

Cornelia Hofmann

Migrantenkinder im deutschen Bildungssystem

Eine sozialwissenschaftliche Analyse der Ergebnisse
empirischer Bildungsforschung im Rahmen einer
sozialpädagogischen Fragestellung



Universität Siegen 2010

Eine Publikation der Virtuellen Bibliothek der Sozialen Arbeit
- Universität Siegen -



Kontakt:

vib@fb2.uni-siegen.de

Virtuelle Bibliothek der Sozialen Arbeit
Universität Siegen

Adolf-Reichwein-Straße 2
57068 Siegen

Universität Siegen

Fachbereich 2

Integrierter Studiengang Sozialpädagogik / Sozialarbeit

Migrantenkinder im deutschen Bildungssystem

Eine sozialwissenschaftliche Analyse der Ergebnisse empirischer Bildungsforschung
im Rahmen einer sozialpädagogischen Fragestellung

Diplomarbeit

Zur Erlangung des akademischen Grades

DIPLOM-SOZIALPÄDAGOGIN

2007

Inhaltsverzeichnis

	Vorwort	4
1.	Einführung	5
1.1	Gesellschaftliche Voraussetzungen	8
1.2	Problemstellung und Vorgehensweise	9
1.3	Begriffsbestimmungen	11
2.	Sozialer Wandel, Bildung und Migration	13
2.1	Gesellschaftshistorische Retrospektive	15
2.1.1	Homogenitätsdispositiv von Nation – Kultur – Bildung	15
2.1.2	Vom Nationalstaat zur Einwanderungsgesellschaft	21
2.1.3	Vom Ausländer- zum Migrationskonzept in der Statistik	26
2.2	Bildungspolitischer Diskurs	32
2.2.1	Von Picht zu PISA	32
2.2.2	Reformvorhaben und Bildungsexpansion	35
2.2.3	Migrationsbedingte Disparitäten	39
2.3	Entwicklungen im deutschen Bildungssystem	42
2.3.1	Mehrgliedriges Schulsystem und Segregation	43
2.3.2	Pädagogische Konzeptualisierungen des Migrationsproblems	53
2.3.3	Migrantenkinder im Bildungssystem	59
3.	Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung	65
3.1	TIMSS	67
3.2	LAU	69
3.3	PISA	71
3.3.1	Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung	72
3.3.2	Spätereinschulungen und Klassenwiederholungen	79
3.3.3	Basiskompetenzen Lesen und Mathematik	84
3.4	IGLU	94
4.	Chancen(un)gleichheit im deutschen Bildungssystem	101
4.1	Meritokratisch legitimierte Chancen(un)gleichheit	104
4.2	Sozialstrukturell verankerte Bildungsarmut	112
4.3	Institutionell verstärkte Disparitäten	118

5.	Mechanismen der Herstellung von Bildungs(un)gleichheit	122
5.1	Primäre und sekundäre Herkunftseffekte	123
5.2	Habitus und kulturelles Kapital	128
5.3	Institutionelle Diskriminierung	138
6.	Perspektiven Sozialer Arbeit	143
6.1	Soziale Arbeit als intermediäre Instanz	144
6.2	Inklusionsvermittlung als prekäres Anliegen	148
6.3	Ethische Forderungen einer Menschenrechtsprofession	157
7.	Diskussion	160
	Nachwort	163
	Literaturverzeichnis	164
	Abbildungsverzeichnis	198
	Tabellenverzeichnis	201
	Glossar	202
	Anhang	204
	Eidesstattliche Erklärung	236

Danksagung

Mit dieser Diplomarbeit werde ich ein Hochschulstudium abschließen, dessen Grundsteinlegung rückblickend mit einer Ausbildung zur "Staatlich geprüften Erzieherin" an der pro vita Akademie in Nordhausen gelang. Insofern gilt mein erster Dank Frau Triebel, die ich als jederzeit ihren Auszubildenden zugewandte, Zukunft antizipierende Direktorin der Fachschule für Sozialpädagogik meiner Heimatstadt erleben durfte, sowie Herrn Gebhardt, unserem engagierten Fachbereichsleiter und Klassenlehrer.

Herrn Prof. Fichtner danke ich für das in mich gesetzte Vertrauen und seine gewährte Freiheit und Offenheit, welche ein neugieriges Bewandern historischer Pfade während des Bearbeitungsprozesses der Themenstellung überhaupt ermöglichten.

Schließlich möchte ich mich bei meiner Familie, insbesondere bei meinem Vater, für die Unterstützung in der Abschlussphase meines Studiums bedanken.

Vorwort

In der vorliegenden Diplomarbeit wird für die Disziplinen Sozialarbeit und Sozialpädagogik - unter Bezug auf Schillings Konvergenztheorem - der beide Teilbereiche zusammenfassende Begriff Soziale Arbeit verwendet.¹ Aus Lesbarkeitsgründen findet überwiegend die männliche Form bei Nomen Anwendung. Es sind selbstverständlich beide Geschlechter gemeint.

Die Themenstellung ist durch Seminare zur Interkulturellen Pädagogik sowie zur sozialen und Bildungsungleichheit angeregt worden. Aus meinem Interesse an gesellschaftspolitischen Zusammenhängen kristallisierte sich der Wunsch nach einem tiefergehenden Verstehen des Ursachengeflechts der in internationalen Schulleistungsstudien zu Tage tretenden komplexen Bildungsbenachteiligung heutiger Migrantenkinder in der Bundesrepublik Deutschland heraus.

Praxiserfahrungen in den studienbegleitenden Handlungsfeldern "Kinder- und Jugendarbeit" sowie "Erziehungs- und Familienberatung" bestärkten mich darin, die Situation von Migrantenkindern im deutschen Bildungswesen im Rahmen einer Diplomarbeit sozialwissenschaftlich anhand der aktuellen Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung zu analysieren.

Während meines ersten 45-Tage-Praktikums im Handlungsfeld "Kinder- und Jugendarbeit" begleitete ich im Jahr 2005 Schülerinnen und Schüler aus sämtlichen Schulformen der Sekundarstufe I auf Klassenfahrten zum Sozialen Lernen und zur Berufsvorbereitung. Eine Episode geht mir seither nicht aus dem Sinn:

Nach dem offiziellen Abschluß eines von Jugendlichen einer Oberbergischen Hauptschule gewünschten Seminars zur Förderung der Klassengemeinschaft unter dem Titel "Miteinander statt Gegeneinander" begleitete ich die Gruppe zu ihrem Bus. Neben mir ging ein Junge türkischer Herkunft und sah nachdenklich zu den Jugendlichen vor dem an das Tagungshaus "Stift Keppel" angrenzenden Gymnasium hinüber. Plötzlich sagte er mit tiefer Überzeugung und zugleich resignativ klingender Stimme – dabei mehr zu sich selbst als zu mir sprechend: "Die haben es gut ... die haben andere Gehirne als wir." – Mich irritierten seine Worte. Und weil ich nicht verstand, was er damit meinte, fragte ich nach: "Wie kommst du denn darauf?" – "Frau X [seine Klassenlehrerin, Anmerkung C. H.] sagt das immer zu uns, dass wir uns eben nicht so viel merken können, wie die vom Gymnasium. Die haben andere Gehirne ...".

¹ Unter der Konvergenzthese ist nach Schilling (1997: 170 ff.) das Zusammenwachsen von Sozialpädagogik und Sozialarbeit zu einem Gesamten zu verstehen. Die klassische Argumentationslinie für eine solche Vereinheitlichung geht auf Friedländer/Pfaffenberger zurück; welche auf die verschiedenen Wurzeln der zusammenwachsenden Teilgebiete hinweisen und gleichzeitig "soziale und sozialpädagogische Arbeit [...] als einheitliches Funktionssystem gesellschaftlicher Hilfen [ansetzen]" (1966: XXXI). Mollenhauer (1966b) gilt ebenfalls als Vertreter der Konvergenzthese - er spricht in diesem Zusammenhang von Integration. Vgl. hierzu auch Müller (1998), Rauschenbach (1999), Klatetzki/Wedel-Parlow (2001).

1. Einführung

Sozialer Arbeit ist ein Gesellschaftsbezug bereits begrifflich eingeschrieben. Die gesellschaftlichen Verhältnisse am Übergang vom 18. Jahrhundert zur ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts waren konstitutiv für eine 'Social-Pädagogik', welche sich als ein mittleres und vermittelndes Element zwischen Individuum und Staat positionierte.² Dem Pauperismus – als Folge der Industrialisierung – setzten bereits Pädagogen wie Pestalozzi und Wichern Erziehung und Bildung entgegen.

Eine eigenständige Tradition der Thematisierung von Bildung durch die Sozialpädagogik begründete Natorp philosophisch.³ Die Anerkennung der Wechselbeziehung von Individuum und Gemeinschaft impliziert seines Erachtens die Aufklärung und Gestaltung der "**sozialen Bedingungen der Bildung** [Herv. d. Verf.] [...] und [...] [der] Bildungsbedingungen des sozialen Lebens [...] [mittels] dieser Wissenschaft" (1899: 79).⁴

Professionalisierte Soziale Arbeit sieht sich nach ihrer Erfolgsgeschichte im "sozialpädagogischen Jahrhundert"⁵ vor neue gesellschaftliche Herausforderungen gestellt. Möglichkeiten und Grenzen der Integration sozial Marginalisierter werden eingangs des 21. Jahrhunderts unter dem Reformleitbild des aktivierenden Staates verschoben und neu vermessen.⁶ Die neue Sozialpolitik ist angetreten "als auf Inklusion gerichtetes Projekt, basiert aber vor allem auf einer Vielzahl exkludierender Mechanismen", konstatieren Dahme/Wohlfahrt (2005b: 17).⁷ Angesichts praktizierter Prekarisierung und sich verschärfender Integrationsdefizite des aktivierungspolitisch modernisierten Staates plädiert Lessenich für sozialwissenschaftliche Analysen mit kritischem Impetus.⁸

Mit der vorliegenden Diplomarbeit richtet sich eine solchermaßen sozialpädagogisch begründete kritische Analyse auf die von Müller der Ur-Klientel Sozialer Arbeit zugerechneten Migranten – konkret auf die sozialen Bedingungen der Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem.⁹

² Zur erstmaligen Verwendung des Begriffes "Social-Pädagogik" siehe Kapitel 6 der vorliegenden Diplomarbeit. Vgl. Dollinger (2006: 134).

³ Als pädagogische Disziplin hat die Sozialpädagogik mit überwiegend non-formalen Bildungs- und Erziehungsprozessen zu tun. Hamburger (2006: 56) macht auf eine Begriffstradition von Sozialpädagogik aufmerksam, welche – jenseits funktional ausdifferenzierter Handlungsfelder Sozialer Arbeit – eine Brücke zur Bildungsforschung zu schlagen imstande ist. Diese alternative Begriffstradition verbindet sich mit Paul Natorp.

⁴ Vgl. auch Natorps Grundlegung der Sozialpädagogik (1908: 62 f.).

⁵ Vgl. Rauschenbach (1999).

⁶ Unter der Selektivität der neuen Sozialpolitik wird Soziale Arbeit nach Einschätzung von Kessl "zum *aktivierungspädagogischen* Transformationsriemen neo-sozialer Anforderungen erklärt" [Herv. im Original] (2005: 32). Vgl. zum neuen Leitbild aktivierender Sozialarbeit auch Dahme/Otto/Trube/Wohlfahrt (2003), Kessl/Otto (2003), Struck (2003), Dahme/Wohlfahrt (2005a, 2005b).

⁷ Die Autoren zählen zu den solchen Faktoren Strafen, den Ausschluss von Leistungen sowie die Verkürzung von Bezugsdauern sozialstaatlicher Leistungen und den Abbau protektiver Mechanismen – mit Folgen für die Leistungsempfänger und Leistungserbringer. Vgl. Dahme/Wohlfahrt (2005b: 17).

⁸ Vgl. Lessenich (2005: 28).

⁹ Vgl. Mecheril (2004: 13), Müller, B.: Sozialer Friede und Multikultur. Thesen zur Geschichte und zum Selbstverständnis Sozialer Arbeit. In: Müller, S./Otto, H.-U./Otto, U. (Hrsg.): Fremde und Andere in Deutschland. Nachdenken über das Einverleiben, Einebnen, Ausgrenzen. Opladen 1995, S. 134 – 146.

Eine weitere professionstheoretische Verankerung findet die Themenstellung auf der Basis einer im weltweiten Konsens im Jahr 2004 erzielten Kategorisierung Sozialer Arbeit als Menschenrechtsprofession. Integraler Bestandteil der von IASSW/IFSW¹⁰ verabschiedeten "Global Standards for Social Work Education and Training" ist die folgende - nach Staub-Bernasconi (2006: 267) zitierte - Definition:

"Soziale Arbeit ist eine Profession, die sozialen Wandel, Problemlösungen in menschlichen Beziehungen sowie die Ermächtigung und Befreiung von Menschen fördert, um ihr Wohlbefinden zu verbessern. Indem sie sich auf Theorien menschlichen Verhaltens sowie sozialer Systeme als Erklärungsbasis stützt, interveniert Soziale Arbeit im Schnittpunkt zwischen Individuum und Umwelt/Gesellschaft. Dabei sind die Prinzipien der **Menschenrechte und sozialer Gerechtigkeit** für die Soziale Arbeit von fundamentaler Bedeutung" [Herv. d. Verf.].¹¹

Das mit der Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen 1948 erstmals international vereinbarte **Recht auf Bildung** [Herv. d. Verf.] stellt ein allgemeines und eigenständiges Menschenrecht dar.¹² Es unterliegt somit dem Strukturprinzip aller Menschenrechte: einem Schutz vor Diskriminierung.¹³ "Diskriminierungsschutz geht über die Herstellung formaler Gleichberechtigung hinaus", akzentuiert Motakef (2006: 12). Es gehe vielmehr "um die *Gewährleistung gleicher Möglichkeiten zur tatsächlichen Ausübung von Menschenrechten*" [Herv. im Original] (ebd.).¹⁴

Im Jahr 2004 kam der Kinderrechtsausschuss der Vereinten Nationen zur Einschätzung einer faktischen Diskriminierung von ausländischen und Minderheiten angehörenden Kindern im deutschen Bildungssystem.¹⁵ Der Sonderberichterstatler der Vereinten Nationen für das Recht auf Bildung, Vernor Munoz, legte nach seiner Visite des gegliederten deutschen Bildungssystems im Februar 2006 der Bundesregierung nahe, das mehrgliedrige Bildungssystem zu überdenken, da frühe Einstufungs- und Selektionsprozesse zur Benachteiligung und Marginalisierung von Kindern aus unteren sozialen Schichten und Kindern mit Migrationshintergrund führen. Er forderte sowohl strukturelle Reformen – von einem selektiven System zu einem System, in welchem die Schüler individuell unterstützt und ihre spezifischen Lernfähigkeiten gefördert werden -, als auch Studien im Bereich der Menschenrechte zur Verbesserung der Bildungsqualität in der Bundesrepublik.¹⁶

¹⁰ International Association of Schools of Social Work (IASSW) und Internationals Federation of Social Workers (IFSW).

¹¹ Die englischsprachige Definition wird in der deutschen Übersetzung durch Staub-Bernasconi wiedergegeben. Im zitierten Aufsatz ist an gleicher Stelle auch der Originaltext nachlesbar. Vgl. auch Staub-Bernasconi (2003).

¹² Das Recht auf Bildung ist in Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte vom 10. Dezember 1948 niedergelegt. Es findet sich ebenfalls in der Charta der Grundrechte der Europäischen Union - dort in Artikel 14. Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung (2004: 58, 415).

¹³ Das Recht auf Bildung ist allen Menschen frei von Diskriminierung zu gewähren. In der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte legt Artikel 2 Absatz 1 bezüglich sämtlicher dort niedergelegten Rechte fest, dass diese für jeden gelten sollen "ohne irgendeinen Unterschied, etwa nach Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Anschauung, nationaler oder sozialer Herkunft, Vermögen, Geburt oder sonstigem Stand" (AEMR 1948, zit. n. Motakef 2006: 11). Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung (2004: 55).

¹⁴ Die tatsächliche Ausübung beziehungsweise Verwirklichung des Menschenrechts auf Bildung kann von direkten, indirekten und strukturellen Diskriminierungsformen beeinträchtigt werden. Bezogen auf das Bildungswesen "drückt sich indirekte Diskriminierung [laut Motakef] etwa dadurch aus, dass Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund auf den Haupt- und Sonderschulen überrepräsentiert sind, und entsprechend an den Realschulen und Gymnasien unterrepräsentiert [...] Und auch bei formaler Gleichbehandlung aller [...] Schüler im staatlichen Bildungssystem können im Übergang zu weiterführenden Schulen Selektionsmechanismen wirksam sein, die de facto zur Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen aus armen Familien oder Familien mit Migrationshintergrund hinauslaufen" (ebd.).

¹⁵ Vgl. Motakef (2006: 25).

¹⁶ Vgl. Munoz (2006), Vereinte Nationen (2007).

Die **leitende Fragestellung** [Herv. d. Verf.] der vorliegenden Diplomarbeit greift den vom Rat für Menschenrechte der Vereinten Nationen angeregten bildungspolitischen Diskurs auf und richtet sich auf die gesellschaftlichen Bedingungen für die Ermöglichung von Bildungsprozessen heutiger Migrantenkinder in der Bundesrepublik Deutschland.¹⁷ Diese Fragestellung wird als sozialpädagogisch begründete Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse aufgefasst, welche mit Schaarschuch als "unverzichtbarer Bestandteil der Selbstreflexion Sozialer Arbeit, mit dem sich ihre gesellschaftlichen Perspektiven allererst begründen lassen" (2000: 165), zu verstehen ist.

Die Betrachtung der gesellschaftlichen Bedingungen erfolgt unter der subjektiven Voraussetzung eigener Binnenmigrations- und Fremderfahrung, resultierend aus meinem Aufwachsen in dem bis 1989 bestehenden zweiten deutschen Staat mit einem einheitlichen Bildungssystem. In der Nicht-Übereinstimmung von verinnerlichten, einverlebten Strukturen mit den objektiven Strukturen liegt meines Erachtens eine besondere Chance für diese Diplomarbeit.¹⁸

Die vorliegende sozialwissenschaftliche Analyse der Ergebnisse empirischer Bildungsforschung basiert - aufgrund dieser Fremderfahrung - außerdem auf einem implizit geleisteten subjektiven Verstehensprozess hinsichtlich der in der Bundesrepublik Deutschland hervorgebrachten gesellschaftlichen Ordnung. Die Fremderfahrung impliziert zugleich, dass die bestehenden gesellschaftlichen Bedingungen (von Bildung) keine universelle Gültigkeit haben, dass sie veränderbar und in Frage zu stellen sind.

¹⁷ Infolge der Teilung Deutschlands nach dem Zweiten Weltkrieg entstanden zwei souveräne Staaten, deren Steuerpolitik von Arbeitsmigration sich ebenso unterschied wie ihre Bildungssysteme. In dieser Diplomarbeit finden die Entwicklungen in der Bundesrepublik Deutschland Berücksichtigung. Dort, wo es für den Gesamtzusammenhang wesentlich erscheint, wird auch ein Bezug zur Deutschen Demokratischen Republik – den heutigen jungen Bundesländern – hergestellt. Auch die quantitative Verteilung der ausländischen Bevölkerung spricht für eine solche Schwerpunktsetzung. Das Statistische Bundesamt weist in seinem jüngsten Datenreport (2006: 41 ff.) knapp 7,3 Millionen Menschen mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit im Jahr 2004 aus, davon leben lediglich 320 059 in den neuen Bundesländern. Die IGLU-Autoren Schwippert/Bos/Lankes (2003: 277) identifizieren bei einem Viertel der Grundschulpopulation (25,3 %) in den alten Bundesländern einen Migrationshintergrund – gegenüber einem Anteil von 3,8 Prozent in den neuen Ländern.

¹⁸ Der Unterschied zwischen verinnerlichten und objektiven Strukturen erleichtert meiner Ansicht nach eine reflexive Analyse der gesellschaftlichen Bedingungen für die Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern in der Bundesrepublik Deutschland. Diese Einschätzung stützt sich auf Bourdieus Ausführungen zur narzisstischen und wissenschaftlichen Reflexivität. Danach "gibt [es] keine vollständigere und umfassendere Zustimmung zur herrschenden Ordnung als diese infra-politische Beziehung der doxischen Selbstverständlichkeit, die dazu führt, Existenzbedingungen für natürlich zu halten, die empörend wären für jemanden, der unter anderen Bedingungen sozialisiert worden ist und der sie nicht durch die Wahrnehmungskategorien jener Welt erfaßte" (1999: 367).

1.1 Gesellschaftliche Voraussetzungen

Bildung gilt als eine der wichtigsten sozialen Fragen des 21. Jahrhunderts.¹⁹ Nach dem Übergang von der Industrie- zur Wissensgesellschaft²⁰ fungieren Bildungsabschlüsse als biographische Weichensteller und gelten als eine entscheidende Voraussetzung für Lebenschancen.²¹ Gleichzeitig wird Bildung in modernen Gesellschaften als ein wesentliches Element der Demokratisierung und Emanzipation betrachtet.²² Anders gewendet birgt Bildungsarmut²³ - als Pendant zur mit sozio-ökonomischer Unterversorgung einhergehenden relativen Einkommensarmut in Deutschland²⁴ - Gefahren der gesellschaftlichen Marginalisierung und Desintegration.

Deutliche Indizien weisen auf sich seit langem abzeichnende Schwierigkeiten der Integration durch Bildung hin. So stellte das Forum Bildung der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung im Jahr 2002 angesichts eines Anteils von 39,6 Prozent ausländischer Erwachsener im Alter zwischen 20 und 30 Jahren ohne Berufsabschluss fest, dass der gesellschaftliche Auftrag der Förderung und Integration von Migranten vom deutschen Bildungswesen nicht hinreichend erfüllt wird.²⁵ Trotz formaler Gleichstellung beim Zugang zu Bildungseinrichtungen besteht in der Realität ein beträchtliches Gefälle in der Bildungsbeteiligung zwischen Kindern mit und ohne familiären Migrationshintergrund.

Der öffentliche Bildungsdiskurs in der Bundesrepublik Deutschland wird zu Beginn des 21. Jahrhunderts von den Ergebnissen der im Auftrag der OECD realisierten international vergleichenden Large-Scale-Assessments angeregt. Die Studien verweisen auf die Persistenz gravierender Bildungsbenachteiligungen von Migrantenkindern aus unteren Sozialschichten.²⁶ In dieser Diplomarbeit sollen die Bedingungen von Migration und Bildung in Deutschland genauer untersucht werden, um zu einer sozialwissenschaftlich begründeten Einschätzung hinsichtlich der Ursachen für dieses ernstzunehmende Defizit gesellschaftlicher Integration und Teilhabe zu gelangen.

¹⁹ Vgl. Becker/Lauterbach (2004b).

²⁰ In den Sozialwissenschaften werden die westlichen Gegenwartsgesellschaften zeitdiagnostisch als (postindustrielle) Wissensgesellschaften betrachtet. Der Begriff charakterisiert einen fundamentalen gesellschaftlichen Gestaltwandel und ist modernisierungstheoretisch einzuordnen. Eine ideologiekritische Studie zu diesem diskursmächtigen sozialwissenschaftlichen Deutungsangebot publizierte Bittlingmayer (2005).

²¹ Dahrendorf umschreibt Lebenschancen als "Backformen menschlichen Lebens in Gesellschaft" (1979: 24) - es handelt sich um die "von sozialen Strukturen bereitgestellten Möglichkeiten individueller Entfaltung" (ebd.: 92). Im Anschluß an Dahrendorf konzeptualisiert Geißler Lebenschancen als "Chancen auf die Verwirklichung von Lebenszielen, die in einer Gesellschaft als erstrebenswert angesehen werden" (1987: 3, zit. n. Meyer 2004: 25). Vgl. Geißler, R.: Soziale Schichtung und Lebenschancen in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart 1987.

²² Vgl. Pross (1972), Allmendinger/Aisenbrey (2002: 42), Vester (2003b).

²³ Vgl. Allmendinger (1999), Allmendinger/Leibfried (2003).

²⁴ Die Armutsforschung arbeitet in Deutschland mit dem Konzept der relativen Armut, welches Unterversorgungslagen im Verhältnis zum Wohlstand der Gesellschaft erfasst. Der erste und zweite Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung aus den Jahren 2001 und 2005 beruhen auf diesem Ressourcenansatz zur Einkommensarmut. Armut ist jedoch umfassender zu verstehen und betrifft unter anderem auch Gesundheit und Bildung. Zur Begriffsproblematik siehe Zimmermann (2001).

²⁵ Vgl. Arbeitsstab Forum Bildung der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2002: 43). Geißler geht nach einer Auswertung des Mikrozensus von 1998 von 37 Prozent der 20- bis 25-jährigen Ausländer ohne abgeschlossene Berufsausbildung aus, im Vergleich dazu liegt der Anteil gleichaltriger Deutscher ohne abgeschlossene Berufsausbildung bei 11 Prozent (2005b: 91).

²⁶ Zu Ergebnissen der empirischen Bildungsforschung siehe Kapitel 3 der vorliegenden Diplomarbeit.

1.2 Problemstellung und Vorgehensweise

Mit dieser Diplomarbeit wird der aktuelle bildungs- und zugewanderungspolitische Diskurs in der Bundesrepublik Deutschland aufgegriffen und aus einer übergeordneten sozialwissenschaftlichen Perspektive die zentrale, integrationsrelevante Frage nach den gesellschaftlichen Bedingungen für die Ermöglichung von **formalen Bildungsprozessen** [Herv. d. Verf.] heutiger Migrantenkinder gestellt.

Die Diplomarbeit greift die vorliegenden Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung auf und bezieht die korrespondierenden historischen und sozialstrukturellen Bedingungen sowie Austauschbeziehungen des Bildungssystems mit anderen Teilsystemen der Aufnahmegesellschaft in die sozialwissenschaftliche Analyse ein. Mit dieser Vorgehensweise verbindet sich der Anspruch einer Entzifferung des Bildungssystems als relevanter und stabilisierender Faktor gesellschaftlicher Herrschafts- und Machtmechanismen.²⁷

Innerhalb des Bearbeitungsprozesses der Themenstellung traten rhizomartig verflochtene Referenzplateaus²⁸ zu Tage, welche in der Gliederung der Diplomarbeit Entsprechungen gefunden haben. Die sozialwissenschaftliche Analyse der Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung zur Bildungsbeteiligung von Migrantenkinder in Deutschland folgt insoweit keinem unilinearen Modell, sondern deckt vielmehr Verflechtungen unterschiedlicher gesellschaftlicher Ebenen im Sinne eines sozialen und politischen Beziehungsgefüges auf.

Aus der übergeordneten Fragestellung nach den gesellschaftlichen Bildungsbedingungen für Kinder mit Migrationshintergrund lassen sich folgende Unterfragen ableiten:

- (1) Unter welchen historischen Voraussetzungen kam es zur Herausbildung des mehrgliedrigen deutschen Bildungssystems?
- (2) Wie hat die Gesellschaft seit der deutschen Nationbildung den mit der Migrationstatsache verbundenen sozialen Wandel politisch gestaltet - finden sich Elemente der Kontinuität?
- (3) Wie hat die Bildungspolitik in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts auf gesellschaftliche Modernisierungsanforderungen reagiert?

²⁷ Vgl. Bourdieu/Passeron (1971).

²⁸ Deleuze/Guattari verwenden den Begriff Rhizom als philosophischen Terminus. "Ein Rhizom [...] verbindet unaufhörlich semiotische Kettenglieder, Machtorganisationen, Ereignisse aus Kunst, Wissenschaften und gesellschaftlichen Kämpfen" (1992: 17).

- (4) Welche institutionellen Perspektiven und pädagogischen Konzeptualisierungen brachte das deutsche Bildungssystem in Bezug auf die Kinder von (Arbeits)Migranten hervor?
- (5) Was sagen die Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung über die Bildungsbeteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund in Deutschland aus?
- (6) Welche Einschätzungen werden seitens der empirischen Bildungsforschung hinsichtlich der eigenständigen Faktoren Migrationshintergrund und soziale Herkunft getroffen?
- (7) Wie legitimiert die moderne Gesellschaft ungleiche Bildungs- und Lebenschancen?
- (8) Welche sozialstrukturellen und institutionellen Bedingungen liegen der Persistenz ungleicher Bildungschancen zugrunde oder verstärken diese?
- (9) Wie erklären die Sozialwissenschaften Bildungsungleichheit?

Die Beantwortung der formulierten Unterfragen erfolgt innerhalb der nächsten vier Hauptkapitel: Die Unterfragen (1), (2), (3) und (4) führten zu einem rekonstruktiven Erarbeitungsprozess, welcher sich im zweiten Hauptkapitel "Sozialer Wandel, Bildung und Migration" widerspiegelt. Kennzeichnend für die Vorgehensweise ist die explizite Berücksichtigung von wissenschaftlicher Literatur, welche – über die Darstellung der Strukturgeschichte sowie der staatlichen Bildungs- und Schulpolitik hinausgehend - den zeitgeschichtlichen Diskurs repräsentiert. Insofern leistet diese Diplomarbeit einen Beitrag zur Veranschaulichung der im Bildungssystem historisch wirksam gewordenen Ideen. Anhand von wissenschaftlichen Publikationen zu (inter)nationalen Schulleistungsstudien werden im Hauptkapitel drei "Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung" referiert, welche Antworten zu den Unterfragen (5) und (6) beinhalten. Der Unterfrage (7) hinsichtlich der Legitimisierung von sozialer und Bildungsungleichheit in der modernen deutschen Gesellschaft wird ebenso wie der Unterfrage (8) im vierten Hauptkapitel "Chancen(un)gleichheit im deutschen Bildungssystem" nachgegangen. Im Hauptkapitel fünf zu "Mechanismen der Herstellung von Bildungs(un)gleichheit" werden sodann zur Beantwortung von Unterfrage (9) aktuell diskutierte, prominente Theorien zur Genese von Bildungsungleichheiten aufgegriffen, skizziert und rückgebunden an vorangegangene Ausführungen in den Hauptkapiteln zwei, drei und vier.

Im sich anschließenden Hauptkapitel sechs findet die sozialwissenschaftliche Analyse der Ergebnisse empirischer Bildungsforschung eine Ergänzung um eine aktuelle Positionsbestimmung Sozialer Arbeit, welche Möglichkeiten und Grenzen einer Arbeit an den Bildungsbedingungen der Gesellschaft auslotet. Ethische Forderungen aus der Perspektive einer Menschenrechtsprofession leiten sodann zur Diskussion über.

1.3 Begriffsbestimmungen

Im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit wird auf Zedlers Begriffsverständnis von empirischer **Bildungsforschung** [Herv. d. Verf.] rekurriert. Danach werden unter Bildungsforschung in einem weiteren Sinne empirische Forschungsarbeiten, "die sich mit Prozessen und Entwicklungen innerhalb des Bildungssystems sowie zwischen dem Bildungssystem und anderen gesellschaftlichen Teilbereichen befassen", (2002: 26) verstanden. Dieses Begriffsverständnis impliziert einerseits einen empirischen Zugriff auf die zur Bearbeitung der Themenstellung relevanten Ergebnisse der nationalen und internationalen Bildungsforschung; andererseits ermöglicht es die Herstellung von Bezügen zum Bildungssystem sowie eine reflexive Problematisierung des gesellschaftlichen Kontextes.²⁹

Die Komplexität von Wanderungsprozessen spiegelt sich in der Diversität der Bearbeitung einzelner Aspekte des Migrationsgeschehens durch sozialwissenschaftliche Disziplinen.³⁰ Folglich liegen nicht nur unterschiedlich weite oder enge Definitionen des Migrationsbegriffes vor; bereits die Kriterien der Unterscheidung – beispielsweise zwischen freiwilliger Wanderung (Arbeitsmigration) und erzwungener Wanderung (Flucht, Vertreibung) - werden disparat diskutiert und sind "Gegenstand politischer, juristischer und moralischer Urteile", problematisiert Treibel (2003: 20).³¹ Der von Treibel vorgeschlagenen Begriffsbestimmung liegt daher ein breites Migrationsspektrum zugrunde: "**Migration** [Herv. d. Verf.] ist der auf Dauer angelegte bzw. dauerhaft werdende Wechsel in eine andere Gesellschaft bzw. in eine andere Region von einzelnen oder mehreren Menschen" (2003: 21).³²

Unter Bezug auf die von Treibel vorgenommene Definition des Migrationsbegriffs werden in der vorliegenden Diplomarbeit als **Migrantenkinder** oder 'Kinder mit Migrationshintergrund' diejenigen Schüler und Schülerinnen im deutschen Bildungssystem verstanden, welche über eine eigene biographische oder familiäre Zuwanderungserfahrung aus einer anderen Gesellschaft oder sozio-kulturellen Region verfügen.

Die Bezeichnungen "Erste Generation" und "Zweite Generation" werden aus der zitierten Fachliteratur zur empirischen Bildungsforschung übernommen. Als "**Erste Generation**" kennzeichnete die PISA 2000 zugrundegelegte Nomenklatur der OECD Jugendliche aus Zuwandererfamilien, welche in Deutschland geboren wurden und ihre gesamte Schulzeit im deutschen Bildungssystem

²⁹ Vgl. Tillmann (2006).

³⁰ Treibel (2003: 17 f.) benennt beispielsweise die Wirtschaftswissenschaften, die Rechtswissenschaft, die Demographie, die Geographie, die Geschichtswissenschaft, die Politikwissenschaft, Philosophie und Sozialphilosophie, die Kulturanthropologie und Ethnographie, aber auch Psychologie, Sozialpsychologie, Soziologie und Erziehungswissenschaft.

³¹ Die Entwicklung Deutschlands vom Gastarbeiter- zum Einwanderungsland verdeutlicht zudem, dass begriffliche Abgrenzungen nur bedingt die Wirklichkeit des Migrationsgeschehens erfassen. Sie sind Hilfskonstrukte der beschreibenden Gesellschaft und lassen fließende Übergänge ebenso außer Acht wie Erfahrungen und Perspektive der Zugewanderten.

³² Diese Begriffsbestimmung erscheint im Rahmen der Themenstellung dieser Diplomarbeit geeignet, weil sie unter anderem den Aspekt der ursprünglich temporär angelegten Arbeitsmigration umfaßt. Eine ausführliche Definition und Abgrenzung des Migrationsbegriffes liefert Treibel (2001).

verbrachten. Aufgrund einer seit 2006 an die internationale Migrationsforschung angepaßten Nomenklatur der OECD wird die als "Erste Generation" bezeichnete Population in der jüngeren Literatur³³ als "**Zweite Generation**" bezeichnet. Es handelt sich bei Jugendlichen der zweiten Generation um in Deutschland geborene Personen (ohne eigene Wanderungserfahrung), deren Eltern andere Geburtsländer aufweisen.

Die Verwendung des Begriffs **Ethnie** erfolgt unter Rückgriff auf Webers klassische Formulierung. Danach werden "[...] Menschengruppen, welche auf Grund von Aehnlichkeiten [sic!] des äußeren Habitus oder der Sitten oder beider oder von Erinnerung an Kolonisation und Wanderung einen subjektiven Glauben an eine Abstammungsgemeinschaft hegen, derart, daß dieser für die Propagierung von Vergemeinschaftungen wichtig wird, [...] 'ethnische' Gruppen [genannt]" (1922/1972: 237).

Integration wird in dieser Diplomarbeit sowohl mit Imbusch/Rucht als ein graduelles Konzept begriffen, gesellschaftlich "immer mehr oder weniger realisiert, wobei sich Erwartungen an die Art und das Maß von Integration historisch wandeln" (2005: 15), als auch als Resultat kollektiver Gleichstellung ethnischer Minderheiten in der Mehrheitsgesellschaft sowie kultureller Pluralisierung und Toleranz. Die Auffassung von Bade/Bommes, wonach die Zuwanderergruppen "zum Zweck der Integration eine institutionelle Förderung [...] benötigen" (2004b: 13), findet meine Zustimmung. Integration ist keine einseitig von Migranten einzufordernde Leistung, sondern bedarf politisch und generationenübergreifend einer Gestaltung zur Ermöglichung von gesellschaftlicher Partizipation.³⁴

Der **Ausländer**begriff erscheint zur Bearbeitung der Themenstellung ungeeignet, da die Bevölkerung nichtdeutscher Staatsbürgerschaft lediglich eine Teilmenge der im Sinne von Treibels Definition Migrierten ausmacht.³⁵ Gleichwohl spiegelt er den gesellschaftspolitischen Diskurs und findet innerhalb der vorliegenden Diplomarbeit dort Verwendung, wo auf Quellenliteratur zurückgegriffen wird.

Auf den 2004 von einer Jury aus Sprachwissenschaftlern zum "Unwort des Jahres" gewählten Begriff **Humankapital** wird in dieser Arbeit verzichtet. Anstelle der mit dem Humankapitalansatz verbundenen bildungsökonomischen Perspektive geht mit der hier aufgeworfenen Frage nach den gesellschaftlichen Bedingungen von Bildung vielmehr eine Konzeptualisierung von Bildung als zentraler Ressource zur Realisierung von demokratischen Teilhabechancen in der Gesellschaft einher.

³³ Dies betrifft die Publikation von Walter (2006), welcher explizit auf diesen Umstand verweist. Aufgrund der bisherigen disparaten und nunmehr egalisierten Bezeichnungspraxis ist mit Erschwernissen bei wissenschaftlichen Arbeiten zu rechnen.

³⁴ Vgl. Bommes (2007: 5).

³⁵ Das Statistische Bundesamt verzeichnete für die Bundesrepublik Deutschland Ende 2004 knapp 7,3 Millionen Menschen mit ausländischer Staatsangehörigkeit. Der Anteil an der Bevölkerung stieg seit 1991 von 7,6 auf 8,8 Prozent, wobei eine ungleiche Verteilung über die einzelnen Bundesländer zu verzeichnen ist. Eine differenzierende Darstellung zu dieser heterogenen Bevölkerungsgruppe findet sich bei Herwartz-Emden (2003).

2. Sozialer Wandel, Bildung und Migration

Sozialen Wandel [Herv. d. Verf.] kennzeichnet eine Gesamtheit relativ nachhaltiger gesellschaftlicher Strukturveränderungen, mit denen auch ein Wandel der Sozialstruktur verbunden ist.³⁶ Die Entwicklung bestimmter Eigenschaften von Gesellschaften wird als Modernisierung bezeichnet. Gesellschaftliche Modernisierungsprozesse gehen seit dem 19. Jahrhundert mit einer funktionalen Differenzierung von Teilsystemen einher: Neben dem Wirtschafts- und dem politischen System entstanden das System der sozialen Sicherung sowie das Bildungssystem. Die Gesellschaft hat durch Modernisierungsprozesse radikale Gestaltwandel erfahren; sie entwickelte sich von einer vormodernen Agrargesellschaft über die moderne Industriegesellschaft zur postindustriellen Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft.³⁷

Mit diesem Wandel der Erwerbsstruktur kommt **Bildung** [Herv. d. Verf.] heute eine zentrale gesellschaftliche Bedeutung zu; als Schlüsselqualifikation ermöglicht sie den Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen und Positionen.³⁸ In modernen Gesellschaften sind formale von non-formalen sowie informellen Bildungsprozessen zu unterscheiden.³⁹ Formale Bildung ist an den Lernort Schule gebunden.⁴⁰ Durch institutionalisierte Bildungsprozesse realisiert die Schule einerseits eine qualifikationsvermittelnde Funktion in der Gesellschaft – andererseits erfüllt sie durch die Zuweisung von Leistungszertifikaten eine Selektions- und Allokationsfunktion.⁴¹ Formale Bildung dient der Stratifikation unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen.⁴² Im meritokratischen Konsensus legitimiert das schulische Berechtigungswesen ungleiche Status- und Lebenschancen in der Gesellschaft. Bildung fungiert schließlich auch als ein zentrales Prinzip der Integration der Mitglieder einer Gesellschaft.

Migration [Herv. d. Verf.] verändert langfristig die Sozialstruktur vieler europäischer Gesellschaften - ihre Heterogenität nimmt zu. Die Entwicklung zur Multiethnizität stellt einen weiteren Aspekt der gesellschaftlichen Modernisierung dar.⁴³ Die Zunahme ethnischer Minderheiten ist in Deutschland vor dem Hintergrund der Anwerbung von Arbeitsmigranten in den 1960er Jahren durch die Bundesregierung zu betrachten.⁴⁴ Mit der Anwerbung verband sich für viele Arbeitsmigranten der Schritt

³⁶ Vgl. Hradil (2006: 17).

³⁷ Eine überblicksweise Darstellung des modernisierungstheoretischen Modells der Sozialstrukturentwicklung findet sich bei Hradil (2006:30).

³⁸ Vgl. Becker/Lauterbach (2004a, 2004b), Avenarius et al. (2006: 14).

³⁹ Einen Überblick zur strukturellen Gestalt von Bildungsprozessen in der Bundesrepublik Deutschland bietet Abbildung 2-1: "Bildungs- und Lernorte" im Anhang, Seite 205.

⁴⁰ Lebensweltlich verankerte, individuelle Handlungsbefähigungen und Wissensbestände erfahren infolge des eng an schulischen Abschlüssen und auf berufliche Qualifikationen ausgerichteten Bildungsverständnisses insgesamt eine Abwertung. Vgl. Grundmann (2006: 145).

⁴¹ Vgl. Rolf (1997: 9 f.), Schäfers (2003: 321), Brügelmann (2005: 240 f.).

⁴² Vgl. Grundmann et al. (2003), Grundmann (2006: 145).

⁴³ Vgl. Geißler (2006a: 234).

⁴⁴ Die Arbeitsmigranten und ihre "Familienangehörigen [...] [bilden] die größte und wichtigste Gruppe in der Einwanderungsgeschichte der Bundesrepublik, die maßgeblich zur wirtschaftlichen Prosperität unserer Gesellschaft beigetragen hat und beiträgt", hebt Meyer (2002: 69) hervor.

"vom Bauern zum Industriearbeiter"⁴⁵ (Kleff 1985, zit. n. Pagenstecher 1996: 151). Formale Bildung spielte bei der Ersten Zuwanderergeneration keine Rolle.⁴⁶ Ihre Einbindung in soziale Stratifikationsprozesse der Gesellschaft ging mit strukturell und (arbeitsmarkt)politisch erzeugten sozialen Ungleichheiten einher. Für die nachfolgende(n) Generation(en) stellt formale Bildung eine evidente Voraussetzung der Ermöglichung sozialen Aufstiegs in der Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft dar. Bildung ist die zentrale Ressource für ihre Integration, denn sie eröffnet Partizipations- und Lebenschancen in der Gesellschaft.⁴⁷

Im öffentlichen Migrationsdiskurs spiegeln sich gesellschaftspolitische Positionsbestimmungen, welche einflussreich für die Wahrnehmung von Migranten durch die Mehrheitsgesellschaft sind und den Umgang mit Angehörigen der Minorität prägen. Die staatlich-politische Regulierung des Migrationsgeschehens beeinflusst die sozialstrukturellen Positionierungschancen von Migranten ebenso wie sie Voraussetzungen für deren Integration in die Aufnahmegesellschaft schafft.

"Um die in sich differenzierte [...] Situation der Jugendlichen aus Familien mit Migrationshintergrund zu verstehen, muss man sich die Geschichte der Zuwanderung vergegenwärtigen", schätzen die PISA-Autoren Baumert/Schümer (2001: 341) ein.

Welche historischen Voraussetzungen im jüngeren Migrations- und Bildungsdiskurs möglicherweise nachwirken, soll zur Beantwortung der aufgeworfenen Unterfragen (1) und (2) im sich anschließenden Kapitel 2.1 retrospektiv erarbeitet werden, um der in der "gesellschaftliche[n] Welt [...] akkumulierte[n] Geschichte", wie Bourdieu (1983: 183) es formulierte, auf die Spur zu kommen.

⁴⁵ Einerseits kamen die Angeworbenen – wie Pagenstecher feststellt - "aus agrarisch geprägten Regionen, die innerhalb ihrer peripheren und unterentwickelten Länder wiederum eine Peripherie darstellten" (1996: 151); andererseits zielte ihre Anwerbung gerade auf die Besetzung von Arbeitsplätzen im industriellen Sektor, für welche kaum Qualifikationen erforderlich waren. Vgl. Meyer (2002: 75), Kleff, H.-G.: Vom Bauern zum Industriearbeiter. Zur kollektiven Lebensgeschichte der Migranten aus der Türkei. Ingelheim/Mainz 1985.

⁴⁶ Die Steuerung der Zuwanderung folgte ausschließlich Erfordernissen des deutschen Arbeitsmarktes, Bildungsangebote oder Deutschkurse waren für die "rotierenden" Gastarbeiter nicht vorgesehen. Die Aneignung von deutschen Sprachkenntnissen oblag der Eigeninitiative der arbeitenden Gäste. Die langfristigen Ziele der Arbeitsmigranten richteten sich auf das Herkunfts- und nicht auf das Zielland, bemerkt Treibel (2003: 151). Die Sicherung einer Existenz für sich selbst und die Familienangehörigen in der Heimat bildete das Migrationsmotiv. Pagenstecher spricht in diesem Zusammenhang von einer Rückkehrorientierung (1996: 167). Zur sprachlichen Kombination von "Gast" und "Arbeiter" vgl. Mecheril (2003: 34 f.).

⁴⁷ Vgl. Geißler (2005b: 88).

2.1 Gesellschaftshistorische Retrospektive

Die Diskursstruktur im 21. Jahrhundert zur Bildungsthematik in Deutschland verweist auf historisch und politisch ins letzte Drittel des 19. Jahrhunderts zurückzuverfolgende Entwicklungen. Kennzeichnend für gegenwärtige Migrations- und Bildungsdebatten sind Beck-Gernsheim zufolge "Gewohnheiten und Gewißheiten des mononationalen, monokulturellen Blicks" (2004: 17), mit dem Vertreter der Mehrheitsgesellschaft die jeweils "'Anderen' beschreiben, klassifizieren, sortieren" (ebd.). Die sozial wirksam werdende "Ethnisierung von Differenz"⁴⁸ binden Hansen/Wenning (2003: 15) an die Herausformung von Nationalstaaten. Eine rekonstruktive Annäherung an die "spezifische nationalstaatliche Prägung"⁴⁹ der Institution Schule hat deren Vermitteltheit in gesellschaftliche Reproduktionszusammenhänge zu berücksichtigen.

Im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit werden aus diesem Begründungszusammenhang heraus relevante Argumentationsstränge expliziert, um zu einer über die empirische Bildungsforschung hinausgehenden sozialwissenschaftlichen Einbettung der Themenstellung "Migrantenkinder im deutschen Bildungssystem" zu gelangen.

2.1.1 Homogenitätsdispositiv von Nation - Kultur - Bildung

Von dem Schweizer Erziehungswissenschaftler Jürgen Oelkers wird die deutsche Pädagogik als "Staatspädagogik, die sich auf protestantische Gesellschaftstheorien des 19. Jahrhunderts gestützt hat", (2004: 228) charakterisiert. Der engen Verschränkung von Nationbildung sowie Kultur- und Bildungsverständnis soll im folgenden nachgegangen werden, um aus einer historischen Perspektive die ins Vergessen geratene Dimension des nationalen Bildungsdiskurses im 21. Jahrhundert in Erinnerung zu rufen.

Der Nationbegriff ist nach Jäger (2006) im Gegensatz zum "faktisch jeweils vorhandenen diskursiven Gewimmel [...] stark durch die Vorstellung bzw. das Konzept von Monokulturalität und Homogenität geprägt" (ebd.: 333). Elwert spricht hinsichtlich der deutschen Nation von "Homogenität als Mythos" (2001: 129).⁵⁰ Das Homogenitätsdispositiv stellt ein konstituierendes

⁴⁸ Hansen/Wenning verstehen unter "Ethnisierung" einen sozialen Prozess, "bei dem (soziale) Unterschiede bzw. Differenzierungen durch die ethnische 'Brille' betrachtet, wahrgenommen und interpretiert wurden und der zu entsprechend angeleiteten Handlungen führt. Ethnisierung ist damit ein *spezifischer* [Herv. im Original] Umgang mit der Pluralität der modernen Gesellschaft. Er entsteht vor dem Hintergrund eines ethnisch geprägten nationalstaatlichen Selbstverständnisses und findet sich in vielen sozialen Konfliktsituationen" (2003: 217).

⁴⁹ Vgl. Gogolin (1994: 6).

⁵⁰ Darunter ist eine generationenübergreifende - kontrafaktische - Überlieferung zu verstehen, welche mit der historisch tradierten Nicht-Anerkennung einer kulturellen und sprachlichen Heterogenität Deutschlands einhergeht.

Element der Herausbildung der deutschen Sprachnation dar.⁵¹ Im Vergleich zu anderen europäischen Ländern erfolgte die Nationbildung zum deutschen Kaiserreich unter Reichskanzler Bismarck im Jahr 1871 erst zu einem relativ späten Zeitpunkt;⁵² und sie gründete zudem nicht – wie beispielsweise bei der Herausbildung der französischen Nation im Anschluß an die bürgerliche Revolution von 1789 – auf einem bereits bestehenden territorialen Staatsgebilde.⁵³ Infolge der Kriegserklärung durch Frankreich im Jahr 1870 entstand – wie Müller formuliert – ein "Gefühl des gemeinsamen nationalen Schicksals" (2003: 185), welches der preußische Ministerpräsident zur Überwindung der deutschen Kleinstaaterei zu nutzen wusste.⁵⁴

Bereits im Jahr nach der Reichsgründung wirkte sich ein mit dem politischen Katholizismus geführter Kulturkampf⁵⁵ auf den Bildungsbereich aus: In Preußen wurde mit dem Schulaufsichtsgesetz vom März 1872 die **staatliche Schulaufsicht** [Herv. d. Verf.] eingeführt und der Kirche die Aufsicht über die Schulen entzogen. Mit der Einführung des Prinzips staatlicher Schulhoheit schritt in Preußen und weiteren deutschen Staaten die Einrichtung staatlicher Lehrerbildungsanstalten voran, und die Lehrerschaft wurde durch den Beamtenstatus eng an den Staat gebunden. Zur Förderung und Pflege eines **deutschen Nationalbewusstseins** [Herv. d. Verf.] sollte – entsprechend einer Schulkonferenz des Jahres 1873 – auf die glanzvolle Historie vor der Reichsgründung rekurriert werden.⁵⁶ Die Festigung der inneren Nationbildung beförderte die staatliche Gesetzgebung durch eine stärkere Institutionalisierung von Verwaltung, Schule und Sprache: Mit den Sprachgesetzen von 1873 erging ein Verbot des öffentlichen Gebrauchs der polnischen Sprache.⁵⁷ Zugleich setzte die Politik die deutschsprachige Pflichtschule für alle Landeskinder durch.⁵⁸ Diesem strategischen Projekt einer nationalen Monolingualisierung⁵⁹ lag eine

⁵¹ Sprachnationen sind nach Oberndörfer (2005: 231) Staaten, deren jeweils eigene Sprache das Fundament ihrer nationalen Identität bildet. Im Gegensatz dazu beruht die nationale Identität in Staatsnationen nicht auf einer eigenen Nationalsprache; es werden mehrere Sprachen nebeneinander gesprochen und zugleich Amts- oder Verkehrssprachen benutzt. Die Mehrheit der Menschheit lebt in solchen mehrsprachigen Staatsnationen. Prospektiv weist der Autor dem "Aufbau einer vielsprachigen europäischen Staatsnation" (ebd.: 246 f.) eine enorme symbolische Bedeutung zu. Vgl. Wenning (1999: 174 – 189) zur Durchsetzung der deutschen Sprache als einzige Verkehrssprache.

⁵² Infolge der späten Etablierung eines deutschen Nationalstaats spricht der Philosoph Helmut Plessner beispielsweise von einer "verspäteten Nation". Vgl. Plessner, Helmut: Die verspätete Nation, Frankfurt/Main 1974.

⁵³ Boeckh/Huster/Benz (2004: 63) unterscheiden vier Etappen auf dem Weg Deutschlands von der Kleinstaaterei zum Nationalstaat: Beginnend mit Gründung des Deutschen Bundes 1815 als noch lose Einheit souveräner Staaten (1), über eine wirtschaftliche Union im Deutschen Zollverein (2) sowie die Gründung des Norddeutschen Bundes unter Preußens Führung (3) bis zur Proklamation des Deutschen Reiches im Jahr 1871 (4), in deren Folge auch eine gemeinsame Währung eingeführt wurde.

⁵⁴ Die französischen Kriegskontributionen ermöglichten nach 1871 eine wirtschaftliche Gründerwelle und Umstrukturierung des Kapitalismus von einem frühkapitalistischen in einen oligopolistisch organisierten (Zollabbau, Vereinheitlichung der Handelsgesetzgebung und des Münzwesens, der Maße und Gewichte sowie Gründung der Reichsbank) – letztlich eine Voraussetzung für die unter Bismarck in den 1880er Jahren einsetzende staatliche Sozialpolitik. (Vgl. Müller 2003: 193).

⁵⁵ Müller nimmt diesen Begriff unter Bezug auf seinen Urheber – den Führer der Fortschrittspartei, Rudolf Virchow – auf. Bismarck sah im politischen Katholizismus eine Bedrohung des (evangelischen) Kaisertums. Ziel des Kulturkampfes war die Trennung von Staat und Kirche. Im Juli 1871 wurde daher zunächst die katholische Abteilung im preußischen Kultusministerium geschlossen; und ein halbes Jahr später bedrohte der sogenannte Kanzelparagraph "Geistliche, die bei der Ausübung ihres Amtes von der Kanzel herab staatliche Angelegenheiten 'in einer den öffentlichen Frieden gefährdenden Weise' kommentieren, mit Amtsentlassung und Gefängnis" (2003: 189). Der Staat weitete seine Aufsicht und Disziplinargewalt zunehmend aus und verlangte beispielsweise ab 1873 von Geistlichen vor deren Amtsantritt ein "Kulturexamen", welches das Studium an einer deutschen Universität zur Voraussetzung hatte.

⁵⁶ Insbesondere der Aufstieg der Hohenzollern und Brandenburgs Weg zur europäischen Großmacht sollten fest in der deutschen Geschichtsschreibung verankert werden und der Sieg über Frankreich 1871 führte in die Gegenwart des Kaiserreiches. Vgl. Friedeburg (1992: 183).

⁵⁷ Nach dem Sieg Preußens gegen Frankreich und der Reichsgründung wurden Arbeitskräfte gebraucht, um die industrielle Entwicklung – vor allem Bergbau und Hüttenindustrie – voranzutreiben. Insbesondere ins rheinisch-westfälische Industriegebiet erfolgte die Einwanderung angeworbener (ostpreußischer) polnischer Arbeitsmigranten. Gegenüber den polnisch-katholischen Enklaven im Osten betrieb Bismarck eine restriktive Assimilationspolitik, deren Zielstellung in der Schaffung einer homogenen preußisch-protestantischen Identität in der Deutschen Nation lag. 1876 wurde Deutsch schließlich zur einzigen in der Öffentlichkeit erlaubten Sprache. Vgl. Flam (2007: 215 – 218).

Vorstellung von **schulischer Bildung als Kultivierung** [Herv. d. Verf.] zugrunde.⁶⁰ Gogolin/Krüger-Potratz/Neumann verweisen auf die sich artikulierende Vorstellung "Zu 'Cultur' führe nur die nationale Sprache, [...] [D]ie Unterrichtung in der Sprache des alltäglichen Lebens, oder: der Familie, sei daher nicht bildend" (2005: 4).⁶¹

Der Siegener Literaturwissenschaftler Bollenbeck hat 1994 das Begriffspaar "Bildung" und "Kultur" als typisch deutsches Deutungsmuster beschrieben. Mit der Überhöhung des Bildungsgedankens kompensierte das aufstrebende Bürgertum im Neuhumanismus⁶² – wie Barz (2002: 726) im Anschluß an Bollenbeck ausführt – seine faktische politische Machtlosigkeit. Die Fokussierung auf das autonome Subjekt - seine individuelle Bildung und zweckfreie Selbsttätigkeit - ging in bürgerlichen Kreisen mit einer Abwertung des Praktischen und der Ökonomie einher.⁶³ Das im Bildungsbürgertum entstehende Bewusstsein der Verwurzelung in einer gemeinsamen Kultur beförderte nicht nur die Herausformung der Idee einer kulturell und ethnisch homogenen Nation, sondern grenzte sie als **Kulturnation**⁶⁴ [Herv. d. Verf.] - mit dem Kriterium der deutschen Sprache - positiv von reinen Staatsnationen ab.

Die Aneignung und Bewahrung der wertvollen Schätze der klassischen Dichtung des eigenen Volkes galt als nationale Pflicht Gebildeter, und entsprechend wurde im Kaiserreich der gymnasiale Deutschunterricht ausgestaltet. So forderte der Ausschuss für deutsche Schulreform am Ende des ersten Jahrzehnts als geeinte Nation: "daß [sic!] heute nicht mehr die toten Sprachen und die alte Kultur, sondern die deutsche Sprache, die deutsche Literatur und die deutsche Geschichte zum Ausgangs- und Mittelpunkt einer deutschen nationalen höheren Bildung gemacht werden müssen"

⁵⁸ Hansen/Wenning (2003: 17) weisen anhand von Sprachstatistiken aus dem Deutschen Kaiserreich nach, dass Ende 1871 12,9 Prozent der Schülerschaft an preußischen öffentlichen Elementarschulen eine nichtdeutsche Erstsprache spricht. Der überwiegende Teil (87,1 Prozent) dieser anderssprachigen Kinder ist polnischer Herkunft, weitere autochthone Minderheitensprachen waren u. a. das Masurische, das Sorbische, das Niederdeutsche, das Tschechisch/Mährische, das Französische sowie Dänisch, Litauisch und Friesisch. Die Schülerschaft war folglich heterogen. Die Anerkennung/Nichtanerkennung von Minderheitensprachen unter nationalstaatlichen Bedingungen verweist auf den Einsatz von sprachlichen Differenz- und Grenzlinien zur Ethnisierung von Bevölkerungsteilen.

⁵⁹ Das monolinguale Selbstverständnis regiert – wie Gogolin (1994) herausarbeitet – die Schule bis heute "und zwar um so sicherer, als der Vorgang seiner Herausbildung selbst im Vergessen versunken ist" (ebd.: 2). Den Folgen der Migration für Bildung und Erziehung wird der monolinguale Habitus der multilingualen Schule nicht gerecht, sondern er erweist sich – wie die deutschen PISA-Ergebnisse deutlich abbilden – als dysfunktional. Resultate des 'Programme for International Student Assessment' sind in Kapitel 3.3 dieser Diplomarbeit zusammengestellt.

⁶⁰ Die zeitgenössische Wirklichkeit differierte schichtspezifisch: Die intendierte Kultivierung mit dem Bildungsziel von Monolingualität und gleichzeitiger Nichtbeachtung bereits entwickelter (Familien)Sprachlichkeit richtete sich auf das einfache Volk. Gleichzeitig galten an der Epochenschwelle zur Nation Aneignung und Gebrauch fremder Sprachen in elitären und gebildeten oberen Schichten als Ausweis ihrer kosmopolitischen Weitläufigkeit. Vgl. Gogolin/Krüger-Potratz/Neumann (2005: 3 f.).

⁶¹ Diese Konzeptualisierung entwertete sowohl nichtdeutsche Erstsprachen als auch familiäre (non-formale) Bildungsprozesse. Elwert verweist auf die bis heute politisch bedeutsame sprachliche Kluft zwischen der elaborierten Schriftsprache des Bildungsbürgertums und rein oralen Sprachen mit restringiertem Code. Das für schulische Bildungsprozesse bedeutsame Hochdeutsche setzte sich im 20. Jahrhundert beschleunigt gegen die noch Ende des 19. Jahrhunderts existenten deutschen Regionalsprachen durch (2001: 131). Bernstein (1970) erarbeitete aus linguistischer Perspektive die Relevanz einer mittelschichtorientierten Sozialisation und der mit ihr einhergehenden Entwicklung eines elaborierten Codes neben dem restringierten für schulischen Erfolg.

⁶² Für das neuhumanistische Ideal in Deutschland stehen beispielsweise Johann Wolfgang von Goethe und Wilhelm von Humboldt. Der Neuhumanismus rekurrierte auf den Humanismus – eine philologisch ausgerichtete Bewegung der italienischen Renaissance –, der mit Sprachkultur und umfassender geistiger und künstlerischer Bildung dem Menschen ein würdiges Dasein erschließen wollte. Vgl. Delius et al.: Geschichte der Philosophie. Von der Antike bis heute. Koenemann 2000.

