der wichtigste kulturelle Orientierungspunkt. Die Zeugnisse dokumentieren, dass Lehrerinnen sich bemühten, Elemente der deutschen Kultur bekannt zu machen und durch korrektes Verhalten ihr Vaterland in einem vorteilhaften Licht erscheinen zu lassen. Analog und spiegelbildlich zu den Erfahrungen der heutigen Arbeitsmigrant/innen in Deutschland geht aus den Quellen hervor, dass deutsche Lehrerinnen in England die ganze Bandbreite der materiellen Ausbeutung und der psychischen Erniedrigung erfuhren. Nicht einmal das hohe Bildungsniveau und die Zugehörigkeit zu einer großen und mächtigen (wenn auch im Vergleich zu England jungen) Nation hat sie vor der Stigmatisierung durch die Arbeitgeber/innen geschützt und vor der Erfahrung, dass das Nationale vielfach als trennend und als dem Menschlichen übergeordnet angesehen und instrumentalisiert wird.

Der Beitrag von Cristina Allemann-Ghionda thematisiert den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und geht der – natürlich rhetorischen – Frage nach, ob eher die soziale Herkunft, die Geschlechtszugehörigkeit oder die ethnische Zugehörigkeit für den Bildungserfolg oder das Bildungsversagen verantwortlich zu machen sind. Die rund zwanzigjährige Forschungstradition in diesem Themenfeld konzentrierte sich bisher vornehmlich auf einzelne Aspekte, die u.a. die Defizite der Kinder und ihrer Familien, die systembedingte Benachteiligung durch das Bildungswesen, die Art und Qualität des Unterrichts und die mangelnde Kompetenz der Lehrkräfte in den Bereichen Diagnostik und Beurteilung in den Vordergrund rückten. Die Ergebnisse und Empfehlungen der Forschung führten nicht zu einer besseren Integration der Kinder mit Migrationshintergrund in das deutsche (und in das schweizerische) Bildungssystem, wie an periodisch veröffentlichten empirischen Ergebnisse

abzulesen ist. Die Autorin plädiert für einen systemischen Ansatz, der die spezifischen Faktoren des Bildungserfolgs unter Migrationsbedingungen nicht isoliert, sondern in ihrem Zusammenspiel betrachtet. Gefragt ist ein veränderter Blickwinkel – von der Defizitperspektive zur Ressourcenorientierung – bei der Analyse des Bildungserfolgs von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Dies wiederum spricht für Forschungsansätze, die sowohl quantitative als auch qualitative Daten berücksichtigen, um den bisher unbekannteren Ursachen der Unterschiede zwischen ethnischen Gruppen bei gleichzeitiger Betrachtung der Kriterien Geschlecht und sozioökonomischer Status auf die Spur zu kommen. Ausgehend von dieser theoretischen und methodologischen Verortung werden exemplarisch anhand der ethnischen Gruppe der italienischen Schülerinnen und Schüler Hypothesen zur Erklärung ihres Bildungserfolgs bzw. -misserfolgs und Schwerpunkte für die Verbesserung der schulischen Integration unter multikulturellen Bedingungen formuliert.

Ausgehend von medienwirksamen Schlagzeilen in den letzten Jahren, welche dem weiblichen Geschlecht einen Bildungserfolg und dem männlichen Geschlecht einen Bildungsmisserfolg attestieren, untersucht Claudia Crotti in ihrem Beitrag die Frage, inwieweit die Zuordnung der semantischen Felder Erfolg bzw. Misserfolg aufgrund statistischer Signifikanzen das Verhältnis ‚Gender und Bildung‘ adäquat ausleuchten. Die Rekonstruktion des wissenschaftskritischen und des erziehungswissenschaftlichen Diskurses der letzten Jahrzehnte weist die unterschiedlichen Facetten der Bildungsbenachteiligung des weiblichen Geschlechts nach. Die erfolgten bildungspolitischen Interventionen ihrerseits, exemplarisch am Fall Schweiz dargestellt, beabsichtigten unter dem Fokus der ‚Chancengleichheit‘ diese Zurücksetzung aufzuheben. Zu welchen Ergebnissen diese Auseinandersetzungen führten, wird zum einen anhand statischer Übersichten und Analysen der OECD-Daten und zum anderen anhand nationaler Bildungsstatistiken aufgezeigt. Die in den Industrieländern konstatierten besseren Leistungen der Mädchen während der obligatorischen Schulzeit sowie ihre wachsende Bildungsbeteiligung im nachobligatorischen Bildungsbereich werden als Gewinnindikatoren gewertet. Spätestens jedoch während der nachobligatorischen Schulzeit, in der Berufsausbildung, beim Eindringen in den Arbeitsmarkt und mit der Familiengründung beschreiten die Geschlechter unterschiedliche Wege. Inwiefern der Bildungserfolg bzw. -misserfolg als ‚Geschlechterfrage‘ verstanden werden kann, wird mit Blick auf den gesamten Bildungsbereich relativiert und damit die Komplexität des Verhältnisses von ‚Gender und Bildung‘, die mit statistischen Signifikanzen und polarisierenden Zuordnungen nicht erfasst werden kann, betont.

In ihrem Aufsatz problematisiert Sabina Larcher Klee das spannungsreiche Verhältnis von ‚Gender und Bildung‘ aus sozialwissenschaftlicher Perspektive, indem sie die Auswirkungen neuerer politischer Strategien bei gleichzeitig wirksamen konservativen Wertvorstellungen für das weibliche Geschlecht erfragt. Im Zuge internationaler Angleichungsprozesse, die vornehmlich unter den Aspekten von Effizienz und Wirksamkeit geführt werden, beginnen sich die nationalen Bildungssysteme einander anzugleichen. Unter diesem Fokus werden auch Steuerungsmechanismen in der Sozialstaatspolitik und in der Arbeitsmarktregelung geführt. Diesen Neuerungsbestrebungen stehen kon-

Cristina Allemann-Ghionda

Klasse, Gender oder Ethnie? Zum Bildungserfolg von Schüler/innen mit Migrationshintergrund

Von der Defizitperspektive zur Ressourcenorientierung

Zusammenfassung: *Die europäische Forschung über die Faktoren, die zum Bildungserfolg bzw. Misserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund beitragen, lässt mehrere Erklärungsansätze erkennen. Am meisten überzeugt die systemische Sichtweise, wonach ein Geflecht von inner- und außerschulischen Faktoren am Werk ist. Neuere Untersuchungen zeigen deutlich, dass verschiedene ethnische Gruppen unterschiedlichen Erfolg aufweisen, ohne dass die Gründe klar wären. Einzelne Untersuchungen weisen auf einen geschlechtsspezifischen Aspekt hin, wobei dieser erst in Kombination mit der Wahrnehmung der ethnischen Zugehörigkeit, der Nationalität, der Religion und der sozialen Herkunft wirksam wird.*

1. Anmerkungen zum Forschungsstand

Im deutschen Schulsystem (in den Kantonen der deutschen Schweiz verhält es sich nicht anders) gibt es, obwohl der Diskurs über interkulturelle Bildung zumindest auf der Ebene der bildungspolitischen Rhetorik und der Curricula der 16 Bundesländer inzwischen mehr oder weniger gut repräsentiert ist (vgl. KMK 1996; Göbel/Hesse 2004; Neumann/Reuter 2004), offenbar eine Schwierigkeit, Personen mit verschiedenen sprachlichen und soziokulturellen Hintergründen anzunehmen – vor allem dann, wenn sie unter die Kategorie der Migrant/innen fallen. Es ist mehrfach empirisch erwiesen, dass die Migrantenkinder der meisten Ethnien in Sonderklassen und in der Hauptschule überrepräsentiert sind und dass sie zugleich aus weniger privilegierten sozialen Schichten stammen. In rund zwanzig Jahren, seitdem in der Forschung dieses Phänomen systematisch untersucht worden ist, hat sich die Situation nicht verbessert, sondern sogar verschlechtert (Allemann-Ghionda/Lusso-Cesari 1986; Kornmann/Klinge/Iriogbe-Ganning 1997; Haeblerlin 2002; Kristen 2004). Die hohen Prozentzahlen des Misserfolgs dürfen jedoch nicht vergessen lassen, dass eine andere – wenn auch zahlenmäßig beschränkte – Gruppe sehr erfolgreich in der Schule ist, sodass von einem Scheineffekt gesprochen werden kann.

Über die Interaktionen in der Klasse – das Geschehen auf der Mikroebene – ist sehr wenig bekannt, und das Wenige, das zutage gefördert wurde, ist nicht sehr ermutigend. Eine empirische, qualitative Studie legt offen, wie Mädchen türkischer Herkunft, die in einer norddeutschen Stadt an verschiedenen Schulen die gymnasiale Oberstufe besuchen, Gegenstand verbaler und nonverbaler Diskriminierungen seitens der Lehrpersonen sind, welche ihnen nicht das ‚Privileg‘, geschweige denn das Recht, einer höheren Bildung zugestehen zu wollen scheinen (Weber 2003). Im Folgenden werden die aus der bisherigen Literatur herausdestillierten Erklärungsansätze dargestellt.

Ansatz A – Defizite der Kinder und ihrer Familien

Ein verbreiteter Gestus, sei es in der Forschung, in der Bildungspolitik, in der Tagespresse und im Schulalltag, erklärt den Bildungsmisserfolg mit sprachlichen Defiziten seitens der Schüler/innen und ihrer Familien. Es handelt sich um ein Erbe der so genannten Ausländerpädagogik. So gesehen, werden das aktuelle Schulsystem und die einzelnen Lehrpersonen der Verantwortung entbunden. Selbst in Kombination mit anderen Ursachen (siehe Ansatz D) handelt es sich um eine nur partielle und daher unzureichende Erklärung. Im Anschluss an die PISA-Studie zu den Lesekompetenzen wurde das als defizitär bezeichnete kulturelle und sprachliche Vermögen vieler Migrantenkinder aufs Neue ins Spiel gebracht, genauer: Es wurden unzureichende Kenntnisse der offiziellen Unterrichtssprache als Grund für die schwache Lesekompetenz angeführt (OECD 2001). Ohne den aktuellen Forschungsstand über die Beschulung und sprachliche Sozialisation der Schüler/innen mit Migrationshintergrund zu berücksichtigen, wird in den Berichten über die erste PISA-Studie das wichtige Thema der Förderung der Herkunftssprache nicht genannt, obwohl die Korrelation zwischen Zweisprachigkeit und Schulerfolg in der Literatur zu diesem Thema ausführlich analysiert und diskutiert wird und daher zumindest Wissenschaftler/innen nicht unbekannt sein dürfte.

Ansatz B – Systembedingte Behandlung der Differenz

Aus einer empirischen und vergleichenden Studie über sechs Schulsysteme in Europa geht hervor, dass die Strukturen des Bildungswesens, je nach ihrer eher integrativen oder eher separierenden Ausrichtung in Bezug auf jegliche Erscheinungsform der Differenz, die Behandlung sprachlich und soziokulturell heterogener Klassen beeinflussen (Allemann-Ghionda 1999). Die Theorie der institutionellen Diskriminierung basiert auf der Annahme, dass die Benachteiligung aufgrund ethnischer und sozioökonomischer Merkmale der Schüler/innen nicht den einzelnen Lehrpersonen, sondern den Strukturen des Bildungssystems zuzuschreiben ist (Gomolla/Radtke 2002). Bei dieser Sichtweise steht die fast überwältigende Logik des Systems stark im Vordergrund. Diese wird für die oft ungerechtfertigte Zuweisung zu weniger qualifizierenden Schultypen verantwortlich gemacht. Da aber Lehrpersonen auch innerhalb eines Systems denkende Individuen mit einem gewissen Handlungsspielraum sind, können Fehlzuweisungen zur Sonderklasse und die oft unangemessenen Empfehlungen (vorzugsweise Hauptschule) auch unter dem Aspekt der Kompetenz der Lehrpersonen in Sachen Diagnostik und Beurteilung betrachtet werden (vgl. Ansatz D).