⁶³ Die Tendenz zur Praxis- und Lebensferne schulischer Bildungsprozesse wird aus erziehungswissenschaftlicher Sicht beispielsweise durch Flitner et al. (1983) kritisiert. Vgl. Fauser/Fintelmann/Flitner: Lernen mit Kopf und Hand – Zur Begründung des praktischen Lernens in der Schule. In: Fauser/Fintelmann/Flitner (Hrsg.): Lernen mit Kopf und Hand. Berichte und Anstöße zum praktischen Lernen in der Schule. Weinheim 1983, S. 129. Vgl. Ziegenspeck (1986).

⁶⁴ Hell (2005: 85) weist darauf hin, dass diese Konzeption einer Nation – mit Kriterien gemeinsamer Blutsverwandtschaft, Kultur und Sprache – nur bedingt auf erwerbbar Merkmale zurückgreift. Obgleich Deutschland nicht dem Idealtypus dieser Form der Nation entspricht, lassen sich anhand dieses Konstruktes Argumentationsfiguren identifizieren, die beispielsweise den Zuwanderungs- und Staatsangehörigkeitsdiskurs in Deutschland prägen.

(Brunkhorst 1956: 50, zit. n. von Friedeburg 1992: 183).⁶⁵

Minderheitensprachen stellten nach Auffassung von Mehrheitsvertretern während der Weimarer Republik "ein Hemmnis auf dem Weg zur Erlangung von Bildung dar. [...] Nur den Hochsprachen wurde eine (Hoch-)Kultur zugeordnet und damit Bildungswert zugesprochen. [...] Sprachdifferenz wurde [...] mit Kulturdifferenz gleichgesetzt", erläutern Krüger-Potratz/Jasper/Knabe (1998: 113). Die Autoren rekurrieren auf eine Veröffentlichung aus dem Jahr 1927, in der es heißt: "Für die Beurteilung der Verhältnisse in Deutschland darf [...] nicht übersehen werden, daß [sic!] die hier lebenden nationalen Minderheiten zum größten [sic!] Teil kulturell auf einer wenig hohen Stufe stehen und ihre geistige Spannkraft nicht allzu stark ist" (Versteyl 1927: 97, zit. n. Krüger-Potratz/Jasper/Knabe 1998: 113).⁶⁶

Das Homogenitätsdispositiv bereitete einer entlang ethnischer Differenzierungslinien ausgerichteten nationalsozialistischen Schulpolitik einen nahrhaften Boden: "Es geht um die Homogenisierung deutscher Kinder", formulierte Gauleiter und Reichsverwalter des NS-Lehrerbundes, Fritz Wächtler (1941: 37, zit. n. Hansen 2007: 65).⁶⁷ Rechtlich abgesicherte Germanisierungsbestrebungen - beispielsweise im besetzten Polen, dem 'Reichsgau Wartheland' - legitimierten mit ethnischer Zugehörigkeit begründete Bildungsbegrenzungen und Bildungsausschlüsse. Im Schulwesen zeichnete sich nach völkisch-rassistischen Prämissen die Hierarchie der Bevölkerung ab.⁶⁸

Die Grundlage nationaler Identität bildet eine imaginierte sprachlich-kulturelle Homogenität der deutschen Volksnation;⁶⁹ die Entfaltung des Potentials der eigenen Kultur bedarf demnach der Ungestörtheit durch Fremde. Aus einer solchen Perspektive werden Fremde und Fremdes als Gefahr und (Identitäts)Bedrohung wahrgenommen.⁷⁰ Das Homogenitätsdispositiv fungiert insofern - wie Yildiz formuliert - als ein "Konstruktionsgenerator" ethnischer Fremdheit (2004: 146 f.). Es fördert in interethnischen Beziehungen die Konstruktion sozialer Distanz⁷¹ und hat gesellschaftliche

⁶⁵ Vgl. Brunkhorst, Heinz Ernst: Die Einbeziehung der preußischen Schule in die Politik des Staates (1808 - 1918). Düsseldorf 1956.

⁶⁶ Vgl. Versteyl, Anselm: Das Schulrecht der nationalen Minderheiten in Europa. Köln 1927.

⁶⁷ Vgl. Wächtler, Fritz: Lehrer im volksdeutschen Kampf. München 1941.

⁶⁸ Vgl. Hansen (2007: 65 ff.).

⁶⁹ Die Homogenitätsannahme findet ihren Niederschlag beispielsweise im Rahmen der Ermittlung der "deutschen Volkszugehörigkeit" von (russlanddeutschen) Spätaussiedlern anhand eines Sprachtests. Stölting (2005: 264) betrachtet den Sprachnachweis im Zuge der Immigration einerseits als grundsätzlich zweckmäßig und auch von anderen Einwanderungsstaaten praktiziert; andererseits läuft "diese Tradition der Anerkennung der real mehrsprachigen und sprachenteiligen deutschen Gesellschaft zuwider und entwertet die Herkunftssprache Russisch" (ebd.: 265). Der Sprachtest stellt ein migrationssteuerndes Instrument mit bedeutender Filterfunktion dar. Grundlage des Verfahrens ist das Bundesvertriebenen und -flüchtlingengesetz (BVFg).

⁷⁰ Vgl. Oberndörfer (2005: 233). Die xenophobe Instrumentalisierung von kultureller Verschiedenheit "macht[e] die Schule [im sogenannten Kopftuchstreit im Jahr 2003] zum Schlachtfeld, auf dem erneut das 'christliche Abendland' verteidigt wird", kritisiert Hamburger (2004: 63). Hamburger bezieht sich auf die Klage von Fereshta Ludin, einer deutschen Muslimin afghanischer Abstammung, welcher nach ihrer Ausbildung zur Lehrerin die Aufnahme in den staatlichen Schuldienst in Baden-Württemberg verweigert wurde, weil sie aufgrund ihrer religiösen Überzeugung nicht bereit war, im Unterricht das Kopftuch abzulegen. Kultusministerin Annette Schavan begründete die Ablehnung unter Verweis auf das Kopftuch als Symbol kultureller Abgrenzung und Unvereinbarkeit mit den Toleranzvorstellungen der Bundesrepublik. Vgl. Hug (2001). Hunger (2006: 9) weist in diesem Zusammenhang auf die vom Bundesverwaltungsgericht getroffene Unterscheidung zwischen 'privater Person' und "'Walterin eines öffentlichen Amtes (das zur Glaubensneutralität verpflichtete)" hin.

⁷¹ Anhand des Konzeptes der sozialen Distanz ist es möglich, Reaktionen und Handlungen von Einheimischen gegenüber den Zugewanderten zu erfassen. Ausgangspunkt dieses Konzeptes ist die Annahme der Wahrnehmung von Gruppenzugehörigkeiten, welche mit der Zuschreibung kollektiver Merkmale verbunden ist. Hinter dem Gruppenkonstrukt verschwindet gleichsam die Wahrnehmung des Individuums. Siehe auch Steinbach (2004) zum Konzept der sozialen Distanz, Kelly (1986) zur Stereotypenentstehung durch persönliche Konstrukte sowie Tajfel (1978) zu sozialen Gruppenbeziehungen und der sozialen Identitätstheorie. Vgl. Tajfel, Henri, Billig, Michael G., Bundy, R. P. & Flament, Claude. (1971). Social categorization and intergroup behavior. *European Journal of Social Psychology*, 1, 149 -178.

Marginalisierungs- und Diskriminierungsprozesse zur Folge.

Anhand der Forschungsbilanz zu deutschen Schulbüchern problematisiert Mannitz (2006) das langjährige deutsche Credo vom Nichteinwanderungsland. Das durchgängige Paradigma der Kulturdifferenz von Immigranten spiegelt sich im Unterrichtsmaterial häufig in einem "kulturalistisch verengten Blick auf Migration" (ebd.: 127). Wenn man davon ausgeht, dass Schulbücher das zu vermittelnde Wissen nicht nur kanonisieren, sondern soziokulturelles Wissen mit einem "Gestus der Objektivität" (ebd.: 133) vermitteln, prägt dieses Wissen nicht nur zukünftige Diskurse, sondern verweist rekursiv auf die (sich mit) beschreibende Gesellschaft und ihr Verhältnis zur Minorität.

Hamburger (1994) stellt in diesem Zusammenhang fest:

"Die staatliche Schule ist ein wesentliches Instrument nationalstaatlicher Vereinheitlichung. Sie sichert neben der Selektion und Qualifikation auch ein Minimum an sprachlicher und kultureller Einheitlichkeit [...] die staatliche Schule [hat] solche Einheitlichkeit gerade durch die Unterdrückung von Teilkulturen und gegen deren Überlebenswillen durchgesetzt" (ebd.: 60 f.).

Die national motivierte Verschränkung von Sprache und Kultur geht einher mit Homogenisierungsbestrebungen im Bereich der Bildung.⁷² Ihnen liegt ein (unausgesprochenes) **Normalitätskonstrukt** [Herv. d. Verf.] vom deutschen Schüler zugrunde. Durch das Normalitätskonstrukt wird es möglich, über Zugehörigkeiten anhand einfacher, dichotomer Merkmale zu entscheiden.⁷³ Den impliziten Kriterien erwarteter Normalität folgen schulische Selektionsprozesse: Die der Norm wenig oder nicht entsprechen könnenden (Migranten)Kinder geraten in benachteiligende Positionen.⁷⁴ Die vernationalstaatliche Schule ist an der dominanten Kultur ausgerichtet. Mit schulischen Bildungsprozessen setzt die deutsche Majoritätsgesellschaft eigene, monokulturelle Normen durch. In den schulischen Curricula zeigt sich demzufolge – wie Preuss-Lausitz formuliert – "im Wesentlichen ein ethnozentristisches Bild (etwa in Geschichte, im Ethikbereich, im Sprachunterricht)" (2000: 27).⁷⁵ Dietrich kritisiert die Homogenisierungstendenz und Vermittlung "normierter Wissensbestände und 'deutsche[r] Kultur', ohne auf andersartige Sozialisationsbedingungen und die Vielfalt von Lebenswelten bei ausländischen und deutschen Kindern einzugehen" (2001: 67).

⁷² Homogenisierungsbestrebungen sind für das deutsche Schulsystem kennzeichnend: Mit der Zielstellung der Schaffung einer möglichst homogenen Schülerschaft erfolgt – wie Baumert/Trautwein/Artelt (2003: 268) ausführen – am Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe I die Schulformempfehlung. Außerdem sollen im deutschen Bildungssystem die Jahrgangsklassen – als schulorganisatorisches Mittel – zur Schaffung homogener Lerngruppen führen. Die empirische Bildungsforschung weist, wie in Kapitel 3 der vorliegenden Diplomarbeit belegt, gegenteilige Ergebnisse aus.

⁷³ Hansen/Wenning nennen als Kriterien zur Kennzeichnung des Normalitätskonstruktes unter anderem die soziale Herkunft und Zusammensetzung der Familie, die Familiensprache, die Religionszugehörigkeit, das kulturelle Umfeld und die ökonomische Absicherung sowie Migrationserfahrung und Staatsangehörigkeit (2003: 188 f.).

⁷⁴ Im segregierten deutschen Bildungssystem sind dies Haupt- und Sonderschulen, denen überproportional Migrantenkinder zugewiesen werden. Siehe Kapitel 3 der vorliegenden Diplomarbeit.

⁷⁵ Trotz pädagogischer und didaktischer Weiterentwicklungen ist die Unterrichtung "von und mit Migrantenkinder in zentralen Momenten 'deutsche' Schule geblieben" (ebd.: 27). Preuss-Lausitz weist exemplarisch darauf hin, dass die Herkunftssprachen von Migrantenkindern im Leselernprozess oder dem normalen Unterricht nur selten integriert werden. Andererseits wird frühe Mehrsprachigkeit durch die Schule als "Projekt für erfolgsorientierte deutsche Akademikereltern" (ebd.) gefördert. Zudem ist die Zahl der Lehrer nichtdeutscher Herkunft an deutschen Schulen gering.

Im fiktiven ethnisch homogenen Nationalstaat dient "Kultur [...] der Selbstidentifizierung inklusive der expliziten Bevorzugung des Eigenen gegenüber dem Fremden", stellt Weinbach (2005: 209) fest.⁷⁶ Mit dieser willkürlichen Unterscheidung wird folglich nicht nur eine neutrale Differenzlinie konstituiert, sondern implizit wird das jeweils Andere als falsch beurteilt, während die eigene "normale" Kultur das Richtige repräsentiert.⁷⁷ Dem ist mit Han entgegenzuhalten, dass "Kultur [...] einen dynamischen, plurivalenten und lebendigen Prozess dar[stellt]. Die Vorstellung der Unveränderbarkeit und allzeitigen Gültigkeit der einmal geschaffenen Kultur ist eine mystifizierende Fiktion" (2005: 368).

Hamburger analysiert den Mythos einer "Reinheitsvorstellung des völkischen Nationalstaats" (2004: 68) – als Gegensatz zur Vorstellung einer "Multikultur" – im Zuwanderungskontext als eine propagandistische Strategie zur "Abwehr der Teilhabeforderung der Migranten" (ebd.).⁷⁸ Eine am nationalstaatlichen Rahmen und imaginerter Normalität orientierte Pädagogik bekräftigt nicht nur implizit das Konstrukt von distinkten, weitestgehend homogenen Herkunftskulturen als wirkungsmächtigen Faktoren der frühkindlichen Sozialisation, sondern perpetuiert entlang dieses Konstrukts ungleiche Bildungs- und Lebenschancen.

Über die Kategorie Kultur werden zudem – nach Mannitz' Auffassung - keine integrativen Kräfte mobilisiert, sondern "Ressourcen zur kollektiven Abgrenzung" (2006: 9) Angehöriger der dominanten Kultur der Aufnahmegesellschaft gegenüber den kulturell "Anderen" in den Vordergrund gestellt. Entgegen aller Normalitäts- und Homogenitätskonstrukte stellt die Anerkennung der - historisch und gegenwärtig existenten - vielgestaltigen **Heterogenität** [Herv. d. Verf.] der Schülerschaft durch die Akteure im Bildungssystem eine wichtige Prämisse für die Realisierung gleicher Bildungschancen dar.⁷⁹

Die gesellschaftlichen Bedingungen von formalen Bildungsprozessen Zugewanderter unterliegen einer administrativen Steuerung seitens des politischen Systems. Politisch gestaltete Einwanderung kann Möglichkeitsräume der Integration und demokratischer Partizipation eröffnen. Wie die deutsche Nation den mit der Migrationstatsache verbundenen sozialen Wandel politisch gestaltet(e), wird im nächsten Kapitel nachgezeichnet.

⁷⁶ Die soziale Genese des Fremden kann anhand soziologischer Analysen mit Han (2000: 254) auf Migrationsprozesse zurückgeführt werden.

⁷⁷ Der Kulturbegriff wird mit dieser Unterschiedsgenerierung – nach Baecker - auf einer Beobachtungsebene zweiter Ordnung verwendet. Auf einer "Beobachtungsebene erster Ordnung [ist Kultur] 'die Konditionierung der Gesellschaft durch die Wiedereinführung der Differenz von Mensch und Gesellschaft in die Gesellschaft', indem sie diese Unterscheidung in der Gesellschaft repräsentiert (Wie tut man hier etwas?)", hält Weinbach (2005: 208) unter Bezug auf Baecker fest. Vgl. Baecker, D.: Wozu Kultur?, Berlin 2000, S. 125

⁷⁸ Im politischen Diskurs fungiert der seitens des Vorsitzenden der CDU/CSU-Bundestagsfraktion Friedrich Merz im Oktober 2000 eingebrachte Begriff der Leitkultur als neuer "polemischer Kontrapunkt zum Konzept der multikulturellen Gesellschaft", konstatiert Bielefeldt (2006: 10) und spricht sich dafür aus, auf diesen Begriff zu verzichten, weil "das darin enthaltene berechtigte Anliegen, nämlich die Anmahnung von Verbindlichkeit im Umgang miteinander und die Besinnung auf ein gemeinsames Wertefundament, [...] [i]m Unterschied zum semantisch sehr offenen Begriff der Leitkultur [...] [entlang der] Menschenrechte im Grundgesetz [...] klar formuliert [ist]" (ebd.: 12). Die Anerkennung der Menschenrechte ist nach Ansicht des Autors zwar "keine hinreichende, wohl aber eine notwendige Bedingung kultureller Integration. Sie wird nicht nur von den Einbürgerungswilligen verlangt, sondern fungiert zugleich als Maßstab einer freiheitlichen Integrationspolitik" (ebd.).

⁷⁹ Aus der Negierung von ethnischer Heterogenität und sich strukturell unterscheidenden Voraussetzungen, die schulischen Normalitätserwartungen zu erfüllen, resultieren – infolge einer Behandlung Ungleicher als Gleiche - indirekte institutionelle Diskriminierungsmechanismen. Vgl. Gomolla/Radtke (2002a). Das Konzept der institutionellen Diskriminierung wird in Kapitel 5.3 der vorliegenden Diplomarbeit erläutert.

2.1.2 Vom Nationalstaat zur Einwanderungsgesellschaft

Vor der Gründung des Deutschen Reiches bestand im 18. und 19. Jahrhundert ein lediglich loses Staatengebilde. Aus migrationshistorischer Perspektive handelte es sich dabei – wie Hollifield (2003: 37) konstatiert - eher um ein Auswanderungsland. Die Übergangskrise von der Agrar- zur Industriegesellschaft im 19. Jahrhundert prägte eine transatlantische Massenauswanderung von Deutschen.⁸⁰ Zum Kennzeichen dieser Übergangsperiode, in der "die Bindungen der Ständegesellschaft unwiederbringlich dahinschwanden und neue Verfassungsformen einer industriellen Gesellschaft, die ja erst in ihren Anfängen sich bildete, noch nicht gefunden waren" (Conze 1966: 113, zit. n. Dobner 2007: 89)⁸¹ - jedoch die Produktionsprozesse von Fabriken begannen, Arbeits- und Lebensbedingungen einschneidend zu verändern -, wurden Massenarmut und Verelendung.⁸² Unter dem Terminus **Soziale Frage** [Herv. d. Verf.] werden diese - mit dem Strukturwandel von der feudalen zur industriellen Gesellschaft einhergehenden - Problemlagen zusammengefaßt.⁸³

Herberts "Geschichte der Ausländerpolitik in Deutschland" setzt in den 1880er Jahren mit der Anwerbung polnischer Saisonarbeiter für die deutsche Landwirtschaft ein und thematisiert damit den Beginn des langlebigen "Konflikt[es] zwischen wirtschaftlichen und politischen Interessen" im (Nicht)Einwanderungsland (2003: 15).⁸⁴ Zu einem weiteren Feld der Auseinandersetzung um die zugewanderten Osteuropäer und deren Status geriet – zwischen industrieller Ausländerbeschäftigung und "Überfremdungsgefahr" – die "Bewahrung der deutschen Eigenart" (ebd.: 68) durch juristische Regelungen im Reichs- und Staatsangehörigkeitsgesetz von 1913, welches letztlich auf "Exklusivität der blutlichen Abstammung" (ebd.) baute.

⁸⁰ Nach Bade/Oltmer stellte die in Deutschland geborene Bevölkerung der USA im Zeitraum von 1820 bis 1860 mit rund 30 Prozent nach den Iren die zweitstärkste, von 1861 bis 1890 sogar die stärkste Einwanderergruppe in den Vereinigten Staaten dar (2004: 7). Allein im Zeitraum von 1880 bis 1893 wanderten 1,8 Millionen Deutsche aus, wie Treibel (2001: 474) darstellt. Gleichzeitig gab es Zuwanderungen aus Masuren und Rußland, wenn auch in geringerem Umfang. Wanderungsgeschehen sind folglich ein historisches Faktum der deutschen Gesellschaft.

⁸¹ Vgl. Conze, Werner (1966): Vom "Pöbel" zum "Proletariat" (Wiederabdruck, zuerst in Vierteljahresschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, Bd. 41, Wiesbaden 1954). In: Wehler, H.-U. (Hrsg.): Moderne deutsche Sozialgeschichte Köln, Berlin: Kiepenheuer & Witsch, S. 111 – 136.

⁸² In der Fachliteratur wird der aus dem Englischen entlehnte Begriff des "Pauperismus" verwendet. Marx spricht von einer "Sphäre des Pauperismus". Abgesehen vom "eigentlichen Lumpenproletariat, besteht diese Gesellschaftsschicht aus drei Kategorien. Erstens Arbeitsfähige. [...] Zweitens: Waisen- und Pauperkinder. Sie sind Kandidaten der **industriellen Reservearmee** [Herv. d. Verf.] und werden in Zeiten großen Aufschwungs [...] rasch und massenhaft in die aktive Arbeiterarmee einrolliert. Drittens: Verkommene, Verlumpfte, Arbeitsunfähige. Es sind namentlich Individuen, die an ihrer durch die Teilung der Arbeit verursachten Unbeweglichkeit untergehen, solche, die über das Normalalter eines Arbeiters hinausleben, endlich die Opfer der Industrie, deren Zahl mit gefährlicher Maschinerie, Bergwerksbau, chemischen Fabriken etc. wächst [...] Der Pauperismus bildet das Invalidenhaus der aktiven Arbeiterarmee und das tote Gewicht der industriellen Reservearmee" (1984: 673, zit. n. Dobner 2007: 89 f.). Vgl. Marx, Karl (1984): Das Kapital, Band 1. Berlin: Dietz Nachfolger.

⁸³ Dobner (2007: 91) führt das erstmalige Erscheinen des Begriffs "Soziale Frage" auf Napoleon Bonaparte zurück. In Deutschland etablierte sich im Zuge der Sozialgesetzgebung unter Reichskanzler Bismarck als Reaktion auf die Soziale Frage des 19. Jahrhunderts ein Sozialstaat, welcher vor den Risiken des industriellen Arbeitsalltags – zunächst einem kleinen Teil der Bevölkerung – Schutz bot. Als Sozialstaatsprinzip hat die Verantwortung der Gesellschaft für das Wohlergehen ihrer Mitglieder Eingang in das Grundgesetz (Artikel 20 und 28) der Bundesrepublik Deutschland gefunden. Die Herausforderungen des Sozialstaates im 20. Jahrhundert werden als "neue Soziale Frage" von den politischen Akteuren disparat diskutiert. Den Diskurs zur neuen Sozialen Frage entzündete der Politiker Heiner Geißler 1976 unter Verweis auf die anwachsende Armutsbevölkerung ("working poor") bei gleichzeitig steigenden Wachstumsraten des Kapitals. In der Sozialdemokratie wird die neue Soziale Frage aktuell als Ausschluss von der Teilhabe am wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Leben diskutiert, während für die Freien Demokraten Bildung im Zentrum steht, erörtert Dobner (ebd.: 135 f.). Einen umfassenden Überblick zu Entwicklung, Kontroversen und Reformansätzen des in die Krise geratenen Sozialstaates liefert Pilz (2004).

⁸⁴ Im öffentlichen Diskurs des sich zu Ende neigenden 19. Jahrhunderts spiegelten sich Angst, Ambivalenz und Abwehrhaltung in Klagen "daß [sic] eine Polonisierung von Landstrichen stattfindet, die bereits für germanische Sitte, Kultur und Sprache gewonnen waren", veranschaulicht Herbert (2001: 16) anhand einer Verlautbarung in der deutschen Presse. Die vom preußischen Landwirtschaftsministerium mitbetriebene Gründung der "Deutschen Feldarbeiter-Centralstelle" führte um 1905 schliesslich zur Verstaatlichung und Kontrolle der Ausländeranwerbung (ebd.: 35).

Mit Beginn des Ersten Weltkrieges bildete die Verhinderung der Rückkehr russisch-polnischer Saisonarbeiter in ihre Heimatländer und deren Einsatz als **Zwangsarbeiter** [Herv. d. Verf.] in der Landwirtschaft ebenso wie die zwangsweise Beschäftigung von "feindlichen Ausländern" (ebd.: 86) in der Industrie ein qualitativ neues Element der deutschen Ausländerpolitik.⁸⁵ Während der Weimarer Republik erfolgte schließlich eine Verrechtlichung des Arbeitsmarktes, welche die Zulassung ausländischer Arbeitskräfte eng an die wirtschaftliche Situation in Deutschland band.⁸⁶ Nach der Machtergreifung der Nationalsozialisten drohte infolge der rasch anschwellenden Rüstungskonjunktur ein Facharbeitermangel in der Industrie, welcher zu Abkommen der deutschen Regierung mit Italien und anderen Staaten über einen "Arbeitskräfteaustausch" (ebd.: 125) führte. Die aus der extensiven Ausbeutung von Millionen Zwangsarbeitern und Kriegsgefangenen im Zweiten Weltkrieg resultierende Versorgungslage der deutschen Bevölkerung war nach Einschätzung Herberts "vor allem für die Loyalität der Bevölkerung gegenüber dem Regime von großer, ja ausschlaggebender Bedeutung" (ebd.: 147).⁸⁷

Geißler (2006a: 232) unterteilt die deutsche Nachkriegsgeschichte der Migration in vier Phasen.⁸⁸ Der "holprige Weg vom Gastarbeiterland zum Einwanderungsland" (ebd.: 235) begann Mitte der 1950er Jahre, als die deutsche Arbeitslosenquote einen Tiefststand von 1,8 Prozent erreicht hatte,⁸⁹ mit einer **Anwerbephase** [Herv. d. Verf.] von Arbeitskräften⁹⁰ aus dem Mittelmeerraum - als so genannte "Gastarbeiter"⁹¹ sollten sie nach einigen Jahren in ihre Herkunftsländer zurückkehren. Als die weltweite Energie- und Wirtschaftskrise auch Deutschland erfasste, reagierte die Politik 1973 mit einem Anwerbestopp.⁹² Gerade die türkischen Migranten befanden sich aufgrund der instabilen

⁸⁵ Die deutsche Kriegswirtschaft beutete im Ersten Weltkrieg mehr als zwei Millionen Zwangsarbeiter aus. Vgl. Herbert (2003: 86 – 117). Eine differenzierte Darstellung zur Wanderungspolitik vom späten Kaiserreich bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges leisten Bade/Oltmer (2004: 5 - 51).

⁸⁶ Vgl. Herbert (2003: 118 – 123).

⁸⁷ "Die Diskriminierung der Arbeiter aus Osteuropa wurde dabei ebenso als gegeben hingenommen wie die Kolonnen halbverhungelter Menschen, die täglich durch die Straßen der Städte in die Fabriken marschierten. Auch die eigene bevorrechtigte Stellung ihnen gegenüber war nichts Exzeptionelles, nichts, worüber man sich Gedanken machte. Eben das aber machte das Funktionieren des nationalsozialistischen Arbeitseinsatzes aus: daß die Praktizierung des Rassismus zur täglichen Gewohnheit, zum Alltag wurde" (

⁸⁸ Siehe Abbildung 2-2: "Entwicklung zur multiethnischen Gesellschaft 1961 – 2004" im Anhang, Seite 206.

⁸⁹ Mit dieser niedrigen deutschen Arbeitslosenquote im September 1955 ging ein Mangel an Arbeitskräften in Branchen des produzierenden Gewerbes einher, wie Hell (2005: 78) berichtet. Obgleich in den 1950er Jahren auch noch eine erhebliche innerdeutsche Wanderungsbewegung für einen stetigen Arbeitskräftezuwachs sorgte, kam es bereits im Dezember 1955 zum ersten Anwerbeabkommen mit Italien. Es folgten weitere bilaterale Vereinbarungen: 1960 mit Griechenland und Spanien, 1961 mit der Türkei, 1963 mit Marokko, 1964 mit Portugal und Tunesien sowie 1968 mit Jugoslawien.

⁹⁰ In den von der Bundesanstalt für Arbeit betriebenen Anwerbebüros fanden sogenannte Gesundheitsuntersuchungen statt, welche der wirtschaftlichen Tauglichkeitsprüfung der Arbeitskräfte dienten. Die Türkin Filiz Yüreklik – angeworben für den Konzern AEG/Telefunken - erinnert sich in einem Zeitungsbericht an das Verfahren: "Bevor sich Filiz Yüreklik ins gelobte Wirtschaftswunderland aufmachen durfte, mußte sie sich einem demütigenden Ausleseverfahren unterziehen. Wie ein Ackergaul wurde sie auf ihre körperliche Verfassung hin untersucht. Die deutsche Industrie, die in den ersten Jahren pro vermittelte ausländische Arbeitskraft 165 DM Gebühr zahlen mußte, verlangte einwandfreie Ware. 'Es war furchtbar. Wir mußten uns bis auf den Schlüpfers ausziehen und wurden von einem deutschen Arzt untersucht. Wir standen in einer Reihe, und er schaute uns wie einem Pferd in den Mund, ob die Zähne gesund sind. Danach mußten wir Blut und Urin abgeben, damit sie feststellen konnten, ob wir schwanger oder zuckerkrank sind'" (Seidel-Pielen 1989, zit. n. Treibel 2003: 117). Vgl. Seidel-Pielen, E.: Hoffnung auf ein besseres Leben. 25 Jahre türkische Einwanderung nach West-Berlin. Erinnerungen einer Gastarbeiterin der ersten Stunde. In: Der Tagesspiegel vom 12. 11. 1989.

⁹¹ Das System der "Gastarbeit" stellt eine deutsche und schweizerische Besonderheit dar und beruht auf dem so genannten Rotationsprinzip. Die Umsetzung des "gegen eine Dauereinwanderung gerichtete[n] Rotationsprinzips" erfolgte – wie Pagenstecher (1996: 155) ausführte – in Form von fertig ausgefüllten Einjahresverträgen. Die praktische Umsetzung des Rotationsprinzips führte zwischen 1955 und 1973 ca. 14 Millionen Ausländer in die Bundesrepublik Deutschland – ca. 11 Millionen kehrten in ihre Herkunftsländer zurück. Vgl. Geißler (2005a: 16) und Bade, Klaus: Ausländer, Aussiedler, Asyl in der Bundesrepublik Deutschland. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1994.

⁹² Die Bundesanstalt für Arbeit vermittelte bis zum Anwerbestopp vom 23. November 1973 aufgrund von Regierungsvereinbarungen mit Italien (1955), Griechenland und Spanien (1960), der Türkei (1961), Portugal (1964) und Jugoslawien (1968) insgesamt 2,39 Millionen ausländischer Arbeitskräfte nach Deutschland.

innenpolitischen wie auch wirtschaftlichen Situation in ihrem Heimatland⁹³ in einem Dilemma: Die türkische Regierung bot ihnen, wie Hunn (2005: 341) ausführt, keine Rückkehrperspektive; gleichzeitig sahen sie sich mit ihrer extremen Abhängigkeit von der Wirtschaftslage in Deutschland konfrontiert.⁹⁴ In Pagenstechers (1996) differenzierter Darstellung der Mentalitätsgeschichte der Gastarbeiter wird die ambivalente Spannung zwischen Rückkehrabsicht und Bleibeorientierung greifbar: Der mentale Wandel der Arbeitsmigranten in Richtung auf eine Bleibeorientierung stand mit den eher alltäglich zu treffenden Entscheidungen in Zusammenhang. Gleichzeitig erfüllt(e) die Rückkehrorientierung wichtige soziale, kulturelle und psychische Funktionen in der ethnic community – sie stabilisiert(e) die ethnische Identität der Zugewanderten.⁹⁵ Viele Arbeitsmigranten entwickelten sich unter den geschilderten Bedingungen - mit den Worten von Hunn - zu "Einwanderern wider Willen in einem Einwanderungsland wider Willen" (2005: 343).⁹⁶ Meyer beschreibt die Zäsur des Jahres 1973 in der bundesdeutschen Migrationsgeschichte schlagwortartig als einen "Wechsel von der Arbeits- zur Familienmigration" (2002: 72). "Man hat Arbeitskräfte gerufen, und es kommen Menschen" – so das Diktum des Schweizer Schriftstellers Max Frisch (zit. n. Geißler 2006a: 235).⁹⁷ Angesichts des verstärkten Familiennachzuges (Kettenmigration) verwandelte sich der "Gastarbeiter" schließlich im deutschen Sprachgebrauch zu einem "ausländischen Mitbürger"⁹⁸ - ohne Bürgerrechte.⁹⁹

Der skizzierte gesellschaftliche Wandel leitete in die **Phase der Konsolidierung mit ersten Integrationsversuchen**¹⁰⁰ [Herv. d. Verf.] im Zeitraum von 1973 bis 1980 über. Han (2005: 99) führt die Zunahme des Familiennachzuges auf die veränderte arbeitsmarktpolitische Situation für Arbeitsmigranten aus Nichtmitgliedsstaaten der Europäischen Gemeinschaft zurück und stellt fest, dass einerseits der Anteil von männlichen Arbeitsmigranten nach der Wirtschaftsrezession zurück-

⁹³ Die nach dem Eingreifen des Militärs im März 1971 "sehr heterogen zusammengesetzte türkische Regierung" war – wie Hunn (2005: 314) festhält - ebenso wie die deutsche nicht "in der Lage, eine widerspruchsfreie und klare Optionen beinhaltende Migrationspolitik zu entwickeln" (ebd.: 327). 1980 kam es in der Türkei schließlich zum Militärputsch.

⁹⁴ Infolge des Inländerprimats wurden Gastarbeiter bei der Besetzung von Arbeitsplätzen zunehmend auf unattraktivere Plätze verwiesen; und eroberten allmählich eine Beschäftigungsnische im Bergbau. Vgl. Hunn (2005: 354).

⁹⁵ Beck-Gernsheim umschreibt die sich herausbildenden ethnic communities als Bindeglieder: Sie bilden eine Brücke zur Heimat der Zugewanderten und stellen gleichzeitig - als Auffangstationen für Neuzuwanderer – die Verbindung zur Aufnahmegesellschaft her. Darüber hinaus kann aus dem oftmals ungesicherten Platz in der Aufnahmegesellschaft auch für Jugendliche der ersten oder zweiten Generation ein subjektiver Bedeutungszuwachs der ethnic community erwachsen. Diesen Zwischenbereich meine die Mehrheitsgesellschaft nach Beck-Gernsheims Ansicht, "wenn sie von der Heimatlosigkeit und Entwurzelung der zweiten Generation" spreche (2004: 97).

⁹⁶ Hunn spricht damit die wechselseitige Erwartung einer Rückkehr der Angeworbenen in ihre Heimatländer an. Pagenstecher weist darauf hin, daß "die vagen Zukunftsabsichten der Migranten [...] [auch] den unvorhersehbaren Bedingungen [in der Aufnahmegesellschaft entspringen], nicht etwa einem Fehlen von zukunftsgerichteter Lebensplanung." (1996: 168). Gegen die gespürte "wachsende Ablehnung von seiten der Deutschen" (ebd.) fungiert die Rückkehr als Metapher von Loyalitätsbekundung zur Minderheit, zum Herkunftsland und somit auch zur Identitätsstabilisierung. Auch wenn die Rückkehrorientierung nicht in der Realität umgesetzt wird, hat sie folglich wichtige psychische Funktionen für die Migranten (vgl. Beck-Gernsheim 2004: 22).

⁹⁷ Frischs Wendung bezieht sich auf ein Schweizer Phänomen: Das ausschließlich ökonomisch gedachte Rotationsprinzip ließ menschliche Aspekte außer Acht. Zwanzig Jahre später wiederholte sich diese Erscheinung unter ähnlichen Vorzeichen in Deutschland.

⁹⁸ An der Suche nach passenderen Begriffen für die "Gastarbeiter" beteiligte sich auch der WDR und initiierte 1972 ein Preisausschreiben, welches "zum Teil skurrile Vorschläge wie 'Eurobrüder' oder 'Zeitkollege Süd' ergab" (Klee 1981: 149 f., zit. n. Pagenstecher 1996: 151). Der Begriff des "ausländischen Mitbürgers" hat 1984 Kritik durch Thränhardt erfahren, da er zwar "integrativ-humanitär gemeint war, gleichwohl in seiner Anwendung euphemistisch benutzt wurde und zugleich erneut das ausländische Anderssein hervorhob" (Thränhardt 1984: 116, zit. n. Treibel 2003: 61). Vgl. Thränhardt, D.: Ausländer als Objekt deutscher Interessen und Ideologien. In: Griese, H. M.: Der gläserne Fremde. Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und Ausländerpolitik. Opladen 1984.

⁹⁹ Die Zuwanderer stellen eine gesellschaftlich benachteiligte und diskriminierte Gruppe dar; sie sind zwar steuerpflichtig, verfügen allerdings bereits auf kommunaler Ebene nicht über ein Wahlrecht. Voraussetzung für eine politische Partizipation ist die deutsche Staatsangehörigkeit. Sie stellt eine institutionalisierte Form des kulturellen Kapitals dar.

¹⁰⁰ Der wachsende Teil bleibewilliger Arbeitsmigranten stellte Deutschland vor die Herausforderung der Integration. Die Politik reagierte 1978: unter sozialliberaler Regierung wurde das Amt des Integrationsbeauftragten eingerichtet, wie Geißler (2005a: 19) festhält.

ging, andererseits durch nach Deutschland geholte Frauen und Kinder ausgeglichen wurde, so dass sich der Anteil der ausländischen Wohnbevölkerung in den 1980er Jahren auf ca. 4,5 Millionen stabilisierte. Die demographische Struktur der Migranten begann sich in dieser zweiten Phase der Zuwanderung in Richtung der autochthonen zu verändern. Kennzeichnend für die sozialstrukturelle Positionierung ist eine tendenzielle Unterschichtung¹⁰¹ der deutschen Gesellschaft durch die Arbeitsmigranten.¹⁰²

Mit den 1980er Jahren begann eine fast zwei Jahrzehnte andauernde politische **Abwehrphase** [Herv. d. Verf.] des "Zuwanderungslandes wider Willen" (Geißler 2005b: 88),¹⁰³ während gleichzeitig die "stille Metamorphose vom Gastarbeiter zum Einwanderer" (Geißler 2006a: 236) kontinuierlich voranschritt. Faktisch wurden immer mehr ökonomisch benötigte ausländische Arbeitskräfte arbeitsmarktvermittelt in die sozialen Sicherungssysteme einbezogen. Im "Rennen nach einer Begrenzungs politik" (Meier-Braun 1995: 17, zit. n. Geißler 2006a: 236)¹⁰⁴ und vor dem Hintergrund des öffentlichen Dementis der faktischen Einwanderungssituation geriet jedoch innenpolitisch die Integration der Zugewanderten aus dem Blickfeld.¹⁰⁵ So folgte die Bewältigung der Einwanderungssituation dem Grundmuster des "verzögerten rechtlichen Nachvollzugs empirisch gegebener Tatsachen" (Santel/Weber 2000: 136, zit. n. Bartelheimer 2005: 360).¹⁰⁶ Infolge des symbolisch - nämlich von der Leitfrage einer Nicht-Anerkennung Deutschlands als Einwanderungsland - besetzten öffentlichen politischen Diskurses¹⁰⁷ existierte in Deutschland zwischen 1990 und 1998 ein Nebeneinander von gruppenspezifischen Regelungen zur Abwehr, Integration und Assimilation. Schließlich ist mit Geißler (2005a: 20) festzuhalten, dass mit dem quantitativen Anstieg auch eine ethnische und soziale Differenziertheit und Heterogenität der Zugewanderten einherging.

¹⁰¹ Hoffmann-Nowotny charakterisiert die Einwanderung als "unterschichtend, wenn die Einwanderer zum überwiegenden Teil in die untersten Positionen des sozialen Schichtsystems eintreten und eine neue soziale Schicht unter der Schichtstruktur des Einwanderungskontextes bilden. Unterschichtung impliziert also, dass in der Basis des Schichtsystems neue Positionen geschaffen werden und/oder bisher von Einheimischen eingenommene Positionen aufgegeben und durch Einwanderer besetzt werden" (1973: 52). Von einer tendenziellen Unterschichtung der deutschen Sozialstruktur ist auszugehen, weil - wie Geißler differenziert - sich durch Zuwanderungen keine "sozial homogene neue Schicht am Rand der Gesellschaft herausgebildet hat" (2006a: 249), sondern "eine sehr vielgestaltige und facettenreiche Gruppe" (ebd.). Siehe Abbildung 2-3: "Schichtzugehörigkeit von erwerbstätigen Ausländern aus den Hauptanwerbeländern (1991 - 2000)" im Anhang, Seite 207.

¹⁰² Diese Unterschichtungsprozesse sind nicht als abgeschlossen zu betrachten, sondern halten aufgrund der Zuwanderung von Personen mit geringen aufenthaltsrechtlichen Absicherungen bis heute an. Vgl. BMFSJF (2000: 15), Meyer (2002: 80).

¹⁰³ In der ausländerpolitischen Grundposition der sozialliberalen Regierung wird beispielsweise 1982 die konsequente Begrenzung des Zuguzugs mit der integrationserforderlichen Zustimmung der deutschen Bevölkerung und der Aufrechterhaltung des sozialen Friedens in der Bundesrepublik begründet, stellt Hell (2005: 81) fest. Auf den expliziten Rekurs auf den Kulturbegriff, der beispielsweise Mitte der 1990er Jahre in der Programmatik der CDU "die Bewahrung der 'eigene[n] Identität in Kultur, Sprache und Lebensnorm' in Absehung von deren Inhalt als schützenswertes Gut darstellt", macht Carius aufmerksam (2007: 270). Vgl. Hintze, P. (Hrsg.): Die CDU-Parteiprogramme. Eine Dokumentation der Ziele und Aufgaben. Bonn 1995.

¹⁰⁴ Vgl. Meier-Braun, K.-H.: 40 Jahre "Gastarbeiter" und Ausländerpolitik in Deutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B 35 1995, S. 14 - 22.

¹⁰⁵ Die öffentliche Aufmerksamkeit richtete sich stärker auf die Asylsuchenden und Flüchtlinge. Insbesondere nach dem Zusammenbruch sozialistischer Systeme und der deutschen Wiedervereinigung versuchten viele Menschen, über die geöffneten Grenzen den Krisen und kriegerischen Auseinandersetzungen in ihren Herkunftsländern und -regionen zu entkommen. Die in den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts zunehmende Flüchtlingszahl aus weltweiten Krisengebieten und die damit zusammenhängende Thematik und rechtliche Neuregelung (Drittstaatenregelung seit 1993) der Asylproblematik können hier nicht berücksichtigt werden. Im Rahmen dieser Diplomarbeit richtet sich der Fokus auf die Arbeitsmigranten und deren Kinder.

¹⁰⁶ Vgl. Santel, B./Weber, A.: Zwischen Ausländerpolitik und Einwanderungspolitik: Migrations- und Ausländerrecht in Deutschland. In: Bade, K. J./Münz, R. (Hrsg.): Migrationsreport 2000: Fakten - Analysen - Perspektiven. Frankfurt a. M. 2000, S. 109 - 140.

¹⁰⁷ Exemplarisch hierfür steht das Bekenntnis der CSU im Wahlkampf des Frühsommers 1998: Deutschland und Bayern sind kein Einwanderungsland. Die politische Argumentation folgte dabei nach Hells Einschätzung (2005: 82) sowohl dem Homogenitätsdispositiv (Abwehr der fremden Ausländer zur Bewahrung der kulturellen Gleichheit) als auch einem ökonomischen und Bedrohungsparadigma (Verweis auf Grenzen der Aufnahme-fähigkeit). Das Migrationsthema wird im Programm zur Bundestagswahl 2002 unter der Überschrift "Identität bewahren" erneut von der Union aufgenommen und als Thema der inneren Sicherheit interpretiert: "Verstärkte Zuwanderung würde den inneren Frieden gefährden und radikalen Kräften Vorschub leisten" (Union 2002: 51, zit. n. Carius 2007: 272).

Der Regierungswechsel im Herbst 1998 leitete einen Perspektivenwechsel in der bundesdeutschen Migrationspolitik ein. Es begann die gegenwärtig anhaltende **Akzeptanzphase** [Herv. d. Verf.]. Das liberalisierte deutsche Staatsangehörigkeitsgesetz vom 1. Januar 2000¹⁰⁸ verbindet nun das "ius sanguinis-Prinzip" (Staatsangehörigkeit nach Herkunft) mit dem des "ius soli" (Staatsangehörigkeit nach Geburt). Das neue Gesetz erleichtert die Einbürgerung von Zugewanderten auf Antrag und ermöglicht, wie Barthelheimer (2005: 361) festhält, auch Teilen der in Deutschland geborenen zweiten Zuwanderergeneration den Erwerb der deutschen Staatsangehörigkeit nach dem Territorialprinzip.¹⁰⁹ Nachdem über Jahrzehnte die Zuwanderung über das Politikfeld der Arbeitsmarktregulierung konzipiert war, konzidieren die politischen Eliten des verspäteten Einwanderungslandes Deutschland nun einen gesamtgesellschaftlichen und politischen Handlungsbedarf zur Ausgestaltung und Steuerung des Zuwanderungsgeschehens. Das erste Zuwanderungsgesetz in der deutschen Geschichte wurde auf den parlamentarischen Weg gebracht und trat am 1. Januar 2005 in Kraft.¹¹⁰ Einwanderung wird inzwischen als ein wesentlicher Faktor der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung Deutschlands anerkannt.

Die Entwicklung Deutschlands vom Gastarbeiter- zum Einwanderungsland modernen Typs führte in den vergangenen fünf Jahrzehnten nicht nur zu einem stark angewachsenen Umfang des multiethnischen Segments der deutschen Sozialstruktur,¹¹¹ sondern auch zu einer erheblichen Zunahme der "ethnische[n] Vielfalt sowie [...] soziale[n] Differenzierung der Migranten im Hinblick auf den Grad der Integration, auf Alter und Generation sowie auf ihren Sozialstatus", hält Geißler (2005a: 23) fest.¹¹² Hinsichtlich seiner demographischen Zusammensetzung unterscheidet sich das Bevölkerungssegment mit Migrationshintergrund von dem autochthonen. So sind insbesondere die Anteile älterer Menschen unter den Zugewanderten geringer, gleichzeitig wächst der prozentuale Anteil von Kindern und Jugendlichen mit familiärer Migrationserfahrung in Deutschland. Migration ist somit – wie es Herwartz-Emden (2005) umschreibt – "zu einem stabilisierenden Faktor im

¹⁰⁸ Bis zu dieser Neuregelung galt – wie Hell ausführt – das Reichs- und Staatsangehörigkeitsrechtsgesetz (RuStAG) aus dem Jahr 1913, wonach die deutsche Staatsangehörigkeit durch Geburt und – für Ausländer – durch Einbürgerung erworben werden konnte, wenn gewährleistet war, dass diese sich den deutschen Lebensverhältnisse einordneten (2005: 85).

¹⁰⁹ Voraussetzung hierfür ist, dass wenigstens ein Elternteil seit acht Jahren seinen rechtmäßigen gewöhnlichen Aufenthalt im Bundesgebiet hat und einen verfestigten Aufenthaltsstatus (Aufenthaltsberechtigung oder unbefristete Aufenthaltserlaubnis) besitzt. Kinder, die mit der Geburt zugleich die Staatsangehörigkeit der Eltern erwerben, sollen sich bei Erreichen der Volljährigkeit für die deutsche oder ausländische Staatsangehörigkeit entscheiden können, stellt Barthelheimer (2005: 361) dar.

¹¹⁰ Mit dem Zuwanderungsgesetz wird – wie Groß (2006: 48) ausführt – die Förderung der Integration zur Staatsaufgabe. Das gesetzlich verankerte Integrationskonzept stellt die Stärkung der deutschen Sprachkompetenz in den Mittelpunkt: 600 der insgesamt 630 Unterrichtsstunden des Integrationskurses sind für den Erwerb der deutschen Sprache vorgesehen. In den restlichen Stunden sollen die Teilnehmer mit "Grundwerten der Staats- und Verfassungsordnung sowie der deutschen Geschichte und Kultur vertraut gemacht werden" (ebd.: 50). Der Rechtswissenschaftler Groß bewertet das Zuwanderungsgesetz ambivalent: Einerseits "beruht das deutsche Migrationsrecht jetzt auf einem breiten politischen Konsens" (ebd.: 31), andererseits leitet das Gesetz seines Erachtens keinen Paradigmenwechsel ein, da es "das Grundprinzip des bisherigen Ausländerrechts, wonach Aufenthaltsrechte immer nur für einen bestimmten Zweck vergeben werden, [beibehält]" (ebd.). Die Verwaltung der Arbeitsmigration orientiert sich am volkswirtschaftlichen Nutzen der Bundesrepublik.

¹¹¹ In dieser Entwicklung zur Multiethnizität spiegelt sich – wie Geißler (2006a: 234) anmerkt – ein Modernisierungsaspekt vieler europäischer Gesellschaften. Aufgrund der demographischen und ökonomischen Entwicklung in Deutschland prognostizieren Experten einen Zuwanderungsbedarf von etwa 200 000 Personen pro Jahr innerhalb des nächsten Jahrzehnts, und "für die dann folgenden Jahrzehnte liegen die prognostizierten Werte noch erheblich höher, [...] so dass [sich] das multiethnische Segment der deutschen Sozialstruktur [...] in den nächsten zwei bis drei Jahrzehnten verdoppeln [wird]" schätzt Geißler (ebd.: 67) ein.

¹¹² Hinsichtlich des Sozialstatus' ist zu konstatieren, dass aufgrund des hohen Bildungswillens der Migrierten insbesondere Bildungsinländern aus Anwerbestaaten soziale Aufstiege gelingen. Siehe Abbildung 2-4: "Beruflicher Abschluß der Eltern von Deutschen und Bildungsinländern aus Anwerbestaaten und anderen Staaten (in Prozent)" im Anhang, Seite 208.

Bevölkerungsaufbau" (ebd.: 7) der Bundesrepublik Deutschland geworden.¹¹³

Aufgrund des gesamtgesellschaftlichen demographischen Wandels¹¹⁴ und der durchschnittlich jüngeren Altersstruktur von Bevölkerungsteilen mit familiärer Migrationsgeschichte stellen Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im pädagogischen Alltag keine Minderheit dar, sondern sie sind "eine beachtliche Gruppe im Bildungssystem" (ebd.: 8), die bislang aufgrund der Orientierung der amtlichen Statistik am Konzept der Staatsgehörigkeit nur unzureichend kategorisiert und erfasst wurde.¹¹⁵

Zwar wurde die jahrzehntelange defensive Erkenntnisverweigerung des Zuwanderungsgeschehens¹¹⁶ mit der Akzeptanz Deutschlands als Einwanderungsland modernen Typs politisch überwunden. Gleichwohl bildet im Zuge des Wandels zur Einwanderungsgesellschaft ethnische Zugehörigkeit eine neue Dimension gesellschaftlicher Ungleichheitsstruktur in der Bundesrepublik Deutschland.

2.1.3 Vom Ausländer- zum Migrationskonzept in der Statistik

Eine wesentliche Voraussetzung von zielgerichteter Integrationspolitik und der Herstellung von (Bildungs)Chancengleichheit sind solide Informationen über die gesellschaftliche Ausgangssituation, ergo: die Sozialstruktur der Bevölkerung. Die Bereitstellung solcher valider Daten gelang der amtlichen Statistik im Zuge des Wandels vom Nationalstaat zur Einwanderungsgesellschaft modernen Typs - nicht zuletzt aufgrund der jahrzehntelangen defensiven Erkenntnisverweigerung hinsichtlich der faktischen Zuwanderungssituation – in Deutschland nur unzureichend.¹¹⁷ Schönwälder bemerkt in diesem Zusammenhang, dass der "Zuwanderungsrat im Oktober 2004 konstatierte, [...] Integrationspolitik [werde] heute 'im Blindflug' gemacht" (2005: 5). Die Kritik des

¹¹³ Modernisierungsprozesse führten insbesondere im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts zum sogenannten zweiten demographischen Übergang, der gekennzeichnet ist vom Rückgang der Geburten- unter die Sterberate. Die zur einfachen Reproduktion der Bevölkerung erforderliche Zahl von Geburten wird unterschritten. Durch die günstige Altersstruktur des Bevölkerungssegmentes mit Migrationshintergrund wird die Alterung der Gesellschaft abgemildert. Vgl. Hradil (2006: 38 f.).

¹¹⁴ Zu den säkularen demographischen Tendenzen, denen Deutschland – wie andere industrielle Dienstleistungsgesellschaften – unterworfen ist, zählen Geißler/Meyer (2006: 41) den Geburtenrückgang und eine steigende Lebenserwartung der Menschen, so dass die Bevölkerung insgesamt altert, sowie die Multiethnizität.

¹¹⁵ Vertiefende Darstellungen zur Problematik der am Ausländerkonzept orientierten deutschen Statistik finden sich in Kapitel 2.1.3 der vorliegenden Diplomarbeit.

¹¹⁶ Mannitz spricht von einer "über Jahrzehnte geleugneten Immigration" (2006: 311), in deren Konsequenz keine Integrationskonzepte entwickelt wurden, die den Zugewanderten eine andere 'inländische' Perspektive geboten hätten als die – von Hoffmann als "im Kern unveränderte Identität als Ausländer" (1990: 33) beschriebene. Vgl. Hoffmann, L.: Die unvollendete Republik: Einwanderungsland oder deutscher Nationalstaat, Köln 1990, PapyRossa.

¹¹⁷ In der unveränderten statistischen Kategorisierung von Migranten und deren (in Deutschland geborenen und aufgewachsenen) Kindern als "Ausländer" spiegelt sich die politische Abwehrhaltung des "Zuwanderungslandes wider Willen" (Geißler 2005b: 88) ebenso, wie die Betonung von kulturellen bzw. ethnischen Unterschieden als zuschreibungsrelevante Grenzziehungen. Schließlich resultieren aus der faktischen Ungleichstellung der Einwanderungsbevölkerung ohne deutschen Paß – beginnend bei der Verweigerung des Wahlrechts auf kommunaler Ebene – Anerkennungs- und Partizipationsdefizite in der deutschen Aufnahmegesellschaft.

Zuwanderungsrates findet in der im Jahr 2005 publizierte Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung Deutschlands eine Entsprechung. Dort formuliert Barthelheimer:

"Die [...] Frage, wie viele Menschen in der Bundesrepublik in einer Einwanderungssituation stehen und welche Teilhabechancen sie haben, lässt sich im Rahmen der Sozialberichterstattung bislang nur teilweise beantworten. [...] Migration [hat] die Gesellschaft der Bundesrepublik [...] stärker geprägt, als der Anteil von 8,6 % nichtdeutscher Einwohner erkennen lässt. Die Bevölkerung mit Migrationshintergrund bildet mit 13 bis 14 % ein zahlenmäßig gewichtiges, dabei aber keineswegs homogenes, sondern nach Rechtsstatus und sozialer Lage sehr vielschichtig zusammengesetztes Segment in der Sozialstruktur. Die Teilhabechancen dieser Gruppe sind im Durchschnitt geringer als die der Bevölkerungsmehrheit, die nicht in einer Einwanderungssituation steht, und sie sind bei Migranten ohne deutschen Paß besonders stark gefährdet" (2005: 377).¹¹⁸

Die beklagte Problemlage der Sozialberichterstattung resultiert aus der Methodik der amtlichen bundesdeutschen Statistik: dort ausgewiesene demographische und Zuwanderungsdaten beruhen bis in die jüngste Vergangenheit auf einem an der Staatsangehörigkeit¹¹⁹ orientierten Ausländerkonzept. Mit der Zugrundelegung des Vergleichskriteriums der Staatsangehörigkeit wird allerdings – wie bereits im Sechsten Familienbericht nachzulesen ist – eine "realitätsfremde Dichotomie" (BMFSFJ 2000: 174) erzeugt. Diese Messmethode führte nicht nur zu einer "systematischen Untererfassung der Migrationspopulation", wie Avenarius et al. (2006: 140) konstatieren, sondern "[d]as Konzept des 'Ausländers' [...] verwischt wichtige Unterschiede und vermengt Phänomene, die auseinandergehalten werden müssen"¹²⁰ kritisiert auch Geißler; und er fährt fort: "Es ist absehbar, daß [sic!] der 'Ausländer'-Begriff [...] ein Auslaufmodell ist; die Wirklichkeit läuft ihm davon."¹²¹ Die Wirklichkeit ist dem Ausländerkonzept nicht nur davongelaufen. Mit Beck-Gernsheim (2004) lässt sich konstatieren: Einer "zunehmend transnational [werdenden Lebenswirklichkeit]"¹²² (ebd.: 106) können die bis in die jüngste Vergangenheit auf einer (statistischen) Dualität von "Ausländer" und "Inländer" beruhenden amtlichen Forschungs- und Untersuchungsmethoden nicht nur nicht mehr gerecht werden, sondern sie produzieren Daten, welche "im besseren Fall irrelevant – und im schlimmeren Fall irreführend, ja falsch [sind]" (ebd.).

¹¹⁸ Trotz dieses Befundes hält es Barthelheimer für unzutreffend, auf eine multiethnische Sozialstruktur zu schließen – wie von Geißler (2006a: 67) formuliert – statt dessen fordert er eine verbesserte Dateninfrastruktur. Ebenso könne nicht ohne weiteres von einer ethnischen Unterschichtung der deutschen Gesellschaft gesprochen werden (2005: 377).

¹¹⁹ Die deutsche Staatsangehörigkeit wird in Artikel 116 des Grundgesetzes geregelt. Ein Ausländer wird im Sinne des Grundgesetzes definiert als eine Person, welche nicht die deutsche Staatsangehörigkeit oder die deutsche Volkszugehörigkeit besitzt. Wimmer/Glick-Schiller (2002) sprechen hinsichtlich einer solchen Aufteilung von einem nicht mehr zeitgemäßen, auf dem Nationalstaatsparadigma beruhenden "methodischen Nationalismus" (zit. n. Elrick 2005: 182). Vgl. Wimmer, A./Glick-Schiller, N. (2002): Methodological Nationalism and Beyond: Nation-State Building, Migration and the Social Sciences. *Global Networks* 2 (4). S. 301 – 334.

¹²⁰ Unter den rechtlich-institutionellen Bedingungen der Bundesrepublik Deutschland existieren Personengruppen mit unterschiedlichem Aufenthaltsstatus. Die deutsche Gesetzgebung sieht allein vier Kategorien einer Aufenthaltsgenehmigung vor: die Aufenthaltsbefugnis, die Aufenthaltsbewilligung, die Aufenthaltserlaubnis und die Aufenthaltsberechtigung. Die verschiedenen rechtlichen Stände spielen – wie Elrick (2005: 184) ausführt – eine essentielle Rolle hinsichtlich der Ermöglichung einer erfolgreichen Integration, da mit ihnen unter anderem der Zugang zum Arbeitsmarkt und die Unterstützung durch die sozialen Sicherungssysteme der Aufnahmegesellschaft verbunden ist. Ein instabiler Aufenthaltsstatus kann zudem bereits den Zugang zur beruflichen Bildung in Deutschland negativ beeinflussen, verdeutlicht Elrick (ebd.: 185) unter Bezug auf die vergleichende Forschung von Dörr/Faist. Vgl. Dörr, S./Faist, T. (1997): Institutional conditions for the integration of immigrants in welfare states: A comparison of the literature on Germany, France, Great Britain and the Netherlands. *European Journal of Political Research* 31. S. 401 – 426.

¹²¹ Vgl. Geißler, R.: Sind "Ausländer" krimineller als Deutsche? Anmerkungen zu einem vielschichtigen Problem. In: *Gegenwartskunde* 1/2001, S. 27 – 41.

¹²² Kennzeichnend für diese transnationale Lebenswirklichkeit sind nach Beck-Gernsheim Mehrfachzugehörigkeiten über Länder- und Nationalitätsschranken hinweg.

Unter Zugrundelegung von Treibels Definition ist der "auf Dauer angelegte [...] Wechsel in eine andere Gesellschaft" (2003: 21) das gemeinsame zentrale Merkmal von Migranten - Spätaussiedler sind demnach Migranten. Gleichzeitig gelten diese Migranten sowie deren Kinder als deutsche Staatsangehörige durch Geburt, sie werden also infolge des "methodischen Nationalismus"¹²³ von der Ausländerstatistik nicht erfasst.¹²⁴ Die nationalstaatlich orientierte Methodik führte auch zu verzerrten "Ausländeranteilen" in den Bildungsstatistiken.¹²⁵ Exemplarisch ist daher – mit Herwartz-Emden (2005: 9) – anzunehmen, dass der Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem "deutlich höher ist als die Zahl der ausländischen Schüler". Die amtliche (Bildungs)Statistik spiegelte zudem bisher nicht die große Heterogenität der Schülerpopulation aus Familien ausländischer Herkunft wider.¹²⁶

Infolge der nationalstaatlich organisierten bundesdeutschen Statistik verschwindet mit der Einbürgerung per definitionem die Migrationsbiographie von "Ausländern" und deren Kindern aus dem Datenmaterial.¹²⁷ So hat sich mit dem Inkrafttreten der prinzipiell befürwortenswerten Novellierung des Staatsangehörigkeitsrechts¹²⁸ "der Ausländeranteil unter den Lebendgeborenen im Jahr 2000 nahezu halbiert"¹²⁹ merkt Halbhuber (2005: 71) mit Verweis auf die "begrenzte Aussagekraft [des Ausländerstatus] über die Beherrschung der Unterrichtssprache Deutsch" (ebd.) an.