Ansatz C – Qualität des Unterrichts

Die Wirksamkeit der Schule lässt sich mit der Multikulturalität verbinden. In diesem Rahmen wurden Variablen des Unterrichts identifiziert, von welchen die Wirksamkeit der Schule unter multikulturellen und mehrsprachigen Bedingungen abhängt. Dazu gehören beispielsweise das Klassenklima, der Grad der Individualisierung und Binnendifferenzierung des Unterrichts und schließlich das Feedback für die Schüler/innen (Rü-

esch 1998, 1999). Die Ergebnisse legen nahe, dass guter Unterricht möglich ist, selbst wenn aus der Sicht von Alltagstheorien der Anteil an Migrantenkindern in einer Klasse als zu hoch eingestuft wird.

Ansatz D – Lückenhafte Kompetenz der Lehrpersonen in den Bereichen Diagnostik und Beurteilung

In manchen Publikationen über die Bildungsbenachteiligung von Schüler/innen mit Migrationshintergrund wird die Kompetenz der Lehrpersonen bezüglich Diagnostik und Leistungsbeurteilung der Schüler/innen angezweifelt. Jungbluth (1997) hat in einer auf dem niederländischen Schulsystem basierenden Studie die Einschätzungen und Beurteilungen der Schüler/innen durch die Lehrpersonen mit den Ergebnissen eines non-verbale Intelligenztests verglichen. Nach diesen Daten werden Schüler/innen türkischer oder marokkanischer Herkunft mit überdurchschnittlichen Intelligenzwerten oftmals nicht gleich beurteilt wie die niederländischen Schüler/innen. Seinen Daten und Korrelationen zufolge ist die Reproduktion sozialer Ungleichheit jedoch auf schichtspezifische Faktoren und nicht auf die ethnische Herkunft zurückzuführen. Allerdings muss dabei berücksichtigt werden, dass Multikulturalität im niederländischen Schulsystem anders definiert und anders gewichtet wird (oder damals wurde) als im deutschen Bildungswesen.

In Deutschland müssten, wenn die getestete Lesekompetenz maßgebend wäre, viele Schüler/innen, die die Hauptschule besuchen, das Gymnasium besuchen oder umgekehrt (Bos u.a. 2003). Dies gilt nicht nur für Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Im deutschen Schulsystem erscheint die Praxis weit verbreitet, sprachliche Schwierigkeiten der Kinder mit Migrationshintergrund irrtümlicherweise damit zu erklären, dass diese weniger intelligent oder begabt wären (Intelligenztests werden nur in gewissen Fällen angeordnet, und oft bleibt die Frage, ob Tests kulturfair seien oder nicht, unreflektiert), wobei das sprachliche Potenzial dieser Kinder kaum oder gar nicht wahrgenommen wird. Eine explorative Studie, durchgeführt im Raum Köln mit einer Gruppe von Drittklässlern, welche zur Hälfte aus deutschen Kindern und zur anderen Hälfte aus Kindern von zugewanderten Eltern bestand, hat erstmals die tägliche, konkrete Beurteilungspraxis von Lehrpersonen in sprachlich und soziokulturell heterogenen Klassen ans Licht gebracht. Dabei gaben Lehrpersonen an, sie wüssten schon zu Beginn der dritten Klasse, dass die meisten Schüler/innen mit Migrationshintergrund nicht für das Gymnasium geeignet seien. Einige Begründungen: unzureichende Sprachkenntnisse und/oder Leistungen, mangelnde Unterstützung der Eltern, viele Geschwister (*sic*). Die Zweisprachigkeit dieser Schüler/innen war den Lehrpersonen nicht bewusst (Allemann-Ghionda u.a. 2006).

Ansatz E – Selektive Wertschätzung und geringe Förderung der Zweisprachigkeit

Die Interdependenz zwischen qualifizierter Förderung von Zweisprachigkeit und Schulerfolg wird in zahlreichen Arbeiten untersucht (Übersicht in Reich u.a. 2002). Psycholinguistische Analysen unterstreichen die besonderen kognitiven Leistungen und Kom-

petenzen zwei- und mehrsprachiger Personen (Baker/Prys Jones 1998). Doch diese Fähigkeiten können in vielen Fällen nicht vollständig entwickelt werden, wenn sie im Unterricht und bei der Beurteilung der Kinder nicht beachtet werden, wenn sie keine Förderung erfahren, oder wenn die Schule gar gegen die Zweisprachigkeit arbeitet, weil die Lehrpersonen am Vorurteil festhalten, dass die zweisprachige Erziehung – jedenfalls bei Schüler/innen mit Migrationshintergrund und bei Sprachen, die wenig Prestige genießen – den schulischen Leistungen abträglich sei.

Ansatz F – Bildungserfolg und psychosoziale Ressourcen

Während der überwiegende Teil der Forschung sich dem Misserfolg zugewandt hat, untersuchen einige Autor/innen die Faktoren, die zum Erfolg der Kinder von Migrant/innen beitragen. So haben Darbellary/Cesari Lusso (2003) die psychosozialen Ressourcen portugiesischer Schüler/innen in der französischen Schweiz untersucht. In eine ähnliche Richtung weist eine umfassende Untersuchung über die Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund; dabei entsteht ein nuanciertes Bild, das dem verbreiteten Stereotyp des ausnahmslos unterdrückten, schulschwachen, sprachlosen türkischen Mädchens und der stets unterdrückenden und/oder unbeholfenen Familie widerspricht. Bildung, „der goldene Armreif“ (Boos-Nünning/Karakasoglu 2005, S. 163ff.), ist das Ergebnis eines gelungenen Zusammenspiels von Ressourcen. Der ressourcenorientierte Ansatz strebt die Befreiung aus einem sozial deterministischen Paradigma an und fokussiert das in ein Netzwerk eingebundene Individuum mit Handlungspotenzial und Entscheidungsfähigkeiten. Diese Sichtweise erscheint umso angebrachter, als die Soziokulturen aller ethnischen Gruppen (einschließlich der Deutschen) keineswegs versteinert, sondern im permanenten Wandel sind.

Ansatz G – Systemische Erklärungsansätze

Am überzeugendsten scheinen diejenigen Erklärungsansätze zu sein, denen eine systemische Kombination der Faktoren der Modelle A, B, C, D, E und F zugrunde liegt. Eine solche Sicht findet sich zumindest teilweise im Bericht der OECD (2001, S. 217ff.) über die erste PISA-Studie zur Lesekompetenz wieder, wenn auch mit einem Vorbehalt: Die besondere Situation der Migrant/innen wird zumindest in Bezug auf den Aspekt Zwei- und Mehrsprachigkeit einseitig und unzureichend analysiert (vgl. Ansatz A).

Die ungleichen Bildungschancen setzen sich in der Berufswahl fort. Haeberlin/Imhof/Kronig (2005) weisen nach, dass ausländische Mädchen auf dem Stellenmarkt deutlich schlechtere Chancen als Jungen haben, und dass die Auswahl der für sie in Frage kommenden Berufe gegenüber den Jungen wesentlich eingeschränkt ist. Die schlechteren Chancen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund (Jungen und Mädchen) führen die Autoren auf das Zusammenwirken mehrerer Faktoren zurück: ungünstige Schulqualifikationen, fehlender Zugang zu informellen Netzwerken, negative Stereotype seitens der Arbeitgeber, Unbeliebtheit in der Bevölkerung.

2. Faktoren, die in Bezug auf die Schulleistungen zusammenspielen

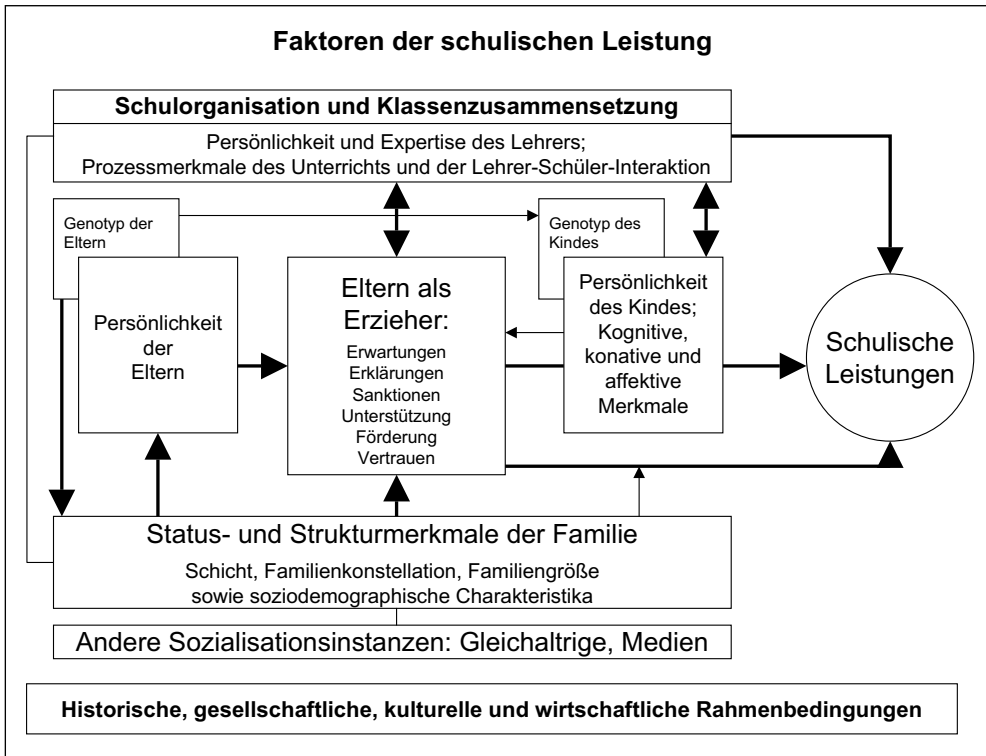
Erkenntnissen aus der pädagogischen Psychologie zufolge hängt der schulische Erfolg (oder Misserfolg) von einem komplexen System von Faktoren ab, welche miteinander interagieren. Es wäre nicht realistisch, einen Faktor zu isolieren, indem man beispielsweise festlegt, dass die Leistungen hauptsächlich von den Eltern oder aber von der Lehrperson oder einzig vom Individuum Kind abhängen. Nach Helmke/Weinert (1997) tragen viele inner- und außerschulische Faktoren zu den schulischen Leistungen bei (s. Grafik, S. 355). Die Prozesse des Schulerfolgs haben systemischen Charakter. Nach diesem Schema und dieser Analyse gestalten sich schulische Prozesse jedoch in einem kulturneutralen Raum. Lediglich unter die Kategorie *Status- und Strukturmerkmale der Familie (Schicht, Familienkonstellation, Familiengröße sowie soziodemographische Charakteristika)* könnte der Aspekt der ethnokulturellen und sprachlichen Hintergründe subsumiert werden – er bleibt aber unerwähnt.

Um die spezifischen Bedingungen des Schulerfolgs von Migrant*innen, oder besser gesagt der Schüler/innen mit einem oder zwei nicht deutschsprachigen Elternteilen, ernsthaft zu erfassen, müssen jedoch alle Faktoren, inklusive einer Serie von Variablen, welche in dem Schema nicht oder höchstens implizit enthalten sind, analysiert werden.

Wenn beispielsweise von den *Eltern als Erziehern* die Rede ist, müssen die sprachlichen Kompetenzen, der Bildungsgrad, die Erwartungen und das Verhalten der Eltern der Schule gegenüber analysiert werden. Die Grafik in der vorliegenden Form misst der Verantwortung der Eltern für die schulischen Leistungen ein übertrieben großes Gewicht bei, was sich in der Größe des Kastens ausdrückt. Diese Zuschreibung ist dem deutschen Bildungssystem inhärent, muss aber nicht kritiklos hingenommen werden. Wünschenswert (und auch real existierend) ist vielmehr eine Schule, welche die Eltern einbezieht und respektiert, aber die alles daran setzt, alle Schüler/innen angemessen zu fördern, anstatt von vornherein die Kinder einzuteilen in solche, die gebildete und schulerfahrene Eltern haben, und solche, die dieses Glück und diesen Startvorteil nicht haben.

Im Feld *Persönlichkeit und Expertise des Lehrers – Prozessmerkmale des Unterrichts und Lehrer-Schüler-Interaktion* wird es darum gehen, Folgendes zu analysieren: Über welche Kompetenzen verfügt eine Lehrperson, die in einer mehrsprachigen und heterogenen Klasse agiert? Welches Wissen und welche Einstellungen hat sie gegenüber zwei- oder mehrsprachigen Schülerinnen (denn der Schüler oder die Schülerin, der oder die eine deutsche Schule besucht, könnte beispielsweise ein italienisches und ein kroatisches Elternteil haben)? Welche Einschätzungen werden in Bezug auf den schulischen Werdegang, auf welchen eine Tochter oder ein Sohn von Migrant*innen hoffen kann, vorgenommen und wie wird darüber kommuniziert?