Die Differenzierung nach dem Merkmal Staatsangehörigkeit durchzieht bundesdeutsche Statistiken wie ein roter Faden: Auch in der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik erfolgte die Erfassung adressatenbezogener Angaben noch im Jahr 2002 ausschließlich anhand solch einer Unterscheidung, obgleich – wie Schilling festhält, "[s]eit langem [...] kritisiert [wird], dass dieses Merkmal inzwischen seine Aussagekraft verloren hat" (2005: 75).¹³⁰ Desgleichen sind im Rahmen der amtlichen Schulstatistiken der Bundesländer¹³¹ lediglich Daten über die Staatsangehörigkeit der

¹²³ Vgl. Wimmer, A./Glick-Schiller, N. (2002): Methodological Nationalism and Beyond: Nation-State Building, Migration and the Social Sciences. *Global Networks* 2 (4). S. 301 – 334.

¹²⁴ Vgl. Bayraktar (2005), Elrick (2005).

¹²⁵ Vgl. Geißler (2006a: 244).

¹²⁶ Es fand beispielsweise keine Differenzierung zwischen schulpflichtigen Kindern statt, die von der ersten Klasse an das deutsche Schulsystem durchlaufen haben bzw. erst zu einem späteren Zeitpunkt in dieses System eingetreten sind. Die Elternhäuser unterscheiden sich zusätzlich zur Staatsangehörigkeit hinsichtlich ihrer Schichtzugehörigkeit und Migrationsbiographie zunehmend. Zwar stammen die meisten ausländischen Schüler aus den ehemaligen Anwerbeländern (ca. 74 Prozent); der Anteil von Familien und Kindern aus anderen Staaten nimmt allerdings laut Sechstem Familienbericht (BMFSFJ 2000: 169) zu. Im Bericht wird darauf hingewiesen, dass sich die mit der Migration verbundenen unterschiedlichen Erwartungen und Voraussetzungen auf das Bildungsverhalten und Bildungsziele auswirken.

¹²⁷ Beck-Gernsheim macht neben dem statistisch gestützten "anachronistischen Bild der Wirklichkeit" (2004: 112) auf die im Alltagsbewusstsein vielfach übersehenen Beispiele gelingender Integration aufmerksam, welche gerade deshalb nicht als Erfahrungen mit Ausländern registriert werden, weil sie "nicht auffallen, nicht irritieren, nicht den Normalhorizont stören" (ebd.).

¹²⁸ Das Gesetz zur Reform des Staatsangehörigkeitsrechts trat am 1. Januar 2000 in Kraft. Paragraph 4 des Staatsangehörigkeitsgesetzes (StAG) enthält die Ergänzung: "Durch die Geburt im Inland erwirbt ein Kind ausländischer Eltern die deutsche Staatsangehörigkeit, wenn ein Elternteil 1. seit acht Jahren rechtmäßig seinen gewöhnlichen Aufenthalt im Inland hat und 2. eine Aufenthaltsberechtigung oder seit drei Jahren eine unbefristete Aufenthaltserlaubnis besitzt" (zit. n. Halbhuber 2005: 71).

¹²⁹ In den 1990er Jahren lag der Ausländeranteil unter den Lebendgeborenen in Deutschland bei ca. 12 bis 13 Prozent. Infolge der veränderten Gesetzeslage weist die Statistik für das Jahr 2000 noch 6,5 Prozent lebend geborener Ausländer aus, der Anteil sinkt 2001 nochmals leicht auf 6,0 Prozent, konkretisiert Halbhuber (2005: 71).

¹³⁰ Aufgrund der unzureichenden Differenzierung können Spätaussiedler ebenso wie ehemals Nicht-Deutsche, welche die deutsche Staatsangehörigkeit angenommen haben, statistisch nicht adäquat erfasst werden. Folglich kann das statistische Datenmaterial nur unzureichend Informationen darüber bereitstellen, in welchem Umfang beispielsweise Bedarfe zur Sprachförderung und Integration bei Adressaten der Kinder- und Jugendhilfe bestehen, problematisiert Schilling (2005:75).

¹³¹ Bildung unterliegt im föderalen deutschen System der Kulturhoheit der 16 Bundesländer. Daher unterscheiden sich – trotz der Koordinierungsbemühungen der Kultusministerkonferenz zur Sicherstellung eines einheitlichen Aufkommens von schulstatistischen Daten – sowohl Konzeption und Design der Erhebungen ebenso wie deren Aufbereitung voneinander. Vgl. Halbhuber (2005: 67).

Schüler erhoben worden, so dass bereits die Ermittlung eines speziellen Förderbedarfs von Kindern mit Migrationshintergrund in der deutschen Unterrichtssprache erhebliche Probleme bereitet.¹³²

Als eine "einzigartige Datenbasis für empirische Analysen mit Migrationsbezug in Deutschland" diskutieren Frick/Söhn (2005: 88) die repräsentativen Daten der seit 1984 jährlich realisierten Längsschnitterhebungen des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP).¹³³ Im Sozio-oekonomischen Panel sind von Beginn der Stichprobenziehung im Jahr 1983 an auch die quantitativ bedeutsamsten Ausländergruppen in Deutschland – also insbesondere die Arbeitsmigranten aus den Mittelmeer-Anrainerstaaten - erfasst und über objektive Indikatoren ihrer Lebenssituation und deren subjektive Wahrnehmung befragt worden.¹³⁴ Zuwanderungen seit Mitte der 1980er Jahre nach Westdeutschland repräsentiert ein weiteres – seit 1995 realisiertes – Sample, mit welchem nunmehr auch die Identifikation von (Spät-)Aussiedlern möglich wird. Das SOEP kann als eine geeignete Grundlage für Analysen der Zuwandererbevolkerung dienen, da seine Indikatoren verschiedene Varianten der Operationalisierung des Migrationshintergrundes zulassen¹³⁵ und mit ihm unter anderem auch integrationsrelevante Aspekte¹³⁶ sowie bildungsbezogene Daten erfasst werden. Methodische Probleme ergeben sich allerdings – wie Frick/Söhn (ebd.: 82) konzedieren - aus der expliziten Erfassung von in privaten Haushalten lebenden Personen.¹³⁷ Im Rahmen der im Auftrag des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung realisierten Survey wird seit dem Jahr 2000 anhand eines neu aufgenommenen Jugendfragebogen die vertiefende Erhebung von retrospektiven Daten zur schulischen Entwicklung und subjektiven Zufriedenheit 17-Jähriger vorgenommen, welche nicht zuletzt für Bildungsforscher empirisches Material bereithält.¹³⁸

Erst im Rahmen der international vergleichenden Schulleistungsstudien IGLU und PISA setzte sich in Deutschland die Erkenntnis durch, dass die auf der Basis des Ausländerkonzeptes erhobenen amtlichen statistischen Daten "Charakter und [...] Größenordnung der mit der Zuwanderung verbundenen Aufgaben für Bildungspolitik und pädagogische Praxis nicht angemessen [...] [abbilden]

¹³² Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund bilden zudem – ebenso wie Kinder unterschiedlicher Staatsangehörigkeit - keine homogene Gruppe. Ihre Heterogenität zeigt sich beispielsweise im Bereich der Muttersprache(n) und ihrer sozio-ökonomischen Herkunft; beide sind relevant für die Bildungsbeteiligung und den Bildungserfolg in Deutschland. Ein Schüler aus Österreich wird trotz ausländischer Staatsangehörigkeit keine Defizite in der Unterrichtssprache haben, während seine Bildungschancen durchaus schichtspezifischen Einflüssen unterliegen. Andererseits können die Deutschkenntnisse eines Kindes trotz seiner deutschen Staatsbürgerschaft – beispielsweise bei (Spät-)Aussiedlern – nicht ausreichen, um dem Unterricht zu folgen.

¹³³ Im Rahmen des sozio-oekonomischen Panels werden jährlich im Auftrag des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung (DIW Berlin) vom Umfrageforschungsinstitut TNS Infratest Sozialforschung repräsentative Mikrodaten für Haushalte, Familien und Personen erhoben. Befragungspopulation der Survey ist die Wohnbevölkerung der Bundesrepublik Deutschland.

¹³⁴ Nach den Angaben von Frick/Söhn "stehen mit dem SOEP kumulativ Daten von insgesamt rund 7.400 individuell zugewanderten Personen und weiteren rund 1.000 in Deutschland geborenen Ausländern [...] (u. a. "zweite Generation") zur Verfügung" (ebd.: 81). Im Beobachtungsjahr 2003 umfasste die Gesamtstichprobe über 12.000 Haushalte und ca. 22.600 Personen.

¹³⁵ Anhand der kombinierten Betrachtung von Geburtsland und Staatsangehörigkeit belegt das SOEP 2003 für befragte Personen im Alter ab 17 Jahren beispielsweise, dass "in Deutschland geborene Ausländer" und "im Ausland geborene Personen mit deutscher Staatsangehörigkeit" ca. 6 Prozent der erwachsenen Bevölkerung der Bundesrepublik Deutschland ausmachen und somit "quantitativ mindestens ebenso bedeutsam sind wie die klassischen Zuwanderer, d. h., 'im Ausland geborene Ausländer' [...]" stellen Frick/Söhn (2005: 84 f.) fest.

¹³⁶ Die Autoren verstehen unter "integrationsrelevanten Aspekten" beispielsweise Fragen nach der nationalen Selbstidentifikation (die nicht mit der Staatsangehörigkeit übereinstimmen muss), die subjektive Einschätzung von Sprachkenntnissen (Deutsch und Sprache des Herkunftslandes) sowie die Bleibeabsicht oder die Absicht, die deutsche Staatsangehörigkeit zu beantragen.

¹³⁷ Asylbewerber und Flüchtlinge, die zum Zeitpunkt der Stichprobenziehung nicht in privaten Haushalten, sondern in Übergangwohnheimen oder institutionalisierten Haushalten (Anstalten) leben, werden aufgrund der methodischen Konzeptionalisierung nicht erfasst.

¹³⁸ Vgl. Frick/Söhn (2005: 87).

können" monieren Avenarius et al. (2006: 139).¹³⁹ Und Halbhuber resumiert einen "unvermutet hohe[n] Prozentsatz" (2005: 71) von Schülern mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem, welcher in der Folgezeit sowohl das Interesse der Bildungspolitik an aktuellen Auswertungen zur Bildungsbeteiligung und zum Migrationshintergrund, als auch zur Weiterentwicklung der amtlichen (Schul-)Statistik beförderte.¹⁴⁰

Nach einer **langjährigen politischen Unterschätzung** [Herv. d. Verf.] des Anteils der Bevölkerung mit Migrationsbiographie wird die Zuwanderung in Deutschland gegenwärtig statistisch in einer neuen Form erfasst, welche Avenarius et al. als "Wechsel von einem Ausländer- zu einem Migrationskonzept" bezeichnen (2006: 139). Die Durchführung der Repräsentativstatistik ist mit dem von der Bundesregierung im Mai 2004 beschlossenen Mikrozensusgesetz 2005¹⁴¹ auf eine die gesellschaftliche Entwicklung und (Integrations)Erfordernisse einer modernen Einwanderungsgesellschaft berücksichtigende Grundlage gestellt worden. Anhand des neuen Erhebungskonzeptes des Mikrozensus wird die enorme Bedeutung der Zuwanderung für die deutsche Gesellschaft und das Bildungssystem deutlich, denn:

"[i]m Vergleich zum (früheren) Ausländerkonzept ergeben sich durch das (neue) Migrationskonzept in der Statistik beträchtliche Änderungen bezüglich Umfang und Struktur der Migrationsbevölkerung. Nach dem Migrationskonzept beträgt 2005 der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund an der Gesamtbevölkerung nicht ganz ein Fünftel (18,6 %); das entspricht 15,3 Mio Menschen. Er ist damit mehr als doppelt so hoch wie nach dem bisherigen Messverfahren des Ausländerkonzepts" führen Avenarius et al. (2006: 140) aus.

Im Mikrozensus 2005 konnte erstmals sowohl eine Differenzierung der Zuwanderungskonstellationen nach der individuellen und familialen Migrationserfahrung (1. oder 2. bzw. 3. Generation) als auch nach dem aufenthaltsrechtlichen Status der Staatsangehörigkeit (deutsch vs. nichtdeutsch) vorgenommen werden.¹⁴² Mit dem aktuellen Migrationskonzept verbinden sich somit Hoffnungen und Chancen für eine der Realität angemessene politische Bearbeitung der Integrationsfragen im modernen Einwanderungsland Deutschland.¹⁴³

¹³⁹ Im Rahmen der PISA-Untersuchung wurde der familiäre und soziale Hintergrund der teilnehmenden Schülerpopulation eruiert, wobei auch die Merkmale Sprache und Migrationshintergrund erfasst wurden.

¹⁴⁰ Auf der Suche nach adäquaten statistischen Grundlagen für die Bildungspolitik in Deutschland vergleichen Wagner et al. (2005) die Erhebungspraxen und amtlichen Statistiken der Niederlande, Schwedens und Kanadas. Die Autoren resumieren: "Keines der drei Länder [...] erachtet die Staatsangehörigkeit als die entscheidende Information zur Identifikation eines speziellen Förderbedarfs im Bildungssystem. Wichtig erscheinen ihnen vielmehr ein Migrationshintergrund – verstanden als eigene Einwanderungserfahrung bzw. im Sinne der Einwanderung eines Elternteils, die von den Kindern und Jugendlichen gesprochene(n) Sprache(n) sowie – in Kanada – die Zugehörigkeit zu einer ethnischen bzw. 'sichtbaren' Minderheit. Sowohl die Niederlande als auch Kanada richten das Augenmerk nur auf bestimmte Minoritätengruppen, und nicht auf alle Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund" (ebd.: 113).

¹⁴¹ Gesetz zur Durchführung einer Repräsentativstatistik über die Bevölkerung und den Arbeitsmarkt sowie die Wohnsituation der Haushalte (Mikrozensusgesetz 2005 – MZG 2005) v. 24. 6. 2004, BGBl. I, S. 1350. (Vgl. Dix 2005: 92).

¹⁴² Siehe Tabelle 2-1: "Definition und Struktur der Bevölkerung 2005 nach Migrationshintergrund und Migrationstypen" im Anhang, Seite 234.

¹⁴³ Als repräsentativ für eine angemessene, informative und zugleich transparente statistische Methodik nennt Elrick (2005) die auf Geburtsort und Aufenthaltsdauer basierende Klassifizierung Kanadas: "informativ, weil die statistischen Variablen mit der Konstruktion von Einwanderern in der Einwanderungspolitik des Landes übereinstimmen, und transparent, weil die Rolle des Staates, die Chancen der Einwanderer im Aufnahmeland zu kontrollieren und zu formen an der Spitze platziert sind" (ebd. 182).

Mit dem Schwerpunktthema "Migration" im Bericht zur "Bildung in Deutschland" schließen Avenarius et al. (2006) eine diesbezügliche Forschungslücke.¹⁴⁴ Anhand der auf Basis des Migrationskonzeptes erhobenen aktuellen Bevölkerungsdaten des Statistischen Bundesamtes lässt sich für circa 6 Millionen der unter 25-Jährigen in Deutschland (27,2 Prozent) ein Migrationshintergrund nachweisen.¹⁴⁵ Mehr als ein Viertel dieser für das Bildungssystem besonders relevanten Altersgruppe hat also eine familiäre Migrationsgeschichte, wobei die Mehrzahl von ihnen bereits in der zweiten Generation in Deutschland lebt. Avenarius et al. schließen aus den hohen Anteilen bereits in Deutschland geborener Kinder und Jugendlicher mit Migrationshintergrund¹⁴⁶ "auf eine vergleichsweise günstige Situation für Integrationsmaßnahmen bereits vor dem Schulbeginn" (ebd.: 145).¹⁴⁷

Vor der Bewältigung von Bildungsproblemen stand die Bundesrepublik Deutschland auch in den 1960er Jahren des 20. Jahrhunderts. Die Unterfrage (3) zu bildungspolitischen und reformerischen Entwürfen für die Modernisierung der Gesellschaft wird in den folgenden Kapiteln 2.2 und 2.3 ebenso beantwortet, wie Unterfrage (4) nach pädagogischen Konzeptualisierungen hinsichtlich der im Zuge von Kettenmigrationen zunehmenden Zahl von Kindern angeworbener Arbeitsmigranten im deutschen Bildungssystem. Zudem liefert Kapitel 2.3.1 eine vertiefende rekonstruktive Betrachtung des strukturbildenden Merkmals des bundesdeutschen Schulsystems, da sich die zentrale Kritik des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen für das Recht auf Bildung gegen die mit der praktizierten Segregation einhergehende Marginalisierung von Schülern aus unteren Sozial-schichten und Kindern mit Migrationshintergrund richtete.

¹⁴⁴ Mit "Bildung in Deutschland" (2006) beginnt eine von der Kultusministerkonferenz und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung gemeinsam in Auftrag gegebenen und auf Dauer angelegten Berichterstattung zu Stand und Entwicklung des deutschen Bildungswesens. Der indikatorengestützte Bericht soll zukünftig in zweijährigem Abstand erscheinen; er wurde von einem Konsortium unter Leitung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung erarbeitet.

¹⁴⁵ Siehe Abbildung 2-5: "Bevölkerung im Alter von unter 25 Jahren 2005 nach Migrationshintergrund und Migrationstypen" im Anhang, Seite 209.

¹⁴⁶ Siehe Abbildung 2-6: "Bevölkerung im Alter von unter 25 Jahren 2005 nach Zuwanderungszeitpunkt und Altersgruppen" im Anhang, Seite 210. In den alten Bundesländern stellen die in Deutschland geborenen über zwei Drittel der jungen Migrantenpopulation (bis 25-Jährige).

¹⁴⁷ Die Erwartungen der Autoren werden sich an der bundesdeutschen Realität noch messen lassen müssen. Bisher weisen die Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung gerade auf das Gegenteil hin: In Deutschland geboren zu sein, der zweiten (oder dritten) Generation mit Migrationshintergrund anzugehören, ist ganz offensichtlich kein Garant für Integration durch Bildung, sondern eher Indiz für sozialstrukturelle und institutionalisierte Benachteiligungen.

2.2 Bildungspolitischer Diskurs

"Eines der tragenden Fundamente jedes modernen Staates ist sein Bildungswesen. Niemand müsste das besser wissen als die Deutschen. Der Aufstieg Deutschlands in den Kreis der großen Kulturnationen wurde im 19. Jahrhundert durch den Ausbau der Universitäten und der Schulen begründet. [...] Jetzt aber ist dieses Kapital verbraucht: Die Bundesrepublik steht in der vergleichenden Statistik am untersten Ende der europäischen Länder [...] Die jungen Wissenschaftler wandern zu Tausenden aus, weil sie in ihrem Vaterland nicht mehr die Arbeitsmöglichkeiten finden, die sie brauchen [...] Noch Schlimmeres bereitet sich auf den Schulen vor [...] Es steht uns ein Bildungsnotstand bevor, den sich nur wenige vorstellen können" (Picht 1964: 16).

Die Analogie zur bildungspolitischen Diskussion des 21. Jahrhunderts scheint evident: Vor vierzig Jahren schloss Picht aus dem Versagen des deutschen Bildungssystems auf die Bedrohung der ganzen Gesellschaft in ihrem Bestand.¹⁴⁸ Und "die Ungerechtigkeiten, die mit der Sozialauslese durch die Schulen verbunden sind" (ebd.: 32) bringen die Ergebnisse von PISA und weiteren internationalen Vergleichsstudien¹⁴⁹ *erneut* [Herv. d. Verf.] ins Licht der Öffentlichkeit. Wie in den 1960er Jahren führt die frühzeitige soziale Segregation infolge des dreigliedrigen deutschen Schulsystems zur Persistenz ungleicher Bildungs- und Lebenschancen. Dennoch "hat sich in den letzten Jahrzehnten im deutschen Bildungssystem vieles verändert", stellen Lauterbach/Becker (2004: 430) mit Verweis auf die Verschiedenheit der Befunde bei semantischer Vergleichbarkeit deren Aussagen fest. Dieser "Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem" (Geißler 2005b: 71) wird nachfolgend im Rahmen des gesellschafts- und bildungspolitischen Diskurses skizziert.

2.2.1 Von Picht zu PISA

Vier Artikel des Heidelberger Professors für Religionsphilosophie und Leiters einer evangelischen Studiengemeinschaft – Georg Picht – in der protestantischen Wochenzeitschrift "Christ und Welt" eröffneten 1964 einen bildungspolitischen Diskurs, dessen Leitmotiv die gefährdete wirtschaftliche Konkurrenzfähigkeit Deutschlands infolge des in internationalen Vergleichsstudien gemessenen Niveaus nationaler Bildungsinvestitionen beschwor: "[...] der durchschnittliche Bildungsstand und die durchschnittlichen Leistungsqualifikationen der großen Mehrheit der Bevölkerung [werden] für lange Zeit unter dem Durchschnitt jener Länder liegen [...], mit denen wir wirtschaftlich und politisch konkurrieren müssen" – so Picht (1964: 25).¹⁵⁰

¹⁴⁸ Vgl. Picht (1964: 17).

¹⁴⁹ Vgl. "Third International Mathematics and Science-Study" (TIMSS), "Progress in International Reading Literacy Study" (PIRLS/IGLU).

¹⁵⁰ Picht thematisierte auf der Basis des dritten OECD-Bildungs-Surveys die Rückständigkeit des deutschen Bildungssystems, welche in internationalen Statistiken anhand von nationalen Bildungsinvestitionen (Input-Faktoren) festgemacht wurde. Vgl. Oelkers (2006: 71) u. Resources of scientific and technical personnel in the OECD area. Statistical report of the third international survey on the demand for and supply of scientific and technical personnel. Paris: Organisation for economic co-operation and development 1963.

Den Hintergrund des von Picht ausgerufenen "Bildungsnotstandes" bildet mit "Sputnikschock"¹⁵¹ und dem Abreißen des Zustroms gut ausgebildeter Facharbeiter nach dem Bau der Berliner Mauer¹⁵² nicht zuletzt auch ein politisches Szenario. In der Bundesrepublik begannen - in Anbetracht von nicht ausgeschöpften Begabungsreserven und der durch Picht konstatierten "deutschen Bildungskatastrophe" - im "Bündnis der Reformer mit den Modernisierern", wie Ludwig von Friedeburg (1994: 8) es genannt hat, Auseinandersetzungen um bildungspolitische Veränderungen.¹⁵³ Paradigmatisch kündete 1965 der Schulentwicklungsplan Baden-Württembergs sowohl vom garantierten Recht auf eine begabungentsprechende Erziehung und Ausbildung aller jungen Menschen, als auch vom bevorstehenden Ausbau des Bildungswesen und der Erschließung von Begabungsreserven, um "den langfristigen Bedarf der modernen Gesellschaft an qualifizierten Fachkräften zu befriedigen",¹⁵⁴ wie Dahrendorf in seinem "Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik" (1965: 12) referiert. Die Suche nach "Begabungsreserven" führte zur "Identifizierung jener sozialen Gruppen [...], bei denen [...] eine aktive Bildungspolitik der Expansion anzusetzen hätte. Hier [...] [nennt Dahrendorf] die drei großen Gruppen der Landkinder, der Arbeiterkinder und der Mädchen, zu denen mit gewissen Einschränkungen als vierte katholische Kinder kommen" (ebd.: 48). Die soziale Verortung der "mehrdimensionale[n] und kumulative[n] strukturelle[n] Benachteiligung im deutschen Bildungssystem" (Geißler 2005b: 72) ist schließlich 1967 durch den Konstanzer Soziologen Peisert in der "statistischen Kunstfigur der 'katholischen Arbeitertochter vom Lande' komprimiert" (ebd.) worden.¹⁵⁵

Strukturelle Benachteiligungen von Mädchen und deren "ungenutztes Potential an Talenten" thematisierte auch Pross (ebd.: 19).¹⁵⁶ Neben emanzipatorischen Aspekten antizipierte sie – wie Hering/Hüwel (2000) ausführen - eine mit der "Erweiterung [...] des Bildungshorizontes [...] der einzelnen Frau [...] [einhergehende] Demokratisierung der Gesellschaft" (ebd.: 50).

So wie Picht "Schulpolitik [als] die Sozialpolitik von heute" (1964: 30 ff.) verstand, plädierte Dahrendorf für eine aktive Bildungspolitik, "um Menschen die Teilnahme am Leben der Gesellschaft überhaupt erst zu ermöglichen" (1965: 24 f.). Sein Bestreben "Bildung ist Bürgerrecht"¹⁵⁷ orientiert sich am angelsächsischen Vorbild der civil rights; er wendete sich mithin gegen eine re-aktive

¹⁵¹ Als erstem Staat gelang der es der Sowjetunion im Jahr 1957, einen Sputnik ins Weltall zu schicken – diese technische Inszenierung der "Überlegenheit" des Kommunismus gegenüber kapitalistischen Gesellschaftssystemen führte auf der anderen Seite des "Eisernen Vorhangs" zur Begriffsbildung "Sputnikschock".

¹⁵² Mit dem Bau der Berliner Mauer am 13. August 1961 unterbrach die DDR alle Verkehrsverbindungen zum Westsektor, um dem Flüchtlingsstrom der DDR-Bürger über die Berliner Sektorengrenze in die Bundesrepublik Deutschland zu stoppen. Von 1949 bis zum Tag des Mauerbaus flohen 2686942 Menschen in den Westen - nahezu ein Siebtel der Gesamtbevölkerung. Unter ihnen war eine große Zahl junger Facharbeiter und Erwerbstätiger. Vgl. Müller (2003: 361).

¹⁵³ Vgl. Sünker (2004: 155).

¹⁵⁴ Vgl. Kultusministerium Baden-Württemberg: "Schulentwicklungsplan Baden-Württemberg". Sonderheft von: Kultus und Unterricht. Amtsblatt des Kultusministeriums Baden-Württemberg. Stuttgart Jg. 14, Nr. 13a, 10. 7. 1965.

¹⁵⁵ Vgl. Peisert, H.: Soziale Lagen und Bildungschancen in Deutschland. München, Piper 1967.

¹⁵⁶ Helge Pross lehrte von 1976 bis 1984 als Professorin an der Universität Siegen; sie war Gründerin des Forschungsinstituts für Geistes- und Sozialwissenschaften (FIGS) und fungierte 1979/80 als dessen geschäftsführende Direktorin. Vgl. Hering/Hüwel (2000).

¹⁵⁷ Das von Dahrendorf eingeforderte Bürgerrecht auf Bildung besteht aus drei wesentlichen Aspekten: erstens einem sozialen Grundrecht auf Bildung als Voraussetzung wirksamen Gebrauchs von staatsbürgerlichen Pflichten und Rechten; zweitens Bildungschancengleichheit und leistungsentsprechende weiterführende Ausbildung sowie drittens einer aktiven Bildungspolitik als staatlichem Garanten der Rechtsausübung.

Bildungspolitik, die lediglich Forderungen aus der Wirtschaft nach mehr Abiturienten und Akademikern entspreche. Statt dessen zielte Dahrendorfs Bürgerrecht auf Bildung auf Chancengleichheit und eine Entschärfung der sozialen Selektivität des deutschen Bildungssystems: "Es darf keine systematischen Bevorzugungen oder Benachteiligungen bestimmter Gruppen auf Grund leistungsfremder Merkmale wie Herkunft oder wirtschaftliche Lage geben" (ebd.: 23).

Die Bildung der Kinder von Arbeitsmigranten ("Gastarbeiter") spielte in diesem Diskurs allerdings keine Rolle. Sie wurden bis 1964 "praktisch sich selbst überlassen [...], vom Bildungswesen weitgehend ignoriert und liefer[n] somit einen drastischen Beleg für die schulpolitische Grundlinie der Nichtbeachtung", stellen Hansen/Wenning (2003: 122) fest.¹⁵⁸ Die Ignoranz innerhalb des Bildungsreformdiskurses der 1960er und 1970er Jahre kritisiert auch Auernheimer, nach dessen Ansicht die zentralen Themen der Reformdebatte: "die einseitige Mittelschicht-Orientierung der Schule, die Sprachbarrieren für Arbeiterkinder und das Ziel der sozialen Integration [...] die Übertragung auf die Problematik der Migrantenkinder oder besser auf das Problem des schulischen Umgangs mit ihnen [...] eigentlich geradezu [hätten] aufdrängen müssen" (2005: 36 f.).

Spätestens seit der Publikation des ersten PISA-Ergebnisberichtes im Jahr 2001 stehen erneut die Qualität des bundesdeutschen Bildungssystems, seine soziale Selektivität und herkunftsbedingte Ungleichheiten beim Bildungserwerb im Zentrum der öffentlichen Aufmerksamkeit.¹⁵⁹ Baumert/Cortina/Leschinsky konstatieren in Anbetracht des im internationalen Vergleich wahrgenommenen Modernisierungsrückstandes "eine Prominenz der Bildungspolitik in der öffentlichen Diskussion, die sie seit den 1970er Jahren nicht mehr besessen hatte" (2003: 54). Abermals gilt es, nicht ausgeschöpfte Begabungsreserven zu mobilisieren, dies "umso mehr, als Deutschland angesichts einer längerfristig abnehmenden Erwerbsbevölkerung auf eine wachsende Zahl gut qualifizierter junger Menschen angewiesen ist" – so umschreiben Avenarius et al. (2006: 32) im Bildungsbericht 2006 die besonderen Herausforderungen der Bildungspolitik im 21. Jahrhundert.

¹⁵⁸ Am 14./15. Mai 1964 reagierte die Kultusministerkonferenz mit einer ersten Empfehlung für den "Unterricht für Kinder von Ausländern"; "Gastarbeiterkinder" unterlagen nach Umsetzung des KMK-Beschlusses in Landesrecht der Schulpflicht in Deutschland. Gleichwohl blieb das Motiv einer weitgehenden schulpolitischen Abstinenz vor dem Hintergrund der Rückkehrorientierung sowie der Abwehr der Einwanderungssituation bestehen. (Vgl. Hansen/Wenning 2003: 193).

¹⁵⁹ Beispielsweise thematisierte das Nachrichtenmagazin "Der Spiegel" seit Mitte 2002 die "neue deutsche Bildungskatastrophe" in einer Serie. Vgl. Peek/Neumann (2003: 139).

2.2.2 Reformvorhaben und Bildungsexpansion

Am Anfang der Bildungsexpansion in den 1960er Jahren¹⁶⁰ stand mit der von Dahrendorf erhobenen Forderung nach einem Bürgerrecht auf Bildung neben der qualifikationstheoretischen Begründung die aufklärerische Erkenntnis, dass mit ungleicher Bildungsteilnahme ein Mangel an demokratischen Partizipationschancen einhergeht.¹⁶¹ Über die Erschließung der Bildungsreserve hinaus ging es um eine Entschärfung der sozialen Selektivität des deutschen Schulsystems, mithin um (Lebens)Chancengleichheit durch Bildung. Diese Ziele sollten politisch durch einen Ausbau des Bildungswesens, die Öffnung höherer Bildungsinstitutionen sowie eine Zunahme der Bildungsbeteiligung in allen Bevölkerungsschichten erreicht werden.

Um den Übergang zwischen Schulstufen und Schulformen zu erleichtern, wurde seitens des 1965 gegründeten Deutschen Bildungsrates die Einrichtung eines Experimentalprogrammes mit Gesamtschulen empfohlen. Die Gesamtschule war ursprünglich als die Dreigliedrigkeit ablösende Schulform konzipiert – sie konnte sich allerdings nur als vierte Schulform behaupten.¹⁶² Der verstärkte Ausbau des sekundären und tertiären Bildungsbereiches beförderte nachhaltig eine ökonomisch und sozial notwendige Höherqualifizierung großer Bevölkerungsteile. Die mit der wirtschaftlichen Rezession von 1972/73 zunehmende Arbeitslosigkeit führte allerdings zum Ende der Strukturreformen, denn nun "gewannen partikuläre Interessen der Mittel- und Oberschichten [...] an Schullaufbahnen mit unterschiedlichen Positionsansprüchen im Beschäftigungssystem", wie Solga/Wagner (2004b: 98) darstellen, an Bedeutung.¹⁶³ Die vertikale Gliederung des deutschen Schulsystems mit seiner institutionellen Segregation der Schulformen blieb weiterhin erhalten.

Paradigmatisch für die Anfang der 1970er Jahre ausgetragenen Bildungskämpfe¹⁶⁴ stehen Auseinandersetzungen im Bundesland Hessen. Der hessische Landesentwicklungsplan von 1970 beinhaltete ein unter der Ägide Ludwig von Friedeburgs¹⁶⁵ entwickeltes Schulreformpaket, welches die

¹⁶⁰ Bereits 100 Jahre zuvor führten wirtschaftliche und soziale Umwälzungen – im Anschluß an die Gründung des deutschen Reiches (1871) – zu einem enormen Modernisierungsschub sowie emanzipatorischen Bestrebungen und einer Bildungsexpansion im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts, wie der Historiker Speitkamp (1998: 150 – 158) detailreich ausführt.

¹⁶¹ Schichtspezifische Sozialisations- und Bildungsprozesse sowie das erreichte Qualifikationsniveau stellen nach Geißler (1995) noch immer gültige Differenzierungsfaktoren politischer Ungleichheit dar, weil die Absicht der Bürger, direkt oder indirekt auf politische Entscheidungen Einfluß zu nehmen – also ihre Partizipationskultur – mit der sozialen Herkunft variiert. Das "Teilnahmedefizit der unteren Schichten, das auch durch die neue Partizipationskultur nicht verringert werden konnte, (ebd.: 20) erscheint noch heute als "tendenziell undemokratischer Makel" (ebd.) in der Bundesrepublik.

¹⁶² Die Gesamtschule ist – nach Darstellung von Avenarius et al. (2006: 48 f.) seit 1982 auch formal anerkannt. Zur Ablösung des vertikal gegliederten Bildungssystems durch ein horizontal gestuftes kam es aus ideologischen Gründen (Abgrenzung gegenüber der in der DDR eingeführten Einheitsschule) und aufgrund partikulärer Interessen und Positionsansprüche von Mittel- und Oberschichten nicht. Vgl. Speitkamp (1998: 281 ff); Solga/Wagner (2001: 108). Von der Konzeption und Umsetzung eines das dreigliedrige Schulsystem ablösenden Gesamtschulsystems hätten auch die Migrantenkinder – nicht zuletzt aufgrund der zeitlich veränderten Schullaufbahnentscheidung – profitieren können.

¹⁶³ Nach Weber läßt sich das "an der Absicht der Durchsetzung des eignen Willens gegen Widerstand [...] orientierte [Handeln]" (1922/1972: 20) als Kampf kategorisieren, wobei "Konkurrenz" – als "friedliche" Form des Kampfes – die Verfügungsgewalt über (Lebens)Chancen, die auch andere Menschen begehren, erhöhen soll.

¹⁶⁴ Vester spricht davon, dass Bildung zum "Kampfgegenstand zwischen den sozialen Milieus" (2003: 10) geworden ist. Der enorme Kompetenzzuwachs weiter Bevölkerungsteile wird begleitet von Kompetenzzertwungen, welche die soziale Hierarchie in ihrem Bestand erhalten.

¹⁶⁵ Ludwig von Friedeburg war von 1970 bis 1974 hessischer Kultusminister.

schrittweise Einführung einer obligatorischen Förderstufe vorsah, um unter anderem die Übergänge zu weiterführenden Schulen zu erleichtern und potentiell begabte, leistungsschwächere Schüler nachhaltiger zu fördern.¹⁶⁶ "Das Gesetz zur Änderung des hessischen Schulgesetzes vom 29. März 1969 führte zu einer Verfassungsbeschwerde, die der deutsche Bundesgerichtshof am 26. September 1972 mündlich verhandelte", rekonstruiert der Schweizer Erziehungswissenschaftler Oelkers (2006: 62).¹⁶⁷ Obgleich das intendierte Anliegen einer umfassenden schulischen Förderung vom Urteil des Bundesverfassungsgerichtes nicht bestritten wurde, kam es nicht zur bildungspolitischen Durchsetzung der obligatorischen Förderstufe.¹⁶⁸

Gegenüber der "Macht der bürgerlichen Elternschaft" kapitulierte 1977 auch die sozialliberale nordrhein-westfälische Landesregierung, erinnert Baethge (2007: 9). Innerhalb kurzer Zeit mobilisierten Elternvereine und Lehrerverbände von Gymnasien und Realschulen, unterstützt von der CDU-Landesopposition, ein Drittel der Wahlberechtigten für einen Volksentscheid gegen die schrittweise Einführung kooperativer Gesamtschulen als Regelschulen – das dreigliedrige Schulsystem mit dem Privileg des Gymnasiums hatte weiterhin Bestand.¹⁶⁹ Baethge spricht diesbezüglich vom Fortbestehen und einer Verschärfung des **"deutschen Bildungs-Schismas"**¹⁷⁰ [Herv. d. Verf.] zwischen "höherer" und "niederer" Allgemeinbildung, das "sowohl im deutschen Produktionsmodell als auch in der Sozialstruktur der deutschen Gesellschaft [so stark] verankert [ist], dass alle Reformanstrengungen im 20. Jahrhundert es nicht zum Einsturz bringen konnten" (ebd.).¹⁷¹

Dennoch führten die Reformdiskussionen der 1970er Jahre zu deutlichen Impulsen und Effekten hinsichtlich der Bildungsbeteiligung. Auch das "katholische Arbeitermädchen vom Lande" (Peisert) konnte seine Bildungs- und Lebenschancen im Zuge der Bildungsexpansion insgesamt verbessern, wie die Entwicklung der schichtspezifischen Chancenstrukturen ausweist.¹⁷² Noch 1960 besuchten nur 1 Prozent der Kinder un- bzw. angelernter Arbeiter und 2 Prozent der Kinder aus Facharbeiter-

¹⁶⁶ Vgl. Landesdrucksache VI/Nr. 1300 zu Artikel 1, Nr. 8 des Gesetzentwurfes, zit. n. Oelkers (2006: 62).

¹⁶⁷ Die Verfassungsbeschwerde wurde von 38 Erziehungsberechtigten und 21 Kindern aus drei Schulaufsichtsbereichen in Hanau sowie 124 Erziehungsberechtigten und 73 Kindern aus drei Schulaufsichtsbereichen in Offenbach geführt. Das Urteil vom 06. Dezember 1972 bestätigte das Recht des Staates auf die organisatorische Gliederung der Schule und die inhaltliche Festlegung von Unterrichtszielen ebenso wie die Festlegung wesentlicher Merkmale einer als Pflichtschule geführten Förderstufe. Lediglich "soweit 'in Schuljahrgängen 5 und 6 der Besuch einer weiterführenden öffentlichen Schule außerhalb des Schulbezirks oder einer privaten Ersatzschule ausgeschlossen wird'" (BVerfGE 34, 165, zit. n. Oelkers 2006: 62) stellten die Verfassungsrichter in ihrem Urteil einen Verstoß gegen das im Grundgesetz – Art. 6 Abs. 2 Satz 1 – garantierte Elternrecht auf Pflege und Erziehung der Kinder fest.

¹⁶⁸ Vgl. Oelkers (2006: 62).

¹⁶⁹ Das "politische Teilnahmefizit der unteren Schichten" Geißler (1995: 20) hat zur Folge, dass Mittel- und Oberschichten eigene Interessen in einem formal demokratischen Prozeß – wie es ein Volksentscheid ist – legitim durchsetzen können. Die sozialstrukturelle Schichtung bildet eine schwer zu überwindende Barriere der Verwirklichung des Prinzips politischer Gleichheit.

¹⁷⁰ Zur Kritik der von Baethge diagnostizierten Kluft zwischen betrieblicher und höherer Bildung siehe Jongebloed (2007).

¹⁷¹ Der Autor problematisiert das Beharrungsvermögen des in seiner Grundstruktur "vorindustriellen" deutschen Bildungssystems "durch alle politischen Regimes von der preußischen Monarchie über das Kaiserreich, die Weimarer Republik und den Nationalsozialismus bis zur Bonner- und jetzt Berliner-Republik" (ebd.: 8). Während die höhere und universitäre Bildung im Interesse des Bestandserhaltes des monarchischen Beamtenstaates gründet, etablierte sich im Zuge der Industrialisierung als funktionales und wirtschaftlich erforderliches Äquivalent das berufliche (duale) Bildungswesen in Deutschland. Die "Schaffung industriespezifischer Facharbeiterberufe [...] markiert eine deutsche Besonderheit [...] [und] gilt als entscheidender komparativer Vorteil der deutschen Wirtschaft im internationalen Wettbewerb" (ebd.).

¹⁷² Siehe Abbildung 2-7: "Entwicklung der schichtspezifischen Schulbesuchsquoten 1950 – 1989" im Anhang, Seite 211. Hinsichtlich der Datenbasis von Schimpl-Neimanns (2000) ist zu beachten, dass sie ausschließlich deutsche Staatsangehörige herkunftsspezifisch vergleichbar umfasst. Auf die Entwicklung der Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und regionale Disparitäten lässt das statistische Material der Mikrozensus nicht schließen.

familien ein Gymnasium – beide Gruppen verbesserten ihren Anteil innerhalb von zwanzig Jahren auf 10 bzw. 13 Prozent. Obwohl Arbeiterkinder gestiegene Gymnasialchancen haben, verlieren sie den "Wettlauf um die höheren Bildungsabschlüsse [...], [denn gleichzeitig vergrößerten sich] die Chancenabstände zwischen privilegierten und benachteiligten Gruppen" konstatiert Geißler (2006a: 285) und spricht vom "Paradox der Bildungsexpansion" (2005b: 282), die mehr Bildungschancen aber weniger Bildungsgerechtigkeit produzierte. Hauptgewinner der gymnasialen Bildungsexpansion sind – insbesondere Töchter – aus dem nichtlandwirtschaftlichen Mittelstand und höherer Dienstleistungsschichten.¹⁷³ Arbeiterkinder sowie Kinder von Landwirten und ausführenden Dienstleistern nutzten hingegen den Ausbau der Realschulen stärker. Die mit der Realschulexpansion einhergehenden Bildungsgewinne – vor allem von Kindern aus Arbeitermilieus – ermöglichten allerdings keine sozialen Aufstiege, sondern sicher(te)n den Stuserhalt im Zuge der Höherqualifizierung von Berufsgruppen.¹⁷⁴ Insofern kann – auf der Ebene des mittleren Niveaus – von einer Umverteilung der Bildungschancen zugunsten benachteiligter Schichten gesprochen werden.¹⁷⁵

Der exklusive Charakter der höheren Bildung wird allerdings - durch den mit der Öffnung des Bildungssystems einhergehenden Ausbau mittlerer Bildungsgänge - nicht gefährdet. Blossfeld/Shavit (1993) widersprechen daher modernisierungstheoretischen Annahmen einer zunehmenden Bildungschancengleichheit und sehen in der Bildungsexpansion eine Voraussetzung für die Reproduktion herkunftsabhängiger Bildungschancen.¹⁷⁶

Der langfristige Prozeß der Veränderung in der Bildungsbeteiligung von den 1950er Jahren bis 1999 wird anhand der Schülerwanderungen in der Sekundarstufe I ersichtlich.¹⁷⁷ Die steigenden Bildungsaspirationen der Familien in Richtung derjenigen Bildungsgänge, die zu einem mittleren Abschluss oder der Hochschulreife führen, wirkten sich – wie Baumert/Trautwein/Artelt (2003: 261) ausführen – in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts strukturbestimmend auf das deutsche Schulsystem aus. 1952 besuchten 79 Prozent der Schülerschaft die Volksschule. Mit der Reform der Volksschuloberstufe in den 1960er Jahren vollzog sich insbesondere ein über mehrere Jahrzehnte einhergehender Bedeutungsverlust der Hauptschule.¹⁷⁸ Als noch Anfang der 1990er Jahre am häufigsten

¹⁷³ Dienstleister bilden nach Fourastiés Drei-Sektoren-Hypothese des sozioökonomischen Wandels - neben der agrarischen Produktgewinnung (primärer Sektor) und der industriell-handwerklichen Produktverarbeitung (sekundärer Sektor) den tertiären Wirtschaftssektor und sind unter anderem in Handel, Verkehr, Verwaltung, Bildung und Wissenschaft sowie dem Gesundheits- und Sozialwesen tätig. Das Anwachsen des tertiären Sektors im 20. Jahrhundert spiegelt sich in der Bezeichnung moderner Gesellschaften als Dienstleistungsgesellschaften. Vgl. Geißler (2001: 675 f., 2006a: 163), Avenarius et al. (2006: 14).

¹⁷⁴ Im Zuge der Bildungsexpansion ist der Eintritt ins berufliche Bildungssystem zunehmend von höherwertigen Schulabschlüssen abhängig. Vester (2004, 2005, 2006a) spricht aufgrund der milieuspezifischen Bildungsdynamik von einer selektiven Bildungsexpansion und der ständischen Kanalisierung der Bildungs- und Berufswege.

¹⁷⁵ Vgl. Geißler (2006b: 37).

¹⁷⁶ Die parallel zum Ausbau des allgemeinbildenden Schulsystems verlaufende Differenzierung zwischen beruflicher und akademischer Bildung – insbesondere die Expansion beruflicher Bildungsinstitutionen – eröffnete die Möglichkeit, "wachsende Anteile von Kindern aus einfacheren Schichten in das Bildungssystem zu integrieren, ohne damit zugleich den Zugang zur **akademischen** [Herv. d. Verf.] Ausbildung zu öffnen", argumentieren Blossfeld/Shavit (1993: 47).

¹⁷⁷ Siehe Abbildung 2-8: "Verlauf der Bildungsexpansion: Schulbesuch (7. Klasse) in verschiedenen Schulformen von 1952 bis 1999" im Anhang, Seite 212.

¹⁷⁸ Dieser Bedeutungsverlust geht mit sozialen Homogenisierungsprozessen der Hauptschulpopulation einher. Solga/Wagner (2001, 2004a, 2004 b) beschreiben als Konsequenz der Bildungsexpansion die soziale Entmischung der Hauptschule durch einen "Creaming out"-Prozess mit gravierender Verschlechterung der Sozialisationsressourcen im Hauptschulkontext.

besuchter Schultyp wurde sie vom Gymnasium abgelöst.¹⁷⁹ Parallel dazu verfünffachte die Realschule ihre Jahrgangsanteile, während das Gymnasium seine Anteile von 13 Prozent (im früheren Bundesgebiet) im Jahr 1952 auf 31 Prozent (im vereinigten Deutschland) im Jahr 1999 nahezu verdreifachte.¹⁸⁰

Insgesamt ist festzustellen, dass der mit den Bildungsreformen der 1960er Jahre intendierte Abbau schichtspezifischer Ungleichheiten nur eingeschränkt erreicht wurde.¹⁸¹ Trotz gestiegener Bildungsbeteiligung und Höherqualifizierung der Bevölkerung zeigen "schichtspezifische Benachteiligungen ein ausgeprägtes Beharrungsvermögen", konstatiert Geißler (2005b: 74).¹⁸² Von der "doppelte[n] Benachteiligung der Arbeitertochter"¹⁸³ (ebd.: 85) allerdings kann infolge der Inversion geschlechtstypischer Bildungsungleichheit nicht mehr gesprochen werden. Schließlich zogen Mädchen schichtunabhängig in den 1980er Jahren in der Bildungsbeteiligung an weiterführenden Schulen nicht nur mit Jungen gleich, sondern überholten diese - Mädchen aus allen Schichten sind die Gewinnerinnen der Bildungsexpansion.¹⁸⁴

Neben intendierten Effekten führten die im Rahmen der Bildungsexpansion angestoßenen Reformen zu unerwarteten Folgen. Zu solchen Emergenzen zählen Hadjar/Becker "insbesondere Verdrängungs- und Abwertungseffekte sowie die Persistenz von Ungleichheiten" (2006b: 19). Von Abdrängungsprozessen betroffen sind vor allem Migrantenkinder aus sozial schwächeren Schichten, die aufgrund der im Zuge der Bildungsexpansion veränderten Sozialkomposition an Hauptschulen nach Einschätzung von Solga/Wagner (2001) eine "doppelte Benachteiligung" sowie wachsende soziale Distanz zur Mehrheitsgesellschaft erfahren.¹⁸⁵

¹⁷⁹ Siehe Abbildung 2-8: "Verlauf der Bildungsexpansion: Schulbesuch (7. Klasse) in verschiedenen Schulformen von 1952 bis 1999" im Anhang, Seite 212.

¹⁸⁰ In den neuen Bundesländern führten Modernisierungsprozesse nach der deutschen Wiedervereinigung zu einer raschen Angleichung des Gymnasialbesuchs auf westliches Niveau. Vgl. Baumert/Trautwein/Artelt (2003: 263).

¹⁸¹ Die Dynamik der Bildungsexpansion führte quer durch die bundesdeutsche Sozialstruktur zu einer Modernisierung der Gesellschaft. Bell (1975) schließt von der Zunahme qualifizierter Facharbeit und arbeitsteiliger Spezialisierung sowie dem Anwachsen des Dienstleistungssektors auf einen Epochenbruch hin zur postindustriellen Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft. Kritisch zu Bells These gewandt, betonen Vester et al. (2001), daß "[d]ie Zunahme qualifizierter Arbeit [...] insbesondere die [...] Herrschaftsverhältnisse nicht verändert [hat]" (ebd.: 76). Dem ökonomischen Kapital bleibt die wissenschaftliche Intelligenz untergeordnet. Mit der 'Kompetenz-Revolution' wachsen - aufgrund des Widerspruchs zwischen modernisierten Produktivkräften und gleichzeitigem Fortbestehen der ökonomischen Herrschaftsverhältnisse - soziale Spannungen zwischen Arbeitnehmersmilieus und Kapital (Unternehmertum). Insofern widersprechen Vester et al. einem Epochenbruch und schließen statt dessen auf eine horizontale Differenzierung der Produktivkräfte, während die sozialstrukturelle vertikale Ungleichheit bestehen bleibt. Da die herkunftsspezifisch erworbenen Mentalitäten von den Individuen lediglich modernisiert in neue soziale Kontexte übernommen und nicht - wie Beck's (1986) Individualisierungsthese impliziert - neu geschaffen werden, schließen Vester et al. aus ihren empirischen Forschungen auf einen "relativen Umbau der Mentalitäten und Milieus" (ebd.: 78). Ihre Antithese versteht die Individualisierung also als eine historische Umstellung: Die veränderten äußeren Lebensbedingungen werden entlang von sich "nach der Art von Stammbäumen" (ebd.: 79) ausdifferenzierenden Traditionslinien milieuspezifisch verarbeitet. Da der "Habitus als Kompaß" (ebd.: 80) zu herkunftsspezifischen Bildungspfadern führt, profitierten unterschiedliche soziale Schichten ungleich von der Öffnung und Erweiterung des Bildungssystems im Zuge der Bildungsexpansion.

¹⁸² Resistente schichttypische Ungleichheiten belegen die Ergebnisse der PISA-Studien, unter anderem Baumert/Schümer (2001).

¹⁸³ Geißler bezieht sich auf die klassischen Ungleichheitsdimensionen Schicht und Geschlecht.

¹⁸⁴ Exemplarisch sei der empirische Befund aus der NRW-Schülerstudie von Zinnecker/Stecker (2004) genannt: Mädchen der ersten drei sozioökonomischen Quartile besuchen erheblich häufiger als Jungen das Gymnasium, im untersten Quartil erreichen beide Geschlechter das gleiche Beteiligungsniveau. Vgl. Zinnecker/Stecker (2004): Bildung und Ungleichheit. Die empirische Wiederbelebung eines vergessenen Diskurses. Siegen: unveröff. Vortragsmanuskript. Zit. n. Geißler (2005b: 85 f.).

¹⁸⁵ Die von Solga/Wagner eingebrachte These der "doppelte[n] Benachteiligung von Hauptschülern" wird in Kapitel 4.3 der vorliegenden Diplomarbeit erneut aufgenommen und expliziert.

2.2.3 Migrationsbedingte Disparitäten

Obwohl Kinder mit Migrationshintergrund formal beim Zugang zu Bildungseinrichtungen den autochthonen gleichgestellt sind, existiert ein beträchtliches Gefälle zwischen Kindern und Jugendlichen deutscher und nichtdeutscher Herkunft - sowohl hinsichtlich der Bildungsbeteiligung als auch der im deutschen Schulsystem erzielten Ergebnisse.¹⁸⁶

Die Immigrationsbiographie der Eltern benachteiligt in mehrfacher Hinsicht die nachwachsende Generation. Schimpl-Neimanns (2000: 651) weist auf die Rolle der durch die eigene Bildungskarriere geprägten Kenntnisse der Eltern hinsichtlich von Struktur und Anforderungen des deutschen Bildungssystems hin. Sowohl Sprachprobleme als auch geringere Ressourcen hinsichtlich des Wissens um die Struktur des Bildungssystems betrachtet auch Kristen (2003: 31) als Hinderungsgründe für diese Familien, die schulische Entwicklung ihrer Kinder genauso strategisch effektiv zu unterstützen wie einheimische Eltern. Ethnische Segregation – als weiteres, strukturelles Merkmal des deutschen Schulsystems – verringert zudem die Integrationschancen von Kindern mit Migrationshintergrund in die deutsche Aufnahmegesellschaft.

Boos-Nünning/Karakasoglu schätzen ein, dass "[n]ur wenige Verantwortliche in den Schulen, Kommunen oder Ministerien [...] bereits realisiert [haben], wie sich die Zusammensetzung der deutschen Gesellschaft in den letzten Jahrzehnten geändert hat und wie sich die Veränderungen auf Kindertagesstätte [...], Schule, Institutionen der Berufsausbildung und andere Bereiche an der Schwelle zum Jahr 2000 auswirken" (2002: 47). Der Negierung des sozialstrukturellen Wandels durch Politik und Wissenschaft setzten internationale Schulleistungsstudien wie TIMSS, PISA und IGLU ein Ende, indem sie die Situation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem ins öffentliche Bewußtsein rückten.¹⁸⁷

Im Zuge der Bildungsexpansion hat der "Migrantensohn aus bildungsschwachen Familien"¹⁸⁸ – Geißler (2005b: 95) – Peiserts "katholische Arbeitertochter vom Lande" abgelöst. Die Befunde der PISA 2000-Studie weisen für "Jugendliche[n] aus reinen Zuwandererfamilien eine Bildungsbeteiligung [aus], wie sie in Deutschland etwa 1970 anzutreffen war" – so der Befund von Baumert/Schümer (2001: 373).¹⁸⁹ Nahezu die Hälfte der 15-Jährigen mit nicht in Deutschland geborenen Eltern zählt zu den Hauptschülern - bei einem Gymnasialbesuch von lediglich 15 Prozent.¹⁹⁰

¹⁸⁶ In Kapitel 2.3.3 der vorliegenden Diplomarbeit wird die Bildungsbeteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund – insbesondere an den Extrempunkten der institutionellen Bildungshierarchie – nachvollzogen.

¹⁸⁷ Die differenzierte Darstellung sozioökonomischer und migrationsbedingter Disparitäten erfolgt im Kapitel 3 anhand der Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung.

¹⁸⁸ Geißler sprachliche Neubildung ist als Kumulation der mehrdimensionalen Benachteiligung zu begreifen.

¹⁸⁹ Siehe vergleichsweise Abbildung 2-8: "Verlauf der Bildungsexpansion: Schulbesuch (7. Klasse) in verschiedenen Schulformen von 1952 bis 1999" im Anhang, Seite 212.

¹⁹⁰ Siehe Abbildung 2-9: "15-Jährige nach Migrationshintergrund der Familie und Bildungsgang ohne Sonderschüler (in Prozent)" im Anhang, Seite 213.

Während immer weniger deutsche Kinder die Hauptschule besuchen, "subvertiert [...] der überproportionale Anteil von [...] [Migrantenkindern] die Ziele interkultureller Bildung [...] [und] prägt das Gesellschaftsbild der Heranwachsenden", hebt Auernheimer (2004: 24) hervor.¹⁹¹ Ein hoher Migrantenanteil an einer Schule geht mit einer Elternschaft niedrigen Sozialstatus' einher.¹⁹² Die enge Kopplung von sozialer und ethnischer Segregation in Deutschland führt zur Marginalisierung und schafft verschärfte Problemlagen, weil sich die betroffenen Schüler nur weniger aktivierbarer Ressourcen bedienen können. In der Folge sind Kompetenzzuwächse in der Sekundarstufe I vor allem im Realschul- und Gymnasialbereich zu verzeichnen; Lernzuwächse an Hauptschulen fallen aufgrund schulformspezifisch differenzierter Lern- und Entwicklungsmilieus geringer aus.

Ein in PISA 2000 im internationalen Vergleich besonders auffälliger Befund ist, dass Jugendliche der ersten Generation – also in Deutschland Geborene, die ihre gesamte Schulzeit im deutschen Bildungssystem verbrachten - schlechtere Ergebnisse erzielten, als Jugendliche mit eigener Wanderungserfahrung. Allmendinger/Nikolai halten diesbezüglich fest: "Die schulischen Bildungsmöglichkeiten werden somit nicht nur durch die soziale Herkunft, sondern auch durch den Migrationshintergrund massiv begrenzt, wobei soziale Herkunft und Migrationshintergrund stark miteinander korrelieren" (2006: 35).

Gleichwohl ist festzuhalten, dass Familien mit Migrationshintergrund ebenso wie die deutsche Bevölkerung im Generationenverlauf beachtliche Bildungsfortschritte erzielen konnten. "Jugendliche [...] [mit Migrationshintergrund] erwerben im Durchschnitt einen höheren Bildungsabschluss als ihre Eltern" hebt Meyer (2002: 76) würdigend hervor und problematisiert gleichzeitig die Hindernisse dieser Gruppe beim Zugang zum Berufsausbildungssystem.¹⁹³

Geißler zufolge ging mit der Bildungsexpansion gesamtgesellschaftlich eine Aufwertung von Bildung als "zentrale Ressource für die soziale Platzierung" (2006a: 281) einher.¹⁹⁴ In seiner Argumentation stellen Bildungschancen für Migranten zentrale Ressourcen für die Integration in die Aufnahmegesellschaft dar, denn mit ihnen verbinden sich "gleiche Teilnahmekancen am Leben der Aufnahmegesellschaft als [...] Herzstück der Integration" (2005b: 88).

¹⁹¹ Fehlende formale Qualifikationen sowie Sprach- und Informationsdefizite führen zur Wahrnehmung der Chancen- und Perspektivlosigkeit einer beruflichen und sozialen Integration, so dass der von der Elterngeneration übernommene Rückkehrmythos für junge Migranten zur "Illusion eines intakten Fluchtpunktes" (Boos-Nünning et al. 1990: 78, zit. n. Pagenstecher 2001: 172) werden kann. Für in Deutschland Geborene wäre allerdings die Rückkehr *keine* Rückkehr, vielmehr fungiert diese Metapher als Loyalitätsbekundung gegenüber der ethnischen Gruppe und wirkt identitätsstabilisierend. Die 'Selbstethnisierung' kann die gesellschaftliche Marginalisierung aber auch verfestigen. Vgl. Boos-Nünning et al.(1990): Berufswahlsituation und Berufswahlprozesse griechischer, italienischer und portugiesischer Jugendlicher. Entwicklung konzeptioneller Grundsätze zur Ausgestaltung des Beratungs-, Orientierungs- und Medienangebotes. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 140. Nürnberg.

¹⁹² Auf das schulformspezifische Entwicklungspotential wird im Zusammenhang mit den Ergebnissen der empirischen Bildungsforschung (Kapitel 3 dieser Diplomarbeit) näher eingegangen. Siehe auch Abbildung 2-10: "Mittlerer sozialer Status der Herkunftsfamilien und Migrantenanteil an Schulen der Sekundarstufe I 2004 nach Schularart" im Anhang, Seite 214.

¹⁹³ Aufgrund der sozial benachteiligten Lage der Migrantenkinder nimmt Meyer (ebd.: 76 f.) an, dass der Bildungsrückstand zu den deutschen Jugendlichen nur schwer zu wettzumachen sein wird.