Im Feld *Persönlichkeit des Schülers* wird man Daten über die Identitätsbildung im Migrationskontext, auch unter Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Faktoren, und die Anpassungsaufgaben einer Schülerin oder eines Schülers, der oder die von einem Land in ein anderes und von einer Sprache in die andere wechselt, mit berücksichtigen müssen (Portera 1995).



Komplexes Schema der Schulleistungsdeterminanten (Quelle: Weinert, F.E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel: Beltz, S. 86).

In das Feld *Schulorganisation und Klassenzusammensetzung* gehören Daten über die Art und Weise, in der die Lehrkräfte in einem gegebenen Schulsystem und in einer gegebenen Klasse die sprachliche Vielfalt und die Präsenz von Schüler/innen unterschiedlicher Herkunft und mit verschiedenen Charakteren wahrnehmen und behandeln.

Was ist über die Situation der Schüler/innen mit Migrationshintergrund an deutschen Schulen bekannt und was nicht? Die Forschung hat festgestellt, dass wichtige Unterschiede hinsichtlich des Schulerfolgs zwischen verschiedenen ethnischen und sprachlichen Gruppen vorliegen. Im Allgemeinen gelten die Migrantenkinder asiatischer Herkunft als besonders erfolgreich. Zudem ist in Deutschland der Schulerfolg von Schüler/innen griechischer Herkunft sprichwörtlich geworden, aber spanische Kinder und Jugendliche stehen ihnen in nichts nach. Über die italienischen und türkischen Schüler/innen ist bekannt, dass sie sich in einer besonders benachteiligten Position befinden (Alba/Handl/Müller 1994). In dieser soziologischen, quantitativen Studie wurden die Unterschiede im Schulerfolg zwischen ethnischen Gruppen hervorgehoben – selbstverständlich bei vergleichbarem sozioökonomischem Status –, während die Schulstatistiken in Deutschland zwischen deutscher und nicht-deutscher Staatsangehörigkeit unter-

scheiden. Eine spätere Untersuchung hat ethnische Unterschiede beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I (Hauptschule, Realschule und Gymnasium) aufgezeigt (Kristen 2004). Beide Studien formulieren sehr vorsichtig Thesen in Bezug auf die vermutlichen Gründe für die ethnischen Unterschiede, wobei sie im Wesentlichen dem Defizitansatz (vgl. Ansatz A) verhaftet bleiben. Keine der beiden quantitativen Studien vermag allerdings Erklärungen für das *Warum* der ethnischen Unterschiede zu geben – und diese Studien sind für den aktuellen Forschungsstand repräsentativ.

Wenn man auf bisherige Forschungsergebnisse zur spezifischen Situation der Schüler/innen mit Migrationshintergrund zurückgreift, das multifaktorielle Schema von Helmke/Weinert (1997) verwendet und das, was die PISA-Lesekompetenzstudie ans Licht gebracht hat, berücksichtigt, so lassen sich für den geringen Bildungserfolg zahlreicher Schüler/innen mit Migrationshintergrund (der Fokus auf die Schüler/innen italienischer Herkunft ist hier exemplarisch zu verstehen) folgende Hypothesen formulieren.

Erste Hypothese

Das deutsche Schulsystem (ebenso wie das zahlreicher Schweizer, meist deutschsprachiger Kantone) mit seiner frühen und strengen, weitgehend von der sozialen Herkunft bedingten Selektion, ist dem italienischen diametral entgegengesetzt: einheitliche Sekundarstufe I seit 1962; radikale Integration der verschiedenen Formen der Differenz; die Sonderklassen wurden in Italien in den 1970er-Jahren abgeschafft; Beteiligung der Eltern, allerdings nicht in dem Sinne, dass von ihnen Hausaufgabenhilfe erwartet wird (Brinkmann 2002). Daher haben italienische Eltern in deutschsprachigen Ländern größere Schwierigkeiten, rechtzeitig zu erkennen und zu analysieren, was vorgeht – und effektiv einzugreifen. Dies gilt so gut wie ausschließlich für Eltern mit bescheidenem Bildungsniveau, die den erforderlichen Informationsstand und die Verhandlungskompetenz nicht erreichen können. Solche Schwierigkeiten hätten sie in Italien nicht, wenn sie mit einer ungerechten Behandlung ihrer Kinder konfrontiert wären – weil das System in hohem Maße integrativ konzipiert ist und niemanden vor die Alternativen stellt: Sonderklasse oder nicht, Gymnasium oder nicht. In Italien entfällt zudem für einheimische Schüler/innen (außer im Südtirol) das Thema der Zweisprachigkeit. *Mutatis mutandis* lassen sich analoge Hypothesen für andere ethnische Gruppen formulieren.

Zweite Hypothese

Den Kursen in italienischer Sprache und Kultur (in Deutschland: muttersprachlicher Unterricht, in der Schweiz: Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur) gelingt es nur teilweise, ihre Funktion der Konsolidierung der sprachlichen Kompetenzen zu erfüllen. Die Gründe liegen im nicht flächendeckenden Angebot, in der geringen Integration der Kurse in das Pensum der Regelschule, also in der Marginalisierung der Kurse und der zwangsläufig damit einhergehenden Demotivierung der Schüler/innen, in der spärlichen Beteiligung der Schüler/innen und in der nicht immer exzellenten und/oder dem Umfeld adäquaten Qualität des Unterrichts in italienischer Sprache. Ähnliches lässt sich

für die Kurse in anderen Sprachen der Migration sagen, wobei bei den Sprachen, die mit dem Islam in Verbindung gebracht werden, hinzukommt, dass (ob zu Recht oder Unrecht, sei dahingestellt) oftmals religiöse oder gar fundamentalistische Unterweisung unterstellt wird.

Dritte Hypothese

Das Migrationsprojekt italienischer Familien ist häufig – auch nach Jahrzehnten – noch vom Gedanken der Rückkehr geprägt und verharrt daher im Provisorium. In Familien, die den Rückkehrgedanken kultivieren, kann eine nicht ausreichend engagierte Haltung hinsichtlich der Integration, des Erlernens der offiziellen Sprache des Unterrichts und der Aufnahmegesellschaft sowie der Schulung und weiteren Ausbildung ihrer Kinder die Folge sein. Eine Studie über junge Italiener der zweiten Generation in den schweizerischen Kantonen Basel-Stadt und Genf hat gezeigt, dass die Jugendlichen italienischer und spanischer Herkunft, welche die schweizerische Staatsbürgerschaft erworben haben, bessere Schulabschlüsse erreichen und eher eine Lehrstelle bekommen als diejenigen, die nicht eingebürgert worden sind (Bolzman u.a. 2003). Diese Studie liefert Daten, welche einen unbestreitbaren und erfreulichen Aufstieg von der ersten zur zweiten und dritten Generation belegen. Eine weitere Studie bestätigt die verbreitete Praxis, Lehrstellensuchende aufgrund der Nationalität und ethnisch besetzter Merkmale – zum Beispiel das Kopftuch – zu diskriminieren (NCBI 2004) und allfällige Bildungsaspirationen insbesondere bei Mädchen mit Migrationshintergrund abzubremesen (Granato/Meissner 1994). Diese Tatsache suggeriert zwei weitere Hypothesen: Lehrpersonen sind eher bereit, so genannte Einheimische gegenüber so genannten Ausländer/innen wohl wollend zu betrachten; der/die eingebürgerte Jugendliche ist eher bereit, sich hinsichtlich seiner oder ihrer Ausbildung zu engagieren als diejenigen, die sich aufgrund der ethnischen Herkunft und des Passes mehr oder minder bewusst als Fremde betrachten. Es versteht sich von selbst, dass beide Einstellungen einander systemisch bedingen und ergänzen, weil Individuen – ob Lehrpersonen oder Lernende – keine Monaden sind.

Vierte Hypothese

Die PISA-Lesekompetenzstudie hat gezeigt, dass die großen Verlierer männlich sind und aus einem Elternhaus mit niedrigem Bildungsniveau kommen. Wenn sie einen Migrationshintergrund und eine gemischte sprachliche Sozialisation haben, die oftmals von der Schule nicht geschätzt, geschweige denn gefördert wird, sind sie einem noch größeren Risiko ausgesetzt. Die PISA-Studie über Lesekompetenz hat klar hervorgehoben, wie wichtig die Rolle der Mutter ist. In Familien, in welchen die Mutter einen höheren Schulabschluss hat, sind die Lesekompetenzen der Kinder und, damit einhergehend, ihre schulischen Leistungen höher (OECD 2001, S. 175f.). Daraus kann die Hypothese abgeleitet werden, dass in italienischen zugewanderten Familien die Mütter häufig noch ein verhältnismäßig niedriges Bildungsniveau haben (Allemann-Ghionda u.a. 1992) und daher aus der Sicht der Schule nicht ausreichend dazu in der Lage sind, Einfluss auf die Bildung ihrer Kinder auszuüben, sei es, über ihre Art sich sprachlich auszudrücken,

sei es, indem sie zeigen, dass Lesen eine alltägliche, angenehme und unverzichtbare Aktivität ist, sei es, indem sie die Kinder zum Lernen animieren und ihnen dabei helfen. Auch diese Hypothese kann auf analoge Verhältnisse in anderen ethnischen und sozialen Gruppen übertragen werden, in denen Frauen weniger Bildung als Männern zugestanden wird.

Sicher, letztere Hypothese ist in einem Kontext formuliert worden, in welchem die Schule von den Eltern, insbesondere von den Müttern, eine engagierte Mithilfe erwartet. Man könnte anders argumentieren, wenn das Schulsystem die komplette Verantwortung übernehme, eine Bildung für alle bereitzustellen, unabhängig von den Möglichkeiten und Fähigkeiten der Familien, so wie es in den Schulsystemen Frankreichs, der skandinavischen und vieler anderer Länder angestrebt und nach Möglichkeit praktiziert wird.

3. Fazit

Die Ergebnisse der PISA-Lesekompetenzstudie haben das bestätigt, was bereits Ende der 1960er-Jahre aus soziologischen Studien in den Vereinigten Staaten, Kanada und Europa hervorgegangen war: Die sozioökonomische Schichtzugehörigkeit und der Bildungsgrad der Eltern sind die entscheidenden Elemente für den Schulerfolg, und es sind Faktoren, die viel Zeit (manchmal mehrere Generationen) erfordern, um kompensiert werden zu können. Der internationale Vergleich hat gezeigt, dass einige Bildungssysteme sich intensiver als andere darum bemühen, diesem scheinbaren Naturgesetz entgegenzuwirken (OECD 2004; IZA 2004). Die erste PISA-Studie über Lesekompetenz hat zudem nachgewiesen, dass die Praxis der frühen Selektion (in Deutschland, außer im Land Brandenburg, nach dem vierten Grundschuljahr) zu einer oftmals approximativen und falschen Einschätzung und einer daraus resultierenden unangemessenen Zuweisung von elf- oder zwölfjährigen Schüler/innen zu einem der vier Schultypen im Sekundarbereich oder zu einer Sonderklasse führt. Das Kriterium der sozialen und der ethnischen Zugehörigkeit, unter gewissen Bedingungen (namentlich in Verbindung mit sozialer Herkunft und/oder Ethnie) auch die Interpretation der Geschlechtszugehörigkeit als Nachteil, sind oft entscheidender als Fähigkeiten und tatsächlich gemessene oder beurteilte Leistungen. Bourdieu/Passeron (1971) behalten Recht: Die Institution Schule trägt massiv zur Reproduktion der sozialen Unterschiede bei, und es kann heute wie gestern eine „systematische Zufälligkeit des Bildungserfolges“ konstatiert werden (Kronig, im Druck).