¹⁹⁴ In der modernen Gesellschaft werden höhere Bildungsabschlüsse immer wichtiger für einen erfolgreichen Berufseinstieg. Ab Mitte der 1970er Jahre hat sich der Wettbewerb um Ausbildungsplätze zunehmend verschärft. Vertikale Verdrängungsprozesse zuungunsten schlechter Qualifizierter prägen die Situation auf dem Arbeitsmarkt. Vgl. Schimpl-Neimanns (2000: 643), Geißler (2006a: 281).

Ethnische Zugehörigkeit bildet im Zuge des Wandels von einer überwiegend monoethnischen zur multiethnischen Einwanderungsgesellschaft eine neue Dimension gesellschaftlicher Ungleichheitsstruktur in Deutschland. Eine expansive Bildungspolitik zur Erschließung von Bildungsreserven hätte folglich vierzig Jahre nach der Bildungsexpansion erneut im unteren Bereich der Sozialstruktur sowie im multiethnischen Segment anzusetzen.¹⁹⁵

Handlungsmöglichkeiten und Grenzen der Erschließung von Bildungsreserven sind von dem bildungspolitischen Willen zur Gestaltung der (sozialen) Bildungsbedingungen der Gesellschaft abhängig. Im folgenden werden der gesellschaftlicher Auftrag und die historisch gewachsene Struktur des deutschen Bildungssystems skizziert sowie Auswirkungen des bildungspolitischen Willens einer institutionellen Segregation benannt.

¹⁹⁵ Vgl. Geißler (2005b: 96).

2.3 Entwicklungen im deutschen Bildungssystem

Die Bundesrepublik Deutschland ist ein traditionell föderativer Staat.¹⁹⁶ Der Form des kooperativen Föderalismus, bei dem der Bundesstaat auf die Zusammenarbeit von Bund und Bundesländern sowie der Bundesländer untereinander angewiesen ist, folgt das Bildungssystem. In der Bundesrepublik Deutschland waltet **Bildungsföderalismus** [Herv. d. Verf.].¹⁹⁷ Als Gesprächsforen sowie Kooperationsgremien fungieren die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und die Kultusministerkonferenz der Bundesländer.¹⁹⁸

"Jedem Kind muss – ohne Rücksicht auf Stand und Vermögen der Eltern – der Bildungsweg offen stehen, der seiner Bildungsfähigkeit entspricht."¹⁹⁹ Mit diesem Beschluss verweist die Kultusministerkonferenz explizit darauf, dass die Empfehlung für weiterführende Schulen und die Differenzierung in verschiedene Schulformen unabhängig von soziokulturellen Merkmalen der Schülerinnen und Schüler vorzunehmen ist, zumal abweichende Praktiken mit dem Gleichheitsgebot des Grundgesetzes²⁰⁰ nicht vereinbar sind.

Allerdings trägt bereits die Struktur des deutschen Bildungssystems zu sozialer Segregation und herkunftsspezifischer Reproduktion von Bildungsungleichheiten bei. Die Suche nach der bildungstheoretischen Begründung für die schulische Selektion und Mehrgliedrigkeit des deutschen Bildungssystems führt zurück ins 19. Jahrhundert.

¹⁹⁶ Föderalismus beschreibt Hoymann als eine "Organisationsform, bei der territoriale Einheiten in einem Staatenverband unter Beibehaltung ihrer weitestgehenden Selbständigkeit, zusammengefasst werden. Diese Einheiten erhalten verschiedene Kompetenzen und Mittel zur Erfüllung ihrer [...] Aufgaben" (2005: 6). Vgl. auch Münch/Meerwaldt (2002) zum föderalen deutschen System sowie Boeckh/Huster/Benz (2004: 63) zur Herausbildung der deutschen Nation.

¹⁹⁷ Ein Problem des deutschen Bildungsföderalismus sieht Hoymann in systemimmanenten Kompetenzkonflikten zwischen Bund und Ländern (ebd.: 7).

¹⁹⁸ Vgl. Münch/Meerwaldt (2002: 33 ff.), Leschinsky (2003), Leschinsky/Cortina (2003: 24).

¹⁹⁹ Auszug aus dem Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8./9. 12. 1960 in der Fassung vom 23. 3. 1966, nach Informationsunterlagen des Sekretariats der KMK zum Übergang von der Grundschule in Schulen des Sekundarbereichs I, Stand Januar 2003 (zit. n. Bos/Schwippert/Lankes 2004: 211).

²⁰⁰ Vgl. Grundgesetz (1949), Artikel 3 Absatz 3.

2.3.1 Mehrgliedriges Schulsystem und Segregation

Ein strukturbildendes Merkmal des (bundes)deutschen Schulsystems ist seine Gliederung im Sekundarbereich I in Hauptschule, Realschule und Gymnasium.²⁰¹ Bereits nach dem vierten Schuljahr werden die Kinder – im Unterschied zu den meisten anderen europäischen Ländern²⁰² - in diese unterschiedlichen Schulformen und Entwicklungsmilieus selektiert.²⁰³ Mit dieser Verteilung ist im Alter von zehn Jahren eine maßgebliche Entscheidung über den weiteren individuellen Bildungsvorlauf verbunden.

"Was das deutsche Bildungssystem seit dem 19. Jahrhundert strukturiert hat, waren die schulischen Abschlüsse und die mit ihnen erteilten unterschiedlichen Berechtigungen", stellt Oelkers (2006: 64) fest und folgert, dass die Verteilung der Schüler am Ende der Schulzeit letztlich vom Arbeitsmarkt gesteuert wird.

Die Aufrechterhaltung der gesellschaftlichen Machtverhältnisse gründet seit dem 19. Jahrhundert auf schulischer Bildung - als eine vom Staat organisierte und kontrollierte Veranstaltung.²⁰⁴ Mit der hoheitsstaatlichen Übernahme des Bildungswesens verbindet sich die **Ablösung geburtsständischer Privilegien durch eine nunmehr berufsständische Einteilung**,²⁰⁵ welcher die Annahme eines Gegensatzes von Kopf- und Handarbeit zugrunde liegt.²⁰⁶ Mit der Entwicklung des höheren und niederen Schulwesens geht – wie Büchner formuliert - eine "Interessenpolitik, die der

²⁰¹ Siehe Abbildung 2-1: "Bildungs- und Lernorte" im Anhang, Seite 205.

²⁰² In Belgien, Luxemburg, den Niederlanden oder der Tschechischen Republik setzt die Differenzierung in Schulformen erst in der 7., 8. oder 9. Jahrgangsstufe ein. Österreich trennt in der 5. Jahrgangsstufe in allgemein bildende höhere Schulen (AHS) und Hauptschulen. Vgl. Baumert /Trautwein/Artelt (2003: 261)

²⁰³ Selektion/Selektion ist herleitbar vom lateinischen *selegere* = auslesen, auswählen. Die "Selekta" bezeichnete früher eine Oberklasse für begabte Schüler nach Abschluß der eigentlichen Schule (Vgl. Dudenredaktion 2003: 1440).

²⁰⁴ In der durch den Abbau von geburtsständischen Privilegien freigesetzten Gesellschaft erfolgt die hierarchische Klassifizierung nunmehr durch das schulische Bildungs- und Berechtigungswesen. Der Wilhelminische Staat sicherte das Primat seines weltlichen Obrigkeitsrechtes 1872 durch ein Schulaufsichtsgesetz ab, das der (bekämpften katholischen) Kirche und ihren Schulinspektoren Ämter entzog und den Zugriff des Staates auf die Jugend – mithin die Zukunft der Gesellschaft - vermittelte. Vgl. Speitkamp (1998: 158); Müller (2003: 189)

²⁰⁵ Im zeitgenössischen Bildungsdiskurs standen sich die Anhänger eines neuhumanistischen Bildungsideals allgemeiner Menschenbildung und Befürworter einer an wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Erfordernissen orientierten Pädagogik unversöhnlich gegenüber. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts resümierte ein bekannter Altertumswissenschaftler die Folgen des neuen Bildungsideals: "So ward ein Ideal von allgemeiner Bildung aufgestellt, deren Vollbesitz, oder wenigstens seine staatliche Bescheinigung, den 'gebildeten Menschen', das deutsche Äquivalent des englischen Gentleman, machen sollte. Und dann stufte man neue Kasten ab, je nachdem jemand drei oder auch nur ein Fünftel dieser Bildung erhalten hatte. Und es wurden im Gegensatz zu früherer Roheit Bildungshochmut und Bildungsheuchelei spezifisch deutsche Laster. Ein Papier mit dem ominösen Namen **Maturitätszeugnis** ward der **neue Adelsbrief** [...]" [Herv. d. Verf.] (Wilamowitz-Moellendorf, Ulrich von: Reden und Vorträge. Berlin 1901, S. 162 f.; zit. n. Friedeburg (1992: 167 f.). Indem die Schulpolitik entschied, dass ausschließlich das humanistische Gymnasium zum Abitur und somit zum Studium führen sollte, grenzte sie diese Schulform von anderen ab und privilegierte sie. Diese Bevorzugung und Schaffung einer Bildungselite zielte nach Friedeburg "auf die standespolitische Absicht der Schulpolitik für den qualifizierten Nachwuchs einer dem monarchischen Staat auch unter den gewandelten Umständen eng verbundenen **Oberschicht** [Herv. d. Verf.] Sorge zu tragen. [...] Daß die Absichten der Regierungen so erfolgreich verwirklicht werden konnten, dazu trug das standespolitische Verhalten der [verbeamteten] Lehrer ebenso bei wie die entsprechenden Einstellungen der Eltern." (ebd.: 172). Während vordem die Ritterakademien als Berufsfachschulen des Adels exklusive Lebenschancen vermittelten, sorgte nunmehr die Verknüpfung von Bildungsgang und Berechtigungswesen zur Reproduktion der sozialen Hierarchie. Das privilegierte Gymnasium fungiert seither auch als ein Vehikel des sozialen Aufstiegs. Die bildungsständische Orientierung des Bildungskanons im schulischen Berechtigungswesen wird zum präferierten (und legitimierten) Mittel der sozialen Selektion, wie Herkunftsvergleiche der Gymnasialschüler und Schüler höherer Bürgerschulen ausgangs des 19. Jahrhunderts ausweisen: "Die Bedeutung von Latein und Griechisch für die Abschreckung und selektive Wirkung auf die Kinder der Unterschichten und der gewerblichen und bäuerlichen Mittelschichten, ja des Wirtschaftsbürgertums war handgreiflich." (Koppenhöfer, Peter: Bildung und Auslese. Weinheim/Basel 1980; zit. n. Friedeburg 1992: 177).

²⁰⁶ Der Volksschule oblag es, durch nicht allzu anspruchsvollen Unterricht einfache, zur Handarbeit bereite Menschen für die Wirtschaft, heranzuziehen. Die Realschulen galten als höhere allgemein bildende Schulen mit Hauptaugenmerk auf den Realien. Und mit dem Ausbau des höheren Schulwesens wurde schließlich das Gymnasium mit einer neunjährigen Ausbildungszeit eingerichtet, wobei sich der Fächerkanon an für den industriellen Fortschritt unverzichtbaren Inhalten orientierte. (Vgl. Böhmann/Schäfer/Neumann 2004: 61).

[Humboldtschen] Idee der allgemeinen Menschenbildung²⁰⁷ ein Konzept der natürlichen Verschiedenheit der Menschen und der bedarfsangemessenen Begrenzung höherer Bildung entgegengesetzt" (2003: 8 f.) einher.

Im Zuge der industriellen Revolution erfuhr die Gesellschaft bereits im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts einen massiven Modernisierungsschub durch eine Bildungsexpansion, mit der neben einer Ausdifferenzierung der niederen und höheren Bildungsanstalten und des schulischen Unterrichts auch die Politisierung der Schule einherging.²⁰⁸ Die wirtschaftlichen Anforderungen wurden in der Zeit des industriellen Wachstums zum entscheidenden gesellschaftlichen Maßstab und beförderten die Entstehung sowie den Ausbau von beruflichen Bildungseinrichtungen.²⁰⁹

Allmendinger/Aisenbrey (2002: 42) stellen fest, dass die staatliche (Aus-)Bildung allein auf die wirtschaftlichen Erfordernisse ausgerichtet war, also auf freie Positionen im Arbeitsmarkt zielte. Emanzipatorische (Bildungs-)Bestrebungen einfacher Arbeiter galten als staatsgefährdend. Die Begrenzungspolitik der Bildungsexpansion wird in Reichskanzler Bismarcks Immediateneingabe²¹⁰ aus dem Jahr 1890 erkennbar. Dort heißt es:

"Unsere höheren Schulen werden von zu vielen [sic!] jungen Leuten besucht, welche weder durch Begabung noch durch die Vergangenheit ihrer Eltern auf einen gelehrten Beruf hingewiesen werden. Die Folge ist die Überfüllung aller gelehrten Fächer und die Züchtung eines staatsgefährlichen Proletariats Gebildeter. [...] Auf dem Lande ist schon jetzt ein Überfluß von Arbeitern, welche, im Bewußtsein besserer Schulbildung, nicht mehr selbst arbeiten, sondern nur die Arbeit anderer beaufsichtigen wollen, dagegen ein Mangel an Arbeitskräften, welche selbst zu arbeiten bereit sind."²¹¹

Auch von Friedeburg macht anhand einer Formulierung des unter Kaiser Wilhelm II. amtierenden Kultusministers von Goßler deutlich, dass nicht meritokratische, sondern standesbewusste Fragen den Bildungsdiskurs der jungen Nation prägten. Mit von Goßlers Worten ging es darum, "wie wir unsere [höheren] Schulen entlasten und die ungeeigneten Elemente von uns (!) fernhalten könnten" (Müller 1977: 296; zit. n. von Friedeburg 1992: 190).²¹² Die Privilegierung des Gymnasiums gegenüber der Realschule verteidigte 1890 schließlich auch der Vorsitzende des deutschen Ärztevereins in seinem Plädoyer gegen die Gleichberechtigung dieser Schulformen beim Zugang zu

²⁰⁷ Wilhelm von Humboldts pädagogisches Konzept richtete sich gegen ein ständisches Ausbildungswesen. Seine Theorie der Menschenbildung konzeptualisierte den Menschen als selbstbestimmtes Individuum – Sprache und Kunst fungierten als Bildungsmedien. Humboldt befürwortete ein einheitliches preußisches Schulwesen. Die allgemeine Menschenbildung – auf die sich Büchner bezieht – sollte nach Humboldts Verständnis von der Berufsbildung getrennt sein.

²⁰⁸ Das kaiserzeitliche Bildungswesen war geprägt von einem autoritären Bemühen um die Disziplinierung der Schülerschaft, um obrigkeitstreue Untertanen heranzuziehen. Gleichzeitig erfuhr Bildung – ähnlich wie im Rahmen der Bildungsexpansion des 20. Jahrhunderts – eine enorme gesellschaftliche Aufwertung. Der preußische Kultusminister Adalbert Falk formulierte 1872: "Je stärker erkannt worden ist, welche Gefahr der Gesellschaft aus dem Zuge erwerbsunfähiger und urteilsloser Menschen nach den großen Städten erwächst, desto ernster ist für die Staatsregierung [...] die Mahnung gewesen, Erziehung und Ausbildung erwerbs- und urteilsfähiger Männer und Frauen zu fördern" (zit. n. Speitkamp 1998: 151).

²⁰⁹ So entstand gegen Ende des 19. Jahrhunderts das duale System der Berufsbildung, welches bis heute die berufspraktische Ausbildung in einem Betrieb mit einer obligatorischen theoretischen Berufsschulbildung verknüpft. Vgl. von Friedeburg (1992: 244).

²¹⁰ Bei einer Immediateneingabe handelt es sich um ein an das Staatsoberhaupt – in diesem Fall an Kaiser Wilhelm II. – gerichtetes Schriftstück.

²¹¹ Vgl. Bismarck 1890 zit. n. Führ, C.: Bildungsgeschichte und Bildungspolitik. Köln 1997, zit. n. Allmendinger/Aisenbrey (2002: 42)

²¹² Vgl. Müller, Detlef K.: Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert. Göttingen 1977.

akademischen Studien und Berufen:

"[d]as bringt mich auf die Frage der Vornehmheit [...] Gehen Sie doch hinaus in das Land; ist da draußen der Techniker, der Industrielle, der Großkaufmann weniger vornehm, hat er eine schlechtere soziale Stellung als beispielsweise der Gymnasiallehrer oder der Arzt? Oft genug ist gerade das Gegenteil [sic!] der Fall. Etwas ganz anderes ist es ja freilich mit der **inneren Vornehmheit**, dem **Standesbewußtsein** [Herv. d. Verf.], dessen stärkere Pflege seitens der Lehrer [...] empfohlen worden ist. Dieses Standesbewußtsein, das lebendige Gefühl für Standesehre und Standespflichten, wollen wir auch dem ärztlichen Stande erhalten; und diese innere Vornehmheit beeinträchtigt niemanden, sie nützt nicht nur dem Stande, sie nützt der Gesamtheit [sic!] [...]" (Deutsche Schulkonferenzen 1972a: 752, zit. n. von Friedeburg 1992: 191).²¹³

Nach der Jahrhundertwende setzte sich die Bildungsexpansion verstärkt fort; in einem gewandelten geistigen Klima konnte die Gleichberechtigung der Abiturzeugnisse und damit verbunden eine Öffnung der Universitäten durchgesetzt werden. Dieser Strukturwandel im höheren Bildungswesen entsprach der Bildungsnachfrage, hob die Kluft insbesondere zwischen niederen und höheren Schulformen allerdings keineswegs auf.²¹⁴ Schulgeldpflichtige Vorschulen²¹⁵ der Gymnasien "vervollkommneten die soziale Auslese" (ebd.: 198); für Volksschulkinder führte der Weg erst nach vier Schuljahren über eine Aufnahmeprüfung in die Sexta. Nach Ansicht von Friedeburg "drängte [das Verfahren] auf möglichst frühe und eindeutige Zuordnung [und] [...] entsprach den sozialen Interessen der Oberschichten [...]. Komplikationen brachte es für die Mittelschichten und deren Abgrenzungsbedürfnisse, zumal die neugeschaffenen Mittelschulen zum niederen Schulwesen rechneten" (ebd.: 199).²¹⁶ Die Ausrichtung des Schulwesens auf den Beamtenstaat - in Verbindung mit der staatlichen Separierung des neuen Mittelstandes von der Arbeiterschaft - machte insbesondere den Mittelstand zum Träger einer kanalisierten Bildungsexpansion, in welcher die soziale Auslese der Verteilung ungleicher Partizipations- und (Lebens)Chancen in der Gesellschaft diente.²¹⁷

²¹³ Der Bildungstitel fungiert als ein Mittel der Abgrenzung. Die 'innere Vornehmheit' zeugt zudem vom Habitus und der Distinktion oberer bürgerlicher Milieus.

²¹⁴ Obgleich Barrieren zu höherer Schul- und Universitätsbildung gefallen waren, und insbesondere Mädchen von der Bildungsexpansion profitieren konnten, veränderte sich unter schichtspezifischen Aspekten wenig: Kinder aus der Oberschicht besuchten vor allem das humanistische Gymnasium und dominierten das Jurastudium. Die Mittelschichten drängten zur Oberrealschule und besuchten Philosophische, Technische und Wirtschaftliche Hochschulen. Arbeiterkinder wurden weiterhin von höherer Bildung ausgeschlossen. Von Friedeburg konstatiert, dass trotz wichtigen Aufstiegschancen "die interne Selektion durch die Verteilung auf die Fakultäten und die Korporationen, durch Verbindungen und Beziehungen wirksam [blieb]" (1992: 198). Jarausch (1980) spricht vom Verschmelzen einer "imperialen Elite (Dreiklang von Adel, Besitz und Bildung)" [Herv. d. Verf.] (ebd. 143 ff.), die standesmäßig vom Kleinbürgertum und vor allem zur Arbeiterschaft hin abgrenzte. Vgl. Jarausch, K.: Frequenz und Struktur. Zur Sozialgeschichte der Studenten im Kaiserreich" in: P. Baumgart (Hrsg.): Bildungspolitik in Preußen zur Zeit des Kaiserreichs. Stuttgart 1980.

²¹⁵ Die eigenen schulgeldpflichtigen Vorschulen der Gymnasien bereiteten Kinder in kleinen Klassen und in besonderer Weise innerhalb von nur drei Jahren auf den Unterricht am Gymnasium vor. Vgl. Von Friedeburg (1992: 198)

²¹⁶ Da die fortschreitende Industrialisierung den Druck seitens des - sich nun auch politisch organisierenden - Proletariats verstärkte, sah der selbständige Mittelstand seine Position innerhalb der hierarchischen Schichtung bedroht. Unterstützung erfuhr der Mittelstand auf der Schulkonferenz von 1890 durch den Abgeordneten von Schenkendorf, welcher bekannte: "Der Mittelstand, das kräftige Bürgerthum [sic], ist heute auch in sozialer Hinsicht noch die eigentliche feste Burg, die gegen den Andrang der sozialistischen Umtriebe schützt [...] Die soziale Frage ist die Signatur der Zeit, die rohe Gewalt strebt nach Herrschaft ... Da müssen wir ernst den Umstand beachten, daß die Schuleinrichtungen nicht ferner zur Vermehrung des Proletariats beitragen, daß wir den künftigen, noch ungebeugten Bürgerstand, den Mittelstand erhalten und stützen. So beugen auch wir einer Katastrophe vor, die die gesammte [sic] Kultur bedroht. [...] [D]ie Gymnasien und Hochschulen [sind] von dem ungesunden Andrang zu befreien, und diese[r] freigewordene[...] Bildungsstrom [ist] dem Bürgerstande, der heute Gottlob noch fest und treu zu Kaiser und Reich steht, zuzuführen!" (Deutsche Schulkonferenzen 1972a: 333 ff., zit. n. von Friedeburg (1992: 199 f.).

²¹⁷ Friedeburg führt die Ermöglichung einer Sonderstellung des Mittelstandes auf die "charakteristische Verknüpfung staatlicher Sozial- und Bildungspolitik mit dem Beschäftigungssystem durch das Berechtigungswesen" (1992: 201) zurück; schließlich führen in keinem vergleichbaren Industrieland "Probleme der Angestellten zu einem Eingreifen des Staates. [...] [Und auch die 1911 eingeführte

Gegen die staatliche Berechtigungspolitik wandte sich die Sozialdemokratie. So argumentierte Wilhelm Liebknecht:

"Der Staat, wie er ist, d. h. der Klassenstaat, macht die Schule zu einem Mittel der Klassenherrschaft. Er kann freie Männer nicht brauchen, nur gehorsame Unterthanen [sic!]; nicht Charaktere, nur Bedienten- und Sklavenseelen. [...] Nur im freien Volksstaat kann das Volk Bildung erlangen. Nur wenn das Volk sich politische Macht erkämpft, öffnen sich ihm die Pforten des Wissens" (Liebknecht 1888: 134 und 159; zit. n. von Friedeburg 1992: 205).²¹⁸

In der politischen Abwehr sozialdemokratischer Forderungen sowie proletarischer Bedrohungsszenarien gründet - durch die Einführung der Sozialversicherung unter Reichskanzler Bismarck²¹⁹ - die staatliche Sozialpolitik in Deutschland.

Im von Key ausgerufenen "Jahrhundert des Kindes"²²⁰ setzte schließlich auch eine Kritik des Schulwesens ein, die sich nach Darstellung von Röhrs auf "eine stärkere soziale Fundierung des Schullebens" (1980: 17) richtete.²²¹ Reformpädagogische Ansätze bildeten von der Jahrhundertwende an bis zum Ende der Weimarer Republik²²² ein Gegengewicht zur Versachlichungstendenz der Industrialisierung. Reformpädagogen wie Kurt Hahn propagierten "Lernen für's Leben - Lernen mit Herz und Hand"²²³ und übten Kritik am Untertanengeist des deutschen Volkes. Die Strukturen des Berechtigungswesens tangierte der zeitgenössische, kulturkritisch geführte reformpädagogische Diskurs kaum.²²⁴

Strukturelle Schulreformen – wie sie beispielsweise ein Bildungspolitiker der Sozialdemokratie forderte – zielten nicht nur auf eine **Einheitsschule** [Herv. d. Verf.]; sondern sie verbanden mit dieser Schulform auch eine grundlegende Veränderung der bestehenden gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse:

"Angestelltenversicherung privilegierte ihre Mitglieder und definierte sie, so verschieden auch ihre Ausbildungen, Tätigkeiten und Gehälter waren, als eine von den Arbeitern abgesetzte, hervorgehobene soziale Schicht" (ebd.).

²¹⁸ Vgl. Liebknecht, Wilhelm: Wissen ist Macht – Macht ist Wissen. 1988. In: Fertig, L. (Hrsg.): Die Volksschule des Obrigkeitsstaates und ihre Kritiker. Darmstadt 1979.

²¹⁹ Im Juni 1883 wurde die Krankenversicherung der Arbeiter gesetzlich geregelt. Das Gesetz über die Unfallversicherung folgte im Juni 1884, und die Alters- und Invaliditätsversicherung schloß 1889 das Gesetzeswerk der Sozialversicherung. Vgl. Müller (2003: 193 f.).

²²⁰ Vgl. Key, Ellen: Das Jahrhundert des Kindes. Königstein 1978. In der sich auf Keys Proklamation berufenden "Pädagogik vom Kinde aus" wird der Kindheit zunehmend ein Eigenwert zugesprochen. Voraussetzung für den Kindheitsmythos der Romantik ist nicht zuletzt Rousseaus "Emile". Der "Entdecker der Kindheit" spricht das Kind von der Erbsünde frei und macht es somit zum unschuldigen Wesen. Vgl. Rousseau, Jean-Jacques: Emile oder Über die Erziehung. Paderborn 1983, S. 215.

²²¹ Der Erziehungs- und Bildungsdiskurs in Deutschland wurde durch die progressiven internationalen Konferenzen des "Weltbundes für Erneuerung der Erziehung" beeinflusst. Die dritte internationale Konferenz, auf der Martin Buber seine Rede "Über das Erzieherische" hielt, fand 1925 in Heidelberg zum Thema "Die Befreiung der schöpferischen Kräfte im Kinde" unter Beteiligung von Paul Geheeb, Georg Kerschensteiner und Paul Oestreich statt. (Vgl. Röhrs 1980: 178 ff.)

²²² Mit der Weimarer Republik (1918 – 1933) verbindet sich für Deutschland der erste Versuch einer demokratischen Staatsform. Die junge Demokratie scheiterte – nicht zuletzt infolge der Auswirkungen der Weltwirtschaftskrise - mit der Machtübernahme Hitlers als Reichskanzler.

²²³ Vgl. Ziegenspeck (1986).

²²⁴ Vgl. von Friedeburg (1992: 202 f.).

"Die Einheitsschule setzt zwar noch keine sozialistische Gesellschaftsordnung, aber doch ein demokratisch organisiertes und verwaltetes Staatswesen voraus. Solange wir das in Deutschland und in den einzelnen Bundesstaaten noch nicht haben, müssen wir versuchen, auch den heutigen autokratischen und bürokratischen [sic!] Regierungen und den ihnen ergebenden Parteien Verbesserung der Schulorganisation abzutrotzen, die wenigstens auf dem Wege zur Einheitsschule liegen" (Schulz 1911: 62, zit. n. von Friedeburg 1992: 205 f.).²²⁵

Die Verfassung der ersten deutschen Demokratie beinhaltete schließlich ein Grundrecht auf gleiche Bildung und die Aufhebung geburtsständischer Privilegien.²²⁶ In der Weimarer Republik galt hinsichtlich der Schulstruktur die grundgesetzliche Regelung des Artikels 146:

"Das öffentliche Schulwesen ist organisch auszugestalten. Auf einer **für alle gemeinsamen Grundschule** [Herv. d. Verf.] baut sich das mittlere und höhere Schulwesen auf. Für diesen Aufbau ist die Mannigfaltigkeit der Lebensberufe, für die Aufnahme eines Kindes in eine bestimmte Schule sind seine Anlage und Neigung, nicht die wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung oder das Religionsbekenntnis seiner Eltern maßgebend."²²⁷

Diese Gesetzgebung zielte auf (Bildungs)Chancengleichheit; sie war gleichwohl nicht geeignet, das Nebeneinander von Schulformen sowie die soziale Distanz zum weiterführenden Gymnasium zu überwinden.²²⁸ Zudem wurde der Grundschule "die Last der Selektion auf den Weg gegeben, im Widerspruch zu ihrer verfassungsmäßigen Aufgabe, ein gemeinsames Fundament für alle Schulbildung zu vermitteln" (ebd.: 218). Volksschule, Mittelschule und Gymnasium bildeten in der Weimarer Republik voneinander getrennte und eigenständige Schulformen.²²⁹ Die Dreigliedrigkeit des Schulwesens und die Eigenständigkeit der Mittelschule fanden gleichermaßen ihre Begründung in der 'wirtschaftlichen Struktur' des Volkes und der erforderlichen schichtspezifischen Vorbereitung auf entsprechende 'Lebensberufe' (ebd.: 241). Über die vermutete Dreiteilung der industriellen Arbeit²³⁰ rationalisierte das Schulwesen folglich seine Selektionsfunktion, indem es – unter Verweis auf die gesellschaftlichen Erfordernisse - auf unterschiedliche Berufspositionen vorbereitete.

²²⁵ Vgl. Schulz, Heinrich: Die Schulreform der Sozialdemokratie. Dresden 1911.

²²⁶ Vgl. von Friedeburg (1992: 214).

²²⁷ Vgl. von Friedeburg (1992: 216 f.). Das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland stellt in Artikel 7 das gesamte Schulwesen unter die Aufsicht des Staates. Der Artikel enthält Regelungen zum Religionsunterricht sowie das Recht zur Errichtung von privaten Schulen.

²²⁸ Die 1920er Jahre prägte ein von der Standespolitik wohlhabender Eltern bestimmter "Grundschulkampf". Sie lehnten den gemeinsamen Schulbesuch als Zumutung ab und versuchten, durch hausärztliche Bescheinigungen Ausnahmen zu erwirken, da ein Besuch der öffentlichen Volksschule ihren Kindern gesundheitlich nicht zuträglich sei. Vom parteilosen Kultusminister Carl Heinrich Becker wurde die "standespolitische Sabotage vieler Eltern, 'das Grundschulgesetz zu umgehen, indem sie ihre Kinder entweder auf Grund ärztlichen Attestes zu Hause treibhausartig hochzüchteten oder sie zwar in die Grundschule schicken, aber mit Privatunterricht nachhelfen, um das vierjährige Pensum in drei Jahren zu erledigen und dann über die pädagogische Unmöglichkeit zu jammern, ihre doch bereits sextareifen Kinder noch in der Grundschule belassen zu müssen'" kritisiert, stellt Friedeburg (ebd.: 227) fest. Vgl. Becker, C. H.: Elternschaft und Grundgesetz". In: Die Woche, Nummer 20, 24. Jahrgang 1922.

²²⁹ Mit der Einrichtung eigenständiger Mittelschulen institutionalisierte die Weimarer Bildungspolitik das dreigeteilte Schulsystem. Es löste die Einteilung aus der Kaiserlichen Zeit – bestehend aus niederen und höheren Anstalten – ab.

²³⁰ Nach von Friedeburg war die Einschätzung "[D]rei Typen von Menschen brauche die Maschine, einzelne, die sie konstruieren, wenige die sie reparieren, aber viele, die sie bedienen" (1994: 10).

Infolge der fortbestehenden engen Verklammerung des sozialen Status' mit dem Besuch bestimmter Schulformen entschieden sich Angehörige des kleinbürgerlichen Mittelstandes zunehmend gegen die Volksschule. Nach von Friedeburgs Einschätzung begann sich damit "deren Weg in die Sackgasse einer Restschule" abzuzeichnen (ebd.: 232).²³¹

Auch die nationalsozialistische Diktatur²³² hielt an der berufsständischen Organisation des Schulwesens fest, denn "die 'berufsmäßige Gliederung des Volkskörpers' [erforderte] die 'Dreiteilung des Schulwesens'" (Zymek 1980: 270; zit. n. von Friedeburg 1992: 276).²³³ Bildungsbeschränkungen und verschärfte Auslese trafen vor allem die "nichtarische" Schülerschaft. Aber auch für die Mädchen verschmälerten sich die Bildungschancen,²³⁴ denn ihre Lebenserfüllung wurde in zukünftiger Mutterschaft und in der Familie gesehen.

Nach dem Ende des Nationalsozialismus entwickelte sich das allgemein bildende Schulsystem in Deutschland zweigleisig und diametral.²³⁵ Reformansätze in Richtung auf ein gestuftes Schulsystem in der amerikanischen Besatzungszone konnten sich nicht durchsetzen. In der sowjetischen Besatzungszone kam es indessen 1946 zur Einführung einer achtjährigen Einheitsschule. Anders in den Westzonen: Restaurative Interessen der Akademiker und Wirtschaftsverbände setzten sich mit einem Votum gegen die Abschaffung des Gymnasiums durch - sie fanden Unterstützung bei einer breiten Mehrheit der Bevölkerung, die sich im Februar 1948 gegen die Einführung einer Einheitschule aussprach. Die Organisationsstrukturen aus der Zeit der Weimarer Republik wurden wiederhergestellt und konsolidiert. Mit dem "Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens" von 1955 zementierte die Politik schließlich das nach berufsständischen Gesichtspunkten dreigeteilte Schulwesen mit Volksschule, Mittelschule und Gymnasium – über die Schulform (ergo: den Berufsweg) sollte nach vier Jahren entschieden werden.²³⁶

²³¹ Friedeburgs Einschätzung ist das Wissen um diese 'Entwicklung zur Restschule' implizit. Im Rückblick kann ihm meines Erachtens zugestimmt werden. Gleichwohl bleibt festzuhalten, dass noch 1952 nahezu 80 Prozent der Schüler die Hauptschule (ehemals Volksschule) besuchten. Siehe Abbildung 2-8: "Verlauf der Bildungsexpansion: Schulbesuch (7. Klasse) in verschiedenen Schulformen von 1952 bis 1999" im Anhang, Seite 212.

²³² Mit der 1929 beginnenden Weltwirtschaftskrise und dem sprunghaften Anstieg der Arbeitslosenzahlen auf über 6 Millionen gerieten weite Teile der deutschen Bevölkerung ins Elend. Die instabilen innenpolitischen Verhältnisse in der jungen Demokratie weiteten sich zur Staatskrise aus. Schließlich stellte nach den Reichstagswahlen von 1932 die NSDAP die größte Fraktion; und nach gescheiterter Präsidentschaft Kurt von Schleichers ernannte Reichspräsident von Hindenburg - unter Umgehung der parlamentarischen Verfassung – am 30. Januar 1933 Adolf Hitler zum Kanzler. Vgl. Müller (2003: 251 – 259).

²³³ Vgl. Zymek, Bernd: War die nationalsozialistische Schulpolitik sozialrevolutionär? Praxis und Theorie der Auslese im Schulwesen während der nationalsozialistischen Herrschaft in Deutschland. In: Heinemann, Bernd (Hrsg.): Erziehung und Schulung im Dritten Reich. Teil 1: Kindergarten, Schule, Jugend, Berufserziehung. Stuttgart 1980.

²³⁴ Unter dem Gleichberechtigungspostulat der Weimarer Verfassung profitierten die Mädchen vom Ausbau des Lyzeums.

²³⁵ Die alliierten Kriegsgegner hatten auf der Konferenz von Jalta (4. – 11. 2. 1945) beschlossen, Deutschland nach dem II. Weltkrieg in drei Besatzungszonen aufzuteilen, wobei eine Sonderregelung für die Reichshauptstadt Berlin die Aufteilung in drei Sektoren vorsah. Schließlich resultierte aus der Verkündung des Grundgesetzes und dem Inkrafttreten der Verfassung der Bundesrepublik Deutschland (23./24. Mai 1949) einerseits sowie der Gründung der Deutschen Demokratischen Republik am 7. Oktober 1949 andererseits die Teilung Deutschlands in zwei Staaten.

²³⁶ Vgl. Speitkamp (1998: 284).

Die Dreigliedrigkeit des (bundes)deutschen Schulwesens verteidigte nicht zuletzt auch der deutsche Philologenverband²³⁷ als "gewachsene[n] Organismus, der den geistigen Arbeitsgesetzen unserer Welt und den konstant bleibenden, naturgesetzlichen Gegebenheiten der Begabungsverteilung entspricht" (1957: 152, zit. n. Oelkers 2006: 74) und votierte einerseits gegen ein Einheitsystem, andererseits für die "höhere Schule [...] als 'Schule einer wissenschaftlichen Propädeutik' [...] für das Hochschulstudium und so für akademische [...] Berufe [aus], 'von deren geistigem Leistungsstand das kulturelle Niveau unserer Nation abhängig ist'" (ebd.: 75).²³⁸

Während am oberen Ende der Bildungshierarchie das Gymnasium verteidigt wurde, zielten die vom Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen vorgelegten "Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule" auf eine bildungspolitische Ablösung der bisherigen Volksschuloberstufe. Der Ausschuss warnte im Jahr 1964:

"Wenn hier nicht bald Wirksames geschieht, dann wird die Volksschule eines Tages die 'Restschule' sein, die Schule nämlich nur derjenigen Jugendlichen, deren Lebenschancen sich auf ungelernete Arbeit beschränken. Sie wäre dann die Schule des unteren Drittels ihrer derzeitigen Schüler. Das darf und kann sich unsere Gesellschaft nicht leisten."²³⁹

Die Hauptschule war innerhalb des dreigliedrigen Schulsystems konzipiert als eine alternative Schulform für praktisch begabte Schüler und sollte "zugleich eine Eingangsstufe des beruflichen Bildungswesens" (ebd.: 35) sein.²⁴⁰

Dieses Konzept präferiert der Landesvorsitzende des Philologenverbandes Baden-Württemberg (PhV BW), Karl-Heinz Wurster, auch im Jahr 2007:²⁴¹

²³⁷ Vgl. Beschlüsse der Vorstandssitzung des deutschen Philologen-Verbandes in Saarbrücken am 31. Mai 1957. In: Die Höhere Schule Bd. X, H., 7 (1957), S. 152 – 156.

²³⁸ Der Philologenverband wendete sich gegen Helmut Schelsky, dessen Gutachten für den Deutschen Ausschuss zur Rolle der Schule in der Gesellschaft aus dem Jahr 1956 vom Modell einer "nivellierten Berufsgesellschaft" ausgeht, welche die Klassengesellschaft abgelöst habe. Die auf einer dreiteiligen Schichtung der Gesellschaft beruhende schulische Selektion kennzeichnet Schelsky zufolge "veraltete soziale Leitbilder", denen "Entschichtungsvorgänge" gegenüberstehen. Allerdings spricht Schelsky der Schule in der modernen Gesellschaft auch weiterhin die Funktion einer "zentrale[n] sozialen Dirigierungsstelle" zu (1967: 15 ff.).

²³⁹ Vgl. *Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen*. Folge 7/8. Stuttgart 1964, S. 10; zit. n. Schnuer (1986: 34).

²⁴⁰ Die Umbenennung der Volksschuloberstufe in Hauptschule konnte das vom Deutschen Ausschuss bereits 1964 beschworene Szenario einer zukünftigen "Restschule" nicht verhindern. Die Homogenisierung der Hauptschulpopulation verstärkte sich im Zuge der Bildungsexpansion durch die von Solga/Wagner (2001) beschriebenen "Creaming out"-Prozesse. Mit dem Hauptschulabschluss verbinden sich heute nur sehr beschränkt einlösbare Hoffnungen auf Berufs- und Lebenschancen in der Gesellschaft. Migrantenkinder, die an Hauptschulen überrepräsentiert sind (und zu 20 Prozent ohne diesen Abschluss bleiben) stehen am Übergang in die Berufsausbildung vor erheblichen Problemen. So standen 1998 Auswertungen des Mikrozensus zufolge 37 Prozent der 20- bis 25-jährigen Ausländer noch ohne eine abgeschlossene Berufsausbildung da – gegenüber 11 Prozent gleichaltriger Deutscher. Vgl. Geißler (2005b: 91).

²⁴¹ Die Argumentationslinie des Philologenverbandes folgt der meritokratischen Leitfigur sozialer Ungleichheit, welche in Kapitel 4.1 der vorliegenden Diplomarbeit theoretisch skizziert wird. Aus Bourdieus reproduktionstheoretischer Perspektive wird verständlich, dass "die hartnäckigsten Verteidiger der alten Bildungsinstitutionen [in Frankreich wie in Deutschland] unter den Altphilologen zu finden sind. Diese Lehrer verteilen Kulturgüter, deren 'Vertrieb' sich nur lohnt, solange jener künstliche Markt besteht, auf dem entsprechende Prüfungen und Titel angeboten werden" (1992: 24).

„Wir befürworten eine Entwicklung der Hauptschule in Richtung einer ‚Berufsförderschule‘, die durchlässig ist und durch Qualifizierungsangebote den Wechsel zwischen den Schularten ermöglicht. Jeder Schüler muss die Möglichkeit auf optimale Förderung seines **Begabungspotenzials** [Herv. d. Verf.] erhalten. Das setzt aber auch Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft voraus.“²⁴²

Die Bildung von Gemeinschaftsschulen, wie von der SPD-Fraktion am 06. März 2007 in den Landtag Baden-Württembergs als Antrag eingebracht, wird von Wurster abgelehnt, denn

„Auch ein Hinausschieben einer an den Begabungen und am Leistungsvermögen sich orientierenden Verteilung der Schüler auf die Schularten durch eine Verlängerung der Grundschulzeit wäre keine Lösung und würde den durch Frühförderung gerade geweckten Bildungseifer früh geförderter Schüler wieder bremsen.“²⁴³

Als Interessenvertretung angestellter und verbeamteter Gymnasiallehrer setzt sich der Philologenverband Baden-Württembergs - auch nach den Ergebnissen internationaler Schulleistungsstudien, welche dem deutschen Bildungssystem eine gravierende soziale Selektivität bescheinigen -, unverändert für den Erhalt des gegliederten Schulwesens ein, da es seines Erachtens Durchlässigkeit in vertikaler und horizontaler Hinsicht ermöglicht. "Das gegliederte Schulwesen als ein sozial selektives Schulwesen zu titulieren verbietet sich, weil es der Grundlage entbehrt."²⁴⁴

Die strukturalistische Retrospektive auf die Herausbildung des mehrgliedrigen deutschen Bildungssystems zeigt deutlich, dass es gesellschaftliche Machtverhältnisse waren und sind, welche - trotz wirtschaftlicher und politischer Umwälzungen - ungleiche Bildungs- und Lebenschancen begründe(te)n. Alle bildungstheoretischen Begründungen des vertikal gegliederten Schulsystems der Bundesrepublik Deutschland lassen sich, wie Baumert/Cortina/Leschinsky hervorheben, zumindest implizit auf "eine nativistische Begabungstypologie und eine dieser Typologie entsprechende Klassifikation von Berufsgruppen" (2003: 56) zurückführen.²⁴⁵

²⁴² Siehe Pressemitteilung des Philologenverband Baden-Württemberg e. V. vom 15. 03. 2007 unter <http://www.phv-bw.de>. Letzter Zugriff am 15. Juni 2007.

²⁴³ Siehe Positionen des PhV BW zum gegliederten Schulwesen unter [http://www.phv-bw.de/Standpunkte/ Bildungspolitik/ Gegliedertes_Schulwesen](http://www.phv-bw.de/Standpunkte/Bildungspolitik/Gegliedertes_Schulwesen). Letzter Zugriff am 15. Juni 2007. In einem vertiefenden Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten wird allerdings deutlich, dass sich die Schüler "in keinem der anderen Vergleichsländer [...] von ihren Lehrenden so wenig [in ihrem Lernprozeß] unterstützt [fühlen], wie in Deutschland" (BMBF 2003: 91). Geißler deutet diesen Befund als Symptom einer unterentwickelten Kultur des Förderns" (2006b: 45). Aufgrund "allgemein akzeptierte[r] institutionalisierte[r] 'Abschiebemechanismen' [...] [wird] Lehrkräften und Schulen [ermöglicht], sich ihrer Problemkinder 'zu entledigen'" (ebd.). Helsper/Hummrich stellen ergänzend hinsichtlich der Interaktionen zwischen Lehrern und Eltern fest, "dass es auf Seiten der Lehrer kaum aktiv unterstützende und zeitintensive Kontaktaufnahmen mit Eltern und Familien gibt, etwa Hausbesuche, längere, beratende Gespräche oder flankierende Hilfestellungen für die häusliche Schularbeit [...] Gerade derartige Kontakte scheinen aber für Eltern aus weniger privilegierten sozialen Lagen besonders bedeutsam zu sein, um ihre Schuldistanz zu mindern" (2005: 123).

²⁴⁴ Siehe Positionen des PhV BW zum gegliederten Schulwesen unter [http://www.phv-bw.de/Standpunkte/ Bildungspolitik/ Gegliedertes_Schulwesen](http://www.phv-bw.de/Standpunkte/Bildungspolitik/Gegliedertes_Schulwesen). Letzter Zugriff am 15. Juni 2007.

²⁴⁵ Die 'praktisch begabten unteren Volksschichten' sollten in der Hauptschule einen anschaulichen und das Heimatprinzip betonenden Unterricht erfahren. Einen mittlereren Abschluß ermöglicht nach 10jähriger Schulzeit die Mittelschule - seit 1964 unter der offiziellen Bezeichnung Realschule. Und die Vorbereitung der "abstrakt Begabten" auf eine universitäre Bildung und gesellschaftliche Führungspositionen sollte auf dem Gymnasium erfolgen. Vgl. auch Flitner, W. (1960). *Hochschulreife und Gymnasium*. Studien zur Gymnasialpädagogik. Weinheim. Beltz. Scheuerl, H. (1970). *Die Gliederung des deutschen Schulwesens*. Stuttgart: Klett.

Die Argumentationsfiguren im politischen Bildungsdiskurs sind interessegeleitet, und sie variieren über anderthalb Jahrhunderte kaum: Erfordernissen der Wirtschaft und Berufswelt wird das Primat vor individuellen (Selbst-)Bildungsprozessen eingeräumt, mit der Hypothese von Begabungsunterschieden²⁴⁶ verteidigen Ober- und Mittelschichten erfolgreich ihren privilegierten gesellschaftlichen Status – und auch das Szenario vom drohenden Untergang der deutschen Kulturnation gehört zum wirkungsvollen Inventar der Systembewahrer.

Die "durch die Einwanderung und die neue Multikulturalität [...] bedingten Herausforderungen an die Schule aktualisieren zu einem großen Teil nur **alte Reformforderungen**" [Herv. d. Verf.], konstatiert Auernheimer (2001c: 45); und er problematisiert damit die habitualisierte Abwehrhaltung der (Bildungs)Politik gegenüber strukturellen Veränderungen im deutschen Bildungssystem. Die Selektionslogik und versteckte Begabungsideologie des deutschen Schulsystems implizieren nach Ansicht Auernheimers "einen heimlichen Lehrplan des Rassismus. Wenn [...] Hauptschulen zu 'Ausländerschulen' geworden sind, wird ein ohnehin schon verbreitetes Gesellschaftsbild gestützt, nach dem die Migranten zu Recht die unteren Ränge einnehmen, weil das eben ihrer Leistungsfähigkeit entspricht" (2006: 266 f.).

Mit der Entwicklung der Bundesrepublik Deutschland zu einem Einwanderungsland verbinden sich für das Bildungssystem Herausforderungen, die "bis heute nicht in zufriedenstellendem Maße bewältigt worden sind", moniert Stanat (2003: 243), denn in dem selektionsorientierten Schulsystem scheitern überproportional häufig Migrantenkinder. Ihre alarmierende Überrepräsentation an Sonderschulen für Lernbehinderte²⁴⁷ sowie an Hauptschulen²⁴⁸ verweist auf strukturell bedingte Benachteiligungen,²⁴⁹ welche sich in prekären Übergangsbioographien ins berufliche Bildungswesen fortsetzen.²⁵⁰ Aufgrund der schulrechtlich und institutionell implementierten negativen Auslese ist das Scheitern von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem vorprogrammiert und – unabhängig von Erfolgskriterien - als systembedingtes Problem anzusehen.

²⁴⁶ Anhand von Ergebnissen der empirischen Bildungsforschung lässt sich die Begabungshypothese nicht verifizieren. Statt dessen weisen Lehmann/Peek/Gänsfuß (1997) anhand der Hamburger Schülerpopulation exemplarisch nach, dass Kinder unterer Schichten im Vergleich zu ihren Mitschülern aus Akademikerhaushalten erheblich mehr Leistung erbringen müssen, um eine Gymnasialempfehlung zu erhalten. Geißler spricht in diesem Zusammenhang vom Wirksamwerden eines "leistungsunabhängigen sozialen Filters" (2006a: 291) im Bildungssystem, das heißt, es zählt nicht nur die Leistung, sondern auch soziale Kriterien sind ausleserelevant. Siehe auch Kapitel 4.1 der vorliegenden Diplomarbeit.

²⁴⁷ Vgl. Kornmann/Klinge (1996), Kornmann/Klinge/Iriogbe/Ganninger (1997), Kornmann (1998), Kornmann (2003).

²⁴⁸ Siehe Abbildung 2-9: "15-Jährige nach Migrationshintergrund der Familie und Bildungsgang ohne Sonderschüler (in Prozent)" im Anhang, Seite 213.

²⁴⁹ Radtke (2003: 30) problematisiert neben der mehrgliedrigen Struktur des deutschen Bildungssystems die schulorganisatorische Bevorzugung von Homogenität. Die institutionelle Differenzierung führt seiner Ansicht nach zur Benachteiligung von Kindern aus unteren Sozialschichten mit Migrationshintergrund.

²⁵⁰ Vgl. Granato (2003), (Solga 2005b), Spies/Tredop (2006).

In den bildungspolitischen Debatten nach Veröffentlichung der Ergebnisse von internationalen Schulvergleichsstudien – beispielsweise TIMSS und PISA - wird die Strukturfrage weiterhin konsequent vermieden und statt dessen, wie Radtke kritisch anmerkt, "reflexartig erneut eine wohlfahrtsstaatliche Förder- und Integrationsrhetorik intoniert [...] und wieder ein schüler- bzw. milieubezogenes Defizitkonzept propagiert" (2003: 25).

So stellt die strukturelle Ausgestaltung des deutschen Bildungssystems auch im 21. Jahrhundert Eltern und Kinder - am Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe I - vor frühe, (bildungs)biographisch relevante Richtungsentscheidungen.

2.3.2 Pädagogische Konzeptualisierungen des Migrationsproblems

Mit der Herausbildung und Entwicklung des nationalstaatlichen Bildungswesens stellte sich zugleich die Frage nach dem schulpolitischen und pädagogischen Umgang mit sprachlicher, kultureller sowie ethnischer Differenz.²⁵¹ Diese lange Traditionslinie einer deutschen Geschichte der Minderheitenbeschulung und bildungspolitischer Reaktionen auf "fremdsprachige Volksteile" wird in der Fachliteratur zur heute etablierten Interkulturellen Pädagogik und "in den disziplinhistorischen Beiträgen weitgehend ignoriert", stellen Krüger-Potratz/Jasper/Knabe (1998: 1 f.) kritisch heraus.²⁵² Die jüngere historisch-vergleichende Bildungsforschung²⁵³ – insbesondere der letzten anderthalb Jahrzehnte – versucht, angesichts der "desolate[n] Forschungs- und Dokumentationslage" (ebd.: 9) aufzudecken, dass

"die als naturwüchsig zu charakterisierenden Reaktionen der Bildungspolitik [...] wie auch der Erziehungswissenschaft (Pädagogik) auf die Auswirkungen der Arbeitsmigration im Bereich von Bildung und Erziehung [...] nicht – wie in der Literatur häufig angeführt – aktuellem Praxisdruck geschuldet sind, sondern daß [sic!] angesichts des 'Praxisdrucks' Strategien des Umgangs mit sprachlichen (ethnischen und kulturellen) Minderheiten reaktualisiert und fortentwickelt worden sind, die auf die Entstehungszusammenhänge des nationalstaatlichen Bildungswesens zurückverweisen" (FABER-Bibliographie 1997: 98; zit. n. Krüger-Potratz/Jasper/Knabe 1998: 10).²⁵⁴

Das der Nationwerdung im 19. Jahrhundert implizite Homogenitätsmotiv – mit der Zielstellung der Schaffung eines ethnisch, sprachlich und kulturell homogenen Nationalstaates – wird also historisch fortgeschrieben und im gesellschaftspolitischen Diskurs des 20. Jahrhunderts zu einer ebenso unreflektierten wie vehement verteidigten Argumentationsfigur.²⁵⁵ Ein Pendant zur jahrzehntelangen Abwehr der faktischen Einwanderungssituation durch politische Akteure und deren Anerkennnisverweigerung hinsichtlich einer sprachlich und kulturell pluralen gesellschaftlichen Normalität in Deutschland bilden die Normalitätserwartungen und -beschreibungen sowie Konzeptualisierungen des Migrationsproblems seitens der Pädagogik.²⁵⁶

²⁵¹ Vgl. die Ausführungen in Kapitel 2.1.1 der vorliegenden Diplomarbeit.

²⁵² Die Autorengruppe begründet ihre Kritik an der "historisch unpräzise[n]" Beschreibung und Rezeption der Vor-Geschichte Interkultureller Pädagogik, damit, dass diese "vor allem ohne Zurkenntnisnahme der mit [...] [ihr] verbundenen theoretischen Implikationen erfolgt" (1998: 1). Die Interkulturelle Pädagogik wird häufig als eine junge, sich erst infolge des mit der Arbeitsmigration verbundenen gesellschaftlichen Wandels, herausbildende Spezialisierung innerhalb der Erziehungswissenschaft dargestellt. Krüger-Potratz/Jasper/Knabe beziehen sich exemplarisch auf Veröffentlichungen von Nieke (1986) und Auernheimer (1997). Vgl. Nieke, W.: Multikulturelle Gesellschaft und interkulturelle Erziehung. Zur Theoriebildung in der Ausländerpädagogik. In: Die Deutsche Schule 1986, Nr. 4, S. 462 – 473; Auernheimer, G.: Interkulturelle Pädagogik. In: Bernhard, A./Rothermel/L. (Hrsg.): Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Weinheim 1997, S. 344 – 356.

²⁵³ Diese Perspektiverweiterung gelang im Rahmen von Projekten des Forschungsschwerpunktprogrammes "Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung – FABER" der Deutschen Forschungsgemeinschaft. Vgl. Gogolin (1994, 2000)

²⁵⁴ Vgl. FABER-Bibliographie: Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung. Ein Schwerpunktprogramm der Deutschen Forschungsgemeinschaft. Kommentierte bibliographische Informationen. 4. aktual. Aufl., Frankfurt a. M. 1997.

²⁵⁵ Den gesellschaftspolitischen Diskurs des Nichteinwanderungslandes Deutschland zeichnet Hell (2005) anhand zahlreicher Beispiele zum ausländerpolitischen Leitbild auf der Grundlage des Homogenitätsdispositivs sowie des ökonomischen und des Bedrohungsparadigmas nach. Siehe Kapitel 2.1.2 der vorliegenden Diplomarbeit.

²⁵⁶ Anhand von Aus- und Abgrenzungen zeigt sich – wie Krüger-Potratz/Jasper/Knabe ausführen – "besonders klar, was für das 'Allgemeine' als unverträglich oder sogar bedrohlich angesehen wurde: [nämlich] die Akzeptanz sprachlicher, ethnischer und kultureller Heterogenität" (1998: 13).

Mecheril unterteilt den pädagogischen Diskurs über die natio-ethno-kulturell Anderen²⁵⁷ chronologisch. Am Beginn seiner Zusammenschau steht

- die Dekade diskursiver Stille (1960er Jahre), es folgen
- die Dekade des Defizitdiskurses (1970er Jahre) sowie
- die Dekade des Differenzdiskurses (1980er Jahre) und
- die Dekade des Dominanzdiskurses (1990er Jahre).²⁵⁸

Die pädagogischen Konzeptualisierungen des Migrationsproblems seit Mitte der 1990er Jahre werden nun in einer knappen Form nachgezeichnet.

In den ersten Jahren der Arbeitsmigration des 20. Jahrhunderts "reagierte die Pädagogik überhaupt noch nicht auf das Problem" stellt Auernheimer (2005: 35) fest. Auf die geringe Zahl schulpflichtiger Ausländerkinder wurde lediglich die in Deutschland bestehende Schulpflicht ausgedehnt.²⁵⁹ Mit dem zunehmenden Familiennachzug der Arbeitsmigranten ab 1973 richtete sich das Interesse der Erziehungswissenschaftler und Pädagogen verstärkt auf die Gastarbeiterkinder.²⁶⁰ Unter der Bezeichnung "**Ausländerpädagogik**"²⁶¹ [Herv. d. Verf.] erfolgte die Konzeptualisierung und Institutionalisierung von Aktivitäten, welche die "Fremdheit" der Zugewanderten gegenüber den Anforderungen des deutschen Bildungssystems und dem in der Aufnahmegesellschaft als "normal" Gesetzten überwinden wollten.²⁶² In den ausländerpädagogischen Diskursen tauchte der Kulturbegriff rasch auf und galt – wie Gogolin (2002) ausführt –

"zunächst nicht als reflexionsbedürftig, denn es bestand ein breit getragener, stillschweigender Konsens über seinen Bedeutungsgehalt. 'Kultur' wurde als Nationalkultur aufgefaßt, und zwar im Sinne eines homogenen, über lange Zeitdauer stabilen und unangefochtenen Bestands an Traditionen, Auffassungsweisen und Ausdrucksformen in dem gesellschaftlichen Ganzen eines Staates" (ebd.: 264).²⁶³

²⁵⁷ Zu natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten siehe Mecherils Exkurs über Migrationsgesellschaften (2004: 20 – 22).

²⁵⁸ Vgl. Mecheril (2004: 83 ff.).

²⁵⁹ Seit der Empfehlung für den "Unterricht für Kinder von Ausländern" der Kultusministerkonferenz vom 14./15. Mai 1964 bzw. nach Umsetzung des KMK-Beschlusses in Landesrecht unterlagen auch "Gastarbeiterkinder" in Deutschland der Schulpflicht. Vor dem Hintergrund einer Rückkehrorientierung sowie der Abwehr der Einwanderungssituation blieb (schul)politisch das Motiv der weitgehenden Abstinenz bestehen (Vgl. Hansen/Wenning 2003: 193). Mit der bevorstehenden Einschulung ihrer Kinder verschärfte sich für die Arbeitsmigranten die ohnehin prekäre Situation im 'dauerhaften Provisorium' in Deutschland, schildert Pagenstecher (1996: 164) eindrucksvoll: Die Migrationssituation geriet zunehmend zu einem "existenzgefährdende[n] 'Feld innerer Widersprüche'" zwischen wirtschaftlichen Erfordernissen und sozialen Bindungen. Ließen die Migrierten ihre Kinder bei den Verwandten in der Heimat, gefährdeten sie ihre elterliche Nähe und Autorität, und unter Rückkehraspekten entfremdete die deutsche Schule die Kinder ihrer Muttersprache und Heimat. Insbesondere den italienischen Kindern bereiten mehrfache Schulwechsel Probleme.

²⁶⁰ Aus einer historischen Perspektive ist zu beachten, dass Fragestellungen der Ausländerpädagogik und Ausländer-Sozialberatung vom gesellschaftspolitischen Kontext, also den strukturellen und politischen Vorgaben abhängig waren. Die in den 1970er Jahren hohe Publikationszahl zu Integrationskonzepten und -problemen spiegelt insofern eine gesellschaftliche Problemkonstruktion wider.

²⁶¹ Yildiz (2004: 146 f.) begreift neugeschaffene Begriffe - wie den des 'Ausländers' - als Belege für Konstruktionsprozesse ethnischer Fremdheit, wobei das neu erfundene eine exklusionsrelevante Kategorie darstellt. Bezogen auf die Erziehungswissenschaft konstituierte sich die Ausländerpädagogik als eine kompensatorische Zielgruppenpädagogik unter einer Doppelstrategie: Einerseits ging es um die Realisierung einer politisch geforderten schulischen Inklusion mit dem Fokus auf Sprachdefizite; zugleich aber andererseits auch um die Exklusion der Gastarbeiterkinder, deren Rückkehrfähigkeit in die Herkunftsländer durch muttersprachlichen Ergänzungsunterricht erhalten werden sollte. Hunn (2005: 315) berichtet beispielsweise von 95 in die Bundesrepublik entstandenen türkischen Lehrern, denen im Schuljahr 1972/73 92.000 schulpflichtige türkische Kinder gegenüberstanden.

²⁶² Obgleich der Reformdiskurs der 1960er und 1970er Jahre (auch) strukturelle Probleme des deutschen Bildungssystems offenbart hatte, problematisierte die Ausländerpädagogik nicht die Defizite des Systems, sondern die der Migrantenkinder.

²⁶³ In einer migrationssoziologischen Perspektive, wie sie Han (2005) vertritt, erweist sich eine solche Vorstellung als Fiktion: "Kultur stellt einen dynamischen, pluralen und lebendigen Prozeß dar" (ebd.: 368).

Insbesondere die sprachlichen Voraussetzungen der Ausländerkinder, die kulturellen Traditionen ihrer Herkunftsländer und deren damit zusammenhängende Sozialisation wurden in der Folgezeit von Pädagogen als fremd und defizitär im Vergleich zur "normalen" autochthonen Schülerschaft gedeutet.²⁶⁴ Im "Wörterbuch der Erziehung" von Mannzmann aus dem Jahr 1974 findet sich unter dem Lemma "Minorität" das anschauliche Anwendungsbeispiel "**Gastarbeiterkind**" [Herv. d. Verf.]. In dem Fachlexikon heißt es:

"Schon in der 'Außenoptik' fordert das Gastarbeiterkind seine Umgebung heraus durch fremdländisches Aussehen, Sprachdeprivation, Bevorzugung nonverbaler Kommunikation, mangelndes Sozialprestige der Eltern, Ghettosituation, Kinderreichtum und Sippengebundenheit der Familie, andere Eßgewohnheiten, Hygienevorstellungen, abweichende ethnische, moralische, rechtliche Traditionen, nach denen es sich richtet" (ebd.: 417; zit. n. Krüger-Potratz 2004: 80 f.).

Gogolin weist darauf hin, "dass in dieser Sichtweise ein Grundmuster der Pathologisierung von Lebenspraxis liegt, die nicht normkonform ist" (2002: 265).²⁶⁵ Insofern leisteten Ausländerpädagogik und die sie begleitende Forschung über die Manifestationen der Fremdheit aktiv Beiträge zu Problemkonstruktionen, ohne andererseits die innere Diversität der betrachteten Population zu berücksichtigen. Die Konstruktion ethnischer Fremdheit spielt in der Gestaltung von Bildungsprozessen bis heute eine wesentliche Rolle.²⁶⁶ Aus einer historischen Perspektive wird deutlich, daß die defizitorientierte Sichtweise der 1970er Jahre auf die Migrationssituation in pädagogischen Kontexten nachwirkt, solange sie unreflektiert bleibt.²⁶⁷

Von der Sozialpädagogik und deren Kritik an den gesellschaftlich sowie soziostrukturell mit verursachten Problemlagen der Migranten beeinflusst, publizierte Hamburger 1981 "Über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen". Zugleich wurde der bisherige defizitorientierte Umgang mit den Migrantenkindern neu bewertet und als stigmatisierend und integrationshemmend

²⁶⁴ Zum Normalitätskonstrukt siehe Kapitel 2.1.1 der vorliegenden Diplomarbeit. Vgl. Hansen/Wenning (2003: 188 f.).

²⁶⁵ Forschungs- und Bewertungsprämissen westlicher (psychologischer) Modelle liegt nach Auffassung von Quekelberghe (1991) oftmals bereits eine "ethnozentrische Verzerrung" (zit. n. Schlippe/El Hachimi/Jürgens 2003: 60) zugrunde. Schlippe/El Hachimi/Jürgens schildern die Relativität und Kulturabhängigkeit von Erkenntnisinstrumenten exemplarisch anhand eines Schuldirektors, welcher Sinti- und Roma-Kinder "per se für die Sonderschule vorsah. Er bestand darauf, dass er eine kulturunabhängige Diagnostik vornähme. Eine Testaufgabe zeigte [...] einen Tisch mit drei Beinen, die Aufgabe des Kindes war, zu sagen, was fehlt: das dritte [sic!] Bein natürlich. Was antwortete das Zigeunerkind? 'Essen und Trinken fehlt auf dem Tisch!' In einer Kultur, in der Kinder keinen Mangel kennen, ist nicht so wichtig, ob der Tisch gedeckt ist oder nicht. Ganz anders in einer armen Sinti-Familie! Da geht der erste Blick nicht auf die Tischbeine!" (ebd.). Granato (2003: 123 f.) schätzt ein, dass Migranten auch beim Zugang zur beruflichen Ausbildung durch "angeblich 'kultureutrale' Einstellungstest" von Unternehmen benachteiligt werden. Vgl. Quekelberghe, R. von (1991): Klinische Ethnopsychologie. Einführung in die transkulturelle Psychologie, Psychopathologie und Psychotherapie. Heidelberg (Asanger).

²⁶⁶ Mit dem Konzept von Gomolla/Radtke (2002) sind Zuschreibungsprozesse, die sich über die Konstruktion von Normalität vs. Fremdheit zuungunsten von Migrantenkindern auswirken, als institutionelle Diskriminierungen erfassbar. Radtke (1995) hebt hervor, dass ethnische Diskriminierung nicht als kulturelle Norm institutionalisiert ist, sondern ein "Resultat der Transformation von ethnischen Merkmalen, die als Indikatoren gewertet werden, in negative Erziehungscharakteristiken und -prognosen" (ebd.: 43) – organisationsintern handelt es sich um eine "Ressource, die nach Opportunität genutzt werden kann" (ebd.: 45).

²⁶⁷ Aus sonderpädagogischer Perspektive weisen Kronig/Haeberlin/Eckhart (2000) auf die Gefahr einer Vermischung von "Kulturdifferenzen mit einem diffusen Begabungskonzept" (ebd.: 55) hin, die mit einer individuumzentrierten bzw. defektorientierten Sichtweise einhergeht. Die Zugehörigkeit zu einer anderen (fremden) Kultur wird dann angereichert mit der Zuschreibung von (kulturspezifischen) Persönlichkeitsmerkmalen, die das Lernen und folglich auch den Schulerfolg beeinträchtigen. Auf die Fortexistenz problematischer Annahmen über Schüler nichtdeutscher bzw. ethnischer Herkunft seitens der Lehrkräfte macht beispielsweise auch der Sechste Familienbericht (BMFSFJ 2002) aufmerksam: "Es überwiegt häufig eine defizitäre Betrachtung und die Bilingualität und Bilingualität dieser Schülerpopulation werden eher als Integrationshindernis denn als Ressourcen betrachtet" (ebd.: 172). Eine reflexive Pädagogik wird die kollektiven und unbewußten Selbstverständlichkeiten und (Vor)Urteile in Frage stellen, um mit Bourdieu (1992) die "verborgenen Mechanismen der Macht" zu enthüllen. Schließlich ist das "Verborgenste [...] das, worüber alle Welt sich einig ist, so einig, daß nicht einmal darüber gesprochen wird [...] es gilt die sozialen Bedingungen des Irrtums herauszufinden, der als Produkt historischer Bedingungen, von Determinationen notwendig ist" (Bourdieu 1993: 80 f.). Vgl. Bourdieu (2005).

eingeschätzt.²⁶⁸ In der Konsequenz erfolgte Anfang der 1980er Jahre ein Paradigmenwechsel zur **Interkulturellen Pädagogik**²⁶⁹ [Herv. d. Verf.]. Im Gegensatz zu einer als Teildisziplin verstandenen Ausländerpädagogik verbindet sich mit der Interkulturellen Pädagogik weder eine spezielle Zielgruppenpädagogik noch ein Ausländern respektive Minderheiten zuzuordnendes Praxisfeld. Interkulturelle Pädagogik ist ein "auf verschiedenen Ebenen in der schulischen wie der außerschulischen Bildungsarbeit" zur Wirksamkeit zu bringendes Prinzip, stellt Holzbrecher (2005: 395) fest. Mit diesem Konzept wird das Verhältnis von Herkunfts- und Mehrheitskultur nicht mehr als defizitär, sondern als gleichwertig und different beschrieben.²⁷⁰ Die wahrgenommene Kulturdifferenz soll wechselseitige Lernprozesse der Kinder unterschiedlicher Herkunft befördern.²⁷¹ Auch die Kulturdifferenzthese der Interkulturellen Pädagogik etablierte – durch eine Verschränkung von Ethnie und Geschlecht – einen nicht zuschreibungsreifen Diskurs; sie konstruierte beispielsweise anhand dichotomer Geschlechtercodes die Stereotype der "unterdrückten Türkin" und des "gewaltbereiten männlichen Muslims".²⁷²

Zentrale Leitmotive der Interkulturellen Pädagogik der 1990er Jahre rekurrieren auf antirassistische Konzepte – sie zielen auf Chancengleichheit, Partizipationsmöglichkeiten in der Gesellschaft sowie die Anerkennung von Andersheit.²⁷³ Prengel stellt die Interkulturelle Pädagogik in einen allgemeineren gesellschaftstheoretischen Kontext. Sie dezentriert die deutsche hegemoniale Kultur und betont die Notwendigkeit einer "Pädagogik der Vielfalt" (1995) auf der Grundlage eines reflektierten Ansatzes der gegenseitigen Anerkennung sowie des pädagogischen Umgangs mit Unterschieden.²⁷⁴ Dieser zum Dialog befähigende Ansatz impliziert ein Bewusstsein für die gesellschaftliche Asymmetrie zwischen Dominanz- und Minderheitskultur sowie strukturell bedingte Ungleichheiten. "Schule ist nach wie vor eine 'monokulturelle' Mittelschichteinrichtung, in der die Mehrheit der Kinder ihre (sub-)kulturellen Erfahrungen und Haltungen verlernen müssen, wenn sie erfolgreich sein wollen", betont Prengel (1995: 25). Mit dem Dominanzdiskurs der 1990er Jahre verbindet sich eine gesellschaftliche Neuorientierung: "'Interkulturalität' wird als Querschnittsaufgabe der sozialen Dienste diskutiert [...] [und] die 'interkulturelle Öffnung sozialer Dienste' gefordert", stellt

²⁶⁸ Vgl. Nieke (2000: 16).

²⁶⁹ Auernheimer (2005: 34) berichtet vom ersten Auftauchen des Begriffes "interkulturell" in einem Publikationstitel aus dem Jahr 1979. Es häuften sich Beiträge zur interkulturellen Erziehung, zunächst vor allem für den Bereich der Kindergartenarbeit. Auf die historische Traditionslinie der Interkulturellen Pädagogik wurde eingangs dieses Kapitels bereits verwiesen.

²⁷⁰ Mit der nunmehr kritisch hinterfragten defizitären Sichtweise verband sich seitens der Pädagogen ein paternalistischer Umgang mit Migrantenkindern und deren Familien. Die interkulturelle Erziehung sollte auch zu einer Änderung des pädagogischen Verhältnisses führen. Allerdings setzte das Fehlen staatsbürgerlicher Rechte der nach Deutschland Migrierten dieser Intention enge strukturelle Grenzen, so dass – wie Auernheimer darstellt – "die Pädagogik im Verein mit Kirchen und Verbänden in eine Anwalts- oder Fürsprecherfunktion [...] gedrängt wurde und gedrängt wird" (2005: 34).

²⁷¹ Das Paradigma der Kulturdifferenz der Immigranten fand nach Mannitz' Einschätzung seinen Niederschlag in "eine[m] kulturalistisch verengten Blick auf Migration [...] in vielen deutschen Schulbüchern" (2006: 127). Die Autorin wendet gegen das neue "Gruppenbild [...] von 'Deutschen' mit 'Ausländern' [...] [in] friedliche[r] Kohabitation" (ebd.) ein, dass das "zugrunde gelegte Stereotyp von dauerhafter kollektiver Differenz [...] so [keine] kritische Revision [erfährt] [...] Vielmehr werden differente kulturelle Kollektive entlang nationaler Abstammung konstruiert" (ebd.).

²⁷² Vgl. Krüger-Potratz/Lutz: Gender in der Interkulturellen Pädagogik. In: Glaser/Klika/Prengel: Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn/Obb. 2004, S. 436 – 448.

²⁷³ Vgl. Auernheimer (2004: 22).

²⁷⁴ Dieser Ansatz verweist auf weitere Zugehörigkeiten – wie Geschlecht und Behinderung –, er relativiert somit die der kulturellen Herkunft zugemessene Bedeutung.

Mecheril (2004: 87) fest.²⁷⁵ Insbesondere im letzten Dezennium hat der Begriff **interkulturelle Kompetenz**²⁷⁶ [Herv. d. Verf.] disziplinübergreifend Konjunktur erfahren wird in zahlreichen Publikationen als neues Anforderungsprofil professioneller (pädagogischer) Arbeit in der Migrationsgesellschaft charakterisiert.²⁷⁷

Die Interkulturelle Pädagogik hat in den vergangenen Jahren erneut Kritik aus den eigenen Reihen erfahren. Hamburger (2002) macht darauf aufmerksam, dass interkulturelles Lernen für Migrantenkinder zu einer dauerhaften Belastung führen kann, "weil ihre [nachhaltig unterstellte] Fremdheit als seine Voraussetzung auch dann thematisiert wird, wenn sie verschwunden ist" (ebd.: 31 f.).²⁷⁸ Anstelle der Thematisierung der Differenz plädiert er für einen "'ethnisch unkomplizierte[n] Lebensraum [...], in dem kulturelle Heterogenität nicht permanent zum Problem stilisiert wird" (2005: 10).

Interkulturelle Pädagogik und interkulturelles Lernen auf der Basis eines erweiterten Kulturbegriffes können mit Holzbrecher als "ein gemeinsam geteilte[s] System[...] von symbolischen Bedeutungen, das in allen Lebensbereichen [...] stets mit(re)produziert wird, als soziales Orientierungssystem fungiert und damit grundlegend für die subjektbezogene Sinnkonstitution und Identitätsbildung ist" (2005: 395) konzeptualisiert werden.

Mit der sich in den 1980er Jahren etablierenden "**Interkulturellen Bildungsforschung**" [Herv. d. Verf.] richtete sich das Erkenntnisinteresse auf die durch internationale Migration hervorgerufene wachsende innergesellschaftliche sprachlich-kulturelle Diversität und deren Folgen für institutionelle Bildungs- und Erziehungsprozesse. Gogolin spricht hinsichtlich des forschungsleitenden Interesses der Interkulturellen Bildungsforschung von einer "theoretische[n] und empirische[n] Brisanz" (2002: 263). Diese Brisanz ergibt sich nach Auffassung der Autorin aus einer traditionell monolingual-monokulturellen Grundorientierung des nationalstaatlich verfassten Bildungssystems sowie aus einer überwiegend monokulturell-monolingualen Selbstüberzeugung von Individuen in Nationalgesellschaften. Die Interkulturelle Bildungsforschung erweitert die erziehungswissenschaftliche Perspektive, indem sie explizit auf vergangene und gegenwärtige gesellschaftliche Transformationsprozesse der Gesellschaft fokussiert. Mit diesem epistemologischen Ansatz findet der Kontext von Bildung im Migrationszusammenhang eine adäquate Berücksichtigung, da nicht mehr isolierte

²⁷⁵ Vgl. auch Gogolin/Krüger-Potratz (2006: 195). Im Bereich der sozialen Dienste zeichnete sich bereits gegen Ende der 1980er Jahre ein Wandel ab, welcher sich im Diskurs um eine geforderte interkulturelle Öffnung spiegelte. Die Arbeitsteilung zwischen Allgemeinem Sozialen Dienst und der Sozialberatung für Ausländer erwies sich zunehmend als nicht mehr zeitgemäß, wie ebenfalls Auernheimer (2003: 265) konstatiert. Unter dem Begriff "interkulturelle Kompetenz" zeichnete sich ein neues Anforderungsprofil im Bereich Sozialer Arbeit ab. Auernheimer weist in seiner Bilanz zu drei Jahrzehnten Interkultureller Pädagogik (2004: 20) zudem ergänzend auf die gegenüber den 1970er Jahren günstigere gesellschaftliche Infrastruktur hin, der sich Schulen und andere pädagogische Einrichtungen mit Beginn der 1980er Jahre bedienen konnten. So kommt seither in Nordrhein-Westfalen den Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher (RAA) eine Brückenfunktion zwischen Theorie und Praxis zu.

²⁷⁶ Interkulturelle Kompetenz lässt sich auf die gesamtgesellschaftliche, die lebensweltliche und eine subjektorientierte Ebene beziehen. Vgl. Holzbrecher (2005: 395 f.).

²⁷⁷ Vgl. unter anderem Auernheimer (2002), Koptelzewa (2004), Fischer/Springer/Zacharaki (2005).

²⁷⁸ Dass die Anwesenheit von Kindern und Jugendlichen mit familiärem Migrationshintergrund ein halbes Jahrhundert nach dem Abschluss von bilateralen Anwerbeabkommen ganz selbstverständlich zur Lebenswelt vieler – vorwiegend in den alten Bundesländern lebender – Schüler gehört, ist an den Mikrozensusdaten 2005 deutlich ablesbar. Einen Migrationshintergrund weisen demnach ca. 6 Millionen (27,2 Prozent) der unter 25-Jährigen in Deutschland auf. Siehe Abbildung 2-5: "Bevölkerung im Alter von unter 25 Jahren nach Migrationshintergrund und Migrationstypen" im Anhang, Seite 209.

gruppenkonstituierende kulturelle oder ethnische Merkmale betrachtet werden und sich ebenfalls der Erklärungswert von nationalen Zugehörigkeiten im Rahmen von Bildungszusammenhängen relativiert.²⁷⁹

Exemplarisch konnte so im interdisziplinären Diskurs die Genese des monolingualen sprachlichen Selbstverständnisses anhand der historisch nationalstaatlichen Verfaßtheit des öffentlichen deutschen Bildungswesens nachgezeichnet werden.²⁸⁰ Zu gesellschaftlichen Strukturen geronnen, erweist der "monolinguale Habitus der multilingualen Schule" (Gogolin 1994) – gerade auch aufgrund seiner in Vergessenheit geratenen Entstehungsgeschichte – bis heute seine Wirkungsmächtigkeit.²⁸¹

Hinsichtlich der pädagogischen Konzeptualisierungen des Migrationsproblems konstatiert auch Mecheril historische Nachwirkungen und kommt mit Bezug auf die gegenwärtige Situation zur Einschätzung, dass "das ausländerpädagogische Prinzip [...] nicht 'überwunden', sondern in (sich meist 'interkulturell' nennenden) Konzepten und Praxen nach wie vor bedeutsam [ist]" (2004: 89 f.). Anders gewendet, führt das diskursive Anrufen der Interkulturellen Pädagogik – wenn es um Ausländer oder Migranten geht – "gewissermaßen gegen ihren Widerstand immer wieder [zur Bestätigung] als Ausländerpädagogik" [Herv. im Original], problematisiert Mecheril (2006b: 312).²⁸² Der Autor wendet sich gegen die Bezeichnung Interkulturelle Pädagogik, weil die "Bevorzugung des Kulturbegriffs suggeriert, dass 'Kultur' die zentrale Differenzdimension sei, auf der die relevanten Unterschiede der Besucher [...] des Bildungswesens zu beschreiben, zu untersuchen und zu behandeln sind" (ebd.: 16).

Da sich infolge der pädagogisch zu bearbeitenden Diversifizierung und Pluralisierung hochdifferenzierter moderner Gesellschaften eine migrationsbedingte Differenz konstatiert, präferiert Mecheril den Ausdruck **Migrationspädagogik** [Herv. d. Verf.]. Er vollzieht einen grundlegenden Perspektivwechsel, indem er anhand seiner terminologischen Neuschöpfung der **Migrationsanderen** [Herv. d. Verf.] auf ein relationales Phänomen abhebt.²⁸³ Damit entfernt sich Mecheril von essentialistischen Ansätzen, welche im Zeichen festschreibender kultureller Differenz Hierarchien schaffen.²⁸⁴ Statt dessen wird durch Mecheril auf die Bedeutung der Unterscheidung zwischen Migranten und Nichtmigranten fokussiert, in deren Logik der Nationalstaat "in einer etwa

²⁷⁹ Vgl. Gogolin (2002: 265).

²⁸⁰ Vgl. unter anderem Gogolin (1994), Gogolin et al. (2005).

²⁸¹ Das nationalstaatliche Bildungssystem reagiert(e) sozusagen selbstreferenziell auf die Arbeitsmigration des 20. Jahrhunderts, indem es - trotz veränderter gesellschaftlicher Bedingungen - das Wesensmerkmal seiner eigenen Herausbildung als gesellschaftliches Teilsystem, nämlich die angestrebte Homogenisierung auf der Basis eines Normalitätskonstruktes, unverändert herzustellen sucht. Siehe Kapitel 2.1.1 der vorliegenden Diplomarbeit.

²⁸² Der Universalisierung des Anderen im programmatischen Motto der Interkulturellen Pädagogik, wonach im Verhältnis zueinander alle Personen jeweils Andere sind, läuft die Pragmatik in der Pädagogik zuwider.

²⁸³ Migrationsandere und Nicht-Migrationsandere gibt es also nicht per se, sondern sie entstehen durch den migrationspädagogischen Blick und die Frage nach natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten. Vgl. Mecheril (2004: 24 f.), (2006a: 36).

²⁸⁴ Kulturelle Differenzierung wird nach Auffassung von Terkessidis "produziert als Effekt einer diskriminatorischen Praxis. [...] [O]hne die Einbeziehung der sozialen und politischen Marginalisierung sind kulturelle Artikulationen von Fremdheit überhaupt nicht zu verstehen" (2006: 322 ff.).

Rechte differentiell verteilenden Weise zwischen 'seinen Bürgern' und den durch Anwesenheit pragmatisch relevant werdenden Anderen unterscheidet" (2006a: 34). Die Erzeugung von (schlechtergestellten) Migrationsanderen wird auch im deutschen Schulsystem vollzogen, wobei Migrationsandere "nicht nur anders, sondern auch in einer deklassierten und, mit Bezug auf die Teilhabewege des dominanzgesellschaftlichen Raumes, deplatzierten Weise 'anders' sind" (ebd.: 36).

2.3.3 Migrantenkinder im Bildungssystem

Die spezifischen Anforderungen, die dem deutschen Bildungssystem aus der Anwerbung von Arbeitskräften erwachsen, traten in der Bundesrepublik erst spät ins Bewußtsein der bildungspolitischen Akteure. Gleichwohl zeichneten sich Probleme des schulischen Umgangs mit den im Rahmen des Familiennachzuges nach Deutschland gekommenen oder in der Bundesrepublik geborenen Kindern der Arbeitsmigranten bereits lange vor den internationalen Schulleistungsvergleichsstudien der OECD an der Jahrtausendwende ab.

Zunächst ist festzustellen: Die Bildungschancen von Zuwandererkindern im deutschen Bildungssystem haben sich im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts insgesamt verbessert: Während in den 1970er Jahren über die Hälfte der Migrantenkinder ohne einen Schulabschluss blieb, konstatiert Geißler, dass im Jahr 2003 "fast fünf von sechs mindestens den Hauptschulabschluss, und ein immer größerer Teil [...] weiterführende Schulen [erfolgreich absolviert]" haben (2006a: 244). Im Vergleich zur autochthonen Schülerpopulation bestehen allerdings noch immer erhebliche Unterschiede in der Bildungsbeteiligung.²⁸⁵ Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind im Vergleich zur autochthonen Schülerpopulation im unteren Bereich der Bildungspyramide deutlich überrepräsentiert, im oberen Bereich dagegen sind sie stark unterrepräsentiert. Die Bildungsbeteiligung differiert zudem in Abhängigkeit von der Nationalität.²⁸⁶

Nachfolgend wird die ethnische Ungleichheit von Bildungschancen anhand der Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern in der Bundesrepublik Deutschland nachvollzogen. Dazu werden herausgegriffen: Klassenwiederholungen, ethnische Ausdifferenzierungen sowie die Extrempunkte der institutionellen Bildungshierarchie, das heißt, der Sonderschulbesuch und die Hochschulbildung.

²⁸⁵ Die auf dem alten Ausländerkonzept beruhenden Bildungsstatistiken enthalten Verzerrungen, weil eingebürgerte Migrantenkinder – mit vergleichsweise guten Bildungschancen – statistisch als "Deutsche" registriert worden sind. Kinder mit Eltern aus europäischen Nachbarländern, die nicht zu benachteiligten ethnischen Minderheiten gehören (Österreicher, Franzosen, Briten) werden dagegen als Ausländer kategorisiert. Vgl. Geißler (2006a: 244).

²⁸⁶ Vgl. Cortina et al. (2003: 688 ff.).

Erstens: Klassenwiederholungen von Migrantenkindern

Ein Dezennium vor der ersten PISA-Studie konstatiert Glumpler (1990)²⁸⁷ im Vergleich zu den 1970er Jahren eine kontinuierliche Abnahme des Sitzenbleibens deutscher Kinder in der Primarstufe. Neben schulstrukturellen und unterrichtsbezogenen Ursachen für diese Entwicklung stellt sie fest: "Von besonderer Bedeutung dürfte allerdings die insgesamt deutlich veränderte Einstellung von Grundschullehrer/innen zum Sitzenbleiben sein" (ebd.: 76).²⁸⁸ Ein neues "Sitzenbleiberelend" (ebd.) allerdings finde sich – so Glumpler - in den 1980er Jahren in den ersten Jahrgangsstufen bei den Ausländerkindern, deren Sitzenbleiberquoten "durchgängig über den prozentualen Anteilen der ausländischen Kinder an der Schülerpopulation [liegen]" (ebd.: 78).²⁸⁹ Diese Tatsache wird von der Autorin unter anderem auf die Verschiedenheit kulturspezifischer Lernerfahrungen zurückgeführt: "Erst mit dem Einsetzen der ausländerpädagogischen Diskussion zu Fragen der vorschulischen Förderung wurden die Schwierigkeiten von Migrantenkinder beim Übergang in die Institution deutsche Schule nicht mehr ausschließlich unter schichtspezifischem Aspekt, sondern als grundlegendes [sic!] kulturspezifisches Orientierungs- und Sozialisationsproblem betrachtet [...]" (ebd.: 79). Folgerichtig könne "für ausländische Kinder [die Schuleingangsphase] somit nur in dem Umfang gelingen, wie deutsche LehrerInnen über Informationen über deren (sub-)kulturspezifische Lebenswelten verfügen und die gängigen Medien des Anfangsunterrichts [...] auf die reale kulturelle Vielfalt 'deutschen' Alltags Bezug nehmen" (ebd.).

Während lernschwache deutsche Kinder in den 1980er Jahren von der reduzierten Selektivität und individualisierenden Förderung im Primarbereich profitieren, werden ausländische Schüler "erheblich häufiger als deutsche als in der zweiten Jahrgangsstufe nicht angemessen förderbar diagnostiziert und bleiben sitzen" (ebd.: 82). Grundschulbeobachtungen des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung zur

"'Problemgruppe Gastarbeiterkinder' [legen die Vermutung nahe], daß [sic!] sich Lehrkräfte der Belastungen, die sich aus dem Förderbedarf ausländischer Kinder ergeben, eher durch frühe Selektion entledigen als bei deutschen Kindern, und daß [sic!] sie dies auch im Interesse einer Normalisierung der Unterrichtsbedingungen in ihren Klassen tun",

schlussfolgert Glumpler (ebd.).²⁹⁰

²⁸⁷ Aufgrund der föderalen Struktur des deutschen Bildungssystems konzentriert sich die Analyse von Glumpler (1990) auf die ausländer-spezifische Schulversagensstatistik eines Bundeslandes – Bayern. Aufgedeckte Zusammenhänge werden länderübergreifend interpretiert.

²⁸⁸ Der gemäßigte Umgang mit selektiven Maßnahmen wird von einigen Autoren als Reaktion auf den starken Geburtenrückgang nach 1964 gedeutet. Vgl. Glumpler (1990: 82).

²⁸⁹ Aktuelle Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung zu Spätereinschulungen und Klassenwiederholungen werden in Kapitel 3.3.2 der vorliegenden Diplomarbeit referiert.

²⁹⁰ Diese Aussonderungspraxis erfolgt(e) in der Tradition der defizitorientierten Sichtweise der Ausländerpädagogik, welche unter anderem die soziokulturellen Voraussetzungen von Migrantenkindern als Ursachen für deren Lernversagen thematisiert. Neben der Homogenisierung der Schülerpopulation zielen Aushandlungsprozesse und Handlungslogiken zwischen den Einzelorganisationen innerhalb des segregierten deutschen Schulsystems auf einen Bestandserhalt des Gesamtsystems. Vgl. Gomolla/Radtke (2002: 188).

Zweitens: Ethnische Ausdifferenzierung von Bildungschancen

Klemm (1987) entwirft ein differenziertes Bild und berichtet auch von positiv verlaufenden Schulkarrieren ausländischer Kinder.²⁹¹ Vor allem griechische (27 Prozent) und jugoslawische Schüler (16 Prozent) realisierten demnach 1985 den Übergang in ein Gymnasium, woraus der Autor auf "heute bereits mehr Chancen [dieser Schüler] als deutsche Arbeiterkinder" (ebd.: 20) schließt.²⁹² Andererseits werden insbesondere Kinder italienischer (8,4 Prozent) und türkischer Herkunft (7,1 Prozent) überdurchschnittlich häufig Sonderschulen zugewiesen. Nach mehrfachen Schulwechselln hatten insbesondere italienische (Pendel)Kinder erhebliche Probleme und verzeichneten diskontinuierliche Schullaufbahnen, da ihre Familien aufgrund des zum damaligen Zeitpunkt für EG-Mitgliedsländer günstigen Aufenthaltsrechts mehrfach zwischen dem Heimatland und Deutschland pendelten.²⁹³ Klemm spricht insofern von einer "ethnischen Ausdifferenzierung" (ebd.) der Bildungschancen von ausländischen Kindern in der Bundesrepublik.²⁹⁴

Kinder aus Einwandererfamilien sind aufgrund ihrer sozio-ökonomischen Lage²⁹⁵ sowie von Problemen hinsichtlich der Beherrschung der Unterrichtssprache Deutsch besonders von der selektiven Wirkung des deutschen Schulsystems betroffen. Ihre Benachteiligung kommt nach Auffassung von Mannitz (2006: 299) in den Verteilungsquoten der Schülerschaft nach Schultypen deutlich zum Ausdruck. Bereits bei der Einschulung werden Kinder mit familiärer Migrationsgeschichte häufig zurückgestellt. Aufgrund des somit verzögerten Schullaufbahnbeginns steigt ihr Überalterungsrisiko in der Grundschule. Fehlende oder mangelhafte Deutschkenntnisse werden dann im Zusammenhang mit der Überalterung²⁹⁶ der Migrantenkinder als generelle Lernschwierigkeiten interpretiert und führen häufig zur Überweisung an Sonderschulen für Lernbehinderte – "allerdings ohne dass Sonderschulen besondere Kompetenzen in der Vermittlung von Sprachen besäßen" (ebd.).

²⁹¹ Datenbasis ist eine Sonderauswertung des Mikrozensus 1985.

²⁹² Klemm vergleicht deren Gymnasialübergänge mit dem Anteil deutscher Arbeiterkinder (11 Prozent), die nach der Grundschule auf ein Gymnasium wechseln. Unter Zugrundelegung des Gesamtanteils von deutschen Kindern, die auf diese Schulform wechseln (25,6 Prozent) relativiert sich der Eindruck von "mehr Chancen als deutsche Arbeiterkinder" (1987: 20) in Richtung gleiche Chancen wie deutsche Schüler. Dem Vergleich liegen unterschiedliche Merkmale zugrunde – einerseits Staatsangehörigkeit und andererseits Schichtzugehörigkeit.

²⁹³ Vgl. Glumpler (1990: 84), Pagenstecher (1996: 165).

²⁹⁴ Bildungserfolge sind möglicherweise im Zusammenhang mit dem von Pagenstecher (1996: 165) berichteten Engagement in nationalen Elternvereinen und –schulen zu interpretieren. Über ein Viertel der griechischen Schüler ging demnach 1988 auf griechische Nationalschulen. In Essers (1989) Untersuchung zu relevanten Variablen der Schulkarriere türkischer und jugoslawischer Kinder in Deutschland kristallisieren sich objektive Bedingungen von Wanderung, Einreisealter und Aufenthalt als wichtige Faktoren heraus. Herwartz-Emden (2003: 690) hält Skepsis gegenüber einfachen Erklärungsmustern, die auf kulturelle Unterschiede als ursächlich für geringere Bildungserfolge von Migrantenkindern rekurrieren, für angebracht. Schließlich müßten danach Kinder italienischer Herkunft, welche der deutschen Bevölkerung eher kulturell nahe stehen, weitaus erfolgreicher abschneiden. Hunger diskutiert Migranten- und Elternvereine als "ethnische' Öffentlichkeit[en]" (2006: 11) zur Herstellung von entsprechenden Integrationsstrategien. Die Privatisierungsstrategie der Griechen durch den Aufbau eigener Schulen und Gymnasien steht einer Strategie der stärkeren Einbindung ins öffentliche Schulsystem durch spanische Elternvereine gegenüber. Italienische und türkische Vereine waren nach Hungers Einschätzung "weniger in der Lage, autonome Öffentlichkeiten zu bilden [...] und gerieten stark unter den Einfluß fremder Organisationen (Klientelisierungsprozesse sowohl durch Parteien aus dem Ausland als auch durch die Wohlfahrtsverbände in Deutschland)", woraus Hunger (ebd.: 12) auf eine weniger effektive Bündelung spezifischer Bedürfnisse und Umsetzung in eine Integrationsstrategie schließt.

²⁹⁵ Die Armutsquote von ausländischen Arbeitsmigranten und ihre Familien lag im Jahr 2002 mit 27 Prozent zweieinhalbmal so hoch wie die Quote unter Deutschen. In der sogenannten "zweiten Generation" (bis 35-jährige in Deutschland Geborene aus Zuwandererfamilien) waren 2002 sogar 34 Prozent von Armut betroffen, wie Geißler (2006a: 208) festhält. Die Betroffenheit von Armut spiegelt die tendenzielle Unterschichtung der deutschen Sozialstruktur durch die Arbeitsmigranten.

²⁹⁶ Vgl. Gomolla/Radtke (2002: 261).

Drittens: Sonderschulbesuch von Migrantenkindern

Mit ihrer 1981 erschienenen Publikation "Sonderschulen – Schulen für Ausländerkinder?" lenkte Reiser erstmals die Aufmerksamkeit der Fachdisziplin auf die Tendenz, ausländische Schüler in Sonderschulen zu überweisen.²⁹⁷

Der offiziellen Verlautbarung im Sechsten Familienbericht des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) aus dem Jahr 2000 zufolge konnte durch pädagogische Differenzierungsmaßnahmen in allgemeinbildenden Schulen zwischen 1976 und 1990 die Zahl lernbehinderter Schüler um mehr als die Hälfte verringert werden.

"Ein Gegentrend zeigt sich bei den ausländischen Schülerinnen und Schülern. [...] Angesichts schwindender Akzeptanz von Sondereinrichtungen bei der deutschen Bevölkerung scheint sich hier der **institutionelle Rekrutierungssog** [Herv. d. Verf.] auf die Migrantenkinder zu verlagern und trifft zugleich zunehmend auf Gruppen aus der dritten Generation" (ebd.: 181).²⁹⁸

Das Anwachsen des relativen Anteils ausländischer Kinder an der Schülerschaft von Sonderschulen für Lernbehinderte bestätigen seit Mitte der 1990er Jahre die Forschungsarbeiten des Heidelberger Sonderpädagogen Kornmann.²⁹⁹ Kornmann/Klinge (1996) belegen die Überrepräsentation von ausländischen Kindern an Schulen für Lernbehinderte unter anderem exemplarisch für das Jahr 1993 anhand von zwei Kriterien: Zum einen beträgt der prozentuale Anteil ausländischer Schüler an der Schülerschaft von Sonderschulen für Lernbehinderte 16,4 Prozent und liegt an Allgemeinbildenden Schulen bei etwa der Hälfte (8,9 Prozent). Ein zweiter Vergleich zeigt, dass vier Prozent aller ausländischen Schüler eine Schule für Lernbehinderte besuchen – gegenüber zwei Prozent aller deutschen Schüler.³⁰⁰ Die Autoren schließen aus dieser Datenlage auf bisher erfolglos gebliebene Versuche, der Benachteiligung ausländischer Schüler im deutschen Schulsystem entgegenzuwirken und sprechen sich einerseits gegen die praktizierte Kopplung von Förderung und Auslese und andererseits für individualisierende Unterrichtskonzepte ohne segregierende Wirkung aus (ebd.: 9).³⁰¹

²⁹⁷ Reiser bezieht sich auf amtliche Daten über ausländische Schüler an Sonderschulen des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen. Innerhalb eines knappen Dezenniums verfünffachte sich der Anteil ausländischer Schüler an nordrheinwestfälischen Sonderschulen: 1970 betrug er noch 1,1 Prozent – 1979 bereits 5,4 Prozent (1981: 3). Klemms Auswertung des Mikrozensus bestätigt den Trend: Im Bundesgebiet besuchten im Jahr 1985 bereits 8,4 Prozent aller ausländischen Schüler allgemeinbildender Schulen eine Sonderschule, während der Anteil deutscher Schüler 3,6 Prozent betrug (1987: 20).

²⁹⁸ Die "[n]ichtdeutsche[n] Eltern besetzen [...] bei der Mitgestaltung im schulischen Alltag wie in den bildungspolitischen Gremien keine Plätze", beklagt Muñoz del Río – Sprecherin des Elternbundes Hessen (1998: 65). Die Unterrepräsentanz von Migranteneltern entspricht nicht dem Proport; sie erweist sich gegenüber dem "institutionellen Rekrutierungssog" als folgenreiches (schichtspezifisches) Demokratiedefizit. Vgl. Geißler (1995).

²⁹⁹ Vgl. Kornmann/Klinge (1996), Kornmann/Klinge/Iriogbe/Ganninger (1997), Kornmann (1998), Kornmann (2003).

³⁰⁰ Kornmann/Klinge (1996) werteten von der Kultusministerkonferenz herausgegebene schulstatistische Daten zum Zeitraum 1984 bis 1993 aus. Die deutliche Überrepräsentation von ausländischen Schülern an Sonderschulen für Lernbehinderte beschränkt sich auf die alten Bundesländer, wobei regionale Unterschiede zu verzeichnen sind. In den jungen Bundesländern liegt der Anteil ausländischer Schüler deutlich niedriger.

³⁰¹ Kronig (1996) berichtet anhand der Schweizer Bildungsstatistik gleichfalls von einem überproportionalen Anstieg des Anteils ausländischer Kinder an der Schülerschaft in Klein- und Sonderklassen für Lernbehinderte. Angesichts der bildungsstatistisch nachgewiesenen strukturellen Benachteiligung von Immigrantenkinder in der Schweiz thematisieren Kronig/Haeberlin/Eckert (2000: 51) die Anerkennung heimatssprachlicher Kenntnisse als schulisches Wissen, welches insbesondere bei Selektionsentscheidungen mit zu berücksichtigen sei.

Auf der Suche nach Ursachen für das überproportional häufige Scheitern von ausländischen Kindern an Anforderungen der deutschen Schule beurteilt Kornmann deren institutionell festgestellte **Sonderschulbedürftigkeit** unter anderem als eine "**zwangsläufig[e] Folge selektiver Strukturen des Bildungswesens**" [Herv. d. Verf.] (1991: 41 f., zit. n. Kornmann/Klinge/Iriogbe-Ganninger 1997: 206).³⁰² Die heterogenen Lernvoraussetzungen der Kinder finden nach Ansicht des Autors in Inhalten und Formen des Unterrichts zu wenig Berücksichtigung; andererseits werde die Anpassung aller Schüler an Methodik und Curriculum des Unterrichts erwartet. Insofern streben zusätzliche Fördermassnahmen für ausländische Kinder lediglich eine Veränderung deren individueller Voraussetzungen, also eine Kompensation wahrgenommener Defizite, an (ebd.). Kornmann insistiert: "Ein grosser Teil [...] der [...] kompensatorischen Konzepte zielt lediglich auf eine verbesserte Anpassung an die Erfolgskriterien der – immer noch – einseitig monokulturell und monolingual ausgerichteten deutschen Schule" (1998: 66).

Diehm/Radtke (1999) weisen auf die organisationelle Zweckgerichtetheit von sonderpädagogischen Fördermassnahmen hin: "Sie dienen der Homogenisierung der Schüler [...], aber sie sind auch ein geeignetes Mittel der institutionellen Abwehr [...] Kinder können legitimerweise [...] zu Sondergruppen zusammengefaßt [sic!] [...] und so von der Regeleinrichtung ferngehalten werden. Das minimiert deren Probleme und entlastet" (ebd.: 141).

Das Modell von (leistungs)homogenen Lerngruppen stellt nach Ansicht Preuss-Lausitz' nicht nur für Migrantenkinder "eine Bedingung von Mißerfolg" dar (2000: 34). Die relative Wahrscheinlichkeit eines Sonderschulbesuchs anstelle des Besuchs einer Hauptschule ist für Kinder aus Familien unqualifizierter Arbeiter 1,7mal so groß wie für Facharbeiterkinder.³⁰³ Avenarius et al. konstatieren, dass soziale Ungleichheiten nicht annähernd ausgeglichen werden und verweisen auf die **überwiegend abwärts gerichtete Durchlässigkeit** [Herv. d. Verf.] im allgemein bildenden Schulwesen. Sie zeigen,

"dass insgesamt mehr als fünfmal so viele Schülerinnen und Schüler in Sonderschulen wechseln als von dort zurückgehen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass bei einigen Förderschwerpunkten eine Rückkehr in sonstige allgemein bildende Schulen weder intendiert noch möglich ist. Gleichwohl verweist diese Relation auf Schwierigkeiten bei der Reintegration von Schülern mit besonderem Förderbedarf" (2006: 53).

Durch die Verschränkung von ethnischer und sozialräumlicher Segregation gelangen Kinder aus Zuwandererfamilien besonders häufig in leistungshomogene Klassen auf niedrigem Niveau.

³⁰² Vgl. Kornmann, R.: Förderdiagnostik für ausländische Kinder und Jugendliche mit Lernproblemen in der deutschen Schule. Frankfurt/Main 1991.

³⁰³ Vgl. Avenarius et al. (2006: 53). Die Kinder der Arbeitsmigranten aus den Hauptanwerbeländern tragen somit ein erhöhtes Risiko, auf Sonderschulen überwiesen zu werden, denn ihre Eltern gehören zu über 50 Prozent der unteren Sozialschicht, den un- und angelernten Arbeitern, an. Siehe Abbildung 2-3: "Schichtzugehörigkeit von erwerbstätigen Ausländern aus den Hauptanwerbeländern (1991 – 2000)" im Anhang, Seite 207.

Viertens: Hochschulbildung

Jugendliche mit Migrationshintergrund aus unteren Sozialschichten sind infolge der Bildungsbarrieren³⁰⁴ und Selektionsprozesse auf vorausgehenden Bildungsstufen unter den Studienberechtigten stark unterrepräsentiert.³⁰⁵ Haben sie diese Hürden überwunden, ist ihre Übergangsquote in den Hochschulbereich signifikant höher als unter Studienberechtigten ohne Migrationshintergrund. Avenarius et al. führen die insgesamt höhere Studierbereitschaft darauf zurück, dass die aus nichtakademisch vorgebildeten Familien kommenden Migranten einen **stärkeren Bildungswillen** [Herv. d. Verf.] haben, als Studienberechtigte gleicher Bildungsherkunft ohne Migrationsstatus: "Wer es so weit geschafft hat, will dann auch studieren" (2006: 157).

Hinsichtlich ihrer sozialen Herkunft unterscheiden sich Studierende mit Migrationshintergrund, sogenannte **Bildungsinländer**³⁰⁶ [Herv. d. Verf.], von deutschen Studierenden. Fundamentale Unterschiede zeichnen sich zudem zwischen Bildungsinländern aus Anwerbestaaten und aus anderen Staaten ab.³⁰⁷ Avenarius et al. schließen auf sehr unterschiedliche soziale Milieus dieser Studierendengruppen. Der überwiegende Teil von Studierenden aus "anderen Staaten" (55 Prozent) kommt aus einem höheren Bildungs- und Sozialmilieu als deutsche Studierende (45 Prozent), während Bildungsinländer aus Anwerbestaaten vornehmlich Eltern ohne akademischen Abschluß haben (91 Prozent). Die soziale Bildungsherkunft hat gegenüber der Nationalität von Studierenden eine höhere Relevanz zur Erklärung von Unterschieden im Hochschulzugang oder Studienverlauf. Bildungsinländer erwerben nicht nur häufiger als ihre deutschen Kommilitonen die Fachhochschulreife, sondern immatrikulieren sich auch häufiger als diese an Fachhochschulen.³⁰⁸ Die Möglichkeit des Studiums an Fachhochschulen erscheint "unter 'Migrationsaspekten' für die soziale Öffnung des Tertiärbereichs besonders wichtig", halten Avenarius et al. (2006: 158) fest.

Im Anschluß an die Ausführungen im Hauptkapitel zwei zu den gesellschaftspolitischen Voraussetzungen der Herstellung ethnischer Bildungsungleichheit in Deutschland werden nun - im dritten Hauptkapitel - jüngere Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung referiert, welche zur Beantwortung der einführend formulierten Unterfragen (5) und (6) führen.

³⁰⁴ Die markantesten Bildungsschwellen auf dem Weg zur Hochschule stellen in Deutschland die Schulübergänge sowie die Realisierung einer Studienberechtigung dar. Siehe Abbildung 2-11: "Bildungsbarrieren: Vier Schwellen der Bildungsbeteiligung" im Anhang, Seite 215. Vgl. DSW/HIS (1999: 56).

³⁰⁵ Vgl. Herwartz-Emden (2003: 683 ff.). Das Deutsche Studentenwerk (DSW) spricht in seiner 15. Sozialerhebung von einem Bildungstrichter sozialer Selektionsprozesse. Das heißt, die Bildungsbeteiligung von Kindern aus unteren sozialen Herkunftsgruppen nimmt mit höherer Bildung ab. Der Hochschulzugang stellt für diese Kinder eine noch größere Hürde als der Gymnasialübergang dar. Da ein Drittel der Kinder aus der unteren Herkunftsgruppe die gymnasiale Schwelle bewältigt, schließen die Autoren auf das Vorhandensein eines erheblichen Leistungspotentials, welches jedoch durch die "sozialspezifische Wirkung der Schwelle des Hochschulzugangs weitgehend unausgeschöpft bleibt" (1999: 81 f.). Siehe Abbildung 2-12: "Bildungstrichter sozialer Selektion: Bildungsbeteiligung von Kindern aus hoher bzw. unterer sozialer Herkunftsgruppe (in Prozent)" im Anhang, Seite 216.

³⁰⁶ Bildungsinländer sind Personen, die in Deutschland ihre Studienberechtigung erwarben. Aussagen über die soziale Struktur der an der Hochschulbildung beteiligten Studierenden mit Migrationshintergrund können nur für Bildungsinländer getroffen werden. Vgl. Avenarius et al. (2006: 157).

³⁰⁷ Siehe Abbildung 2-4: "Beruflicher Abschluß der Eltern von Deutschen und Bildungsinländern aus Anwerbestaaten und anderen Staaten (in Prozent)" im Anhang, Seite 208.

³⁰⁸ Ein Viertel der Deutschen (26 Prozent) immatrikuliert sich an Fachhochschulen - gegenüber einem Drittel (31 Prozent) der Bildungsinländer. Bildungsinländer aus Anwerbestaaten sind sogar zu 35 Prozent an einer Fachhochschule immatrikuliert. Vgl. Avenarius et al. (2006: 158).

3. Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung

Die Bildungspolitik im ausgehenden 20. Jahrhundert hat durch die von OECD und Weltbank maßgeblich angestoßenen neuen Steuerungsinstrumente international vergleichender Large-Scale-Assessments eine neue wissenschaftliche Fundierung erfahren. Einer breiten Öffentlichkeit wurden Ergebnisse der Studien hinsichtlich der Organisation von Bildungssystemen und ihrer Effektivität – also der Output-Qualität - unter den Akronymen TIMSS, PISA und IGLU bekannt. Die Studien nutzen Schülerleistungen und –kompetenzen als Indikatoren für die Leistungsfähigkeit von Schulsystemen. Die OECD zielt mit der Bereitstellung dieses bildungspolitisch relevanten Steuerungswissens auf die Verbesserung der nationalen Bildungssysteme – allerdings unter einer ökonomischen Prämisse: Aufgrund verschärfter Konkurrenz in der globalisierten Weltwirtschaft kann sich demnach ein Staat nur behaupten, wenn er im Bildungssektor "individuelle Kompetenz und innovatives Wissen zu günstigen Preisen erzeugt und rasch in wirtschaftlich verwertbare Produkte transformiert", hebt Radtke (2003: 24) hervor.

Die Resultate der internationalen Vergleichsstudien störten die "Illusion der Chancengleichheit"³⁰⁹ in Deutschland, denn das mehrgliedrige Bildungssystem kennzeichnet eine besonders hohe soziale Selektivität. Oelkers weist darauf hin, dass "PISA [...] deswegen ein so großer Schock [war], weil die gute Qualität [der deutschen Unterrichtsschule] vorausgesetzt, nie jedoch ernsthaft geprüft wurde" (2004: 241).

Als **unerwarteter Nebenbefund** [Herv. d. Verf.] zeichneten sich in den PISA-Ergebnissen materialreich die unbewältigten Herausforderungen der Arbeitsmigration durch das deutsche Schulsystem ab und rückten den Fokus der öffentlichen Aufmerksamkeit auf die wachsende Gruppe von Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sowie **migrationsbedingte (ethnische) Disparitäten** [Herv. d. Verf.] beim Bildungserwerb.

"Schieflagen sozialer Gerechtigkeit" (Vester: 2003a) und Probleme der gesellschaftlichen Integration existieren jedoch seit vielen Jahren. Eine repräsentative Befragung zum 'Wandel in Deutschland'³¹⁰ erbrachte (seismographisch) im Jahr 2000 eine "*hohe Unzufriedenheit mit den Bildungs-investitionen*" [Herv. im Original] und verwies – lange vor der Erschütterung durch die ersten PISA-Ergebnisse im Sommer 2001 - auf die "vorhandene Brisanz des Bildungsthemas", betont Vester (ebd.: 30).

³⁰⁹ Vgl. Bourdieu/Passeron (1971).

³¹⁰ Diese repräsentative Umfrage zu 'Deutschland im Wandel' wurde im November 2000 vom ipos (Mannheim) realisiert und im Deutschland-TrendBuch dokumentiert. Vgl. Korte/Weidenfeld (Hrsg.): Deutschland-TrendBuch. Opladen (2001: 675 – 711).

Vor einer differenzierten inhaltlichen Vorstellung von ausgewählten Ergebnissen der empirischen Bildungsforschung wird zunächst zur Orientierung der Leser ein knapper Überblick über die in der Diplomarbeit referierten Studien - hinsichtlich des Durchführungszeitpunktes der Erhebung(en), der Stichprobe(n) sowie des Teilnehmerkreises und schwerpunktmässig getesteter Kompetenzen - gegeben.

Diese Darstellung konzentriert sich im Sinne einer Übersicht auf die zur Bearbeitung der Themenstellung verwendeten Hauptstudien. Nationale Ergänzungsstudien, wie sie beispielsweise für PISA vorliegen, werden unter der entsprechenden Teilüberschrift subsumiert, Ergebnisse von Relevanz herausgegriffen sowie im fortlaufenden Text referiert.

TIMSS

(Third International Mathematics and Science Study)

1994/95	13-Jährige (Querschnitt-Design)	45 Staaten	Mathematisch-naturwissenschaftliche Kompetenzen
---------	------------------------------------	------------	--

LAU

(Aspekte der Lernausgangslage und der Lernerwicklung von Schülerinnen u. Schülern der Hamburger Schulen)

1996/97	Fünftklässler (Längsschnitt-Design)	195 Hamburger Schulen	Schulleistungen
---------	--	-----------------------	-----------------

PISA

(Programme for International Student Assessment)

2000	15-Jährige (Querschnitt-Design)	32 Staaten	Lesekompetenz (Reading Literacy)
------	------------------------------------	------------	----------------------------------

2003	15-Jährige (Querschnitt-Design)	41 Staaten	Mathematische Kompetenz (Mathematical Literacy)
------	------------------------------------	------------	--

IGLU/PIRLS

(Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung/Progress in International Reading Literacy Study)

2001	10-Jährige (Querschnitt-Design)	35 Staaten	Lesekompetenz (Reading Literacy)
------	------------------------------------	------------	----------------------------------

3.1 TIMSS

Die 'Third International Mathematic Study' (TIMSS) setzt als dritte Untersuchung eine - 1964 mit der 'First International Mathematic Study' (FIMS) begonnene, 1970/71 als 'First International Science Study' (FISS) weitergeführte und 1980/82 ergänzte 'Second International Mathematic Study' (SIMS) - Testreihe der 'International Association for the Evaluation of Education' (IEA) fort.³¹¹ Die Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie (TIMSS) ist ein Kooperationsprojekt von 45 Staaten, bei dem mathematisch-naturwissenschaftliche Leistungen von Schülern ausgewählter Grundschuljahrgänge und der Sekundarstufe I sowie des Abschlußjahrgangs der Sekundarstufe II in einer Querschnittuntersuchung überprüft werden.³¹²

Im Rahmen von TIMSS gelang in Deutschland nach mehr als 25 Jahren erstmals eine nationale Schulleistungstudie unter Beteiligung aller Bundesländer.³¹³ Die mathematisch-naturwissenschaftliche Grundbildung der in TIMSS/III getesteten deutschen Schülerpopulation³¹⁴ – so referieren Baumert/Bos/Watermann (1999) im internationalen Vergleich zusammenfassend –

"liegt in der Gruppe vergleichbarer europäischer Nachbarländer oder westlicher Industriestaaten im unteren Bereich [...], [wobei sich] Abstände zu den leistungsstärkeren Ländern [...] vom Ende der 8. Jahrgangsstufe bis zum Ende der Sekundarstufe II [vergrößern und die] leistungsstärksten deutschen Schüler [...] im Vergleich mit Spitzenschülern europäischer Nachbarländer nicht bestehen [können]" (ebd.: 52).

Das sich bereits in der Sekundarstufe II³¹⁵ "abzeichnende kumulative Defizit im Bereich der mathematisch-naturwissenschaftlichen Bildung in Deutschland ist dabei nicht nur auf das berufliche Bildungswesen beschränkt, es ist auch Kennzeichen der gymnasialen Oberstufe" (ebd.: 17). Die Befunde von TIMSS/III bestätigten insofern, wie die Autoren ausführen, das in TIMSS/II für die Sekundarstufe I ermittelte Leistungsbild.³¹⁶

³¹¹ Vgl. Bos/Baumert (1999: 3).

³¹² Diese Schulleistungstudie wird von der IEA, einer internationalen Forschungsdachorganisation mit Sitz in Den Haag, koordiniert. Deutsche Vertreter in der IEA sind Dr. Rainer Lehmann von der Humboldt-Universität Berlin und Dr. Wilfried Bos von der Universität Dortmund. TIMSS wurde bisher in den Jahren 1995, 1999 und 2003 durchgeführt und soll 2007 eine Fortsetzung finden. Deutschland hat sich an der Hauptuntersuchung von TIMSS am Ende des Schuljahres 1994/95 beteiligt. Dem TIMSS-Studiendesign liegen drei Schülerpopulationen zugrunde: TIMSS/I umfaßt Grundschüler der vierten Klasse, TIMSS II Schüler der 7. und 8. Jahrgangsstufe sowie Oberschüler in TIMSS/III. Bei der Untersuchung von Population I - der Altersgruppe der 9-Jährigen (Jahrgangsstufen 3 und 4 der Primarstufe) - gab es keine deutsche Beteiligung. Daher war es den deutschen Bildungsforschern nicht möglich zu überprüfen, welche Leistungsdefizite auf der Sekundarstufe möglicherweise bereits in der Primarstufe angelegt sind. Durch die Beteiligung an der ebenfalls von der IEA initiierten IGLU-Studie im Jahr 2000 konnte das Versäumte nachgeholt werden. Bei TIMSS ist Deutschland folglich nur in den Testpopulationen II und III vertreten, d. h., in den Schlüsseljahrgängen der Sekundarstufe I (13-Jährige in den Jahrgangsstufen 7 und 8) sowie der Sekundarstufe II (Schüler/Auszubildende in einer vollzeitlichen Ausbildung). Vgl. Baumert/Bos/Watermann (1999: 23), Diefenbach (2007: 28 f.).

³¹³ Eine entscheidende Voraussetzung hierfür bildete die Zustimmung aller Kultusministerien der Bundesländer, da aufgrund der föderalen Verfasstheit der Bundesrepublik Deutschland Kulturhoheit und Schulaufsicht bei den Ländern liegen.

³¹⁴ Die deutsche Hauptstichprobe umfasst 5.345 Schülerinnen und Schüler. Vgl. Baumert/Bos/Watermann (1999: 30).

³¹⁵ In Deutschland wurde TIMSS/II – im Gegensatz zur internationalen Praxis – längsschnittlich und nicht als Querschnittstudie konzipiert.

³¹⁶ Am Ende der 8. Jahrgangsstufe gelang es 72,8 Prozent der gesamten Testpopulation nicht, im Bereich der mathematischen Grundbildung das Fähigkeitsniveau der Beherrschung einfacher Routinen zu überschreiten; und 30,8 Prozent der Kohorte erreichten lediglich das niedrigste in TIMSS/III definierte Fähigkeitsniveau "Rechnerisches Denken im Alltag". Die Ebene mathematischen Argumentierens und Problemlösens bewältigten 6 Prozent der Gesamtpopulation: Sie setzen sich zusammen aus 13,5 Prozent der Schülerinnen und Schüler in der Gymnasialen Oberstufe und 21 Prozent Jugendlicher in theoretisch orientierten Berufsausbildungen sowie 0,6 Prozent Jugendlicher in praktisch orientierter Berufsausbildung. Das heißt, dieses Fähigkeitsniveau erreichten fast ausschließlich Jugendliche in zur Hochschul- und Fachhochschulreife führenden Bildungsgängen. Vgl. Baumert/Bos/Watermann (1999: 92 f.).

Neben Schulleistungsstudien auf internationaler Ebene haben einzelne Länderkultusminister beziehungsweise Schulsenatoren für ihren politischen Einflußbereich Leistungsüberprüfungen angeordnet, um das Bildungsfundament am Ende der Grundschulzeit zu vermessen.³¹⁷ Nachfolgend werden ausgewählte Befunde der Untersuchung "Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern der n-ten Klassen an Hamburger Schulen" referiert.

³¹⁷ Die LAU-Studie wird im Auftrag der Hamburger Schulbehörde als Vollerhebung durchgeführt.

3.2 LAU

Die LAU-Studie analysiert "Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern der Hamburger Schulen" längsschnittlich³¹⁸ und ist inzwischen für die fünfte (LAU 5 - 1996), siebente (LAU 7 - 1998) sowie neunte (LAU 9 - 2000) und elfte Klassenstufe (LAU 11 - 2002) abgeschlossen worden.³¹⁹ Anders als in den zur Bearbeitung der Themenstellung herangezogenen internationalen Studien wird mit den Erhebungen im Rahmen von LAU keine "literacy" getestet, sondern der Lernstand einzelner Schüler anhand standardisierter Schulleistungstests erhoben. Die Schulleistungstests ergänzen zu den verschiedenen Erhebungszeitpunkten jeweils andere Schwerpunkte. Der Schwerpunkt der ersten Erhebungswelle - LAU 5 - lag auf dem Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I.

Ausgehend von der Annahme, "daß [sic!] bei guter individueller Lernausgangslage der weitere Bildungsweg unabhängig von Kontextfaktoren günstig verlaufen kann und sollte", überprüften Lehmann/Peek/Gänßfuß für das Schuljahr 1996/97, "ob an den Hamburger Grundschulen³²⁰ für die unterschiedlichen sozialen Gruppen bei gegebener Testleistung die Wahrscheinlichkeit gleich hoch ist, neben der Gesamtschulempfehlung eine Empfehlung für das Gymnasium [...] zu erhalten" (1997: 87). Ihre Ergebnisse bestätigten den Einfluß sozialer Kontextfaktoren auf die Grundschulempfehlung: In Abhängigkeit vom Bildungsabschluß des Vaters steigt demnach für das Kind eines Vaters mit Abitur gegenüber dem Kind eines Vaters ohne Schulabschluss die Wahrscheinlichkeit einer Gymnasialempfehlung um das ca. 4,5-fache. Unter Berücksichtigung der Bildungsabschlüsse der Mütter verstärkt sich dieser Effekt nochmals. Die Gymnasialempfehlungschance von Kindern, deren Mütter das Abitur erwarben, ist gegenüber jenen mit Müttern ohne Schulabschluss 6,5-fach so hoch.³²¹ Mit anderen Worten: Während 70 Prozent der Kinder aus bildungsnahen Familien eine Gymnasialempfehlung erhielten, gelang dies nur 16 Prozent der Kinder von Vätern ohne Hauptschulabschluss.³²²

³¹⁸ Beim Längsschnitt-Design werden die Leistungsdaten für dieselben Schüler zu unterschiedlichen Zeitpunkten ihrer Schullaufbahn erhoben. Im Unterschied dazu sind die in der vorliegenden Diplomarbeit referierten internationalen Schulleistungsstudien - mit Ausnahme von TIMSS II Deutschland - querschnittlich angelegt.