In Schulsystemen, welche die soziale Schichtung widerspiegeln (Deutschland, deutschsprachige Schweiz), meistens ohne diese Schichtung zur Diskussion zu stellen oder auch nur zu erkennen – Ausnahmen beschränken sich auf die wenigen Gesamtschulen – sind Eltern, welche keinen höheren Schulabschluss haben und/oder die deutsche Sprache nicht ausreichend und nicht nach Mittelschichtnormen sprechen und schreiben, auf externe Unterstützung angewiesen, um mit der Schule in einen Dialog treten zu können. In dieser Dynamik spielt vor allem die alles andere als wissenschafts-

basierte Praxis der schulischen Diagnostik und Leistungsbeurteilung eine grundlegende Rolle.

Internationale Untersuchungen wie PISA I stellen insofern einen Meilenstein dar, als sie wieder die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit auf die Komplexität des Themas ‚Schulerfolg‘ gelenkt haben. Aber um Forschungsergebnisse zum Bildungserfolg zu generieren, aus denen die Besonderheiten ethnischer und sprachlicher Gruppen unter Berücksichtigung des sozioökonomischen Status und der Genderperspektive hervorgehen, ist es unerlässlich, sich zusätzlich der Methoden vertiefender, qualitativer Forschung zu bedienen, möglichst in eine longitudinale Studie eingebettet. Letztlich handelt es sich darum, den Bildungsweg von Individuen unter Berücksichtigung der ethnischen Gruppe, der Staatsangehörigkeit, der Religionszugehörigkeit, des sozioökonomischen Status und Bildungsniveaus der Eltern, des Geschlechts, sowie unter Einbeziehung aller relevanten Faktoren, die auch unabhängig vom Faktor Migration wirksam sind, über einen Zeitraum von wenigstens fünfzehn Jahren zu verfolgen. Solche Untersuchungen wären dem systemischen Ansatz (Ansatz G in Teil 1 dieses Beitrages) verpflichtet. Der internationale Vergleich verspricht für diese Fragestellung besonders ergiebig zu sein.

Ein weiterer Schwerpunkt der Forschung müsste Lücken im Bereich der Evaluation von Unterricht schließen (vgl. Ansatz C). Negative Beurteilungen der Förderung der Herkunftssprachen sowie der zweisprachigen Erziehung von Migrantenkindern kommen nicht nur aus der Praxis (Alltagstheorien), sondern auch aus der Forschung (Hopf 2005). Solche Stellungnahmen beruhen auf einer falschen Annahme insofern, als in Deutschland (und in der deutschsprachigen Schweiz) keine Evaluationen des keineswegs flächendeckend besuchten muttersprachlichen Unterrichts und seiner Auswirkungen auf die sprachliche Entwicklung der Kinder mit Migrationshintergrund vorliegen. Evaluationen müssen im Übrigen nicht nur den muttersprachlichen Unterricht und bilinguale Unterrichtsformen (Übersicht in Söhn 2005), sondern jegliche Form von Unterricht anvisieren. Auch der Deutschunterricht wurde bisher nicht evaluiert, obwohl – den Ergebnissen von PISA I zufolge – einiges dafür spricht, dass seine Qualität hinsichtlich der Differenziertheit und der Anpassung an die Lernenden und somit der Wirksamkeit zu wünschen übrig lässt.

Auf die Warnungen der OECD nach der ersten PISA-Studie wurde in Deutschland mit gezielten Maßnahmen, um schon im Vorschulalter die Kompetenzen in der deutschen Sprache zu stärken, geantwortet. Von diesen Maßnahmen erhoffen sich die Behörden sehr viel, obwohl aus sprachdidaktischer Sicht einiges daran auszusetzen ist, zum Beispiel die Tatsache, dass oftmals unqualifiziertes oder nicht passend qualifiziertes Personal (zum Beispiel Sozialpädagogen/innen ohne sprachdidaktische Kompetenzen) dafür eingestellt wird. Meistens erfolgt die intendierte Förderung der Zweitsprache auf Kosten des Unterrichts in der Herkunftssprache, was negative Auswirkungen auf die gesamte sprachliche Entwicklung, auf die kommunikative Kompetenz und somit auf den Bildungserfolg der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund nach sich ziehen kann. Es kann nur davor gewarnt werden, sich diesem einseitigen Druck auf Kosten der Herkunftssprachen zu beugen.

Anders als zur Zeit der deutschen Bildungsexpansion der 1960er-Jahre ist die Verliererin nicht mehr das deutsche, katholische Arbeitermädchen vom Lande mit schwacher Verkehrsanbindung, sondern der männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund, der im Ballungszentrum lebt; dies ist das Fazit der ersten PISA-Studie (OECD 2001), und diese Schlussfolgerung wird teilweise vom Forschungsstand aus der Sicht der Migration bestätigt. Allerdings sind Mädchen mit Migrationshintergrund oft ebenso benachteiligt, wenn Lehrpersonen eine bestimmte ethnische oder religiöse Zugehörigkeit (in der Regel: die Zugehörigkeit zum Islam) gekoppelt mit einem in ihren Augen defizitären familiären Hintergrund als Bildungshindernis betrachten und aktiv zum Hindernis machen.

Aus dieser Sicht ist die Ausbildung von diagnostischer Professionalität und von Beurteilungskompetenz vielleicht die schwierigste Herausforderung, der die Reform der Lehrerbildung zu begegnen hat. Zur Diskussion stehende Pläne, die Entscheidungsbefugnis der Lehrpersonen bei der Zuweisung der Grundschüler/innen zum einen oder anderen Typus der Sekundarstufe I zu stärken, sind in diesem Lichte (auch abgesehen von der erwiesenermaßen oft unprofessionellen Beurteilungskompetenz der Lehrkräfte) denkbar ungünstig, weil dadurch die Möglichkeiten der Kindesbeurteilung im Dialog zwischen Schule und Elternhaus de facto zunichte und damit Anzeichen der demokratischen Öffnung der Schule rückgängig gemacht würden – ganz gegenläufig zum internationalen Trend.