³¹⁹ Im Rahmen der Themenstellung dieser Diplomarbeit erscheint die Veröffentlichung zur ersten Lernstandserhebung mit dem Schwerpunkt Schulübergangsempfehlung besonders aufschlussreich. Auf eine detaillierte Darstellung von Ergebnissen zu weiteren Erhebungszeitpunkten wird verzichtet. Differenzierte Daten zu den Erhebungswellen der LAU-Studie können im Internet unter <http://www.hamburger-bildungsserver.de> abgerufen werden.

³²⁰ Die empirische Untersuchung umfaßte - nach Darstellung von Lehmann/Peek/Gänßfuß (1997) - insgesamt 195 Hamburger Schulen mit 543 fünften Klassen und 13.367 Schülerinnen und Schülern.

³²¹ Vgl. Lehmann/Peek/Gänßfuß (1997: 89 f.)

³²² Siehe Abbildung 3-1: "Gymnasialempfehlung und Schülerleistung nach Schulabschluss des Vaters 1997 (in Prozent bzw. Testpunkten)" im Anhang, Seite 217.

Anhand von standardisierten Schulleistungstests³²³ überprüften die Autoren zudem, wieviel Testleistung Kinder aus den verschiedenen sozialen Gruppen erbringen müssen, um eine Empfehlung für das Gymnasium zu erhalten. Im Ergebnis reichen Kindern aus bildungsnahen Schichten 65 Testpunkte, wogegen Kinder aus bildungsfernen Schichten 98 Testpunkte erbringen müssen, wie die nach unten gerichteten schwarzen Balken in Abbildung 3-1 ausweisen. Ein Kind aus einer **bildungsfernen Schicht muß demnach fünfzig Prozent mehr Leistung** [Herv. d. Verf.] erbringen, ehe es die Gymnasialempfehlung erhält.³²⁴ "Dem Kind eines Vaters mit Abitur dagegen genügt eine Testleistung, die noch unter dem allgemeinen Durchschnitt liegt!" (ebd.: 90).

Die sich zwischen den Schulformen erheblich unterscheidenden Bildungsabschlüsse der Elternschaft spiegeln nach Ansicht der Autoren "die oft beschriebene **soziale Entmischung**" [Herv. d. Verf.] (ebd.: 110) im gegliederten deutschen Bildungssystem wider.

Die im Jahr 2000 realisierte Untersuchung im Rahmen von LAU betraf die neunte Klassenstufe, und sie ergab – wie Lehmann et al. (2003) konstatieren - "erneut gravierende Hinweise darauf [...], dass an den Hamburger Schulen Bildungsbarrieren für diejenigen fortbestehen, die aus bildungsfernen Schichten stammen, während Schülerinnen und Schüler, deren Eltern einen hohen Schulabschluss erworben haben, hinsichtlich ihres schulischen Fortkommens nach wie vor unbegründete Vorteile genießen" (ebd. 163). Die mit dem gegliederten deutschen Schulsystem einhergehende soziale Entmischung ist folglich nicht ausschließlich durch bestehende Leistungsunterschiede der Schülerschaft gedeckt.³²⁵

Hinsichtlich der Ergebnisse von Migrantenkindern³²⁶ konstatieren Lehmann/Peek/Gänsfuß eine "eindeutig seltener als [für] deutsche [ausgesprochene] Gymnasialempfehlung" (1997: 90); sprechen jedoch – aufgrund des Umstandes, dass diese Kinder "häufiger in Grundschulen mit eher niedrigerem Leistungsstand und einer liberalen Empfehlungspraxis anzutreffen sind" (ebd.) – nicht von einer Bildungsbenachteiligung. In ähnlicher Weise schätzen Ditton/Krüsken/Schauenberg – bezogen auf LAU 1996 - ein, dass die "Bedeutung des Migrationsstatus auf den Schulübergang [...] nicht über die schulischen Leistungen hinauszugehen [scheint]" (2005: 288).

³²³ Als Erhebungsinstrumente dienten der Hamburger Kombinierte Schulleistungstest für vierte und fünfte Klassen – KS HAM 4/5 und die Hamburger Schreibprobe für vierte und fünfte Klassen – HSP 4/5 sowie ein Testverfahren (des UNESCO-Instituts für Pädagogik) zur Schreibanregung und ein nonverbaler Teil des Culture Fair Intelligence Tests – CFT 20. Ein Vorteil des CFT liegt in seiner anschaulich-figuralen Gestaltung, die ihn weitgehend unabhängig vom Grad der Beherrschung der deutschen Sprache sowie fachgebundenem Wissen macht.

³²⁴ Hier wird der leistungsunabhängige schichtspezifische soziale Filter (vgl. Geißler 2006a, 2005b) deutlich empirisch belegt. Bourdieu formuliert zum Mechanismus der Überauslese von Volks- und Mittelklassenkindern: "Die Kinder dieser gesellschaftlichen Klassen, die, mangels kulturellen Kapitals, geringere Chancen haben als die anderen, einen außergewöhnlichen Schulerfolg zu erzielen, müssen gleichwohl einen außergewöhnlichen Erfolg vorweisen, um eine weiterführende Schule besuchen zu können" (2001a: 36).

³²⁵ Vgl. Sting (2003: 320).

³²⁶ Die Schülerpopulation mit Migrationshintergrund wird in LAU anhand der Nationalität der getesteten Schüler, der in einem Schülerfragebogen anzugebenden Muttersprache sowie mittels der im Elternfragebogen erfassten Familiensprache identifiziert. Insofern ist anhand der Ergebnisse sowohl ein Vergleich mit den amtlichen (nationalstaatlichen) Statistiken ebenso möglich wie eine differenziertere Analyse der Ergebnisse.

3.3 PISA

Mit dem "Programme for International Student Assessment" (PISA) verfolgt die OECD das Ziel, die Qualität und Leistungsfähigkeit der Bildungssysteme ihrer Mitgliedsstaaten³²⁷ anhand von – in einem Dreijahreszyklus erfaßten – standardisierten Leistungsdaten 15-jähriger Schülerinnen und Schüler zu erfassen, um bildungspolitisch relevantes Steuerungswissen für die Verbesserung der nationalen Bildungssysteme bereitzustellen.³²⁸ Die Erhebungen konzentrieren sich auf die Kompetenzbereiche Lesen (Reading Literacy), Mathematik (Mathematical Literacy) und Naturwissenschaften (Scientific Literacy) sowie fächerübergreifende Kompetenzen (Cross-Curricular Competencies);³²⁹ und sie untersuchen, wie gut die Jugendlichen auf die Herausforderungen der Wissensgesellschaft vorbereitet sind.³³⁰ In PISA 2000 wurden zudem erstmals systematisch familiäre und institutionelle Kontextbedingungen sowie individuelle Lernvoraussetzungen erfaßt, welche auf Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb schließen lassen und somit empirisch den Anschluß an die Sozialstruktur- und Sozialisationsforschung ermöglichen.³³¹

Für die Bundesrepublik Deutschland³³² umfaßt PISA 2000 repräsentative Daten von ca. 5.000 Schülerinnen und Schülern aus 219 Schulen. Unter *Jugendlichen mit Migrationshintergrund* werden in den PISA-Studien diejenigen verstanden, die selbst oder deren Eltern (mindestens ein Elternteil) im Ausland geboren sind.³³³ Zur statistischen Absicherung der Ergebnisse auf die Ebene der Bundesländer und zur Vergleichbarkeit von Schulformen wurde in der nationalen Ergänzungsstudie PISA-E die Stichprobe auf 1.466 Schulen mit über 50.000 Schülern erhöht.

Im Rahmen der internationalen Querschnittsstudie im Jahr 2003 nahmen 4.660 der Alterskohorte (15-Jährige) aus 216 Schulen in Deutschland teil. Auch PISA 2003 fand eine nationale Erweiterung: Der Bundesländervergleich – PISA-E - umfaßte 1487 Schulen mit einer Schülerstichprobe von 44.580.³³⁴ Eine weitere Vertiefung fand PISA 2003 in der nationalen Längsschnittstudie PISA-I-Plus,

³²⁷ An PISA 2000 nahmen 32 Staaten teil, davon waren 28 Mitgliedsstaaten der OECD.

³²⁸ Vgl. Baumert/Stanat/Demmrich (2001: 15 f.).

³²⁹ Fächerübergreifenden Basiskompetenzen werden in PISA funktionalistisch konzipiert als notwendige Kompetenzen für eine befriedigende persönliche und wirtschaftliche Lebensführung sowie aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben. Solche Basiskompetenzen sind insbesondere Merkmale des selbstregulierten Lernens sowie Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit im Sinne komplexer Handlungskompetenz. Die in PISA erfaßten Basisqualifikationen werden als protektive Faktoren und aktive Ressourcen der zukünftigen Berufs- und Lebensgestaltung aufgefaßt. Vgl. Baumert/Stanat/Demmrich (2001: 29 ff.).

³³⁰ In jedem Erhebungszyklus wird schwerpunktmäßig ein ausgewählter Hauptbereich getestet: im Jahr 2000 die Lesekompetenz, im Jahr 2003 die mathematische Grundbildung und im Jahr 2006 die naturwissenschaftliche Grundbildung. Vgl. Baumert/Stanat/Demmrich (2001: 17). Hinsichtlich der Ergebnisse der PISA-Studien ist darauf zu verweisen, dass die beschriebenen und in der vorliegenden Diplomarbeit zusammengefaßten Befunde in der Regel statistisch signifikante Korrelationen darstellen, das heißt, es handelt sich nicht um Kausalitäten, sondern um quantitative, empirisch gemessene Abweichungen von Durchschnittswerten.

³³¹ Siehe Abbildung 3-2: "Allgemeines Rahmenmodell von Bedingungen schulischer Leistungen" im Anhang, Seite 218.

³³² Mit der Durchführung der nationalen PISA-Studie(n) beauftragte die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) ein Bildungskonsortium.

³³³ Das heißt für PISA 2000: Aus Familien mit mindestens einem nicht in Deutschland geborenen Elternteil stammen 27,1 Prozent der Jugendlichen aus den alten und 3,8 Prozent der Jugendlichen aus den neuen Ländern. In 19,2 Prozent der Familien (alte Länder) wanderten beide Eltern zu. Vgl. Baumert/Schümer (2001: 341).

³³⁴ Vgl. Prenzel/Carstensen/Schöps/Maurischat (2006: 35).

welche die Kompetenzentwicklung und deren Bedingungsfaktoren im Verlauf eines Schuljahres (vom neunten zum zehnten Schuljahr) repräsentativ untersucht. Mit dieser Large-Scale-Studie lassen sich also erstmals Kompetenzveränderungen einer bereits getesteten Schülerpopulation am Ende der Sekundarstufe I empirisch erforschen.³³⁵

3.3.1 Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung

Im ersten Erhebungszyklus im Jahr 2000 berücksichtigten die Bildungsforscher zur Erfassung der sozialen Herkunft von Jugendlichen die höchste sozioökonomische Stellung (HISEI) der Eltern. In PISA 2003 wurde mit dem Index of Economic, Social and Cultural Status (ESCS) erstmals ein Indikator verwendet, der gleichzeitig die ökonomischen, sozialen und kulturellen Indikatoren der familiären Herkunft für den Bildungserfolg abbildet.³³⁶ Der ESCS ermöglicht weitergehende und differenziertere Analysen sozialer Disparitäten der Bildungsbeteiligung als andere Indikatoren der sozialen Herkunft.³³⁷

Da die Schulleistungen in Deutschland besonders eng mit der Sozialschichtzugehörigkeit kovariieren, verbindet sich mit der angestrebten Homogenisierung von Leistungsgruppen in institutionell voneinander getrennten Bildungsgängen eine soziale Segregation von Schülergruppen – sie bildet die Kehrseite der Leistungsdifferenzierung.³³⁸ Die Bedeutung der sozialen Herkunft und der familiären Lebensverhältnisse für den Schulerfolg im deutschen Bildungssystem wird in PISA 2000 anhand sozialschichtabhängiger Bildungsbeteiligung und –verläufe offensichtlich.³³⁹ Bereits zum Zeitpunkt der Einschulung sind soziale Ungleichheiten anhand disparater Zurückstellungen vom Schulbesuch nachweisbar: Das Rückstellungsrisiko am Beginn der Schullaufbahn ist für Kinder aus Familien der oberen und unteren Dienstklasse halb so groß wie für Kinder aus Arbeiterfamilien, stellen Baumert/Schümer (2001: 358 f.) fest. Soziale Disparitäten verstärken sich besonders als Ergebnis sozialstrukturell beeinflusster Übergangentscheidungen von der Primar- auf die Sekundarstufe I, so dass 15-jährige Jugendliche aus Familien der oberen Dienstklasse zu über 50 Prozent das Gymnasium besuchen - gegenüber ca. 10 Prozent aus Familien von ungelerten und angelernten Arbeitern. Nahezu umgekehrt stellt sich der Befund zum schichtspezifische Hauptschulbesuch dar; die Beteiligung am Realschulbesuch ist nahezu gleich (ebd.: 355).³⁴⁰

³³⁵ PISA 2000 und 2003 sind Querschnittstudien, d. h. der Vergleich ihrer Ergebnisse beruht auf der Gegenüberstellung zweier Alterskohorten und lässt keine Erkenntnisse über individuelle Kompetenzentwicklungen bei Schülerinnen und Schülern zu.

³³⁶ Vgl. Ehmke et al. (2004: 239).

³³⁷ Vgl. Ehmke/Siegle (2005: 521).

³³⁸ Vgl. Baumert/Trautwein/Artelt (2003: 267).

³³⁹ Vgl. Baumert/Schümer (2001: 355 ff.).

³⁴⁰ Siehe Abbildung 3-3: "15-Jährige nach Sozialschichtzugehörigkeit und Bildungsgang" im Anhang, Seite 218.

Hinsichtlich der Relation der Beteiligungschancen³⁴¹ stellen Baumert/Schümer fest "daß [sic!] die Chancen des Gymnasialbesuchs für den Jugendlichen aus der Familie der oberen Dienstklasse 5,7-mal so hoch sind wie die Beteiligungschancen des Jugendlichen aus einem Arbeiterhaushalt" (ebd.: 356). Für Kinder aus Familien unqualifizierter Arbeiter besteht zudem "ein deutlich erhöhtes Risiko des Sonderschulbesuchs" (ebd.: 358).

Soziale Disparitäten vergrößern sich schrittweise und kumulativ sowohl an den Gelenkstellen der Bildungslaufbahnen als auch infolge von verteilungs- und selektionsbedingt unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsmilieus, die mit der Sozialschicht kovariieren.³⁴² Creaming-Prozesse zu Ungunsten von Hauptschulen führen für Jugendliche in dieser Schulform zur doppelten Benachteiligung, weil herkunftsbedingte soziale Ungleichheiten institutionell verstärkt werden.³⁴³

Baumert/Schümer zeigen anhand der PISA 2000-Ergebnisse,

"wie gravierend im deutschen Schulsystem **sozialstrukturelle Merkmale** [Herv. d. Verf.] bei Übergangsentscheidungen im frühen Alter unabhängig von Leistungsmerkmalen zu Buche schlagen. Bei den sozial ungleich verteilten Chancen, eine Hauptschule anstelle einer Realschule zu besuchen, scheinen Leistungsgesichtspunkte eine geringe Rolle zu spielen. [...] Den Eltern höherer sozialer Schichten scheint es offenbar, auch bei gleich schwacher Leistung ihrer Kinder, häufiger zu gelingen, die Hauptschule zu vermeiden" (2001: 359).

In dem von Baumert/Schümer (2002) angestellten Vergleich der Bundesländer ergibt sich – als Pendant - für Kinder der oberen Dienstklasse (alte Länder) bei gleichen kognitiven Grundfähigkeiten und gleicher Lesekompetenz eine 3,73-fach größere Chance (odds ratio) gegenüber Jugendlichen aus Facharbeiterfamilien, ein Gymnasium zu besuchen (ebd.: 169).³⁴⁴

Die Verteilung der Schülerpopulation auf unterschiedliche Schulformen der Sekundarstufe I führt schließlich zu einer "**soziale[n] Stratifizierung von Bildungseinrichtungen**" [Herv. d. Verf.], konstatieren Baumert/Trautwein/Artelt (2003: 271).

"Soziale Segregation und 'ethnische' Segregation sind in Deutschland eng aneinander gekoppelt", heben Avenarius et al. hervor (2006: 161). Anhand von Abbildung 2-10³⁴⁵ wird die Schüler-

³⁴¹ Die Relation von Beteiligungschancen wird in der Ungleichheitsforschung mit dem Standardmaß "odds ratio" bezeichnet. "Odds" (engl. Chancen) bilden das Verhältnis von Wahrscheinlichkeit und Gegenwahrscheinlichkeit eines Ereignisses ab. Bei zueinander ins Verhältnis – in Relation - gesetzten Beteiligungschancen spricht man von "odds ratios".

³⁴² Vgl. Baumert/Schümer (2001: 359).

³⁴³ Vgl. Schümer (2004: 102). Eine soziale Entmischung der Schülerschaft weisen insbesondere jene Bundesländer auf, in denen die Integrierte Gesamtschule eine Alternative zur Hauptschule bietet. Die allgemeine Einschätzung der Hauptschule als "Restschule" hat – wie Schümer annimmt – negative Rückwirkungen auf die Hauptschüler, welche mit dem Schulbesuch im Vergleich zu Schülern anderer Schulformen kaum persönliche Zukunftshoffnungen entwickeln können (ebd.: 105).

³⁴⁴ In den neuen Bundesländern beträgt diese relative Chance 2,41, so dass der Durchschnittswert für Deutschland auf eine 3,12-fache Chance zugunsten der Jugendlichen mit Eltern aus der oberen Dienstklasse einpegelt. Besonders gravierend ist die Ungleichheit des Chancenverhältnisses in Bayern (6,22) und in Schleswig-Holstein (6,46). Die geringsten Disparitäten zeichnen sich im Bundesländervergleich in Brandenburg (1,73), Sachsen (2,07) und Hessen (2,58), dicht gefolgt von Sachsen-Anhalt (2,59) ab.

³⁴⁵ Siehe Anhang, Seite 214.

komposition in Schulformen der Sekundarstufe I unter Berücksichtigung des sozialen Status' der Herkunftsfamilien und des Migrantenanteils ersichtlich.³⁴⁶ Die Grafik weist für Gymnasien (unten rechts abgebildet) einen hohen sozialen Status der Eltern bei niedrigem Migrantenanteil in dieser Schulform aus. Das Pendant bilden Hauptschulen und vereinzelt Gesamtschulen mit niedrigem sozialen Status der Herkunftsfamilien und hohem Migrantenanteil (oben links abgebildet). Ein hoher Migrantenanteil an einer Schule geht einher mit einer Schülerschaft aus überwiegend Familien von niedrigem Sozialstatus; soziale Problemlagen kumulieren und verstärken sich insofern wechselseitig.³⁴⁷ Hinsichtlich der schulformspezifischen Schülerzusammensetzungen konkretisieren Avenarius et al.:

"In Hauptschulen und integrierten Gesamtschulen, kann - je nach Einzugsbereich - der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund an 80 % und mehr heranreichen, während er in Gymnasien durchweg unter 50 % bleibt. Insgesamt besuchen 11 % aller Schüler der 9. Jahrgangsstufe eine Schule, in der Migranten [...] in der Mehrheit sind [...]. Von den Hauptschülern besuchen 28 % eine Schule mit so hohem Migrantenanteil, von den Gymnasiasten nur 1 %. Andererseits besuchen 79 % der Gymnasiasten und lediglich 31 % der Hauptschüler eine Schule, deren Migrantenanteil unter einem Viertel liegt" (ebd.: 162).

"Allein aufgrund des **schulformspezifischen Entwicklungspotentials**" [Herv. d. Verf.] – so Baumert/Schümer (2001: 370) – vergrößern sich die bereits zu Beginn der Sekundarstufe I vorhandenen sozialschichtspezifischen Leistungsdifferenzen bis zum Ende der Pflichtschulzeit. "Die [leistungs]differenzierende Wirkung der Schulformzugehörigkeit scheint im Laufe der Sekundarschulzeit in frappierender Weise zuzunehmen", schlußfolgern auch Baumert/Trautwein/Artelt (2003: 284) anhand von Längsschnittbefunden aus Nordrhein-Westfalen.³⁴⁸ Die in PISA nachgewiesene ungewöhnlich große Leistungsstreuung der deutschen Testpopulation wird, wie die Autoren feststellen, "zu einem nicht unerheblichen Teil institutionell erzeugt oder zumindest verstärkt." (ebd.: 288).

Ein zentraler Befund der PISA-Studien sind die in allen untersuchten Domänen erheblichen Kompetenzunterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund in Deutschland.³⁴⁹ Bereits beim Übergang von der Primarstufe auf die weiterführende Schulart sind die Diskrepanzen im Schulbesuch zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund festzustellen. Unmittelbar nach der Übergangsentscheidung befinden sich Schüler mit mindestens einem nicht in Deutschland geborenen Elternteil häufiger als deutsche an einer Hauptschule. Eine Korrektur der Übergangsentscheidung durch späteren Aufstieg erfolgt zudem seltener.³⁵⁰

³⁴⁶ Die verwendete Grafik von Avenarius et al. (2006) beruht nicht auf PISA-Daten, sondern nutzt neben eigenen Berechnungen der Autorengruppe als Quelle die DESI-Studie aus dem Jahr 2004, an der 219 bundesweit repräsentative Schulen der Sekundarstufe I teilgenommen haben. Der soziale Status wurde auf Basis des HISEI erfasst.

³⁴⁷ Vgl. Avenarius et al. (2006: 161).

³⁴⁸ Zur Veranschaulichung der praktischen Bedeutsamkeit institutioneller Unterschiede rekurren die PISA-Autoren auf Längsschnittbefunde aus Nordrhein-Westfalen. Vgl. Baumert et al. (1996): *Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU)*. Methoden und Anwendungen empirisch pädagogischer Forschung (S. 170 – 180). Münster: Waxmann.

³⁴⁹ Vgl. Baumert/Schümer (2001), Walter (2006).

³⁵⁰ Vgl. Avenarius et al. (2006: 151).

Die Untersuchungen zur Bildungsbeteiligung (Sekundarstufe I) von Jugendlichen aus Migrationsfamilien erbrachten im Vergleich zu jenen, deren beide Eltern in Deutschland geboren wurden bzw. mit einem in Deutschland geborenen Elternteil einen deutlichen strukturellen Unterschied. Schüler ohne Migrationshintergrund bzw. mit nur einem in Deutschland geborenen Elternteil sind häufiger am Gymnasium anzutreffen als Jugendliche aus Familien mit Migrationsgeschichte beziehungsweise nicht in Deutschland geborenen Eltern, die vornehmlich Haupt- und Realschulen besuchen. Baumert/Schümer (2001) fanden **"bei Jugendlichen aus reinen Zuwandererfamilien eine Bildungsbeteiligung, wie sie in Deutschland etwa 1970 anzutreffen war"** [Herv. d. Verf.] (ebd.: 373).³⁵¹ In Abbildung 2-9³⁵² ist für 15-Jährige mit nicht in Deutschland geborenen Eltern ein Hauptschulbesuch von knapp 50 Prozent ablesbar – bei einem Gymnasialbesuch von lediglich 15 Prozent.

Von entscheidender Bedeutung für die Schullaufbahn ist – so Baumert/Schümer – "die Beherrschung der deutschen Sprache auf einem dem jeweiligen Bildungsgang angemessenen Niveau." (ebd.: 374). Ein signifikant schlechteres Leistungsniveau von Schülern mit Migrationshintergrund, welche im häuslichen Umfeld eine andere Sprache als die Unterrichtssprache verwenden, konstatieren auch Stanat/Christensen anhand der PISA-2003-Daten (2006: 62).

Aus der frühzeitigen Segregation am Ende der vierten Jahrgangsstufe resultiert allerdings im Vergleich zu später differenzierenden Bildungssystemen ein nur schmaler "Zeitraum [...]" für verteilungsrelevante Interventionen" (ebd.). **Sprachkompetenz** erweist sich als **hochrelevante Hürde** [Herv. d. Verf.] im Bildungsverlauf, denn sprachliche Defizite wirken sich kumulativ auch auf Sachfächer aus und beeinträchtigen den Kompetenzerwerb.³⁵³

Zudem fällt in den PISA-Studien auf, dass in Deutschland geborene Jugendliche mit Migrationshintergrund, das heißt, die **"zweite Generation"** von Migranten, **durchschnittlich schlechtere Ergebnisse** [Herv. d. Verf.] erzielt als die Generation mit Immigrationerfahrung.³⁵⁴

Die Deskription ungleicher Bildungsbeteiligungsmuster findet sich ebenso in PISA-E. Je nach Bundesland liegen die Chancen auf den Besuch eines mittleren oder höheren Bildungsganges für Jugendliche, deren Eltern beide in Deutschland geboren wurden, um das Zwei- bis Dreifache höher als für die Gleichaltrigen aus reinen Zuwanderungsfamilien.³⁵⁵ Für die alten Bundesländer weisen Baumert/Schümer (2002: 198) eine 2,45-fache Chance (odds ratio) auf einen Realschul- oder Gymnasialbesuch deutscher Jugendlicher aus. Bei gleichem sozioökonomischen Status ist diese

³⁵¹ Siehe vergleichsweise Abbildung 2-8: "Verlauf der Bildungsexpansion: Schulbesuch (7. Klasse) in verschiedenen Schulformen von 1952 bis 1999" im Anhang, Seite 212.

³⁵² Siehe Abbildung 2-9: "15-Jährige nach Migrationshintergrund der Familie und Bildungsgang ohne Sonderschüler (in Prozent)" im Anhang, Seite 213.

³⁵³ Vgl. Baumert/Schümer (2001: 379).

³⁵⁴ Vgl. Prenzel (2006: 26).

³⁵⁵ Vgl. Baumert/Schümer (2002: 199).

relative Chance für Jugendliche ohne Migrationshintergrund in den alten Bundesländern um das 1,52-fache größer als für 15-Jährige mit familiärem Migrationshintergrund. Daraus ist abzuleiten, dass sich **zwei Drittel des Gesamtunterschiedes** durch den **Einfluß des sozioökonomischen Status** [Herv. d. Verf.] erklären lassen.³⁵⁶ Unter Kontrolle der Lesekompetenz ohne Berücksichtigung der Sozialschichtzugehörigkeit beträgt die relative Chance deutscher Jugendlicher auf den Besuch einer weiterführenden Schule im Vergleich zu den Migrantenjugendlichen nur noch 0,7.³⁵⁷ Baumert/Schümer schließen aus diesem Befund, "dass die Bildungsaspirationen [...] [von Jugendlichen aus Zuwandererfamilien] – wenn die Hürden der Verkehrssprache genommen sind – beim Übergang in die weiterführenden Schulen erfolgreicher [als durch die deutschen Jugendlichen] umgesetzt werden" (2002: 199).

Avenarius et al. (2006: 151 f.) unterteilen die Schülerpopulation mit Migrationshintergrund aus PISA 2000 nach Herkunftsregionen und Bildungsgängen in der Sekundarstufe I. Im Vergleich zu Schülern ohne Migrationshintergrund bzw. aus der Herkunftsgruppe sonstiger Staaten, die zu einem Drittel in Gymnasien vertreten sind, finden sich auf Hauptschulen 48,3 Prozent der Schüler mit mindestens einem Elternteil aus der Türkei, 30 Prozent aus sonstigen Anwerbestaaten und 38,4 Prozent der jugendlichen (Spät-)Aussiedler aus der ehemaligen Sowjetunion. Schüler türkischer Herkunft bilden mit 12,5 Prozent die vergleichsweise kleinste Gruppe am Gymnasium (ebd.: 152).³⁵⁸ Anders formuliert: Fast jeder zweite türkische Schüler befindet sich auf einer Hauptschule und nur jeder achte am Gymnasium. Schüler aus sonstigen Anwerbestaaten indessen besuchen zu einem Drittel die Hauptschule – ein Viertel von ihnen ist an einem Gymnasium.

Eine erhebliche Variation in der Bildungsbeteiligung zwischen Jugendlichen aus der Türkei, aus der ehemaligen Sowjetunion und aus Familien ohne Migrationshintergrund weist die Deskription von Müller/Stanat (2006: 231 ff.) nach, wobei erneut Jugendliche türkischer Herkunft als besonders stark benachteiligt erscheinen.³⁵⁹ Die Identifikation von Prädiktoren dieser differenziellen herkunftsbedingten Disparitäten in den relativen Bildungsbeteiligungschancen bestätigt für beide Migrantengruppen die von Baumert/Schümer (2001) beschriebene hohe Relevanz der Beherrschung der deutschen Sprache (ebd.: 235). Beide Herkunftsgruppen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Migrationsgeschichte: 86 Prozent der Jugendlichen türkischer Herkunft wurden in Deutschland geboren oder wanderten mit ihren Familien bereits vor der Grundschulzeit zu;³⁶⁰ dies gilt nur für ein Drittel der Kohorte aus der ehemaligen Sowjetunion – die Mehrzahl dieser Jugendlichen kam während der Grundschul- (47,09 %) oder Sekundarschulzeit (18,98 %) nach Deutschland.³⁶¹ Von

³⁵⁶ Die Chance auf den Besuch eines mittleren oder höheren Bildungsganges ist für Jugendliche ohne Migrationshintergrund insgesamt 150 Prozent höher als die der Referenzgruppe; unter Kontrolle des sozioökonomischen Status' verringert sich diese Differenz auf 50 Prozent. Dieser Befund verdeutlicht die Unterschichtungsproblematik sehr anschaulich.

³⁵⁷ Vgl. Baumert/Schümer (2002: 198).

³⁵⁸ Siehe **Tabelle 3-1**: "Migrantenanteil 2000 in den Schularten der Jahrgangsstufe 9 nach Herkunftsregionen (in Prozent)" im Anhang, Seite 235.

³⁵⁹ Datengrundlage dieser Analysen ist die nationale Erweiterungsstudie PISA-E der PISA-2000-Stichprobe.

³⁶⁰ Es handelt sich überwiegend um die zweite Generation der im Rahmen von Anwerbeabkommen nach Deutschland eingereisten türkischen Gastarbeiter.

³⁶¹ Die Familien dieser Jugendlichen wanderten in den 1980er und 1990er Jahren nach Deutschland zu.

den spät zugewanderten Familien aus der ehemaligen Sowjetunion sprechen nahezu doppelt so viele (38,91 %) zu Hause deutsch wie Familien türkischer Herkunft (22,22 %).³⁶² Gleichwohl "gehen offenbar auch bei Schülerinnen und Schülern türkischer Herkunft mit der Aufenthaltsdauer assimilative Prozesse in Bezug auf deutsche Sprachkompetenzen einher", welche allerdings "eher von Lerngelegenheiten außerhalb der Familie" abhängen, "wobei diese Effekte jedoch nicht auszureichen [scheinen], "um ihre Benachteiligung auszugleichen" (ebd.: 247).

Das von Avenarius et al. (2006: 162) verdeutlichte Ausmaß der ethnischen Segregation an Schulen der Sekundarstufe I weist auf die Grenzen solcher Lerngelegenheiten im schulischen Umfeld hin: Eine Schule, in der Migranten die Mehrheit stellen, besucht ungefähr jeder vierte Jugendliche mit Migrationshintergrund (26,9 %), jedoch noch nicht einmal jeder zwanzigste ohne eine familiäre Migrationsgeschichte (4,3 %).³⁶³

Aus einer weiteren Perspektive macht Stanat darauf aufmerksam, "dass der Umgang mit Heterogenität Schulen bereits bei einer quantitativ noch moderaten mehrsprachigen Zusammensetzung der Schülerschaft Schwierigkeiten bereitet" (2003: 256). Im Bundesländervergleich zeigt sich keine lineare Abhängigkeit zwischen dem Anteil Jugendlicher mit Migrationshintergrund und deren mittlerem Leistungsniveau. So erreichen Jugendliche mit im Ausland geborenen Eltern³⁶⁴ in Schleswig-Holstein und Bremen die mit Abstand niedrigsten Leistungsmittelwerte auf einem ähnlichen Niveau – allerdings beträgt der Anteil dieser Schülergruppe in Schleswig-Holstein ca. 6 Prozent und ist in Bremen mit über 25 Prozent mehr als viermal so groß (ebd.: 257).

"In keinem Land der Bundesrepublik" – so Stanat – "[werden die Disparitäten zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund] in zufriedenstellendem Maße reduziert" (ebd.: 259). Und sie fährt fort: "Möglicherweise muss die Größe [...] der Gruppe [von Migrantenjugendlichen] erst eine kritische Schwelle erreicht haben, bevor Schulen beginnen, gezielte Fördermaßnahmen einzusetzen. Sofern diese Schwelle bei 30 % oder 40 % der Schülerinnen und Schüler liegt, die zu Hause nicht Deutsch sprechen, könnte dies auch eine Erklärung dafür sein, dass bei einer noch moderaten sprachlichen Heterogenität geringere Leistungen zu verzeichnen sind, die Differenz jedoch bei einem weiteren Anstieg des Anteils von Jugendlichen, in deren Familien Deutsch nicht die Umgangssprache ist, nicht bedeutend größer wird" (ebd.: 260).

³⁶² Die häufigere deutsche Familien-/Umgangssprache wird von den Autoren als Indikator für eine stärker ausgeprägte Assimilationstendenz der Familien aus der ehemaligen Sowjetunion interpretiert. In dieser Herkunftgruppe nimmt mit der Verweildauer der Anteil der in der Familie deutsch Sprechenden kontinuierlich zu und steigt bei in Deutschland geborenen Jugendlichen auf 77,78 Prozent, während er für in Deutschland geborene Jugendliche türkischer Herkunft 24,54 Prozent beträgt. Die Familien türkischer Herkunft zeichnet eine rege kommunikative Praxis aus, das heißt, diese Eltern verbringen mehr Zeit im Austausch mit ihren Kindern als Familien aus der ehemaligen Sowjetunion oder deutsche Familien. Insofern schließen die Autoren auf eine günstige Ausstattung mit sozialem Kapital bei gleichzeitig ungünstigen Voraussetzungen hinsichtlich des ökonomischen und kulturellen Kapitals in türkischen Migrantenfamilien. Vgl. Müller/Stanat (2006: 236 ff.).

³⁶³ Siehe Abbildung 3-4: "Migrantenanteil in der besuchten Schule für Schüler der 9. Jahrgangsstufe mit und ohne Migrationshintergrund (in Prozent)" im Anhang, Seite 219.

³⁶⁴ Berücksichtigt werden die Herkunftsländer Polen, ehemalige Sowjetunion, Türkei, ehemaliges Jugoslawien, Italien und Griechenland.

Stanat diskutiert die PISA-Ergebnisse dahingehend, dass die **Förderung des Zweitspracherwerbs** [Herv. d. Verf.] in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland nur in unbefriedigendem Maße gelingt. Der weitgehende Verzicht auf die Evaluation von Maßnahmen zur Unterstützung von Migrantenkindern im deutschen Bildungssystem dürfte – dem Urteil der Autorin zufolge – "zur vergleichsweise ausgeprägten Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Deutschland beigetragen haben" (ebd.).

Müller/Stanat finden auch hinsichtlich des Bildungsniveaus der Eltern und kultureller Ressourcen der Familien deutliche Differenzen: Nahezu die Hälfte der Jugendlichen türkischer Herkunft (48,59 %) hat Eltern, welche maximal einen Hauptschulabschluß erreichten; unter den 15-Jährigen aus der ehemaligen Sowjetunion trifft dies lediglich für 14,03 Prozent zu.³⁶⁵ Über ein wissenschaftliches Hochschulstudium verfügen 11,33 Prozent der Eltern aus der ehemaligen Sowjetunion und 5,65 Prozent der Eltern türkischer Herkunft.³⁶⁶ Als positive Voraussetzung für schulisches Lernen stellen sich in beiden Migrationsgruppen eine hohe Motivation sowie Lernbereitschaft und Leistungsorientierung im Vergleich zu ihren Mitschülern ohne Migrationshintergrund heraus.³⁶⁷

Für Jugendliche aus Familien der ehemaligen Sowjetunion zeichnet sich – wie Müller/Stanat weiter ausführen – ein mit Bourdieus Konzeptualisierung ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals³⁶⁸ als Einflußgrößen schulischen Erfolgs weitestgehend konsistentes Bild ab, wobei die formale Bildung der Eltern eine wenig stratifizierende Wirkung hat.³⁶⁹ Ein tendenziell umgekehrtes Muster beobachten die Autoren in der Gruppe Jugendlicher türkischer Herkunft: Das Bildungsniveau der Eltern wirkt hier deutlich stratifizierend. Vom sozioökonomischen Status der Eltern türkischer Herkunft geht ein ausgeprägter direkter Einfluss auf die Lesekompetenz ihrer Kinder aus.³⁷⁰

Stanat (2003) geht den im Rahmen von PISA-Diskussionen in Deutschland geäußerten Vermutungen nach, das im internationalen Vergleich relativ schlechte Abschneiden Deutschlands könnte auf die Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zurückzuführen sein. In einer Analyse, bei der die überwiegende Zahl Jugendlicher, die einer ethnischen Minorität angehören, für Deutschland ausgeschlossen wurden,³⁷¹ ergibt sich "ein nur geringfügig positiveres

³⁶⁵ Die autochthone deutsche Vergleichsgruppe hat zu nur 2,87 Prozent Eltern, deren höchster Bildungsabschluß die Hauptschule ist.

³⁶⁶ Vgl. Müller/Stanat (2006: 238).

³⁶⁷ Vgl. Müller/Stanat (2006: 239).

³⁶⁸ Vgl. Bourdieu (1983).

³⁶⁹ Vgl. Müller/Stanat (2006: 248).

³⁷⁰ Hier finden möglicherweise Kenntnisse der angeworbenen Arbeitsmigranten in der Verkehrssprache der Aufnahmegesellschaft einen Niederschlag und beeinflussen sowohl deren beruflichen Erfolg als auch die Lesekompetenz der nachfolgenden Generation. Da die Lesekompetenz – wie Stanat (2006a: 212) ausführt – vom Schultyp beeinflusst wird und insbesondere an Hauptschulen negative Kompositionseffekte von sozioökonomischem Hintergrund und kognitiven Grundfähigkeiten entstehen, perpetuieren möglicherweise statusabhängige Bildungsentscheidungen bestehende soziale Ungleichheiten. Schließlich verringern sich infolge der schultypabhängigen Konzentration von Migrantenkindern (institutionell verstärkte ethnische Segregation) deren außerfamiliäre Lerngelegenheiten in der dominanten Sprache.

³⁷¹ Stanat weist kritisch darauf hin, dass aufgrund dieses Vorgehens "die Ergebnisse im Vergleich zu Staaten, in denen dies nicht der Fall ist, geschönt [werden]" (ebd.: 245) und der Vergleich Staaten mit einer erfolgreicherer Förderung von Migrantenkindern benachteiligt. Insofern stellen sich Probleme der Validität und statistischen Vergleichbarkeit. Zudem stellt die Förderung von Migrantenkindern ein Qualitätsmerkmal von Bildungssystemen dar und darf bei der Evaluation nicht ausgeklammert werden.

Bild als bei der Betrachtung der Gesamtpopulation" (ebd.: 246). Die Lesekompetenzwerte liegen im Mittelwert fast identisch auf dem OECD-Durchschnittswert, in Mathematik und den Naturwissenschaften liegen sie geringfügig oberhalb des OECD-Durchschnitts. Der deutliche Abstand zu den erfolgreichen PISA-Staaten bleibt weiterhin bestehen.

3.3.2 Späteinschulungen und Klassenwiederholungen

Deutschland gehört zu den Staaten, "in denen die Überzeugung vom Sinn leistungshomogener Lerngruppen so tief verwurzelt ist, dass [...] verschiedene [...] Formen der Selektion offen praktiziert und allgemein akzeptiert werden.", stellt Schümer (2004: 74) fest und konkretisiert die praktischen Maßnahmen als "Verfahren zur '**negativen Auslese**'" [Herv. d. Verf.] (ebd.).

Im deutschen Bildungssystem werden Kinder regelhaft im Alter von 6 Jahren eingeschult. Statistisch beginnt allerdings ein erheblicher Anteil der Kinder seine Schullaufbahn rückstellungsbedingt verzögert.³⁷² Anhand der Stichprobe aus PISA 2000 weisen Baumert/Schümer (2001: 358 f.) das sozial ungleich verteilte Risiko eines verzögerten Schullaufbahnbeginns nach. Kinder aus Familien der oberen und unteren Dienstklassen haben demnach ein nur halb so großes relatives Zurückstellungsrisiko von der Grundschule wie Kinder aus Arbeiterfamilien (ebd.: 359).

In einer ersten Analyse der PISA-2000-Daten fassen Tillmann/Meier (2001: 470) den Forschungsstand zu Späteinschulungen zusammen und kommen hinsichtlich der pädagogischen Wirksamkeit zu einer kritischen Einschätzung: Ein Drittel vom Schulbesuch zurückgestellter Kinder gehört nach drei Jahren erneut zu den Versagern,³⁷³ für ebenfalls ein Drittel beginnt die Anfangsklasse mit einer ungünstigen Beurteilung und nachfolgender Versetzungsgefährdung,³⁷⁴ das Nichtversetzungsrisiko wird keineswegs reduziert, und die Späteinschulung besitzt prognostischen Charakter für einen zukünftigen Haupt- und Sonderschulbesuch der Betroffenen.³⁷⁵ Die mit der Rückstellung vom Schulbesuch verbundenen Kompensationshoffnungen finden in den Forschungsdaten keine Entsprechung, sie müssen – so Tillmann/Meier – "als höchst zweifelhaft gelten" (ebd.).

³⁷² Für 1995 wies die amtliche Statistik Anteile vom Schulbesuch zurückgestellter Kinder zwischen 4 Prozent in Bayern und 15,9 Prozent in Bremen aus (Vgl. Bellenberg 1999: 29, zit. n. Tillmann/Meier 2001: 471).

³⁷³ Vgl. Klemmler, L. (1976): Schulerfolg und Schulversagen. Göttingen, Hogrefe, S. 22 ff. (zit. n. Tillmann/Meier 2001: 470).

³⁷⁴ Vgl. Fischer, R. (1982): Zur Bedeutung von Schulanfang und Grundschulzeit für späteres Schulversagen. In: Fischer, R.: Hauptschulversagen. Bedingungsanalyse und pädagogische Konsequenzen. Saarbrücken, S. 69 - 96 (zit. n. Tillmann/Meier 2001: 470).

³⁷⁵ Vgl. Bellenberg, G. (1999): Individuelle Schullaufbahnen. Eine empirische Untersuchung über Bildungsverläufe von der Einschulung bis zum Abschluß. Weinheim, Juventa, S. 47 f. (zit. n. Tillmann/Meier 2001: 470).

Ein schulorganisatorisches Element im deutschen Bildungssystem sind die Jahrgangsklassen.³⁷⁶ Erreichen Schülerinnen und Schüler das Klassenziel in zwei oder mehreren Fächern nicht, wird am Ende des Schuljahres die Wiederholung des Unterrichtsstoffes in der nachrückenden Jahrgangsklasse festgelegt. Die Nichtversetzung in die nächsthöhere Klassenstufe³⁷⁷ fungiert – so Glumpler – als "ein formales Mittel zur Homogenisierung der Leistungsstreuung in einer Jahrgangsklasse" (1994: 316).³⁷⁸ Der Ausschluß Leistungsschwächerer wird zudem erreicht durch Zurückstellungen von der Einschulung, die Überweisung an eine Sonderschule sowie mittels selektiver Schulübergangsempfehlungen auf die Sekundarstufe I – aber auch Rückstufungsmaßnahmen von höheren in niedrigere Schulformen sind möglich.³⁷⁹

Solche Schulformwechsel in der Sekundarschulzeit zeigen die Durchlässigkeit des Bildungssystems an. Innerhalb der Sekundarstufe I verlaufen Wechsel der Schulform vor allem von "oben" nach "unten", stellen Tillmann/Meier (2001: 476) fest.³⁸⁰ Auch Avenarius et al. (2006: 51) beschreiben eine **überwiegende Abwärtsmobilität in der Sekundarstufe I** [Herv. d. Verf.] des gegliederten deutschen Schulsystems.³⁸¹

Mit 35 Prozent ist die Wiederholerrate unter 15-jährigen Hauptschülern³⁸² der PISA-2000-Stichprobe gegenüber 9,6 Prozent in den Gymnasien besonders hoch.³⁸³ Lediglich 64 Prozent der erfassten deutschen Schülerpopulation absolvierten ihre Schullaufbahn ohne Verzögerung durch Zurückstellung oder Klassenwiederholung(en). Anders gewendet befanden sich 36 Prozent zum Erhebungszeitpunkt auf einer altersinadäquaten niedrigeren Klassenstufe.³⁸⁴ Im Rahmen der nationalen PISA-E-Untersuchung bestätigen Schümer/Tillmann/Weiß diesen Befund: Späteingeschulte und Klassenwiederholer bilden zusammen in den alten Bundesländern einen Anteil von 32 Prozent, d. h., ein Drittel der erfassten westdeutschen Schülerpopulation³⁸⁵ durchläuft die Schule

³⁷⁶ Das Jahrgangsprinzip unterstellt, dass gleichaltrige Kinder über vergleichbare Voraussetzungen für die schulische Unterrichtung verfügen und Lernfortschritte auf ähnlichem Niveau zu erwarten sind. Empirische Studien desillusionieren allerdings – Altersgleichheit ist keine Garantie für Leistungshomogenität. Vgl. Brügelmann (2005: 168 f.).

³⁷⁷ Die empirische Bildungsforschung konstatiert hinsichtlich der Wirkungen von Klassenwiederholungen überwiegend das Fehlen zusätzlicher Lerneffekte für die Repetenten und verweist insbesondere auch auf negative soziopsychische Auswirkungen. Vgl. Tillmann/Meier (2001: 470).

³⁷⁸ In der überarbeiteten, 2. Auflage, des zitierten Nachschlagewerkes aus dem Jahr 2004 fehlt das Lemma "Sitzenbleiben". Neu aufgenommen wurden unter anderem die Einträge "Migrantenkinder", "Selektion – Segregation" sowie "Sonderpädagogischer Förderbedarf".

³⁷⁹ Vgl. Krohne/Meier/Tillmann (2004: 373).

³⁸⁰ Die Autoren verweisen neben den PISA-2000-Daten exemplarisch auf Ergebnisse von Kernnade, der in einer Bremer Studie eine Relation von 1:18 zwischen Auf- und Abstiegen ermittelte. Vgl. Kernnade, J. (1989): Schullaufbahn und Durchlässigkeit in der Sekundarstufe I. Empirische Untersuchung von Schülerkarrieren in der Stadt Bremen. Frankfurt a. M., Lang, S. 419f.). In einer jüngeren, auf Nordrhein-Westfalen bezogenen Studie betrug die Relation 1:11. Vgl. Bellenberg, G. (1999): Individuelle Schullaufbahnen. Eine empirische Untersuchung über Bildungsverläufe von der Einschulung bis zum Abschluß. Weinheim, Juventa, S. 419 f..

³⁸¹ Von ca. 80.000 bundesweiten Schulartwechseln finden sich im Schuljahr 2004/05 20 % Aufstiege und 60 % Abstiege. Unberücksichtigt blieben Übergänge, die nicht eindeutig abschlussbezogen einen Aufwärts- oder Abwärtswechsel darstellen, wie Übergänge zwischen Hauptschule und Schule mit mehreren Bildungsgängen oder Realschule Schule mit mehreren Bildungsgängen. Bei nicht als Auf- oder Abstiege zu beschreibenden Wechselquoten zwischen Schularten des gegliederten Systems und Integrierten Gesamtschulen finden Avenarius et al. (2006: 52) kaum Unterschiede zwischen den Wechselrichtungen.

³⁸² Die Werte wurden kumuliert, d. h., sie schließen Klassenwiederholungen in der Grundschule mit ein. Auch von höheren Schulformen in die Hauptschule zurückgestufte Schülerinnen und Schüler erklären die große Repetentenquote.

³⁸³ Vgl. Tillmann/Meier (2001: 471).

³⁸⁴ Vgl. Tillmann/Meier (2001: 473 f.).

³⁸⁵ Unter den Bundesländern fällt Schleswig-Holstein mit besonders hohen Quoten Zurückgestellter und Sitzengebliebener auf: 45 Prozent der 15-Jährigen liegen hinter ihren Alterskameraden um bis zu drei Jahre zurück. Auch der Stadtstaat Bremen liegt mit 42 Prozent noch über dem Vergleichswert bundesdeutscher Großstädte (39 %). Die Klassenwiederholerquoten in den neuen Ländern liegen mit ca. 15 Prozent deutlich

zeitlich verzögert (2002: 206 f.).

Tillmann/Meier schließen aus dieser verschobenen Altersstruktur auf einen "im internationalen Vergleich [...] erhebliche[n] Leistungs­nachteil des deutschen Schulsystems (2001: 473). Die verlängerte Schulphase führt zudem auch nicht zu verbesserten Leistungen (ebd.: 475).³⁸⁶

Krohne/Meier/Tillmann (2004) fokussieren in ihrer Untersuchung zum Sitzenbleiben anhand der PISA-2000-Daten auf die unterschiedlichen Repetentenquoten von Jungen und Mädchen sowie von Migranten und Nicht-Migranten in der Grundschule und Sekundarstufe I. Die geschlechtsspezifische Betrachtungsweise der Jahrgangsquoten zeigt deutliche Differenzen: Jungen bleiben durchgängig häufiger sitzen als Mädchen - im 6. Schuljahr nahezu doppelt so oft, im 7. Schuljahr im Verhältnis 3 : 2 (ebd.: 378 ff.). Diese Ergebnisse lassen sich auf die von Stanat/Kunter (2001: 253) beschriebenen konsistenten geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Basiskompetenz Lesen zurückführen, welchen wiederum motivationale Merkmale (z. B. Interesse und Freude am Lesen) zugrunde liegen (ebd.: 266). Einen Zusammenhang zwischen Lesekompetenz und Zurückstellungen oder Klassenwiederholungen stellen auch Artelt et al. (2001: 118) her: Lediglich ein Viertel der 15-Jährigen unterhalb der Kompetenzstufe I absolviert regulär die Schullaufbahn. Zur Risikogruppe von Jugendlichen, die der niedrigsten Kompetenzstufe im Lesen nicht gewachsen sind,³⁸⁷ zählen zehn Prozent der 15-Jährigen;³⁸⁸ sie sind überwiegend männlich und besuchen Haupt- oder Sonderschulen (ebd.: 120). Die Überrepräsentation von Jungen in dieser Gruppe kann ihr im Vergleich zu Mädchen häufigeres Sitzenbleiben zumindest zum Teil erklären.³⁸⁹

Kinder mit Migrationshintergrund weisen häufiger als andere verzögerte Schullaufbahnen auf. Im Rahmen von PISA-E stellen Schümer/Tillmann/Weiß (2002: 207) deren Bildungsbenachteiligung gegenüber Kindern deutscher Herkunft mit einem zwei- bis dreimal so hohen Risiko, als 15-Jährige die altersentsprechende Klasse noch nicht erreicht zu haben, heraus. Im Vergleich zur Referenzgruppe der autochthonen Jugendlichen ist der **Repetentenanteil der Migrantenjugendlichen** [Herv. d. Verf.] in Gymnasien, Gesamtschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen jeweils mehr als doppelt so hoch, und er liegt in Haupt- und Realschulen etwa um ein Drittel

unter denen Westdeutschlands (25 %). Diese Ost-West-Unterschiede sind nur wenig auf den kleineren Anteil von Migrantenjugendlichen in den neuen Ländern zurückführbar. Schümer/Tillmann/Weiß zeigen, "dass die Wiederholerquote in den neuen Ländern auch innerhalb der deutschen Population mit rund 14 Prozent viel niedriger ist als in den alten Ländern; dort beträgt sie rund 21 Prozent." (2002: 207). Die Ursachen für differenzielle Verzögerungsquoten sind – so die Autoren - in unterschiedlichen Einschulungs- und Versetzungstraditionen der Bundesländer zu suchen, die "in einer nicht weiter reflektierten pädagogischen Praxis fortleben." (ebd.: 209). Dass zwischen dem Leistungsniveau eines Bundeslandes und den Quoten Zurückgestellter und Nichtversetzter keine unmittelbaren Beziehungen herzustellen sind, zeigt sich unter anderem an der unterdurchschnittlichen Wiederholerrate beispielsweise Sachsens (14,7 %).

³⁸⁶ Jugendliche mit verzögerten Schullaufbahnen und geringen schulischen Qualifikationen sind von gesellschaftlicher Marginalisierung bedroht, da ihr Versagen häufig individualisiert wird. Solga weist auf die prekären Übergangsbio­graphien von Jugendlichen ohne Schulabschluss hin, deren Integration ins berufliche Bildungssystem sich oftmals als "*Verlängerung* der 'institutionellen Aussonderung' in der Schule dar­stellt" [Herv. im Original] (2003: 25) oder in beschäftigungsinstabile Berufe mündet. Eine vertiefende Darstellung zu den lebensgeschichtlichen Folgen mangelnder Bildung findet sich in Solga (2005b). Zu Risikobiografien benachteiligter Jugendlicher zwischen Exklusionsfallen und Inklusionsbestrebungen aus der Perspektive unterschiedlicher erziehungswissenschaftlicher Subdisziplinen siehe auch Spies/Tredop (2006).

³⁸⁷ Eine typische Anforderung auf der Kompetenzstufe I ist es, den Hauptgedanken eines Textes zu erkennen, wobei "[d]er Hauptgedanke [dabei] [...] entweder durch Wiederholung oder durch frühes Erscheinen im Text auffallend formuliert [ist]", führen Artelt et al. (2001: 89) aus.

³⁸⁸ Knapp die Hälfte dieser Jugendlichen wurde in Deutschland geboren und hat in Deutschland geborene Eltern. Kinder aus Migrationsfamilien gehören – so Artelt et al. - zu 25 Prozent dieser Risikogruppe an (2001: 120).

³⁸⁹ Vgl. Krohne/Meier/Tillmann (2004: 379).

höher.³⁹⁰ Die vierte Klasse wird – wie Krohne/Meier (2004: 124) ausführen – insgesamt von den wenigsten Kindern wiederholt. Die Autoren vermuten am Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe I eine Präferenz für die Hauptschulüberweisung anstelle des "Sitzenlassens" als Selektionsinstrument.

"Die Hauptschule ist mit einem Sitzenbleiberanteil von 51 % bei ihren Migrantenkindern Spitzenreiter", konstatieren Krohne/Meier/Tillmann (2004: 382). Die demgegenüber deutlich niedriger ausfallende 21%ige Repetentenquote von Migrantenjugendlichen auf dem Gymnasium führen die Autoren auf vorherige Selektionsprozesse im Bildungssystem zurück. Das Risiko sitzenzubleiben ist für Migrantenkinder in der Primarstufe viermal höher als das von nicht Migrierten; in den Klassen 4 und 5 ist es noch etwa doppelt so hoch, von der 6. Klasse an gleichen sich die Werte denen einheimischer Kinder an, bis schließlich in Klasse 8 die deutschen Jugendlichen häufiger sitzenbleiben (ebd.: 384).³⁹¹ Die "alarmierend hohe Sitzenbleiberquote der Migrantenkinder" (Krohne/Meier 2004: 135) im Vergleich zur autochthonen Referenzgruppe veranschaulicht Abbildung 3-5.³⁹² Es wird deutlich, dass insbesondere die Grundschule vom Instrument des Sitzenbleibens Gebrauch macht. Krohne/Meier rekurrieren erklärungsweise unter anderem auf die Bildungsforschungsarbeiten von Gogolin,³⁹³ wenn sie feststellen:

"Solange insbesondere die Grundschule an ihrem monolingualen Selbstverständnis festhält und sich der sprachlichen Pluralität ihrer Schülerschaft nicht weiter öffnet, wird es im Zusammenhang mit der ausleseorientierten Struktur des deutschen Bildungswesens für Kinder ausländischer Herkunft immer schwer sein, den gestellten schulischen Anforderungen zu genügen" (ebd.: 139).

Von dem überproportionalen Sitzenbleiben in der Grundschule sind Mädchen mit Migrationshintergrund ebenso stark betroffen wie Jungen, das heißt, der für autochthone Mädchen der PISA-Stichprobe oben beschriebene geschlechtsspezifische Vorteil ist für Migrantenmädchen laut Krohne/Meier/Tillmann nicht nachweisbar (2004: 386 f.). Im Vergleich zu ihren deutschen Mitschülerinnen tragen 15-jährige Migrantenmädchen ein 3,25mal so hohes Sitzenbleiberisiko (odds ratio). Das Risiko von Migrantenjungen im Vergleich zu ihren deutschen Mitschülern fällt dagegen etwas geringer aus - es ist 2,5mal so hoch (ebd.: 388).

Krohne/Meier (2004: 131 f.) stellen für Jugendliche aus Familien mit Migrationshintergrund Differenzen hinsichtlich des Wiederholens einer Jahrgangsklasse in Abhängigkeit von deren Herkunftsländern heraus: Jugendliche türkischer Herkunft sind am häufigsten betroffen (47,7 Prozent), dicht gefolgt von ihren Altersgenossen aus der ehemaligen Sowjetunion, während 15-Jährige

³⁹⁰ Vgl. Krohne/Meier/Tillmann (2004: 382).

³⁹¹ Den sprunghaften Anstieg der Sitzenbleiberquoten insbesondere von Jungen deutscher Herkunft in den Klassen 7 und 8 führen die Autoren auf pubertäre Verhaltensprobleme zurück (ebd.: 389).

³⁹² Siehe Abbildung 3-5: "Repetentenquoten von 15-Jährigen aus einheimischen und zugewanderten Familien nach Klassenstufen (in Prozent)" im Anhang, Seite 220.

³⁹³ Vgl. Gogolin (1994, 2002, 2003, 2004).

polnischer Herkunft unwesentlich häufiger als deutsche Jugendliche repetierten (21,5 Prozent).

Den größten Erklärungswert für die migrationsspezifisch unterschiedlichen Repetentenquoten in der Primarstufe messen Krohne/Meier/Tillmann (2004: 389) der Lesekompetenz zu. Bei gleichen Lesefähigkeiten verringert sich das Sitzenbleiberisiko von Jugendlichen mit Migrationshintergrund deutlich: Es liegt für Jungen nur noch um das 1,39-fache höher und sinkt bei Mädchen von 3,25 auf 1,79 im Vergleich zur deutschen Referenzgruppe. Der empirische Nachweis für deutsche Sprachkompetenz als Hauptfaktor für den Schulerfolg in der Primarstufe wird anhand von Odds Ratio-Berechnungen auch von Krohne/Meier (2004) geführt. Die bei Kontrolle der Lesekompetenz immer noch fast doppelt so hohe Sitzenbleiberquote von Migrantenmädchen gegenüber ihren deutschen Mitschülerinnen interpretieren die Autoren (ebd.: 141) im Sinne einer Überlagerung des Geschlechterstatus – der bei deutschen Mädchen das Wiederholungsrisiko deutlich verringert – durch den Migrationsstatus.

Kinder mit Migrationshintergrund weisen in PISA 2003 in einigen Bundesländern nahezu doppelt so häufig verzögerte Schullaufbahnen auf wie Kinder aus Familien ohne Migrationshintergrund.³⁹⁴ Anhand der nach Herkunftsgruppen³⁹⁵ unterschiedenen PISA-2003-Daten erweisen sich nach Avenarius et al. (2006: 152 f.) türkische Kinder als die Hauptbetroffenen, gefolgt den (Spät-)Aussiedlerkindern und jenen aus restlichen Anwerbestaaten.