Literatur

- Alba, R./Handl, J./Müller, W. (1994): Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 46, S. 209-237.
- Allemann-Ghionda, C. (1999): Schule, Bildung und Pluralität: Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich. Bern u.a.: Lang.
- Allemann-Ghionda, C./Lusso-Cesari, V. (1986): Schulische Probleme von Fremdarbeiterkindern: Ursachen, Probleme Perspektiven. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Allemann-Ghionda, C./Meyer Sabino, G. in Zusammenarbeit mit De Marchi Oechslin, R. (1992): Donne italiane in Svizzera. Locarno: Dadò.
- Allemann-Ghionda, C., Auernheimer, G./Grabbe, H./Krämer, A. (2006): Beobachtung und Beurteilung in soziokulturell und sprachlich heterogenen Klassen: die Kompetenzen der Lehrpersonen. In: Allemann-Ghionda, C./Terhart, E. (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. 51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 250-266.
- Baker, C./Prys Jones, S. (1998): Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bolzman, C./Fibbi, R./Vial, M. (2003): Secondas – Secondos. Le processus d'intégration des jeunes adultes issus de la migration espagnole et italienne en Suisse. Zürich: Seismo.
- Boos-Nünning, U./Karakasoglu, J. (2005): Viele Welten leben: Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. Münster u.a.: Waxmann.
- Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Walther, G./Valtin, R. (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster u.a.: Waxmann.

- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchung zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreich. Stuttgart: Klett.
- Brinkmann, G. (2002): Italien. In: Döbert, H./Hörner, W./Kopp, B.v./Mitter, W. (Hrsg.): Die Schulsysteme Europas. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Darberrary, K./Cesari Lusso, V. (2003): Réussite de l'intégration scolaire des jeunes portugais: quelles ressources psychosociales? In: Cahiers de Psychologie 38, S. 3-12.
- Göbel, K./Hesse, H.-G. (2004): Vermittlung interkultureller Kompetenz im Englischunterricht – eine curriculare Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik 50, S. 818-834.
- Gomolla, M./Radtko, F.-O. (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske + Budrich.
- Granato, M./Meissner, V. (1994): Hochmotiviert und abgebremst. Junge Frauen ausländischer Herkunft in der Bundesrepublik Deutschland. Eine geschlechtsspezifische Analyse ihrer Bildungs- und Lebenssituation. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 165. Bielefeld: Bertelsmann, S. 47-129.
- Haeblerlin, U. (2002): Schulschwache und Immigrantenkinder in der Primarstufe – Forschungen zu Separation und Integration. In: Heinzl, F./Prengel, A. (Hrsg.): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarschule. Jahrbuch Grundschulforschung 6. Opladen: Leske + Budrich, S. 93-106.
- Haeblerlin, U./Imhof, Chr./Kronig, W. (2005): Verzerrte Chancen auf dem Lehrstellenmarkt. Untersuchungen zu Benachteiligungen von ausländischen und von weiblichen Jugendlichen bei der Suche nach beruflichen Ausbildungsplätzen in der Schweiz. In: Zeitschrift für Pädagogik 51, S. 116-134.
- Helmke, A./Weinert, F.E. (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 3: Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen u.a.: Hogrefe, S. 71-176.
- Hopf, D. (2005): Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. In: Zeitschrift für Pädagogik 51, S. 237-251.
- Jungbluth, P. (1997): Lehrererwartungen und die Reproduktion schicht- und ethniespezifischer Chancengleichheit. In: Heintze, A./Helbig, G./Jungbluth, P./Kiensat, E./Marburger, H. (Hrsg.): Schule und multiethnische Schülerschaft. Sichtweisen, Orientierungen und Handlungsmuster von Lehrerinnen und Lehrern. Frankfurt am Main: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 125-153.
- IZA (2004): How Equal are Educational Opportunities? Family Background and Student Achievement in Europe and the United States (IZA Discussion Paper No. 1284). (<ftp://iza.org/dps/dp744.pdf>) from the World Wide Web.
- KMK (1996): Empfehlung ‚Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule‘. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996. Bonn: Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Kornmann, R./Klinge, C./Iriogbe-Ganninger, J. (1997): Zur Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in Schulen für Lernbehinderte: Der alarmierende Trend hält an! In: Zeitschrift für Heilpädagogik 48, S. 203-207.
- Kristen, C. (2004): Migranten im deutschen Schulsystem. Zu den Ursachen ethnischer Unterschiede. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 52, S. 11-22.
- Kronig, W. (im Druck): Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Bern: Haupt.
- Neumann, U./Reuter, L.R. (2004): Interkulturelle Bildung in den Lehrplänen – neuere Entwicklungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 50, S. 803-817.
- National Coalition Building Institute (NCBI) (Hrsg.) (2004): Fairness für Jugendliche fremder Herkunft in der Schule und auf der Lehrstellensuche. Hgendorf: K2-Verlag.
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) (2001): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000. Paris: OECD.

- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2004): What Makes School Systems Perform? Seeing School Systems through the Prism of PISA. Paris: OECD.
- Portera, A. (1995): Interkulturelle Identitäten. Faktoren der Identitätsbildung Jugendlicher italienischer Herkunft in Südbaden und Süditalien. Köln u.a.: Böhlau.
- Reich, H.-H./Roth, H.-J. in Zusammenarbeit mit Dirim, Inci/Jorgensen, J. N./List, G./List, G./Neumann, U./Siebert-Ott, G./Steinmüller, U./Teunissen, F./Vallen, T./Wurnig, V. (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg: Freie und Hansestadt Hamburg.
- Rüesch, P. (1998): Spielt die Schule eine Rolle? Schulische Bedingungen ungleicher Bildungschancen von Immigrantenkindern – eine Mehrebenenanalyse. Bern u.a.: Lang.
- Rüesch, P. (1999): Gute Schulen im multikulturellen Umfeld. Zürich: Orell Füssli.
- Söhn, J. (Hrsg.) (2005): Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg. AKI Forschungsbilanz 2. Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Weber, M. (2003): Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. Opladen: Leske + Budrich.

Abstract: *European research into the factors which affect migrant children's school achievement has developed several explanation models. Currently, the most convincing model appears to be a systemic one in which the individuals (pupils, parents, teachers), class interactions as well as meso- and macro-level variables influence each other. Recent quantitative research results have shown that in German schools different ethnic groups achieve differently. Research results, however, do not sufficiently reveal the causes of these differences. There is some evidence about gender influences, but always linked to a particular perception of ethnic, national, religious and socio-economic issues.*

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. Cristina Allemann-Ghionda, Universität zu Köln, Philosophische Fakultät,
Pädagogisches Seminar, Albertus Magnus Platz, D-50923 Köln.
E-Mail: cristina.allemann-ghionda@uni-koeln.de.