Im internationalen Vergleich zählt Deutschland trotz seiner auf Leistungshomogenisierung zielenden Maßnahmen zu den Staaten mit den höchsten Anteilen an Klassenwiederholungen.³⁹⁶ In der Sekundarstufe I finden sich im deutschen Schulsystem 14,1 Prozent Repetenten; im OECD-Durchschnitt ist die Quote nicht halb so groß (6,2 %).³⁹⁷ Während im OECD-Durchschnitt knapp 64 Prozent der in PISA 2003 getesteten Schülerinnen und Schüler Klasse 10 oder höher besuchen, sind die 15-Jährigen in Deutschland mehrheitlich erst in der neunten Klassenstufe anzutreffen (59,9 %).³⁹⁸

³⁹⁴ Vgl. Avenarius et al. (2006: 152 f.).

³⁹⁵ Für die Differenzierung nach Herkunftsgruppen (Türkei, Aussiedler etc.) fanden im innerdeutschen Vergleich nur Bundesländer mit einem Anteil von mindestens 10 Prozent Jugendlicher aus Migrantenfamilien Berücksichtigung.

³⁹⁶ Vgl. Drechsel/Senkbeil (2004: 285).

³⁹⁷ Deutschland wird lediglich von Frankreich, Luxemburg, der Tschechischen Republik und Portugal – teilweise deutlich – überboten. Alle anderen OECD-Länder liegen hinsichtlich von Klassenwiederholungen in der Sekundarstufe unter 10 Prozent. Finnland, Norwegen und Japan sehen von Klassenwiederholungen als pädagogischer Maßnahme gänzlich ab, so beträgt ihre Wiederholerrate Null.

³⁹⁸ Zum konkreten Vergleich der Klassensstufen: Im OECD-Durchschnitt sind 31,1 % der Schülerinnen und Schüler auf Klassenstufe 9 gegenüber 59,9 % der deutschen Vergleichsgruppe. In Klassenstufe 10 befinden sich im OECD-Durchschnitt 59,1 % - in Deutschland 23,2 %. Für die Klassenstufe 11 oder 12 weisen die PISA-2003-Daten 4,8 % im OECD-Durchschnitt und 0,1 % in Deutschland aus. 16,7 % der deutschen Schülerinnen und Schüler befinden sich noch in Klasse 7 oder 8; im OECD-Durchschnitt sind dies zwei Drittel weniger (5,1 %), wie Drechsel/Senkbeils tabellarischer Übersicht zu entnehmen ist (2004: 285). Gründe für diese erheblichen Differenzen im internationalen Vergleich sehen die Autoren in der unterschiedlichen Einschulungs- und Versetzungspraxis der Schulsysteme.

3.3.3 Basiskompetenzen Lesen und Mathematik

Im Zentrum des ersten Zyklus des Programme for International Student Assessment steht die Erfassung der Lesekompetenz, weil "die Bedeutung des Lesens heute größer [ist] als jemals zuvor in der Kulturgeschichte. [...] Besonders im historischen Vergleich wird das Eindringen der Schrift in alle Lebensbereiche deutlich", stellen Artelt et al. (2001: 70) unter Verweis auf die zunehmende "Wissenslücke (knowledge gap) zwischen Lesern und Nicht-Lesern" (ebd.) fest. In der Wissens- und Mediengesellschaft stellt Lesekompetenz eine basale gesellschaftliche Teilhabefähigkeit dar.³⁹⁹

In den Folgezyklen wurde das über unmittelbare Schriftlichkeit hinausgehende Modell der basalen kognitiven Kompetenz auf weitere Bereiche übertragen: auf die mathematische Kompetenz ("mathematic literacy") 2003 sowie die naturwissenschaftliche Kompetenz ("scientific literacy") im Jahr 2006.⁴⁰⁰ Stets geht es bei der Erfassung der Grundbildung in den unterschiedlichen Schwerpunktdimensionen von PISA um die epistemologische Vorstellung, dass einer verständigen Anwendung im Alltag ein begriffliches Verständnis der getesteten Sachverhalte vorausgeht. Hierin zeigt sich das an der realen Lebenswirklichkeit orientierte Verständnis von Wissen als Basis aktiver Alltagsbewältigung.⁴⁰¹

Basiskompetenz Lesen ("reading literacy")

Für PISA (und IGLU) erfaßt die OECD mit dem aus der angelsächsischen Literacy-Diskussion entlehnten Konzept der "Reading Literacy" ein funktionalistisches Grundbildungsverständnis, d. h. eine "grundlegende Form des kommunikativen Umgangs mit der Welt", welches (ebd.: 78) über eine elementare Alphabetisierung oder Literalität hinausgeht. Die internationale Rahmenkonzeption "unterscheidet [...] textimmanente von wissensbasierten Verstehensleistungen", erläutern Artelt et al. (2001: 82). Demzufolge "ist Lesekompetenz mehr als einfach nur lesen können" – so Baumert/Stanat/Demmrich (2001: 22). Sie ist definiert als Fähigkeit, "[g]eschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen" (ebd.: 23).⁴⁰²

³⁹⁹ Vgl. Sting (2003: 317).

⁴⁰⁰ Da die Ergebnisse des dritten Erhebungszyklus' - Schwerpunktbereich "naturwissenschaftliche Kompetenz" – zum Zeitpunkt der Erarbeitung dieser Diplomarbeit noch nicht publiziert worden sind und aus Gründen einer Umfangsbegrenzung wird auf die explizite Darstellung im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit verzichtet.

⁴⁰¹ Vgl. Baumert/Stanat/Demmrich (2001: 25).

⁴⁰² Vester interpretiert das Literacy-Konzept der PISA-Studien als "ein Kriterium mit gleichzeitigem praktischem und emanzipatorischem Potenzial" (2003b: 5), welches "Lebensbewältigung und Unterhaltung einerseits, Ästhetik, Sinnfindung und Persönlichkeitsentwicklung andererseits" (ebd.: 6) als zwei Seiten desselben Lernprozesses impliziert.

Aus den Leistungen der Testpopulation in einzelnen Aufgaben wurde ein Gesamtwert für jede Person gebildet, der Vergleiche der Lesekompetenz von Jugendlichen sowie die Zuordnung in eine von fünf Kompetenzstufen (Gesamtskala Lesekompetenz) anhand der Ergebnisse in den drei Subskalen "Informationen ermitteln", "textbezogenes Interpretieren" und "Reflektieren und Bewerten" ermöglicht.⁴⁰³

Deutschland ergänzte das internationale Design im nationalen Test durch das "Lernen aus Texten" insofern, als dass Verständnisfragen aus der Erinnerung beantwortet werden mußten und ein tiefgehendes Textverständnis anhand der Skala "Situative Textrepräsentation" erfaßt wurde.⁴⁰⁴

In allen Teilnehmerländern finden sich in PISA 2000 deutliche Unterschiede in der Lesekompetenz zwischen den besten und den schlechtesten Jugendlichen.⁴⁰⁵ Deutschland weist im internationalen Vergleich das **höchste Ausmaß sozialer Disparitäten** - im Sinne einer **Kopplung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg** - auf [Herv. d. Verf.], wie Abbildung 3-6 veranschaulicht.⁴⁰⁶ In der Grafik werden die PISA-Teilnehmerstaaten nach der Differenz zwischen der mittleren Lesekompetenz 15-Jähriger aus Familien des oberen und unteren Quartils der Sozialstruktur⁴⁰⁷ angeordnet. Deutschland liegt vor Belgien an der Spitze der Verteilung - die Differenz beträgt in der Bundesrepublik mehr als eineinhalb Kompetenzstufen. Am anderen Ende der Verteilung liegen mit Finnland und Island zwei Staaten mit überragenden bis guten Leistungsergebnissen bei gleichzeitiger Entkopplung der Basisqualifikation Lesen von der sozialen Herkunft. Eine solche Koinzidenz von guten Ergebnissen und geringen sozialen Disparitäten ist - wie Baumert/Schümer (2001: 383) vermerken - domänenübergreifend nachweisbar.⁴⁰⁸ In Deutschland dagegen divergieren Jugendliche unterschiedlicher sozialer Herkunft hinsichtlich ihrer Lesekompetenz am Ende der Vollzeitschulpflicht substantiell, wobei "der Zusammenhang zwischen Lesekompetenz und sozialer Herkunft [...] im Wesentlichen durch die Schulformzugehörigkeit vermittelt [wird]" (ebd.: 365).

Der Zusammenhang zwischen Kompetenz und sozialer Herkunft läßt sich nach Baumert/Schümer als "sozialer Gradient" (ebd.: 386) beschreiben. Die Steigung des sozialen Gradienten wird gemessen als Veränderungsrate, mit der beispielsweise die Lesekompetenz der Änderung der Sozialschicht folgt (Regressionssteigerung). Diese Steigung gilt als Indikator für jenen

⁴⁰³ Auf jeder einzelnen Kompetenzstufe wurden homogene Aufgaben gestellt. Die Aufgabenstellungen unterschiedlicher Kompetenzstufen divergieren in zentralen Merkmalen und Anforderungen systematisch voneinander. Zur Beschreibung typischer Anforderungen auf Kompetenzstufen und Subskalen vergleiche Artelt et al. (2001: 89). Jugendliche einer Kompetenzstufe lösen sowohl die Aufgaben dieser als auch die der niedrigeren Stufe(n) mit hinreichender Sicherheit; die Aufgabenstellungen in höheren Stufen werden von ihnen in der Regel nicht mehr bewältigt. Vgl. (ebd.: 97).

⁴⁰⁴ Vgl. Artelt et al. (2001: 87).

⁴⁰⁵ International wiesen allerdings Jugendliche niedriger sozialer Herkunft eine deutlich größere Leistungsheterogenität auf als in der deutschen Testpopulation. Sting (2003: 320) merkt dazu an, dass die mit den ersten PISA-Ergebnissen in Deutschland verursachte Aufregung vor allem durch den im internationalen Vergleich hohen Anteil schlechter Leser sowie die gravierende Leistungsdiskrepanz zwischen guten und schlechten Lesern verursacht war.

⁴⁰⁶ Siehe Abbildung 3-6: "Unterschiede zwischen der mittleren Lesekompetenz von 15-Jährigen aus Familien des oberen und unteren Viertels der Sozialstruktur" im Anhang, Seite 221.

⁴⁰⁷ Basis ist der Höchste Internationale Sozioökonomische Index (HISEI).

⁴⁰⁸ In Mathematik und den Naturwissenschaften wiederholt sich dieses Grundmuster. Insgesamt wird in PISA 2000 die internationale Variabilität von herkunftsbedingten Ungleichheiten im Erwerb von Schlüsselkompetenzen sichtbar.

Ungleichheitsanteil der Kompetenz, welcher auf die soziale Herkunft zurückzuführen ist. Kurzum: Der soziale Gradient gibt an, wie stark das gemessene Leistungsniveau vom sozialen Hintergrund der Schüler abhängt. Deutschland fällt im internationalen Vergleich durch den steilsten sozialen Gradienten auf.⁴⁰⁹ In Abbildung 3-7 ist der Zusammenhang zwischen Kopplung der sozialen Herkunft und Kompetenzerwerb einerseits sowie andererseits dem Niveau der Lesekompetenz in den PISA-Teilnehmerstaaten dargestellt.⁴¹⁰ Im linken oberen Quadranten mit niedrigem Leistungsniveau und steilem sozialen Gradienten liegt Deutschland - zur inversen Gruppe hoher Lesekompetenz bei geringen sozialen Disparitäten zählen neben Finnland Japan, Kanada, Schweden und Korea. Insgesamt zeigt sich eine "hohe transkulturelle Variabilität" (ebd.: 393) des Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und erworbener Lesekompetenz. Die in Staaten unterschiedlicher geographischer Lage und kultureller Tradition gelingende Begrenzung der Auswirkungen sozialer Herkunft auf den Kompetenzerwerb führen Baumert/Schümer auf die im Vergleich zu Deutschland "erfolgreichere Förderung von Kindern und Jugendlichen aus sozial schwächeren Schichten" (ebd.) zurück.

Deutschland liegt in der Gesamtskala Lesen acht Plätze unter dem OECD-Durchschnitt⁴¹¹ und weist vergleichsweise große Differenzen auf: Während die schlechtesten deutschen Schülerinnen und Schüler im OECD-Vergleich Platz 28 von 32 erreichen (unter Kompetenzstufe I),⁴¹² liegen die besten auf einem mittleren 15. Rang (Kompetenzstufe V).⁴¹³

Der Anteil Jugendlicher, die den Anforderungen von Kompetenzstufe I nicht gewachsen sind – die also den Hauptgedanken eines Textes trotz auffälliger Formulierung oder Wiederholung nicht erkennen –, liegt mit 9,9 Prozent deutlich über dem OECD-Durchschnitt von 6,0 Prozent.⁴¹⁴ Weitere 12,7 Prozent der deutschen Testpopulation befinden sich auf Kompetenzstufe I, das heißt, sie sind nicht in der Lage, auf Basis einfacher Schlußfolgerungen die Bedeutung oder Beziehungen innerhalb eines Textteils zu erfassen. Summa summarum **erreichen 22,6 Prozent – also nahezu ein Viertel – der deutschen Schülerinnen und Schüler die zweite der insgesamt fünf Lesekompetenzstufen in PISA 2000 nicht.** [Herv. d. Verf.]⁴¹⁵

⁴⁰⁹ Vgl. Baumert/Schümer (2001: 388).

⁴¹⁰ Siehe Abbildung 3-7: "Staaten nach mittlerer Leseleistung und sozialem Gradienten der Lesekompetenz" im Anhang, Seite 222.

⁴¹¹ Vgl. Artelt et al. (2001: 106).

⁴¹² Lediglich Lettland, Luxemburg, Mexiko und Brasilien verzeichnen einen höheren Anteil schlechter Leser.

⁴¹³ Hinsichtlich des Anteils von Jugendlichen auf Kompetenzstufe V belegen Lettland, die Russische Föderation, Luxemburg, Mexiko und Brasilien im OECD-Durchschnitt – erneut - die unteren Plätze. Für Deutschland ist insofern eine besonders weite Spreizung zwischen guten und schlechten Lesern zu konstatieren.

⁴¹⁴ Vgl. Artelt et al. (2001: 102).

⁴¹⁵ Die Gegenüberstellung von Befunden aus den drei genannten Subskalen zeigt, dass insbesondere das Reflektieren und Bewerten von Texten Schwierigkeiten bereitet. Im Vergleich der OECD-Staaten liegt Deutschland deutlich über den Durchschnittswerten (11,4 % auf Kompetenzstufe I und 6,8 % unter Kompetenzstufe I). Vgl. Artelt et al. (2001: 103).

Artelt et al. (2001: 118) verweisen auf die diskontinuierlich, zeitlich verzögert verlaufenden Schullaufbahnen der 15-Jährigen unterhalb von Kompetenzstufe I.⁴¹⁶ Nur ein Viertel der 15-Jährigen unterhalb der Kompetenzstufe I absolviert regulär die Schullaufbahn. Diese überwiegend männlichen Jugendlichen bilden eine Risikogruppe, welche vorwiegend an Haupt- oder Sonderschulen anzutreffen ist (ebd.: 120). Knapp die Hälfte von ihnen wurde in Deutschland geboren und hat in Deutschland geborene Eltern.⁴¹⁷ Gemessen an der Bevölkerungszusammensetzung gehören **25 Prozent der Kinder aus Migrationsfamilien** zu dieser **Risikogruppe** [Herv. d. Verf.] (ebd.: 120).

Lediglich ein kleiner Teil der Risikogruppe wird von Lehrkräften vorab als "schwache Leser" angegeben – die Mehrzahl von Schülerinnen und Schülern der Risikogruppe identifizieren, so Artelt et al. (2001: 120), die Lehrkräfte jedoch nicht.

Jugendliche aus Familien, in denen beide Eltern nach Deutschland zugewandert sind, gehören zu 20 Prozent den extrem schwachen Lesern in PISA 2000 an. Baumert/Schümer stellen fest: "Fast 50 Prozent der Jugendlichen aus Zuwandererfamilien überschreiten im Lesen nicht die elementare Kompetenzstufe I, obwohl über 70 Prozent von ihnen die deutsche Schule vollständig durchlaufen haben" (2001: 379).

Die schlechte Leseleistung lässt sich hingegen nicht allein auf den Migrationshintergrund zurückführen. Es handelt sich vielmehr um insbesondere in Hauptschulen entstehende **Kompositionseffekte** [Herv. d. Verf.] von sozioökonomischem Hintergrund und kognitiven Grundfähigkeiten, die Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund gleichermaßen betreffen und charakteristisch sind für die mehrfache Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern in dieser Schulform.⁴¹⁸ Diese Kompositionseffekte diskutiert Stanat: "Die in diesen Schulen vorliegenden Kontexte scheinen über die Einflüsse der ungünstigen individuellen Eingangsvoraussetzungen der Jugendlichen hinaus die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler zu beeinträchtigen" (2006a: 212).

Für den zweiten Erhebungszyklus der internationalen Schulleistungsstudie – das heißt PISA 2003 – beschreiben Schaffner et al. eine Lesekompetenz in Deutschland auf dem gleichen Niveau wie im Jahr 2000.⁴¹⁹ In jeder Schulform sind Schülerinnen und Schüler auf allen Kompetenzstufen zu finden: das heißt, ein geringer Teil von Gymnasiasten (0,7 Prozent) erreicht lediglich Kompetenzstufe I oder gehört zur sogenannten "Risikogruppe" darunter;⁴²⁰ andererseits bewältigen 3,5 Prozent

⁴¹⁶ Lediglich ein Viertel von ihnen absolviert eine reguläre Schullaufbahn. Mehr als 20 Prozent waren von Zurückstellungsmaßnahmen bei der Einschulung betroffen; und die Hälfte dieser Gruppe wiederholte eine Klasse. Vgl. Artelt et al. (2001: 118).

⁴¹⁷ Zwar besteht eine Hälfte dieser Risikogruppe aus Jugendlichen mit Migrationshintergrund, jedoch verdeutlicht die zweite Hälfte dieser Jugendlichen, daß es sich - wie Vester (2003) schlussfolgert - nicht ausschließlich um ein Zuwanderungs- bzw. "importiertes" Problem" (ebd.: 6) handelt.

⁴¹⁸ Vgl. Stanat (2006a: 212).

⁴¹⁹ Vgl. Schaffner et al. (2004: 108).

⁴²⁰ Bei diesem – wenn auch geringen - Teil von Gymnasiasten handelt es sich nicht um Analphabeten, sondern sie erreichen zu 0,6 Prozent lediglich grundlegende Verstehensanforderungen oder haben (0,1 %) "nicht die Fähigkeit entwickelt, selbst einfachste, über die Dekodierung hinausgehende Leseaufgaben (z. B. das Finden explizit genannter Fakten oder das Durchführen einfachster Schlußfolgerungen) zu

der Hauptschüler die Kompetenzstufen IV und V.⁴²¹ Die Autorengruppe schließt aus dieser **breiten Leistungsstreuung**, [Herv. d. Verf.] dass der Umgang mit "*heterogenen Lernvoraussetzungen*" [Herv. im Original] eine wichtige Herausforderung für unser Schulsystem" darstellt (ebd.: 109). Insgesamt weisen die Befunde zur Lesekompetenz deutliche Mittelwertsunterschiede für Jugendliche unterschiedlicher Schulformen aus und bestätigen die empirischen Ergebnisse aus PISA 2000. Schaffner et al. resümieren für Deutschland die bereits aus PISA 2000 bekannten Probleme: eine im internationalen Vergleich starke Streuung der Lesekompetenz, den geschlechtsspezifische Vorsprung von Mädchen sowie unverändert hohe Anteile von Jugendlichen mit äußerst schlechten Voraussetzungen für die berufliche Bildung. "Gerade dieser letzte, stabile Befund, der für fast ein Viertel der Jugendlichen - und für ein funktionierendes Gemeinwesen wie eine konkurrenzfähige Wirtschaft - erhebliche Probleme vorhersagt, gibt weiterhin Anlass zur größten Besorgnis" - so Schaffner et al. (2004: 108).

Basiskompetenz Mathematik ("*mathematic literacy*")

Der Schwerpunktbereich des zweiten Erhebungszyklus' der PISA-Studie lag im Jahr 2003 auf den mathematischen Kompetenzen 15-Jähriger Schülerinnen und Schüler. Zusätzlich zur internationalen Vergleichsstudie (PISA-I) realisierte Deutschland eine Erweiterung der Studie um einen nationalen Bundesländervergleich - ergänzt durch ein Oversampling nach Migrationshintergrund (PISA-E). In einer dritten Teilstudie (PISA-I-Plus) wurden die Jugendlichen aus PISA-I im Jahr 2004 erneut getestet, um Kompetenzzuwächse im Verlauf eines Schuljahres messen zu können und Annahmen über deren Bedingungsfaktoren zu überprüfen.⁴²²

PISA spricht der mathematischen Kompetenz - so Blum et al. (2004) - aufgrund einer "weitreichenden Mathematisierung vielfältiger Berufs-, Wirtschafts- und Kulturbereiche" (ebd.: 47) eine "Schlüsselstellung für die kulturelle Teilhabe sowie für die individuelle wie gesellschaftliche Entwicklung zu" (ebd.). Im Rahmenkonzept von PISA definiert die OECD Mathematical Literacy⁴²³ als "*die Fähigkeit einer Person, die Rolle zu erkennen und zu verstehen, die Mathematik in der Welt spielt, fundierte mathematische Urteile abzugeben und Mathematik in einer Weise zu verwenden, die den Anforderungen des Lebens dieser Person als konstruktivem, engagiertem und reflektiertem Bürger entspricht*" [Herv. im Original], wie Blum et al. (2004: 47) darstellen.

bewältigen" (ebd.: 97). Die Verstehensdefizite dieser Jugendlichen sind derart gravierend, daß ein textbasierter Wissenserwerb kaum möglich ist.

⁴²¹ Vgl. Schaffner et al. (2004: 105).

⁴²² Vgl. Prenzel et al. (2004: 23 f.).

⁴²³ Mathematical Literacy konzeptualisierte in den 1970er Jahren der Mathematikdidaktiker Freudenthal, wobei er den funktionalen Aspekt der Mathematik als eines Werkzeuges, mit dem Ordnung in die Welt der Phänomene zu bringen ist, hervorhebt. Vgl. Blum et al. (2004: 48).

Deutschland belegt bei PISA 2003⁴²⁴ im internationalen Vergleich einen durchschnittlichen 16. Rang (von 30 teilnehmenden OECD-Staaten) und weist nach Belgien und der Türkei die höchste Leistungsstreuung auf. Der Anteil der Risikogruppe unter oder auf Kompetenzstufe I beträgt in Deutschland 21,6 Prozent (9,2 % unter Stufe I und 12,4 % auf Stufe I).⁴²⁵ Blum et al. folgern aus dem hohen Anteil von Risikoschülern: "Offensichtlich gelingt es einer Reihe von Staaten [...] viel besser, schwächere Schülerinnen und Schüler zu fördern" (ebd.: 73). Sie stellen zudem fest, "dass auch die besten 5 Prozent der Schülerinnen und Schüler in Deutschland nicht an das Niveau der Leistungsspitze der Mehrzahl der Länder oberhalb des OECD-Durchschnitts heranreichen" (ebd.: 72). Finnische Jugendliche erreichen das höchste mathematische Kompetenzniveau bei gleichzeitig niedriger Streuung der Leistungen (ebd.).

Als besondere Herausforderung gilt den Autoren das Problem der hohen Leistungsstreuung in Deutschland. Sie verweisen in diesem Zusammenhang auf Förderbedarf, da ungeachtet zentraler Schlußfolgerungen aus PISA 2000 kaum Veränderungen hinsichtlich des hohen Anteils von Risikoschülern auf Hauptschulen erkennbar sind (ebd.: 91).

Die soziale Herkunft von leistungsschwachen und –starken Schülerinnen und Schülern untersuchen Ehmke et al. (2004) anhand der internationalen Stichprobe aus PISA 2003. Als stärksten Prädiktor für die Zugehörigkeit zur leistungsstärksten Gruppe in Mathematik eruiieren sie den Bildungsabschluß der Eltern. Jugendliche, deren Eltern einen Bildungsabschluß auf Sekundarstufe II-Niveau besitzen, haben – verglichen mit jenen, deren elterlicher Bildungsabschluß auf dem Primar- oder Sekundarstufen I-Niveau liegt, eine fünffache Chance (0,21 : 1, odds ratio), zur leistungsstärksten Gruppe zu gehören.⁴²⁶ In Gymnasien und Hauptschulen finden sich herkunftsabhängige Überrepräsentationen von Jugendlichen: Nahezu die Hälfte der Schüler und Schülerinnen an Hauptschulen kommt aus dem untersten ESCS-Quartil (44,7 Prozent). Den oberen 25 Prozent der Verteilung – gemessen am sozioökonomischen und kulturellen Status der Elterhäuser – entstammen 52,8 Prozent der Gymnasiasten.⁴²⁷

Die Kompetenzniveaus verschiedener Schulformen unterscheiden sich deutlich stärker voneinander als die Kompetenzwerte von Jugendlichen innerhalb identischer Schulformen.⁴²⁸ Ehmke et al. verweisen daher auf die große **Bedeutung der besuchten Schulform** [Herv. d. Verf.] für das Kompetenzniveau, das in Mathematik erreicht wird.⁴²⁹ Die Autorengruppe macht darauf aufmerksam, dass "[b]ei gleicher Kompetenz [...] Entscheidungen für den Besuch einer bestimmten

⁴²⁴ International beteiligten sich 41 Staaten – 30 OECD-Mitglieder und 11 Partnerländer.

⁴²⁵ Im unteren Kompetenzbereich des internationalen Mathematiktests schneidet die Mehrzahl west- und nordeuropäischer Länder (lediglich Luxemburg liegt direkt hinter Deutschland) besser ab. Vgl. Blum et al. (2004: 73 f.).

⁴²⁶ Vgl. Ehmke et al. (2004: 237 f.).

⁴²⁷ Vgl. Ehmke et al. (2004: 244).

⁴²⁸ Baumert/Trautwein/Artelt machen nachdrücklich auf die schulformabhängige, ungleiche Verteilung von Entwicklungschancen in der Sekundarstufe I aufmerksam – "und zwar auch dann, wenn man nur Personen mit gleicher Begabung, gleichen Fachleistungen und gleicher sozialer Herkunft vergleicht" (2003: 290).

⁴²⁹ Vgl. Ehmke et al. (2004: 245).

Schulform durch die soziale Herkunft beeinflusst [werden]" (ebd.: 246).⁴³⁰ Beispielsweise hat unter Kontrolle der kognitiven Fähigkeiten und der Mathematikkompetenz ein Jugendlicher aus dem höchsten ESCS-Quartil eine fast 6mal so hohe relative Chance auf einen Gymnasialbesuch (anstelle der Realschule) wie ein Jugendlicher aus dem 25 – 50 %-Quartil der Verteilung.⁴³¹

Aufgrund der Verbindung von sozioökonomischem Status und relativer Chance eines höheren Schulbesuchs in Deutschland überrascht Ramm et al. (2004: 272) kaum, Jugendliche aus Familien mit Migrationsgeschichte überwiegend auf Hauptschulen anzutreffen, denn deren soziokulturelle Herkunft (Migration) ist eng mit der sozioökonomischen Lage verknüpft.⁴³²

Im internationalen Vergleich weisen Island, Norwegen, Kanada, die Vereinigten Staaten, Schweden und Finnland deutlich höhere ESCS-Durchschnittswerte als Deutschland auf, wobei insbesondere Familien im unteren Quartil der Verteilung dieser Länder überdurchschnittliche Mittelwerte erreichen, während in Deutschland das untere Viertel der Verteilung knapp über dem OECD-Durchschnitt liegt. Ehmke et al. (2004: 239) schließen daraus auf bessere Bedingungen für Personen im unteren Bereich des ökonomischen, sozialen und kulturellen Status in den genannten Staaten. Während im internationalen Vergleich eine Entkoppelung erreichter Mathematikkompetenzen von der sozialen Herkunft bei ausgezeichneten Ergebnissen einiger Länder zu verzeichnen ist, weist Deutschland eine diesbezüglich sehr enge Kopplung – also Vorhersagbarkeit – auf.⁴³³

Ramm et al. (2004) vergleichen anhand der PISA-Stichprobe 2003 OECD-Mitgliedsstaaten mit substantieller Zuwanderung⁴³⁴ bezüglich der Mathematikkompetenz von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund.⁴³⁵ Ein signifikanter Kompetenzvorsprung von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund zeigt sich in sechs der dreizehn Staaten, er fällt in Deutschland am höchsten aus.⁴³⁶ Jugendliche, die in der ersten Generation in einem Testland leben, erreichen einen geringeren Kompetenzabstand zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund als 15-Jährige aus zugewanderten Familien.⁴³⁷ Von diesem Muster weichen allerdings Neuseeland⁴³⁸ und Deutschland⁴³⁹ ab; in beiden

⁴³⁰ Soziale Disparitäten in der Bildungsbeteiligung, die bei gleicher Kompetenz auftreten, werden in der Fachliteratur als sekundäre Ungleichheiten bezeichnet, sie stehen in Deutschland im Zusammenhang mit den Schulempfehlungen von Lehrkräften und dem elterlichen Entscheidungsverhalten beim Übergang auf die Sekundarstufe I. In einer empirischen Analyse zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1989 belegt beispielsweise Schimpl-Neimanns "eine unveränderte soziale Selektivität" beim Vergleich herkunftsspezifischer Bildungsbeteiligung an Gymnasien vs. Realschulen, wobei vom Bildungsniveau der Eltern der stärkste Einfluss auf die relativen Chancen, ein Gymnasium vs. die Realschule zu besuchen, ausgeht.

⁴³¹ Vgl. Ehmke et al. (2004: 246 f.).

⁴³² Ein großer Teil der Zugewanderten zählt zu den Arbeitsmigranten der 1960er Jahre und übt sozial eher niedrig gestellte Berufe aus; ca. 60 Prozent dieser Familien sind dem untersten ESCS-Quartil (als Sozialschichtindikator) zugeordnet. Vgl. Ramm et al. (2004: 265 f.).

⁴³³ Vgl. Ehmke et al. (2004: 254).

⁴³⁴ Siehe Abbildung 3-8: "Anteile von Migrantenkindern (15-Jährige in Prozent) 2003 in OECD-Staaten mit mehr als 10 Prozent Migrantenkindern (mindestens ein Elternteil zugewandert)" im Anhang, Seite 223.

⁴³⁵ Die folgenden Erörterungen beziehen sich dementsprechend auf 13 OECD-Länder, in denen 15-Jährige mit Migrationshintergrund einen Anteil von mindestens zehn Prozent aller Jugendlichen ausmachen. Für Deutschland beträgt der Anteil Jugendlicher mit Migrationshintergrund 20,6 Prozent; 15-Jährige türkischer Herkunft und aus der ehemaligen Sowjetunion bilden die größten Gruppen.

⁴³⁶ Vgl. Ramm et al. (2004: 257).

⁴³⁷ Ramm et al. (2004: 258) erklären diesen Befund mit der Vertrautheit von Jugendlichen der ersten Generation mit Sprache und Kultur der Aufnahmegesellschaft(en).

⁴³⁸ Das neuseeländische Ergebnis kann mit einer selektiven Einwanderungspolitik in Verbindung gebracht werden, welche gezielt die Zuwanderung gut Ausgebildeter praktiziert.

Ländern erreichen Jugendliche der ersten Generation im Durchschnitt ein geringeres mathematisches Kompetenzniveau als Jugendliche aus Zuwandererfamilien. Die Autorengruppe bringt das einer kumulativen Kompetenzentwicklung widersprechende Ergebnis von Jugendlichen aus der ersten Generation in Deutschland mit deren soziokultureller Herkunft, insbesondere mit der in der Familie praktizierten Umgangssprache, die nicht der Unterrichtssprache entspricht, in Zusammenhang.⁴⁴⁰ Gleichwohl zeigt sich an klassischen Einwanderungsländern - wie Australien, Kanada oder Neuseeland - exemplarisch, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund im Vergleich zur Referenzgruppe in PISA gleiche bis bessere Ergebnisse erzielen können.

Hinsichtlich der sozioökonomischen Lage belegen Ramm et al. (265 ff.) für einen **Großteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund** in Deutschland, dass sie in **Familien der unteren Sozialschicht** [Herv. d. Verf.] aufwachsen und im Gegensatz zu Mitschülern ohne Migrationshintergrund nur über eingeschränkte Ressourcen verfügen.

Den Zusammenhang zwischen sozioökonomischem und kulturellem Status (ESCS) und Differenzen in der Mathematikkompetenz zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund veranschaulicht Abbildung 3-9 prägnant.⁴⁴¹ Kanada, Australien und Neuseeland befinden sich nahe an den Null-Linien (im linken unteren Bereich), das heißt, in diesen Ländern existieren keine signifikanten Leistungsunterschiede zwischen 15-Jährigen mit und ohne Migrationshintergrund. Je weiter rechts die einzelnen Staaten auf der Abszissenachse angeordnet sind, um so größere Differenzen finden sich im sozioökonomischen und kulturellen Hintergrund zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund. Deutschland liegt auf dieser Achse mit Abstand am weitesten rechts. An der Ordinatenachse sind die Unterschiede in der Mathematikkompetenz zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund ablesbar. Nur Belgien ist auf dieser Achse weiter oben abgebildet als Deutschland. Folglich weist **Deutschland** im internationalen Vergleich sowohl die **größten Unterschiede im sozioökonomischen und kulturellen Status** [Herv. d. Verf.] als auch die zweitgrößten Differenzen in der Mathematikkompetenz zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund auf.⁴⁴² Anders gewendet: Sozioökonomischer sowie kultureller Status und mathematische Kompetenz sind in Deutschland stark aneinander gekoppelt.

Anhand ausgewählter Gruppen differenzieren Ramm et al. (ebd.: 264): Die zahlenmäßig stärksten Gruppen mit Migrationshintergrund in Deutschland – Jugendliche türkischer Herkunft in der ersten Generation und zugewanderte Jugendliche aus der ehemaligen Sowjetunion – weisen mit Abstand die größten Anteile auf den unteren drei Kompetenzstufen auf – sie sind gleichzeitig auf den beiden

⁴³⁹ 79,4 Prozent der in PISA 2003 getesteten Jugendlichen mit Migrationshintergrund wurden in Deutschland geboren. Hinsichtlich ihrer familiären Herkunft berichten Ramm et al. (2004: 263) von überwiegend in der Türkei – ab 1961 Anwerbeland für sogenannte Gastarbeiter - geborenen Eltern dieser ersten Generation (63,4 Prozent).

⁴⁴⁰ Vgl. Ramm et al. (2004: 259 f.).

⁴⁴¹ Siehe Abbildung 3-9: "Zusammenhang der Unterschiede in der Mathematikkompetenz und dem sozioökonomischen und kulturellen Status" im Anhang, Seite 224.

⁴⁴² Dieser PISA-Befund belegt empirisch die tendenzielle Unterschichtung der Sozialstruktur Deutschlands mit Migranten.

obersten Stufen kaum vertreten.⁴⁴³ Als "besonders alarmierend" (ebd.) bezeichnet die Autorengruppe, dass mehr als 50 Prozent der in Deutschland geborenen Jugendlichen türkischer Herkunft "nur marginale Kompetenzen erreichen, die nicht über die Stufe 1 hinausgehen" (ebd.).⁴⁴⁴ Für über 30 Prozent der zugewanderten Jugendlichen aus der ehemaligen Sowjetunion trifft dies ebenso zu. Aufgrund solcher Ergebnisse prognostizieren Ramm et al. ungünstige Voraussetzungen für die berufliche Bildung und Teilhabe dieser Jugendlichen an der Gesellschaft sowie "denkbar **schlechte Voraussetzungen für die Integration**" [Herv. d. Verf.] (ebd.: 265).

Walter (2006) überprüft anhand von empirischen Daten aus der nationalen Längsschnittstudie PISA-I-Plus⁴⁴⁵ die Kompetenzentwicklung der erfolgreich von der 9. in die 10. Klassenstufe gewechselten Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund.⁴⁴⁶ Seine vorangestellte Analyse von Indikatoren zum sozioökonomischen Status und zur Familienstruktur zeigt, dass insbesondere Jugendliche der zweiten Generation⁴⁴⁷ in Familien mit erheblich schlechteren Voraussetzungen für Bildungsinvestitionen leben als ihre Mitschüler aus Familien, von denen mindestens ein Elternteil in Deutschland geboren wurde. Entgegen der von Walter formulierten hypothetischen Erwartung einer Verringerung von Disparitäten zwischen Migrantengruppen und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund im Laufe eines Schuljahres bleiben die Differenzen in der Kompetenzentwicklung zwischen Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft unvermindert bestehen, das heißt, alle untersuchten Gruppen zeigen etwa gleich große Kompetenzzuwächse in Mathematik. In den Naturwissenschaften gehen die Ergebnisse der beiden Migrantengruppen deutlich auseinander: Die Leistungen von zugewanderten Jugendlichen steigen im Vergleich zu ihren Mitschülern ohne Migrationshintergrund stärker an – die Kompetenzunterschiede zwischen diesen Schülerpopulationen verringern sich also. "[D]as Ergebnis für die **Bildungssituation von Jugendlichen der Zweiten Generation** [ist dagegen] **besorgniserregend**", [Herv. d. Verf.] so Walter (ebd.: 272), denn die bereits vorhandenen "beträchtlichen Disparitäten in den Naturwissenschaften" (ebd.) nehmen weiter zu und veranlassen den Autor "zu dem dramatischen Fazit, dass diese Gruppe in den Naturwissenschaften anscheinend den Anschluß verloren hat" (ebd.). Der Befund von Walter verweist auf außerordentlich schlechte Lebensperspektiven dieser Jugendlichen und gesellschaftlichen Handlungsbedarf.

⁴⁴³ Siehe Abbildung 3-10: "Verteilung ausgewählter Gruppen auf Mathematikkompetenzstufen in PISA 2003" im Anhang, Seite 224.

⁴⁴⁴ Ein vergleichbares Ergebnis fanden Baumert/Schümer (2001: 379) hinsichtlich der Lesekompetenz Jugendlicher aus zugewanderten Familien.

⁴⁴⁵ Die Zielpopulation der Wiederholungsstudie unterscheidet sich von den vorausgegangenen PISA-Erhebungen, denn sie enthält keine Jugendlichen in Bildungsgängen, die zum Hauptschulabschluß führen. Folglich berücksichtigt PISA-I-Plus 2003 nur die kompetenzstärksten Jugendlichen mit Migrationshintergrund, ihr Anteil in der Untersuchung ist zudem geringer als unter allen Neuntklässlern. Die Testpopulation besteht daher zu 84,9 Prozent aus Jugendlichen ohne Migrationshintergrund; sowohl der Anteil Jugendlicher der Zweiten Generation (4,2 %) als auch der von Zuwanderern (5,9 %) liegt erheblich unter dem aller Neuntklässler. Insbesondere Schüler türkischer Herkunft und Jugendliche der zweiten Generation mit italienischen Eltern sind geringer vertreten, während Jugendliche polnischer Herkunft in der zweiten Generation sowie Jugendliche aus der ehemaligen Sowjetunion in der Messwiederholung eine große Teilpopulation bilden als in der vorausgegangenen Erhebung. Aus diesem Forschungsdesign ist auf sich verschiebende Anteile von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in höheren Bildungsgängen zu schließen. Vgl. Walter (2006: 257 f.).

⁴⁴⁶ Aufgrund einer 2006 an die Migrationsforschung angepaßten Nomenklatur der OECD wird die bisher als "Erste Generation" bezeichnete Population in der Publikation von Walter als "Zweite Generation" bezeichnet, das heißt, es handelt sich um Jugendliche, die selbst in Deutschland geboren wurden, während deren Eltern beide andere Geburtsländer aufweisen.

⁴⁴⁷ Eltern von Jugendlichen der zweiten Generation haben ein deutlich niedrigeres Bildungsniveau als die Eltern anderer Schüler. In mehr als einem Drittel der erstgenannten Familien ist deutsch nicht die Familiensprache (35,7 %). Nur jeder zehnte Jugendliche in der Zweiten Generation erhielt eine Sprachförderung. Im Gegensatz dazu nahmen 31,6 Prozent der nach der Grundschulzeit zugewanderten Jugendlichen an einer Sprachförderung teil. Vgl. Walter (2006: 264 f.).

Dringenden Handlungsbedarf formulieren auch Ehmke et al. (2006: 82) aufgrund der stagnierenden bis rückläufigen Mathematikkompetenz von fast einem Drittel (29 Prozent) der Schülerinnen und Schüler aus PISA-I-Plus. Die Autoren vermuten, dass vom Unterricht nur eine Teilgruppe der Jugendlichen profitieren kann und der Vermittlungsmodus "die Jugendlichen[n] nicht hinreichend befähigt, ihr mathematisches Wissen in außermathematischen Problemsituationen anwenden zu können" (ebd.).

Die Ergebnisse der internationalen Schulleistungsvergleichsstudien resumieren die PISA-Autoren Baumert/Köller folgendermaßen: "Die Befunde zeigen, dass das **deutsche Schulwesen in besonderer Weise sozial selektiv** wirkt und damit nicht nur die Begabungsreserven einer Gesellschaft unzureichend ausgeschöpft werden, sondern zudem **soziale Ungerechtigkeit** [Herv. d. Verf.] produziert wird" (2005: 9).

3.4 IGLU

An der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) beteiligten sich im Frühjahr 2001 weltweit 35 Staaten mit 146.490 Grundschülerinnen und –schülern.⁴⁴⁸ In Deutschland wurde die Untersuchung zum Leseverständnis sowohl inhaltlich – um Mathematik, Naturwissenschaften, Orthographie und Aufsatz – als auch hinsichtlich der Stichprobe (Oversampling) im Rahmen von IGLU-E erweitert. Die internationale Lesestudie erfaßte 10.571 deutsche Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe aus 246 Grundschulen sämtlicher Bundesländer.⁴⁴⁹

Auf der Basis aktueller Schulleistungsforschung ordnet das Rahmenmodell von IGLU unterrichtliches Geschehen in einen weitgefassten Rahmen von gesamtgesellschaftlichen Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen ein und weist auf die multidimensionale Verflechtung von Ursachen und Wirkungen hin.⁴⁵⁰

Von Bos et al. (2003b) wird sowohl die zentrale Bedeutung der Grundschule für die Förderung aller Schulpflichtigen – unabhängig von sozialer und kultureller Herkunft oder erbrachten Vorleistungen (Vorschule) – hervorgehoben, als auch auf die massive Verschärfung und Zuspitzung von Problemen in der Sekundarstufe I hingewiesen.⁴⁵¹ Der Forschungsschwerpunkt von PIRLS/IGLU liegt auf der Schlüsselqualifikation Lesekompetenz. Die Kultusministerkonferenz stellte bereits 1978 fest, dass das Lehren des Lesens und Schreibens zu den Hauptaufgaben der Grundschule zähle und es deren pädagogische Aufgabe sei, "daß [sic!] möglichst wenige Schüler gegenüber diesen Grundanforderungen versagen" (zit. n. Bos et al. 2003c: 70). Lesekompetenz wird in IGLU als ein konstruktiver, interaktiver und bedeutungsgenerierender Prozess verstanden, das Konzept der Lesekompetenz beruht auf der bereits für PISA umrissenen pragmatisch gefassten "reading literacy".⁴⁵²

Im internationalen Vergleich erreichen die deutschen Kinder ein mit europäischen Nachbarländern vergleichbares Kompetenzniveau bei geringer Streuung der Leistungswerte.⁴⁵³ Die IGLU-Befunde lassen die Ergebnisse der Schulleistungsuntersuchungen aus der Sekundarstufe I – TIMSS und

⁴⁴⁸ Die Studie wird – ebenso wie TIMSS von der IEA verantwortet und weltweit unter dem Akronym PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study - realisiert. Die deutsche Beteiligung basiert auf einer Thematisierung des Leistungsvermögens von Schülern durch die Kultusministerkonferenz im Jahr 1997, wobei internationale Vergleichsuntersuchungen als Ergänzung von Qualitätssicherungsmaßnahmen im föderalen System befürwortet wurden. Durch die Nichtbeteiligung an TIMSS für die Grundschule (1994/95) resultierte für die deutsche Bildungsforschung ein Desiderat hinsichtlich des Entstehens von in der Sekundarstufe I bestehenden Leistungsdefiziten im internationalen Vergleich.

⁴⁴⁹ Bei IGLU wurden komplette Jahrgangsklassen getestet. Im Unterschied dazu stammen die in PISA getesteten 15-Jährigen aus verschiedenen Jahrgangsstufen. Beide Vergleichsstudien basieren auf Querschnitten.

⁴⁵⁰ Siehe Abbildung 3-11: "IGLU-Rahmenmodell für den Zusammenhang zwischen Schülerleistungen und deren Bedingungen" im Anhang, Seite 225.

⁴⁵¹ Anhand der IGLU-Ergebnisse konnte die infolge der Nichtbeteiligung Deutschlands an TIMSS im Primarbereich entstandene Forschungslücke geschlossen werden. Hinsichtlich der im Sekundarbereich im internationalen Vergleich gemessenen Defizite der deutschen Jugendlichen konnte überprüft werden, ob diese bereits auf der Primarstufe angelegt sind. Vgl. Bos et al. (2003b: 2).

⁴⁵² Vgl. Bos et al. (2003c: 71 ff.).

⁴⁵³ Vgl. Bos et al. (2004b: 85 f.).

PISA – "in einem neuen Licht erscheinen", stellen Bos et al. (2003b: 2) fest; und sie führen diesbezüglich weiter aus:

"Die in der Sekundarstufe I und II festgestellten Mängel sind offensichtlich nicht Fortschreibungen von bereits in der Grundschule angelegten Defiziten, sondern in Deutschland primär Resultat der an die Grundschule anschließenden Schulformen" (ebd.).

Die Bildungsforscher unterteilten die Testpopulation (IGLU) anhand der in der Schlüsselkompetenz Lesen erzielten Ergebnisse in die Kompetenzstufen I – IV. In einem weiteren Arbeitsschritt differenzierten sie die Kompetenzstufenzugehörigkeit der getesteten Schülerinnen und Schüler nach den erteilten **Übergangsempfehlungen** auf die Sekundarstufe I. Anhand von Abbildung 3-12⁴⁵⁴ ist eine **breite Leistungsstreuung über drei Kompetenzstufen** [Herv. d. Verf.] erkennbar: Kinder derselben Kompetenzstufe erhalten unterschiedliche Beurteilungen – sowohl in Form von Lese- und Deutschnoten als auch von Übergangsempfehlungen. Bos et al. schließen aufgrund dieses Befundes: "Lehrkräfte orientieren sich offensichtlich bei den Übergangsempfehlungen bezüglich des Kriteriums Leseverständnis nicht an einem vergleichbaren Maßstab [...]" (2003c: 133).

Die angestrebte Homogenisierung von Lerngruppen in weiterführenden Schulformen, welche Grundlage des dreigliedrigen Schulsystems ist, gelingt nach Auffassung der Autorengruppe erwartungsgemäß nicht.⁴⁵⁵ Die selektiven Maßnahmen fungieren dessen ungeachtet als (bildungs)biographische Weichensteller. Aufgrund der in der Sekundarstufe I erwarteten homogenen Schülerschaft – so vermuten Bos et al. – fehlen differenzierende und unterstützende Maßnahmen, die der real vorfindbaren Heterogenität angemessen wären. "Stattdessen wird nachträglich versucht, 'Fehler' bei der Sortierung zu korrigieren (Wiederholungen, Querversetzungen, Schrägversetzungen)" (ebd.: 136). Einen professionellen Umgang mit Heterogenität mahnen die Autoren ebenso an wie die gezielte Unterstützung und Förderung von Lesekompetenz – auch in der Sekundarstufe I. Ohne eine solche grundlegende Optimierung "stellt sich das mehrgliedrige System selbst in Frage" (ebd.).

Mit einem kritischen Vergleich der Ergebnisse aus IGLU und PISA schließen Bos et al., wobei ihnen auffällt,

"dass das Ziel der frühzeitigen (externen) Differenzierung, nämlich Leistungsschwächere und Leistungsstärkere durch Trennung in verschiedenen Schulformen optimal zu fördern und weiterzuentwickeln, für den Bereich des Leseverständnisses verfehlt wird. Weder werden, wie die PISA-Ergebnisse zeigen, in den Hauptschulen leistungsschwächere Leser besonders gut gefördert noch wird durch die Auslese der vermeintlich leistungsstärksten Leser für das Gymnasium eine besondere Förderung der Leistungsspitze in diesem Bereich zufriedenstellend erreicht" (2003c: 137).

⁴⁵⁴ Siehe Abbildung 3-12: "Lesekompetenzstufenzugehörigkeit in IGLU – differenziert nach Übergangsempfehlung" im Anhang, Seite 225.

⁴⁵⁵ Vgl. Bos et al. (2003c: 136).

Im Rahmen von IGLU-E durch Walther et al. (2003) überprüfte Leistungsdaten zu mathematischen Kompetenzen bestätigen das Bild, wonach es in Deutschland im Anschluß an die Grundschule nicht gelingt, das vorhandene positive Leistungspotential weiter zu entwickeln.⁴⁵⁶ Auf einen spezifischen Förderungsbedarf verweist der "auf nationaler Ebene beunruhigend[e] [...] Befund, dass knapp ein Fünftel der Kinder die Grundschule beendet mit zum Teil erheblichen Defiziten im mathematischen Wissen, bei mathematischen Fertigkeiten, insbesondere des Rechnens, und bei der Anwendung von Mathematik" (ebd.: 223).⁴⁵⁷ Insgesamt zeigt die im internationalen Vergleich durchschnittliche Mathematikleistung deutscher Grundschüler nach Einschätzung der Autorengruppe "keine Hinweise auf ausgeprägte Schwächen" (ebd.).

Schwippert/Bos/Lankes (2003) betrachten die IGLU-Schülerpopulation sowohl aus ökonomischer und sozialer Perspektive als auch hinsichtlich des Migrationshintergrundes der Kinder.⁴⁵⁸ Ein Fünftel der Grundschüler - 22,2 Prozent - in Deutschland wächst in Familien mit Migrationshintergrund auf.⁴⁵⁹ Insofern handelt es sich "nicht mehr um ein Ausnahmephänomen" (ebd.: 277), konzedieren die Autoren. Und sie weisen auf die Bedeutsamkeit des Erlernens der Majoritätssprache auf einem angemessenen Niveau hin, weil der Grundschulunterricht in der Regel in Deutsch abgehalten wird.

Mit steigender Sozialschicht der Familien mit Migrationshintergrund verbinden sich sowohl eine zunehmende Bildungsnähe als auch höhere durchschnittliche Leseleistungen.⁴⁶⁰ Der soziale Gradient verläuft in der vierten Klasse flacher als in der PISA-Stichprobe von Schülern der Klassenstufe 9,⁴⁶¹ d. h., Leistungen in der Grundschule sind signifikant weniger vom sozialen Hintergrund abhängig als in der Sekundarstufe I.⁴⁶² Kompetenzübergreifend erzielen Kinder aus Familien ohne Migrationshintergrund bessere Ergebnisse als ihre Mitschüler aus Familien mit Migrationsgeschichte, wobei wiederum Kinder mit einem im Ausland geborenen Elternteil besser abschneiden als diejenigen mit beiden im Ausland geborenen Eltern. Insgesamt stellen Schwippert/Bos/Lankes substanzielle Lernrückstände bereits im Grundschulalter bei Migrantenkindern fest.⁴⁶³

⁴⁵⁶ Die Autorengruppe findet im internationalen Vergleich bei deutschen Grundschulern keine Hinweise auf ausgeprägte Probleme im untersten Leistungssegment; im obersten Perzentil allerdings bestehen deutliche Abstände zu den leistungsfähigsten Schülern aus Singapur, Japan und Tschechien. Die Spitzengruppe deutscher Schüler erreicht in der Primarstufe ein höheres Leistungsniveau als Schüler aus England und Kanada, für die Sekundarstufe I weisen die PISA-Ergebnisse allerdings einen Vorsprung dieser Länder im Perzentil 95 gegenüber Deutschland aus – Walther et al. (2003: 215) schließen daher auf eine offensichtlich besser gelingende Förderung im Spitzenbereich.

⁴⁵⁷ Walther et al. diskutieren die im Rahmen von IGLU-E festgestellten Leistungsschwächen dieser Schüler im Kontext früher Lerngeschichten und schlagen vor, zur möglichst frühzeitigen pädagogischen und fachdidaktischen Förderung die Diagnosefähigkeit von Lehrkräften in der Grundschule weiter auszubilden.

⁴⁵⁸ Die Autorengruppe erfaßt alle Familien, in denen beide Eltern in Deutschland geboren wurden als "Familien ohne Migrationshintergrund" und subsumiert darunter auch – anders als beispielsweise Avenarius et al. (2006) – Familien in der dritten Generation (zugewanderte Großeltern). Vgl. Schwippert/Bos/Lankes (2003: 276 f.).

⁴⁵⁹ In den alten Bundesländern liegt der Anteil von Grundschulkindern mit Migrationshintergrund sogar bei einem Viertel der Population (25,3 %) gegenüber 3,8 Prozent in den neuen Ländern. Vgl. Schwippert/Bos/Lankes (2003: 277).

⁴⁶⁰ Aufgrund von Überlappungen in den sozialschichtbezogenen Leistungsverteilungen ist allerdings nicht auf einen deterministischen Zusammenhang zu schließen.

⁴⁶¹ Dieser Vergleich stützt sich nur auf eine Teilpopulation von PISA, denn dort wurde altersbasiert (15-Jährige unterschiedlicher Klassenstufen) getestet, während der IGLU-Studie dezidiert Viertklässler als Zielgruppe zugrunde liegen.

⁴⁶² Vgl. Schwippert/Bos/Lankes (2003: 284), Schwippert/Bos/Lankes (2004: 178).

⁴⁶³ Vgl. Schwippert/Bos/Lankes (2003: 285).

Im Rahmen einer weitergehenden Analyse identifizieren die Autoren Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder aus niedrigeren Sozialschichten als leistungsschwache Schüler.⁴⁶⁴ In den betrachteten Kompetenzbereichen gelten 25 bis 35 Prozent der Kinder aus Familien mit beiden im Ausland geborenen Elternteilen als leistungsschwach.⁴⁶⁵ Über univariante Betrachtungen hinausgehend überprüften Schwippert/Bos/Lankes (2003: 291), inwieweit Interaktionseffekte der Variablen Migrationsstatus, Sozialschicht und Geschlecht auf dem Status der schwachen Schüler modelliert wurden. Signifikanz erreicht ausschließlich die Interaktion von Migrationsstatus und Sozialschicht, das heißt, **Familien mit Migrationshintergrund** stammen überproportional aus den **niedrigeren Sozialschichten** [Herv. d. Verf.].⁴⁶⁶

In der Zusammenschau von nationalen Befunden aus der IGLU-Studie und einer Vergleichsanstellung zu Ergebnissen aus der PISA-Stichprobe vermerken die Autoren,

"dass in Deutschland **durch den sozialen Hintergrund** bedingte Unterschiede beunruhigende Ausmaße annehmen. Während die Differenzen in der Grundschule mit knapp ein Drittel Standardabweichung schon bedeutend sind, so sind diese in der Stichprobe der 15-Jährigen mit fast einer Standardabweichung alarmierend, da dies anders ausgedrückt dem **Unterschied von rund zwei Schuljahren** entspricht. Es scheint, dass sich die gerade noch als durchschnittlich zu interpretierende Koppelung von Leistung und Sozialschicht der Grundschüler in den weiterführenden Schulen in Deutschland verstärkt" [Herv. d. Verf.] (ebd.: 298).

Aufgrund der sich auf der Ebene der Sekundarstufe I verschärfenden Probleme kommt der herkunftsunabhängigen Förderung aller Schülerinnen und Schüler in der Grundschule nach Ansicht der Bildungsforscher eine herausragende Bedeutung beim Ausgleich sozialer Disparitäten zu.⁴⁶⁷ Eine frühzeitige Intervention – beispielsweise durch sprachliche Förderung in und vor der Grundschule – erscheint ihnen aufgrund der besonders ausgeprägten Probleme von Migrantenkindern im deutschen Bildungssystem notwendig.⁴⁶⁸ Denn "[e]s steht zu befürchten, dass Schülerinnen und Schüler, die im Rahmen von IGLU zur unteren Leistungsgruppe gehören, den Anschluß an das Lernen der Sekundarstufe I nur mit Mühe finden und mit hoher Wahrscheinlichkeit gegen Ende ihrer Pflichtschulzeit zur 'Risikogruppe' zählen werden und sich infolgedessen nur schwer im Berufsleben orientieren können." – so das Menetekel von Schwippert/Bos/Lankes (2004: 189).

⁴⁶⁴ Leistungsschwache Kinder werden von der Autorengruppe (hinsichtlich der Lesekompetenz) folgendermaßen definiert: "Schwache Schüler im Lesen können nicht sinnentnehmend lesen. Sie können Buchstaben oder einzelne Wörter dekodieren, sind aber schon nicht mehr in der Lage, kurze Sätze sinnvoll zu verstehen. [...]" (ebd.: 289 f.). Bezogen auf die Lesekompetenz entspricht der Anteil leistungsschwacher Kinder 10,3 Prozent der Viertklässler, in Mathematik beträgt er 18,6 Prozent und in den Naturwissenschaften ca. 16,7 Prozent der Schülerinnen und Schüler.

⁴⁶⁵ Siehe Abbildung 3-13: "Anteil von schwachen Schülerinnen und Schülern in der Lese-, mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenz nach Migrationsstatus, Sozialschicht der Bezugsperson und Geschlecht der Kinder" im Anhang, Seite 226.

⁴⁶⁶ Dieser Befund bestätigt empirisch die tendenzielle Unterschichtung der Sozialstruktur Deutschlands mit (Arbeits)Migranten.

⁴⁶⁷ Vgl. Schwippert/Bos/Lankes (2003: 300).

⁴⁶⁸ Vgl. Schwippert/Bos/Lankes (2004: 188).

Im Rahmen einer vertiefenden Analyse untersuchen Bos et al. (2004c), welche Zusammenhänge zwischen den in IGLU ermittelten Kompetenzen und der Schullaufbahnpflichtung,⁴⁶⁹ der Zensurengebung und Merkmalen der sozialen Herkunft bestehen. Im Jahr 2001 haben die Lehrkräfte in Deutschland für 29,3 Prozent der Schülerschaft eine Hauptschulempfehlung erteilt, weitere 35,7 Prozent wurden für die Realschule und 34,9 Prozent ans Gymnasium empfohlen. Die für die Sekundarstufe I erteilten **Übergangsempfehlungen entsprechen "zu weiten Teilen nicht den in IGLU repräsentativ und standardisiert gemessenen Leistungen [...] im Lesen und in Mathematik"** [Herv. d. Verf.] (ebd.: 204). Die Mittelwerte der in unterschiedliche Schulformen empfohlenen Kinder unterscheiden sich erwartungsgemäß voneinander. Gleichzeitig verweist die breite kompetenzübergreifende Leistungsstreuung von Viertklässlern mit unterschiedlichen Grundschulempfehlungen auf eine in allen Schulformen der Sekundarstufe I heterogene Schülerschaft.⁴⁷⁰

Als weiteres Kriterium der Schullaufbahnpflichtung von Lehrkräften erörtern Bos et al. die aus deren eigener Leistungsbeurteilung resultierenden Schulnoten.⁴⁷¹ Abbildung 3-14⁴⁷² zeigt relativ hohe Überlappungsbereiche der Notenkurven für Deutsch im Vergleich zu den in IGLU gemessenen Lesekompetenzen, wobei die Leistungen über drei Kompetenzstufen streuen.⁴⁷³ Die IGLU-Befunde bestätigen insofern vorangegangene Untersuchungen, welche "belegen, dass Noten die tatsächliche Fachleistung oft nicht widerspiegeln und dass **Noten nicht vergleichbar** sind." [Herv. d. Verf.] (ebd.: 204).⁴⁷⁴ Der Bundesländervergleich verstärkt das Bild disparater Benotung durch die Lehrkräfte.⁴⁷⁵ Die Zensuren in Deutsch und Mathematik erklären – wie die Autorengruppe feststellt – in Deutschland 66 Prozent der Variabilität der Schullaufbahnpflichtung.⁴⁷⁶ 25 Prozent der Variabilität erklären sich aus motivationalen und volitionalen Persönlichkeitsmerkmalen der Grundschüler, wobei von der Anstrengungsbereitschaft ein deutlich größerer Einfluss ausgeht als von der Leistungsangst.⁴⁷⁷

⁴⁶⁹ In IGLU beantworteten die Lehrkräfte die Frage 'Welche der folgenden Schullaufbahnen würden Sie für den Schüler/die Schülerin empfehlen?', so daß nun erstmals repräsentative Daten zur Schullaufbahnpflichtung am Ende der vierten Jahrgangsstufe vorliegen. Vgl. Bos et al. (2004: 193).

⁴⁷⁰ Vgl. Bos et al. (2004c: 193 ff.).

⁴⁷¹ Vgl. Bos et al. (2004c: 204 ff.).

⁴⁷² Siehe Abbildung 3-14: "Testleistungen differenziert nach Deutschnoten in Deutschland – Gesamtskala Lesen" im Anhang, Seite 226.

⁴⁷³ Für Mathematik zeichnet sich ein vergleichbares Bild ab.

⁴⁷⁴ Bos et al. beziehen sich hierbei u. a. auf die Vorarbeiten von Ingenkamp, K. (1993). Der Prognosewert von Zensuren, Lehrergutachten, Aufnahmeprüfungen und Tests während der Grundschulzeit für den Sekundarschulerfolg. In: I. R. Olechowski & E. Persey (Hrsg.), *Frühe schulische Auslese* (S. 68 – 101). Frankfurt a. M.: Lang.; Ingenkamp, K. (Hrsg.). (1989). *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Texte und Untersuchungsberichte* (8. Aufl.). Weinheim: Beltz.; Thiel, O. & Valtin, R. (2002). Eine Zwei ist eine Drei ist eine Vier. In: R. Valtin, *Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand* (S. 67 – 76). Weinheim: Juventa.

⁴⁷⁵ Aufgrund des Fehlens verbindlicher Leistungsstandards erhalten Kinder derselben Kompetenzstufe in den verschiedenen Bundesländern und Grundschulen unterschiedliche Beurteilungen in Form von Noten - und folglich auch unterschiedliche Schulübergangsempfehlungen.

⁴⁷⁶ Vgl. Bos et al. (2004c: 206).

⁴⁷⁷ Die Heranziehung dieser Persönlichkeitsmerkmale (neben den Leistungen bzw. deren Benotung) als Kriterium der Schullaufbahnpflichtung beruht auf Richtlinien der Kultusministerkonferenz. Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2003). *Übergang von der Grundschule in Schulen des Sekundarbereichs I. Informationsunterlage des Sekretariats der Kultusministerkonferenz.*

Auf den in der PISA-Studie 2000 belegten Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulform in der Sekundarstufe I rekurrend,⁴⁷⁸ untersuchen die IGLU-Autoren auch **soziale Merkmale als Kriterium der Schullaufbahnpfehlung** [Herv. d. Verf.]. In Abhängigkeit vom Migrationshintergrund der Kinder unterscheiden sich die Realschul- und Gymnasialempfehlungen der Lehrkräfte:⁴⁷⁹ Die relative Chance eines Kindes, dessen Eltern beide in Deutschland geboren wurden, eine Gymnasialempfehlung zu bekommen, ist 4,69mal so hoch wie die eines Kindes, dessen Eltern beide im Ausland geboren wurden. Die Chance auf eine Realschulempfehlung ist für die erstgenannten Schüler noch 2,73mal so hoch wie für die Vergleichsgruppe. Unter Kontrolle von Sozialschicht und Lesekompetenz bleiben Grundschüler mit in Deutschland geborenen Eltern im Vorteil: Ihre Chance auf eine Gymnasialempfehlung ist dann 1,66mal so hoch, die auf eine Realschulempfehlung noch 1,73mal so hoch wie die der Referenzgruppe.⁴⁸⁰ Für die Bundesländer Baden-Württemberg, Bayern, Hessen und Nordrhein-Westfalen "ist diese Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund zumindest tendenziell ebenfalls nachweisbar", berichten Bos et al. (2004c: 212); wobei in Baden-Württemberg - mit einer 2,61-fachen Gymnasialempfehlungschance eines Kindes mit in Deutschland geborenen Eltern gegenüber den Migrantenkindern⁴⁸¹ – auch Signifikanz erreicht wird.

Bos et al. (2004c) bestätigen den von Baumert/Schümer (2001) beschriebenen Befund **schichtspezifischer Schullaufbahnpfehlungen**⁴⁸² [Herv. d. Verf.] – eine "deutliche Benachteiligung der Kinder aus unteren Schichten zeichnet sich [...] [insbesondere in den Bundesländern] Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen [...] [ab, dort] ist der Grad der Benachteiligung größer als im Bundesmittel" (ebd.: 213). Der sozioökonomische Status erklärt rund 20 Prozent der von den Lehrkräften ausgesprochenen Grundschulempfehlung; unter seiner Kontrolle tritt der Einfluss des Migrationsstatus in den Hintergrund.⁴⁸³ Da die Kinder sozialschichtabhängig auch unterschiedlich anregungsreiche häusliche Entwicklungsmilieus vorfinden, nehmen die Autoren in einem Prognosemodell der Schullaufbahnpfehlung einen insgesamt noch höher ins Gewicht fallenden Einfluss sozialer Merkmale an.⁴⁸⁴ Mit den herkunftsbedingt ungleichen Chancen bei der Übergangsempfehlung "werden Strukturen in Bildungsbiographien verankert, die sich bis zum Ende der Sekundarstufe I [...] verfestigen" (ebd.: 224).

⁴⁷⁸ Vgl. Baumert/Schümer (2001).

⁴⁷⁹ Siehe Tabelle 3-2: "Relative Chancen der Realschul- und Gymnasialempfehlung der Lehrkräfte in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund der Familie in Deutschland (odds ratios)" im Anhang, Seite 235.

⁴⁸⁰ Vgl. Bos et al. (2004c: 211 f.).

⁴⁸¹ Verglichen wurden in diesem Modell nur Kinder gleicher Sozialschicht und Lesekompetenz.

⁴⁸² Die soziale Herkunft der Kinder dürfte nach dem deutschen Grundgesetz und Beschluß der Kultusministerkonferenz keine Rolle beim Übergang von der Grundschule in Schulen des Sekundarbereichs I spielen. Die KMK fordert: "Jedem Kind muss - ohne Rücksicht auf Stand und Vermögen der Eltern – der Bildungsweg offen stehen, der seiner Bildungsfähigkeit entspricht." zit. n. Bos et al. (2004c: 211)

⁴⁸³ Das Ergebnis dieser Differenzierung deckt sich mit dem Befund von Baumert/Schümer (2001), die bei gleichem sozioökonomischen Status ein Drittel des Gesamtunterschiedes zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund hinsichtlich der Chance auf einen Realschul- oder Gymnasialbesuch auf den Migrationsstatus und zwei Drittel auf den sozioökonomischen Status zurückführen.

⁴⁸⁴ Der höhere Anregungsgehalt des Familienmilieus oberer Schichten führt nicht nur zur Ausbildung kognitiver und sprachlicher Fähigkeiten, sondern auch zu Leistungsmotivation und Glauben an den Erfolg eigener Anstrengungen – mithin zu übergangsempfehlungsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen. Vgl. Geißler (2002: 355).

Die referierten IGLU-Befunde zeigen eine breite Leistungsstreuung von Grundschulern mit der gleichen Schullaufbahneempfehlung. Aus sich überlappenden Leistungsverteilungen von Schülern mit unterschiedlicher Übergangsempfehlung ziehen Bos et al. für Schulen der Sekundarstufe I den Schluss, "dass sie nicht davon ausgehen können, eine für ihre Schulform passende, homogene Schülerschaft vorzufinden, [...] [sondern ihr] Lehr-Lernangebot auf die Leistungsheterogenität der Kinder einzurichten haben" (ebd.: 218). Darüber hinaus muss nach Ansicht der Autorengruppe die Durchlässigkeit des Bildungssystems nach oben erhöht werden, da "unter pädagogischen Gesichtspunkten [...] eine Relation der Durchlässigkeit von Aufstieg zu Abstieg von 0,29 nicht befriedigend sein [kann]" (ebd.).⁴⁸⁵

Kritisch diskutieren Bos et al. nicht nur die frühe Verteilung der Kinder in unterschiedliche Schulformen als "Relikt aus der preußischen Schulgesetzgebung" (ebd.: 224), sondern auch die mit der Annahme unterschiedlicher **Begabungstypen**⁴⁸⁶ [Herv. d. Verf.] und deren bestmöglicher Förderung im hierarchisch gegliederten Schulsystem einhergehende Lehrerausbildung:

"Die Lehrpersonen für die einzelnen Schulformen werden in Deutschland entsprechend dieser idealtypischen Schülerschaft je Schulform ausgebildet. Diese Orientierung an einem solchen eher ständestaatlich als wissenschaftlich zu verortendem Begabungskonzept hat – gemessen an der Erreichung der Ziele – nicht die erwarteten Erfolge gebracht. Am Ende der Sekundarstufe I liegen – wie in PISA eindrucksvoll belegt – die Schülerleistungen unter dem Durchschnitt der OECD-Staaten, der Anteil der besonders schlechtabschneidenden Jugendlichen ist in Deutschland besonders hoch und die Leistungsspitze ist weder qualitativ noch quantitativ erwähnenswert" (ebd.).

Die IGLU-Autoren problematisieren die "hohe Beharrungskraft [...] eine[r] mehr als 120-jährige[n] Bildungstradition, bei der insbesondere die Eliten und Entscheidungsträger in ihrer bildungsbio-graphischen Reproduktion begünstigt sind [...]" (ebd.: 224 f.). Gleichwohl halten sie die Forderungen nach Abschaffung der frühen externen Differenzierung und Einführung eines nordeuropäischen Gesamtschulsystems für simplifizierend und nicht zielführend. Statt dessen präferieren Bos et al. eine Verbesserung der Durchlässigkeit von Bildungsgängen und plädieren für die Verbesserung der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften, da es diesen obliegt, eine zunehmend heterogene Schülerschaft in der Entfaltung ihrer individuellen Leistungsfähigkeit zu fördern.⁴⁸⁷

⁴⁸⁵ Dieses Mobilitätsverhältnis stellen Baumert/Trautwein/Artelt (2003: 310) im Rahmen differenzierter Untersuchungen zu Schulumwelten anhand der PISA-2000-Daten dar.

⁴⁸⁶ In der eher praktisch ausgerichteten Hauptschule sollen die besonders schwachen Kinder gefördert werden, besonders leistungsstarke im anregungsreichen theoretischen Lernmilieu des Gymnasiums

⁴⁸⁷ Vgl. Bos et al. (2004c: 225).

4. Chancen(un)gleichheit im deutschen Bildungssystem

Die im vierten Kapitel zu bearbeitende Unterfrage (7) führt zur Legitimationsgrundlage ungleicher Bildungs- und Lebenschancen in der modernen demokratischen Gesellschaft. Die dem meritokratischen Versprechen zuwiderlaufende Virulenz des vormodernen ständischen Prinzips⁴⁸⁸ wird dabei ebenso herausgearbeitet, wie die sozialstrukturellen⁴⁸⁹ und institutionalisierten⁴⁹⁰ Bedingungen der Persistenz von Bildungschancenungleichheit in Deutschland, auf welche sich Unterfrage (8) richtet.

Die offiziellen Daten der Schulstatistiken belegen ebenso wie die jüngeren Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung geringere Bildungserfolge von ausländischen beziehungsweise von Schülern mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem. Als Folge der bis 2005 ausschließlich am Nationalstaatskonzept orientierten Bildungsstatistiken zeichnen sich Probleme der Vergleichbarkeit mit den Schulleistungsstudien der OECD ab.

Erstens: Die Schulstatistiken bilden anhand formaler Kriterien den relativen Erfolg von Schülern anhand deren Verteilung über Schulformen und erzielter Schulabschlüsse ab. TIMSS, PISA und IGLU messen Kompetenzen.

Zweitens: Die Schulstatistiken differier(t)en nach Staatsangehörigkeit. PISA unterscheidet die Schülerpopulation anhand des Migrationshintergrundes.

Die föderale Struktur des bundesdeutschen Schulsystems führt zu einer **heterogenen Schullandschaft** [Herv. d. Verf.], in der Bildungschancen regional unterschiedlich bereitgehalten werden.⁴⁹¹ Die auf Ebene der Bundesländer bereits strukturell bedingten Chancenungleichheiten sind anhand der Verteilung ausländischer Schüler auf die Schultypen der Sekundarstufe I anhand der Grund- und Strukturdaten der Statistik deutlich ablesbar: In den süddeutschen Bundesländern konzentrierten sich 1999 ausländische Kinder im Sekundarbereich I auf Hauptschulen – so in Bayern (57,3 Prozent), in Baden-Württemberg (52,8 Prozent) und in Rheinland-Pfalz (46,6 Prozent). Im Schulsystem des Saarlandes – mit Schularten mit mehreren Bildungsgängen und Gesamtschulen – besuchten jedoch nur 7,5 Prozent ausländischer Schüler eine Hauptschule. Dafür lag der Anteil ausländischer Schüler in Schulformen mit mehreren Bildungsgängen 1999 bei 39,6 Prozent, und

⁴⁸⁸ Vgl. Solga (2005a), Vester (2005, 2006a).

⁴⁸⁹ Vgl. Geißler (2005b, 2006a, 2006b).

⁴⁹⁰ Vgl. Gomolla (2000, 2006a, 2006b), Gomolla/Radtke (2000, 2002), Berger/Kahlert (2005), Dravenau/Groh-Samberg (2005).

⁴⁹¹ Hunger/Thränhardt schätzten bereits im Jahr 2001 anhand einer komparativen Studie im Vergleich der Bundesländer- und Zuwanderernationalitäten ein: "Nicht mehr das 'katholische Arbeitermädchen vom Lande', sondern der 'italienische Gastarbeiterjunge aus dem Bayerischen Wald' vereinigt heute die Attribute, die einen geringen Bildungserfolg erwarten lassen" (2001: 51, zit. n. Mecheril 2004: 135). Vgl. Hunger, U./Thränhardt, D.: Vom "katholischen Arbeitermädchen vom Lande" zum "italienischen 'Gastarbeiterjungen' aus dem Bayerischen Wald". Zu den neuen Disparitäten im deutschen Bildungssystem. In: Rat für Migration e. V. (Hrsg.): Integration und Illegalität in Deutschland. Osnabrück 2001, S. 51 – 61.

weitere 17 Prozent besuchten eine Gesamtschule.⁴⁹² Unabhängig vom späteren Bildungsabschluss profitieren diese Kinder bereits von der strukturellen Ausgestaltung des saarländischen Systems, denn an Hauptschulen fallen Lernzuwächse aufgrund schulformspezifisch differenzierter Lern- und Entwicklungsmilieus geringer aus.⁴⁹³

Diefenbachs Analyse zu im Beobachtungszeitraum 1990 bis 2000 erreichten Bildungsabschlüssen bestätigt diese Einschätzung: Schüler ausländischer Herkunft erzielen an Sekundarschulen mit einem Bildungsgang konsistent geringere Bildungsabschlüsse als an Integrierten Gesamtschulen.⁴⁹⁴ Die Autorin weist außerdem auf eine wichtige Funktion dieses Bildungsganges hin: Integrierte Gesamtschulen stellen "eine Möglichkeit für Migrantenfamilien dar [...], den gegebenenfalls vorhandenen Konflikt zwischen Grundschulempfehlung und eigenen Bildungsaspirationen für das Kind zu lösen", hält Diefenbach (2005: 47) unter Verweis auf Merkens' (1990)⁴⁹⁵ fest.

Migrantenkinder sind an Haupt- und Sonderschulen deutlich überrepräsentiert.⁴⁹⁶ In PISA 2000 weisen "Jugendliche aus reinen Zuwandererfamilien eine Bildungsbeteiligung [auf], wie sie in Deutschland etwa 1970 anzutreffen war", konstatieren Baumert/Schümer (2001: 373).⁴⁹⁷ Infolge der engen Kopplung von sozialer und ethnischer Segregation im deutschen Bildungssystem geht ein hoher Migrantenanteil an einer Schule mit einer Elternschaft niedrigen Sozialstatus' einher.⁴⁹⁸ Vester charakterisiert diese prekäre Situation als einen "Teufelskreis geringer Ressourcen" (2005: 59) negativ privilegierter Milieus.⁴⁹⁹ In der Hauptschule, die sich im Zuge der Bildungsexpansion von der Regelschule zu einer Restschule verengt hat,⁵⁰⁰ findet sich inzwischen eine negativ selektierte Schülerpopulation mit nur geringen "von sozialen Strukturen bereitgestellte[n] Möglichkeiten individueller Entfaltung", wie Dahrendorf (1979: 92) den Lebenschancenbegriff umschrieb.

⁴⁹² Vgl. Hunger/Thranhardt (2003: 66 f.).

⁴⁹³ Vgl. Baumert/Schümer (2001: 370), Baumert/Trautwein/Artelt (2003: 284), Avenarius et al. (2006: 162). Siehe auch die Ausführungen in Kapitel 3.3.1 sowie Kapitel 4.3 der vorliegenden Diplomarbeit.

⁴⁹⁴ Vgl. Diefenbach (2005: 46) und Diefenbach, H. (2003): Schulerfolgsquoten ausländischer und deutscher Schüler an Integrierten Gesamtschulen und an Schulen des dreigliedrigen Schulsystems. Sind Integrierte Gesamtschulen die bessere Wahl für ausländische Schüler?. In: Swiaczny, F./Haug, S. (Hrsg.): Migration – Integration – Minderheiten. Neuere interdisziplinäre Forschungsergebnisse. Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (BiB), Materialien zur Bevölkerungswissenschaft, Heft 107. Wiesbaden, S. 77 – 95.

⁴⁹⁵ Vgl. Merkens, H. (1990): Zur Funktion und Bedeutung der Gesamtschule im Schulsystem und zur Chancenverbesserung ausländischer Schüler. In: Gesamtschulinformation Nr. 21, S. 239 – 254.

⁴⁹⁶ Siehe hierzu die Ausführungen in den Kapiteln 2.3.3 sowie 3.3.2 und 3.3.2 der vorliegenden Diplomarbeit sowie Abbildung 2-9: "15-Jährige nach Migrationshintergrund der Familie und Bildungsgang ohne Sonderschüler (in Prozent)" im Anhang, Seite 213.

⁴⁹⁷ Einen Vergleich ermöglicht Abbildung 2-8: "Verlauf der Bildungsexpansion: Schulbesuch (7. Klasse) in verschiedenen Schulformen von 1952 bis 1999" im Anhang, Seite 212.

⁴⁹⁸ Siehe Abbildung 2-10: "Mittlerer sozialer Status der Herkunftsfamilien und Migrantenanteil an Schulen der Sekundarstufe I 2004 nach Schulart" im Anhang, Seite 214.

⁴⁹⁹ Negativ privilegierten Milieus gehören nach Vester (2005: 45) 22 Prozent der 14- bis 18-Jährigen an. Es handelt sich bei ihnen um den Bildungstypus der **Bildungsunsicheren** [Herv. d. Verf.], einem zurückbleibenden Teil aus einfachen Volks- und Arbeitermilieus mit geringer Bildungsorientierung und -förderung.

⁵⁰⁰ Vgl. Solga/Wagner (2001, 2004a, 2004b).

Nach Einschätzung der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung weisen die PISA-Ergebnisse auf "ein **massives Versäumnis deutscher Bildungspolitik** [Herv. d. Verf.] und Schulen hin. Die defizitären schulischen Karrieren und Leistungen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund stellen eine dauernde Gefährdung aller Integrationsbemühungen dar" (2004: 194).

"Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauung benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden", heißt es in Artikel 3 Absatz 3 des Grundgesetzes von 1949.

Der **Gleichheitsgrundsatz** [Herv. d. Verf.] ist in Deutschland zum verfassungsmässig garantierten Grundrecht erhoben worden. Bildungswege der nachwachsenden Generation dürfen durch die soziale Herkunft nicht verschlossen werden; so fordert es die Kultusministerkonferenz: "Jedem Kind muss - ohne Rücksicht auf Stand und Vermögen der Eltern – der Bildungsweg offen stehen, der seiner Bildungsfähigkeit entspricht."⁵⁰¹ Die Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung belegen nachdrücklich die hohe soziale Selektivität des mehrgliedrigen deutschen Bildungssystems. Ungleiche Bildungschancen bedrohen die Integration des multiethnischen Segmentes in die deutsche Kerngesellschaft, denn die herkunftsabhängig (re)produzierte Ungleichheit von Bildungschancen enthält der nachwachsenden Generation mit Migrationshintergrund *die* zentrale Ressource für die Teilhabe am ökonomischen, gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Leben in der deutschen Aufnahmegesellschaft vor.⁵⁰²

Die Diskrepanz zwischen formuliertem Anspruch und sozialer Realität führt zu Unterfrage (7) nach der Legitimation von ungleichen Bildungs- und Lebenschancen in der modernen deutschen Gesellschaft.

⁵⁰¹ Auszug aus dem Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8./9. 12. 1960 in der Fassung vom 23. 3. 1966, zitiert von Bos et al. nach Informationsunterlagen des Sekretariats der KMK zum Übergang von der Grundschule in Schulen des Sekundarbereichs I, Stand Januar 2003. Vgl. Bos et al. (2004c: 211).

⁵⁰² Vgl. Geißler (2005b: 88).

4.1 Meritokratisch legitimierte Chancen(un)gleichheit

Soziale Ungleichheit stellt eine Grunderfahrung menschlichen Zusammenlebens in der Gesellschaft dar.⁵⁰³ Der "Entzauberung der Welt"⁵⁰⁴ durch die europäische Aufklärung ist Rousseaus "eminent soziologische Idee, daß [sic!] die Ungleichheit durch die Zustimmung anderer Legitimität gewinnt und sich so erst verfestigen kann", wie Berger (2004: 355) hervorhebt, inhärent.⁵⁰⁵ In vormodernen Gesellschaften wirkte eine qua Geburtsrecht und Religion reproduzierte ständische Ordnung ungleichheitslegitimierend. Die bürgerliche Gesellschaft postuliert im Ideal askriptiver Neutralität gegenüber natürlichen und Herkunftskategorien prinzipielle Gleichheit ihrer Mitglieder.⁵⁰⁶ Mit dem für moderne Gesellschaften konstitutiven **Leistungsprinzip** [Herv. d. Verf.] als zentralem normativen Bezugsrahmen werden Statusvergabe und Herrschaft öffentlich rechtfertigungsfähig.⁵⁰⁷ Die ungleiche Verteilung von Lebenschancen in der Gesellschaft legitimiert sich im nunmehr meritokratischen Konsensus.⁵⁰⁸ In der Meritokratie wird das vormoderne Prinzip der herkunftsabhängigen (ständischen) sozialen Stratifizierung abgelöst vom "earned status by competence", wie Bell (1972: 65, zit. n. Solga 2005a: 34) formulierte.⁵⁰⁹ Die Ursache sozialer Ungleichheit verlagert sich mit der meritokratischen Leitfigur auf Begabungen, Anstrengungen und Leistungen des Individuums.⁵¹⁰ Im gesellschaftlichen Konsensus erfolgt laut Bell dementsprechend erneut

"eine stillschweigende Anerkennung der Hierarchie, in diesem Fall der Hierarchie des Intellekts. Wer das Denken schätzt, glaubt auch, daß manche 'besser denken können' als andere, fähiger, intelligenter sind – und somit eine Art **natürlicher Aristokratie** [Herv. d. Verf.] bilden" (1975: 313).⁵¹¹

⁵⁰³ Kreckel bindet das Vorliegen sozialer Ungleichheit an soziale Differenzierungen, "die es mit sich bringen, daß [sic!] einzelne Individuen oder Gruppen in dauerhafter Weise begünstigt, andere benachteiligt sind (1992: 16).

⁵⁰⁴ Weber spricht in "Wirtschaft und Gesellschaft" von der Suche des Intellektuellen "seiner Lebensführung einen durchgehenden 'Sinn' zu verleihen, also 'Einheit' mit sich selbst, mit den Menschen, mit dem Kosmos [zu erlangen]. [...] [Der Intellektuelle] ist es, der die Konzeption der 'Welt' als eines 'Sinn'-Problems vollzieht. Je mehr der Intellektualismus den Glauben an die Magie zurückdrängt, und so die Vorgänge der Welt 'entzaubert' werden, ihren magischen Sinngehalt verlieren, nur noch 'sind' und 'geschehen', aber nichts mehr 'bedeuten', desto dringlicher erwächst die Forderung an die Welt und 'Lebensführung' je als Ganzes, daß [sic!] sie bedeutungshaft und 'sinnvoll' geordnet seien" (1922/1972: 308). Unter dem Diktum von der "Entzauberung der Welt" wird heute der mit der heraufziehenden Moderne einhergehende Säkularisierungsprozess, welchem das Kantsche Vernunftideal der Aufklärung zugrunde liegt, gefasst. Die Erklärung der Welt erfolgt demnach nicht mehr – wie in der Vormoderne – über Mystik und Religion, sondern zweckrational durch die Wissenschaft(en).

⁵⁰⁵ Berger bezieht sich auf Rousseaus 1755 erschienenen zweiten Discours "Über den Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen", mit welchem sich der fortschrittskritische Gewinner der Preisfrage von 1750 – "Ob die Wiederherstellung der Wissenschaften und Künste zur Läuterung der Sitten beigetragen habe" – erneut am Wettbewerb der Akademie von Dijon beteiligte.

⁵⁰⁶ Vgl. Grundgesetz Artikel 3 Absatz 3 (1949/2003: 15).

⁵⁰⁷ Vgl. Neckel (2001: 249).

⁵⁰⁸ Kreckel spricht hinsichtlich kapitalistischer Leistungsgesellschaften von einer "meritokratischen Triade" aus Bildung, Beruf und Einkommen (1992: 106).

⁵⁰⁹ Vgl. Bell, Daniel (1972): On Meritocracy and Equality. In: The Public Interest. 29, S. 29 – 68.

⁵¹⁰ Die Meritokratie legt – nach dem Verständnis von Bell – "den Akzent auf die persönliche Leistung und den verdienten, von Gleichgestellten bestätigten Status" (1975: 340). Solga weist darauf hin, dass damit "die Definitionsmacht statushöherer Gruppen ausgeblendet [wird]. Die Definition von Verdienst und Leistung wird entpersonalisiert." (2005b: 41). Die meritokratische Leitfigur befördert somit die Ausblendung sozial stratifizierter Wahrnehmungs- und Bewertungsprozesse, denen die Beobachtungen von Lehrkräften im Bildungssystem unterliegen. Sozial konstruierte Sachverhalte werden als natürliche (Bildungs)Ungleichheiten individualisiert, obgleich bereits die Unterscheidung anhand des Kriteriums Leistung eine beobachterabhängige Beschreibung darstellt. Auf diese Beobachterrelativität und gleichzeitige Rekursivität von Wirklichkeitsbeschreibungen macht der Kybernetiker von Foerster – ein nach Einschätzung seiner Lehrer besonders schlechter und daher in der hintersten Bank platzierter Schüler (vgl. von Foerster 1997: 14) – aufmerksam: "Everything said ist said by an observer" (1995: 401).

⁵¹¹ Die in Kapitel 2.3.1 aufgegriffene Argumentation des Philologenverbandes für den Erhalt des mehrgliedrigen deutschen Bildungssystems, insbesondere des Gymnasiums, bedient sich der meritokratischen Leitfigur sozialer Ungleichheit.

Aufgrund des historisch gewachsenen und in der modernen Gesellschaften etablierten meritokratischen Legitimationsmodus' sozialer Ungleichheit richten sich Anstrengungen des Bildungssystems auf die Erzeugung und Aufrechterhaltung des Eindrucks ausschließlich leistungsbezogen begründeter Selektions- und Allokationsentscheidungen.⁵¹² Auch systemintern pflegen die Akteure ein meritokratisches Selbstverständnis, welches ihre Entscheidungen - wie Radtke (2004: 144) formuliert - mit einer "Aura des guten Glaubens" umgibt. Der mit dem Leistungsprinzip implizit zugesicherte gleiche und gerechte Bewertungsmaßstab befördert im Rahmen eines gesellschaftlichen Konsensus die Akzeptanz⁵¹³ von ungleichen Ergebnissen – mithin ungleich verteilten Zukunftschancen⁵¹⁴ in der Gesellschaft – sowohl seitens der als leistungsstark als auch der als leistungsschwach Beurteilten.⁵¹⁵ Die "Überschätzung der schulischen Objektivität bei der Leistungsbewertung" zählt dabei – nach Ansicht von Bittlingmayer/Bauer – "zu einer der vielleicht wichtigsten Fehleinschätzungen, die das Praxiswissen bildungsferner Gruppen am deutlichsten kennzeichnen" (2007: 170).⁵¹⁶ Der (gemeinsame) Glaube an den meritokratischen Mythos sichert nicht nur den hoch zertifizierten Gatekeepern die Loyalität der Zertifikatslosen, sondern stellt auch eine wesentliche Voraussetzung für die Aufrechterhaltung der gesellschaftlichen Ordnung und die Sicherung des sozialen Friedens dar.⁵¹⁷

Der Bildungsstatus wird in modernen Gesellschaften zum entscheidenden Kriterium für die (berufliche) Positionierung von Menschen.⁵¹⁸ Die Anerkennung schulischer Zertifikate beruht auf deren Kompetenzversprechen sowie einer vom Schulsystem prognostizierten Inklusionsfähigkeit der Besitzer insbesondere hochwertiger Zertifikate in andere gesellschaftliche Teilsysteme.⁵¹⁹ Anders gewendet: Da gering qualifizierten und Personen ohne zertifizierten Bildungsabschluss "Optionsscheine für Erwerbschancen" (Solga 2005b: 45) fehlen, tragen sie ein hohes gesellschaftliches Marginalisierungs- und Stigmatisierungsrisiko.⁵²⁰

⁵¹² Beispielsweise darf der Zugang zu Bildung nicht mehr – wie in der ständischen Gesellschaft – bestimmten Gesellschaftsgruppen vorbehalten werden. Anstelle askriptiver Merkmale der geburtsmäßigen Herkunft – wie Klasse, Rasse, Ethnie – bestimmen nun erworbene Merkmale – wie Schulnoten oder Bildungszertifikate – die gesellschaftlichen Positionierungschancen. Zu Maßstäben der Leistungsbewertung siehe Brügelmann (2005: 331 – 336).

⁵¹³ Akzeptanz bezeichnet nach Lucke "die subjektiv-soziale Kehrseite und notwendige Ergänzung der Legitimation. Beide zusammen bilden die Grundlage *gesellschaftlicher Legitimität*" [Herv. im Original] (2003: 5). Akzeptanz wird "als Synonym für Zustimmung, Einwilligung und Einverständnis [anderer] gebraucht" (ebd.: 6). Bergers eingangs des Kapitels 4.1 aufgegriffener Einschätzung der Rousseauschen Idee von der Legitimation sozialer Ungleichheit durch die Zustimmung anderer ist folglich beizupflichten.

⁵¹⁴ Soziale Ungleichheit wird in Westdeutschland von nahezu 70 Prozent der Personen ohne Schul- oder mit Hauptschulabschluß als Resultat persönlicher Leistungen legitimiert, während dies nur 49 beziehungsweise 55 Prozent der Personen mit Abitur oder (Fach-)Hochschulabschluß tun. Vgl. Kohler (2006: 630).

⁵¹⁵ Die Selbstverständlichkeit der schulisch praktizierten Selektion befördert Selbstzuschreibungsprozesse der Erfolgreichen ebenso wie von Gescheiterten. Ersteren verhilft das Bildungssystem, sich nicht als Privilegierte, sondern als Individuen zu begreifen, welche sich den Erfolg selbst verdienen. Letztere – überproportional häufig Migrantenkinder aus der unteren Sozialschicht - halten ihre Exklusion mangels individueller Leistung für legitim. Vgl. Böttcher (2005: 9).

⁵¹⁶ In den qualitativen Interviews von Ercan (2006) mit türkischen Jugendlichen im Land der Hoffnung finden sich empirische Nachweise des loyalen Glaubens von Migrantenfamilien an die Objektivität der Lehrerurteile und Schulübergangsempfehlungen.

⁵¹⁷ Vgl. Solga (2005b: 46 f.).

⁵¹⁸ Formalisierte Bildungsprozesse bereiten die zukünftige soziale Platzierung von Personen in der Gesellschaft vor.

⁵¹⁹ Vgl. Radtke (2004: 143).

⁵²⁰ Einerseits ermöglicht der meritokratische Mythos sogenannten Leistungsträgern, sich ihren Erfolg eigenen Anstrengungen zuzurechnen. Andererseits kommt es zu negativen sozialen Zuschreibungsprozessen gegenüber Zertifikatsarmen, deren Lage als selbstverschuldet interpretiert wird.

Infolge der dem meritokratischen Prinzip immanenten Individualisierung⁵²¹ werden strukturell bedingte soziale Exklusionsrisiken in individuelle Optimierungsprobleme umdefiniert. Die gesellschaftlichen Voraussetzungen für die Perpetuierung ungleicher Bildungs- und Lebenschancen in der Generationenfolge geraten indessen zum Randthema im (medien)öffentlich geführten Diskurs.

Bildungszertifikate gelten in der Wissensgesellschaft als allgemein anerkannte Symbole individuell erbrachter Leistungen. In der Kommunikation mit anderen gesellschaftlichen Teilsystemen – wie dem Wirtschafts- und Beschäftigungssystem – bilden Schulzertifikate ein symbolisches Medium der gemeinsamen Verständigung über erreichte und erwartbare Kompetenzniveaus der Zertifikatsinhaber. Das Schulsystem leistet mit der Erfüllung seines gesellschaftlichen Selektionsauftrages einen Beitrag zur Aufrechterhaltung und Reproduktion der sozialen Ordnung.

Von den PISA-Autoren Baumert/Stanat/Demmrich werden Bildungszertifikate als "generalisierte Kompetenzversprechen" charakterisiert (2001: 31). Inwiefern solche generalisierten Versprechen wirklich eingelöst werden (können), erscheint fraglich, zumal die Ergebnisse von PISA, IGLU und LAU empirisch nachweisen, dass gute Leistungen ebenso wie schlechte über sämtliche Schulformen der Sekundarstufe I streuen und trotz gleicher Leistungen unterschiedliche Schulübergangsempfehlungen – im Sinne von Einordnungen in das mehrgliedrige Schulsystem – erteilt werden.⁵²² Die Bildungsverläufe werden nicht ausschließlich meritokratisch determiniert, sondern vor allem an den Gelenkstellen des Bildungssystems von einem **leistungsunabhängigen sozialen Filter**⁵²³ [Herv. d. Verf.] beeinflusst.⁵²⁴ Soziale Kriterien fließen in die Leistungsbeurteilung durch Lehrkräfte mit ein. Das heißt, trotz gleicher Leistung(en) erhalten Kinder unterschiedlicher Schichtzugehörigkeit nicht die gleichen Schullaufbahneempfehlungen.⁵²⁵

⁵²¹ Die Individualisierungsthese wird von Beck im Rahmen seiner als radikalisierte Moderne konzipierten "Risikogesellschaft" (1986) aufgestellt. Danach tritt die Bedeutung von traditionellen Sozialzusammenhängen gegenüber einer neuen "Unmittelbarkeit von Individuum und Gesellschaft" (ebd.: 118) zurück. Becks zeitdiagnostischen Ausführungen zufolge wird den Individuen zugemutet, ihre Existenz eigenständig zu führen – gleichzeitig sind sie jedoch abhängig vom Arbeitsmarkt, Sozialstaat und Bildungssystem. Angesichts zunehmender Optionserweiterungen und Wahlfreiheiten werden Individuen auf sich selbst als wählende und die eigene Wahl verantwortende Instanz zurückverwiesen. Aus den Wahlfreiheiten resultieren subjektive Unsicherheiten und steigender Orientierungsbedarf. Auf der gesellschaftlichen Seite ist angesichts von Individualisierungsprozessen eine Pluralisierung von Lebensstilen zu verzeichnen. Der radikale Gestaltwandel von Sozialstruktur, Wissenschaft und Politik am Übergang zur "zweiten Moderne" (ebd.: 251 ff.), und Modernisierungsrisiken zwingen verstärkt zur Reflexivität.

⁵²² Siehe Kapitel 3 der vorliegenden Diplomarbeit.

⁵²³ Das Wirksamwerden eines leistungsunabhängigen sozialen Filters bei Schulübergangsempfehlungen im deutschen Bildungssystem ist unter anderem von Lehmann/Peek/Gänßfuß (1997) empirisch nachgewiesen worden. Siehe Kapitel 3.2 der vorliegenden Diplomarbeit.

⁵²⁴ Anhand einer Sekundäranalyse einer seit 1975 geführten Längsschnittstudie zum isländischen Bildungssystem erarbeiteten Grundmann/Bittlingmayer/Dravenau/Groh-Samberg unter anderem, dass ungleiche Bildungsverläufe bereits in ungleicher vorschulischer Förderung unterschiedlicher Bildungsmilieus angelegt sind. Die Ergebnisse der Autoren weisen auf Probleme der Schule, "die weniger kompetenten Schüler der schulbildungsfernen Unterschichtmilieus angemessen zu fördern, wohingegen sie den bildungsnahen weniger Kompetenten unterstützend zur Seite zu stehen vermag" (2004: 136). "Die Privilegierung der Schüler aus bildungsnahen Milieus ist also in erster Linie eine Privilegierung der weniger kompetenten Schüler dieser Milieus" (ebd.). Nach Einschätzung der Autoren dürften die beschriebenen Effekte im Vergleich dazu in Deutschland noch erheblich stärker ausfallen, da sich Island in PISA am entgegengesetzten Ende der Rangskala hinsichtlich herkunftsbedingten Unterschieden (zwischen unterem und oberem Quartil) in der Lesekompetenz befand. Insofern bestätigt die Autorengruppe ein PISA-2000-Ergebnis von Baumert/Schümer (2001: 393), welche das Zurückbleiben Deutschlands im internationalen Vergleich auf eine wenig(er) erfolgreiche Förderung von Kindern und Jugendlichen aus sozial schwächeren Schichten zurückführen. Siehe Kapitel 3.3.3 der vorliegenden Diplomarbeit.

⁵²⁵ Den empirische Beleg lieferten sowohl LAU als auch IGLU. Beide Studien verweisen auf deutliche Grenzen des meritokratischen Prinzips. Siehe Kapitel 3.2 und 3.4 der vorliegenden Diplomarbeit.

"Die Auslese nach Leistung greift also bei Kindern aus unteren Schichten erheblich schärfer als bei anderen, während das Leistungsprinzip gegenüber Kindern aus der Mitte und von Oben in Familien und Schulen lockerer gehandhabt wird. Daher dürften Leistungsschwache und 'Überforderte' auf Gymnasien oder in Hochschulen vor allem aus mittleren und höheren Schichten stammen; dort ist der Druck, den Sozialstatus für die Kinder über höhere Bildungsabschlüsse zu erhalten, besonders hoch",

schlußfolgert Geißler (2005b: 78). Die Wurzeln des sozialen Filters reichen sowohl in die Familie als auch in die Schule. Bei gleicher Leistung sind Bildungsentscheidungen in Familien ebenso wie Lehrerurteile⁵²⁶ von der Schichtzugehörigkeit der Schüler abhängig.⁵²⁷

Aus der sozialen Filterung resultiert eine herkunftsabhängige Verteilung der Schülerschaft auf die Schulformen der Sekundarstufe I.⁵²⁸ Kinder aus Familien der höchsten Sozialschicht (sogenannte Obere Dienstklasse) haben gegenüber Kindern aus Facharbeiterfamilien eine mehr als viermal so hohe Chance eines Gymnasialbesuchs.⁵²⁹ **Sozialstrukturelle Merkmale** [Herv. d. Verf.] schlagen im deutschen Schulsystem bei Übergangsentscheidungen im frühen Alter

"unabhängig von Leistungsmerkmalen [gravierend] zu Buche. Bei den sozial ungleich verteilten Chancen, eine Hauptschule anstelle einer Realschule zu besuchen, scheinen Leistungsgesichtspunkte eine geringe Rolle zu spielen. [...] Den Eltern höherer sozialer Schichten scheint es offenbar, auch bei gleich schwacher Leistung ihrer Kinder, häufiger zu gelingen, die Hauptschule zu vermeiden", konstatieren Baumert/Schümer (2001: 359).

Avenarius et al. schließen aus den PISA-Befunden ebenfalls auf eine Begünstigung und halten "Kinder aus höheren sozialen Schichten bei gleich schwachen Schulleistungen insoweit [für] bevorzugt, als es ihren Eltern häufiger zu gelingen scheint, den Besuch [...] [der Hauptschule] zu vermeiden" (2006: 50). Solange das Abitur als *via regia* zu Studium und Arbeitsmarkteintritt gilt, werden – nach Oelkers Einschätzung – "die unteren Bildungsabschlüsse massiv entwertet und also gemieden, wo es nur irgend geht" (2004: 222).⁵³⁰

⁵²⁶ Zur sozialen Selektivität und Mittelschichtorientierung der Lehrerurteile siehe Dravenau/Groh-Samberg (2005: 108 ff.). Schumacher (2002: 261 f.) untersuchte anhand qualitativer Interviews mit ca. 500 Grundschullehrern Einflussfaktoren auf die schulische Leistungsbewertung. Für nahezu drei Viertel der Lehrkräfte (73 Prozent) sind gute Umgangsformen und ein positives Sozialverhalten über gezeigte Leistungen hinaus wichtige Bewertungskriterien. Die kognitive Leistung der Schüler wird "überhaupt nicht" (46 Prozent) beziehungsweise "eher nicht" (39 Prozent) berücksichtigt, sondern es sind individuelle Lernfortschritte oder die individuelle Jahresleistung vorrangig für das Lehrerurteil. Vgl. Ditton (2004: 264), Geißler (2006b: 43).

⁵²⁷ Boudons mikrosoziologischer Ansatz, welcher auch Eingang in die PISA-Studien gefunden hat, differenziert hinsichtlich von Bildungsentscheidungen zwischen primären und sekundären Effekten der Sozialschichtzugehörigkeit. Das Boudon-Paradigma zur Genese von Bildungsungleichheiten wird in Kapitel 5.1 der vorliegenden Diplomarbeit aufgegriffen und erörtert. Vgl. Boudon, R. (1974): *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in western society*. New York: Wiley.

⁵²⁸ Anhand von Daten einer Schülerbefragung aus dem Jahr 2003 in Nordrhein-Westfalen bestätigen Zinnecker/Stecker (2006) schichtspezifische Bildungsungleichheiten. 96 Prozent der Mädchen aus Elternhäusern mit einem hohen sozio-ökonomischen Status (ein Elternteil hat Abitur) besuchen das Gymnasium. "Man könnte fast sagen, Mädchen aus diesem Segment können gar nicht anders, als das Gymnasium zu besuchen" (ebd. 308). Demgegenüber wechseln nur 18 Prozent der Kinder aus der untersten sozio-ökonomischen Gruppe in diese Schulform. Im "untersten sozioökonomischen Statusbereich [findet sich] kaum Spielraum für eine Kompensation der strukturell ungünstigen Lagerung der Familie im gesellschaftlichen Raum", schließen die Autoren (ebd.).

⁵²⁹ Vgl. Avenarius et al. (2006: 49).

⁵³⁰ Folge dieses Wahlverhaltens ist eine soziale Entmischung der Schülerschaft, mit der die soziale Homogenisierung der Schülerpopulation an Hauptschulen forciert wird. Vgl. Solga/Wagner (2001, 2004), Radtke (2003: 31).

Die schulorganisatorisch angestrebte Homogenisierung von Lerngruppen nach Leistung führt zu Selektionsmechanismen, welche (Migranten)Kinder aus dem unteren Quartil der Sozialstruktur kollektiv benachteiligen.⁵³¹ Diehm (2004: 184) hält diesbezüglich fest:

"Mit verallgemeinernden Erziehungs- und Sozialisationskonstruktionen wird im Einzelfall operiert, wenn es um die Begründung von Selektionsentscheidungen geht. Ein immer wieder vorgebrachtes Argument ist der 'Mangel an Unterstützung durch die Familie', mit dem beispielsweise einem Schüler mit Migrationshintergrund die Übergangsempfehlung auf ein Gymnasium verweigert wird, selbst dann noch, wenn die formalen Bedingungen, gemessen in Noten, eine solche Empfehlung erlauben würden."⁵³²

Die Argumentationsfigur 'Unterstützung durch die Familie' verweist auf die hohe Relevanz sozialer Herkunftsressourcen zur Erlangung höherer Bildungszertifikate.⁵³³ Angehörige statushöherer Schichten erfahren dadurch eine Unterstützung bei der Vererbung ihres Sozialstatus' an ihre Kinder - ihnen wird sozusagen Kredit auf antizipierte Bildungserfolge eingeräumt.⁵³⁴

Die sozial selektive Erteilung von Gymnasialempfehlungen anhand von Schulnoten führt Becker zur Vermutung, "hinter der **scheinbaren Meritokratisierung**" [Herv. d. Verf.] (2004: 83) beim Gymnasialübergang stecke möglicherweise "eine kumulative Selektivität von Bildungschancen nach sozialer Herkunft" (ebd.).⁵³⁵

Da die Leistungszertifizierung im deutschen Bildungssystem in erheblichem Maße von einem sozialen Filter beeinflusst wird, schlägt Ditton (2004: 272) in Umkehrung des Verfahrens vor, Zugangsberechtigungen von schulischen Abschlüssen zu entkoppeln und direkte Zulassungsverfahren - beispielsweise Eignungsprüfungen - zu installieren. Brügelmann hält "Noten [...] auch aus gesellschaftspolitischen Gründen [für] problematisch. Sie suggerieren eine Schein-Objektivität und erschweren damit die Kritik an Mechanismen, die immer noch Privilegien sichern" (2005: 336).

⁵³¹ Die schulische Segregation und Leistungsdifferenzierung befördert einen sogenannten Schereneffekt bei der Leistungsentwicklung, das heißt, bei gleichem Potential verzeichnen Schüler, welche eine höhere Schulform besuchen, überdurchschnittlich häufig größere Lernfortschritte. Vgl. Baumert/Stanat/Watermann (2006b), Trautwein/Baumert/Maaz (2007). Nahezu die Hälfte der Hauptschulpopulation (44,7 Prozent) entstammt in PISA 2003 dem untersten ESCS-Quartil der Verteilung. Dagegen kamen - gemessen am sozioökonomischen und kulturellen Status der Elternhäuser - 52,8 Prozent der Gymnasiasten aus den oberen 25 Prozent der Verteilung. Vgl. Ehmke et al. (2004: 244). Zur Schülerkomposition in Schulformen der Sekundarstufe I auf Basis des HISEI siehe Abbildung 2-10: "Mittlerer sozialer Status der Herkunftsfamilien und Migrantenanteil an Schulen der Sekundarstufe I 2004 nach Schulart" im Anhang, Seite 214.

⁵³² Gomolla (2000) faßt das Ineinandergreifen von organisatorisch bereitgestellten Strukturen und ethnisch-kulturellen Zuschreibungsprozessen, die - gestützt auf semantische Repertoires über Kulturdifferenzen - in der Selektionspraxis des Schulsystems wirksam werden, unter den Terminus der Institutionellen Diskriminierung. Vgl. zum empirischen Nachweis Institutioneller Diskriminierung auch Gomolla/Radtke (2002), Gomolla (2003). Das Konzept der Institutionellen Diskriminierung als Mechanismus der Herstellung von Bildungsungleichheit im deutschen Bildungssystem wird in Kapitel 5.3 der vorliegenden Diplomarbeit näher erläutert.

⁵³³ Dem familiären Umfeld wird eine hohe Bedeutung für den individuellen Lernprozeß zugemessen, stellen auch Auernheimer et al. (2006: 202 f.) fest. Die Autorengruppe kritisiert die "starke Orientierung am familiären Hintergrund bei der Beurteilung der Kinder [...]. Der Hauptaspekt in der pädagogischen Einschätzung liegt weniger auf dem Fördergedanken, sondern eher auf dem Selektionsaspekt" (ebd.: 203).

⁵³⁴ Vgl. Solga (2005a: 21).

⁵³⁵ Die Persistenz sozial ungleicher - und vom Bildungssystem unausgeglichener - Startchancen hält Becker (2004: 183) für gewichtige Gründe dauerhafter Bildungsungleichheiten.

Aufgrund der Ausleserelevanz sozialer Kriterien und ungenügender Förderung gelingt dem deutschen Bildungssystem die Ausschöpfung des vorhandenen Leistungspotenzials der Kinder aus sozial schwächeren (Migranten)Familien nicht.⁵³⁶ Das meritokratische Versprechen vermittelt allerdings nicht nur die **Illusion einer Chancengleichheit**⁵³⁷ [Herv. d. Verf.], sondern es führt auch zur Individualisierung des im selektionsorientierten deutschen System immanenten und vorgesehenen Scheiterns.⁵³⁸ So lässt sich mit Kronig festhalten, dass schulisches Scheitern von Migrantenkindern als "Frage der jeweils angelegten Erfolgskriterien und [...] unausweichliche Folge der Selektivität des Bildungssystems [einzuordnen ist. Denn] solange ein bestimmter Prozentsatz an negativer Auslese schulrechtlich und institutionell vorgesehen ist und erwartet wird, werden Förderprogramme daran nichts ändern" (2003: 131).⁵³⁹

Entgegen zur mehrfach empirisch nachgewiesenen Motivation sowie Lernbereitschaft und Leistungsorientierung von Migrantenkindern im Vergleich zu ihren Mitschülern ohne Migrationshintergrund⁵⁴⁰ wird das hohe Maß ihres selektionsbedingten schulischen Scheiterns auf persönliches Versagen und mangelnde Motivation oder Leistungsbereitschaft zurückgeführt.⁵⁴¹ Die gesellschaftliche Erwartungshaltung und Zuschreibungsprozesse kulminieren schließlich im "Konstrukt vom leistungsschwachen Immigrantenkind",⁵⁴² welches - meritokratisch legitimiert - auf Haupt- und Sonderschulen zurückgelassen werden kann.⁵⁴³

Dem Anspruch einer kompensatorischen Förderung⁵⁴⁴ sozial benachteiligter Schüler mit und ohne Migrationshintergrund wird die Schule dagegen weder gerecht, noch löst sie das meritokratische Versprechen einer leistungsgerechten Bewertung ein.⁵⁴⁵ Die Ergebnisse von LAU, PISA und IGLU verdeutlichen, dass familiäre Ursachen für leistungsunabhängige Chancenunterschiede in den

⁵³⁶ Vgl. u. a. Baumert/Schümer (2001: 393), Krohne/Meier/Tillmann (2004).

⁵³⁷ Vgl. Bourdieu/Passeron (1971).

⁵³⁸ Das Scheitern wird nicht an den gesellschaftlichen bzw. strukturellen Bedingungen – in diesem Fall dem gegliederten deutschen Bildungssystems - festgemacht, sondern sowohl in der Fremdzuschreibung als auch in der Selbstwahrnehmung dem Individuum zugerechnet. Vgl. Beck (1986), Volkmann (2002: 231).

⁵³⁹ Vgl. Kornmann (1998).

⁵⁴⁰ Vgl. Müller/Stanat (2006: 239), Stanat/Christensen (2006: 132). Zu Bildungsaufstiegen von türkischen Migranten der zweiten Generation siehe auch Potts (2002) empirische Analyse mit einer Kritik von Theorieangeboten der Migrationsforschung.

⁵⁴¹ Vgl. Vester (2003b: 12 f.).

⁵⁴² Das Konstrukt vom leistungsschwachen Immigrantenkind ermöglicht aus einer systemlogischen Perspektive die Legitimation von zusätzlichen Ressourcen innerhalb von schulischen Teilsystemen (Sonderschulen) und fungiert als entlastender Kanal im Schweizer und deutschen Bildungssystem. Vgl. Kronig (2003: 131).

⁵⁴³ Vgl. Solga/Wagner (2001, 2004). Zu den Erwerbchancen gering Qualifizierter in der Bildungsgesellschaft siehe Solga (2005b).

⁵⁴⁴ Grundmann et al. (2004a: 142) halten bildungsreformerische Ansätze einer kompensatorischen Förderung für zu kurz greifend, da deren Möglichkeiten bereits selbst sozial selektiv wirksam werden und folglich insbesondere bildungsnahen, an die Schule angepassten Milieus zu Gute kommen. Die Autorengruppe präferiert statt dessen eine rationale Pädagogik, welche auf eine Entmythologisierung "der wie ein Familiengeheimnis gehüteten Techniken des Erwerbs 'schulischer Exzellenz' [zielt]" (ebd.). Die Leistungsbewertung bildungsferner Milieus stützt sich nach Ansicht der Autoren weniger auf faktisches Schulwissen als vielmehr "auf einen spezifischen kulturellen Code [...] oder Habitus [...] Bewertete die Schule tatsächlich nur die Kompetenzen, die sie auch als erlernbare vermittelt, so wäre eine erhebliche Reduktion der Bildungsungleichheiten und eine Erschütterung des Phänomens 'kulturelle Hegemonie' einschließlich der 'Begabungsideologie' erwartbar" (ebd.: 142 f.). Vgl. Bourdieu/Passeron (1971), Bourdieu (2001a), Böttcher (2002). Die reproduktionstheoretische Perspektive Bourdieus wird in Kapitel 5.2 der vorliegenden Diplomarbeit erneut aufgegriffen und näher umrissen.

⁵⁴⁵ Dravenau/Groh-Samberg (2005: 106) erwarten daher keine bedeutsame Reduzierung von Ungleichheiten, sondern schließen in Anlehnung an Dittons macht- und kontrolltheoretische Hypothese auf stabile Reproduktionsmuster und "subtile Mechanismen der Sicherung von Macht- und Herrschaftspositionen" (2004: 105 f.).

Schulen nicht etwa kompensiert, sondern in der Sekundarstufe I verstärkt werden. Becker findet für die herkunftsabhängige Chancenungleichheit im deutschen Schulsystem eine Allegorie:

"[D]ie Startchancen beim Hundertmeterlauf [sind] insofern ungleich nach sozialer Herkunft verteilt [...], als dass die Arbeiterkinder mit zu groß geratenen Schuhen ohne Schnürsenkel an der Startlinie stehen, während die Kinder aus höheren Sozialschichten mit bester Ausstattung einen nicht einholbaren Vorsprung von über 50 Metern haben, bevor überhaupt der Startschuss gefallen ist" (2004: 186).

Die Dynamik des segregierenden deutschen Bildungssystems führt also insgesamt "zu einer schwer auflösbaren Entgegensetzung von Privilegierung und Benachteiligung" unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen, wie auch Avenarius et al. (2006: 164) konstatieren.

Über informelle Bildungsprozesse erworbene schulische Zertifikate haben Signalcharakter für die potentiellen Abnehmer in Wirtschaft und Gesellschaft; sie eröffnen ungleiche Möglichkeiten der Einkommenserzielung – mithin ungleiche Lebenschancen. Bildung – als entscheidende Voraussetzung individueller Entfaltungsmöglichkeiten⁵⁴⁶ - ist in Deutschland stark an die soziale Herkunft geknüpft. Aus einer sozialstrukturellen Perspektive wird deutlich, dass "Unterschiede in den Lebenschancen und Lebensrisiken in hohem Maße mit der vertikalen Verteilung wichtiger Ressourcen zusammenhängen", stellt Meyer (2004: 25) unter Bezug auf Geißler fest.⁵⁴⁷ Bildung stellt eine solche wichtige Ressource dar; und sie wird im deutschen Bildungssystem - legitimiert über das allgemein anerkannte Leistungsprinzip - vertikal verteilt.

Allmendinger hält angesichts des bildungspolitischen Festhaltens am dreigliedrigen deutschen Schulsystem die von Beck im Zusammenhang mit seiner Individualisierungsthese geprägte Metapher vom 'Fahrstuhl',⁵⁴⁸ wonach im Rahmen der Bildungsexpansion alle eine Etage höher gefahren sind, für unzutreffend. Es sei statt dessen angemessen, "von einer **zunehmenden Isolierung** [Herv. d. Verf.] von Personen mit und vor allem ohne Hauptschulabschluss zu sprechen" (1999: 37). Eine vergleichbare Einschätzung trifft Vester auf der Grundlage seiner empirischen Milieuforschung über Bildungswege- und -strategien verschiedener Milieus, demnach sind "etwa zwei Zehntel gar nicht erst in den Fahrstuhl hineingekommen" (2005: 44).⁵⁴⁹ Gegen den Beck'schen 'Fahrstuhleffekt' wenden auch Solga/Wagner ein, dass die "Hauptschüler [...] in 'ihrer Etage geblieben' bzw. 'zurückgelassen worden' [sind]" (2004a: 199), denn im Verlauf der Bildungsexpansion verschärfte sich die Sortierwirkung der Schule – aus einer sozial und ethnisch undifferenzierten Volksschule für 80 Prozent der Schülerschaft im Jahr 1952 wurde eine sozial und ethnisch selektierte, homogenisierte und ressourcenarme Hauptschulpopulation.⁵⁵⁰

⁵⁴⁶ Vgl. Dahrendorf (1979: 92).

⁵⁴⁷ Vgl. auch Schimank (2004: 43).

⁵⁴⁸ Vgl. Beck (1986: 22).

⁵⁴⁹ Vester ordnet den Milieus bestimmte Bildungstypen zu, welche wiederum eine spezifische Verortung im sozialen Raum finden.

⁵⁵⁰ Siehe Abbildung 2-10: "Mittlerer sozialer Status der Herkunftsfamilien und Migrantenanteil an Schulen der Sekundarstufe I 2004 nach Schularart" im Anhang, Seite 214 sowie Abbildung 2-8: "Verlauf der Bildungsexpansion: Schulbesuch (7. Klasse) in verschiedenen Schulformen von 1952 bis 1999" im Anhang, Seite 212.

Hinter der meritokratischen Leitfigur sozialer Ungleichheit schwimmt gleichsam die Reproduktion herkunftsabhängiger Bildungschancen in Deutschland. Paradoxa der Bildungsdynamik seit den 1960er Jahren liegen

- in der doppelten Benachteiligung von Hauptschülern,⁵⁵¹
- in einem Widerspruch zwischen Expansion und Selektion sowie⁵⁵²
- in insgesamt mehr Bildungschancen bei weniger Bildungsgerechtigkeit.⁵⁵³

⁵⁵¹ Vgl. Solga/Wagner (2001, 2004a, 2004b).

⁵⁵² Die Bildungsbeteiligung aller Schichten erhöhte sich durch den Ausbau und die Öffnung des Bildungssystems. Gleichzeitig führen institutionalisierte Barrieren des mehrgliedrigen Schulsystems – beispielsweise schichtspezifisch sozial gefilterte Schulübergangsempfehlungen – für eine hochselegierte Schülerpopulation im Bereich der höheren Bildung. Eine besondere Rolle spielen hierbei schicht- bzw. milieuspezifische Werthaltungen, die Prozesse der Anerkennung des Eigenen bei Abwertung der nicht als Teil der eigenen "legitimen Kultur" (Bourdieu 1987a: 56) anerkannten Dispositionen von Anderen befördern. Vgl. Vester (2003b: 5).

⁵⁵³ Trotz insgesamt gestiegener Gymnasialchancen für Kinder aus Arbeiterfamilien vergrößerten sich auf dem Weg zur höheren Bildung deren Chancenabstände zu privilegierten Mittel- und Oberschichtkindern. Vgl. Geißler (2005b: 282), (2006a: 285).

4.2 Sozialstrukturell verankerte Bildungsarmut

Anhand einer integrierten Betrachtung von Bildungs- und Sozialpolitik⁵⁵⁴ erweitert Allmendinger (1999) die sozialwissenschaftliche Debatte um den Begriff der Bildungsarmut. Bildungsarmut – im Sinne einer Unterversorgung mit schulischer Bildung - liegt dann vor, wenn institutionalisierte Mindestniveaus in der schulischen und beruflichen Ausbildung in Deutschland verfehlt werden, das heißt, wenn ein Hauptschul- oder ein beruflicher Bildungsabschluss nicht erreicht wird.⁵⁵⁵ Unter Zugrundelegung dieser Definition lebten allein 37 Prozent der 20- bis 25-jährigen Ausländer im Jahr 1998 in Deutschland in Bildungsarmut.⁵⁵⁶

Ansen (2006: 73) berichtet von ungefähr zehn Prozent Jugendlicher, welche die Schule ohne einen Hauptschulabschluß verlassen und somit von Bildungsarmut betroffen sind. Die Erfahrungen institutioneller Aussonderung dieser Jugendlichen setzen sich in prekären Übergangsbio graphien ins berufliche Bildungs- und Beschäftigungssystem fort.⁵⁵⁷ Diese jungen Erwachsenen werden in ein Parallelsystem ergänzender ausbildungs- und berufsvorbereitender Angebote kanalisiert, fühlen sich stigmatisiert, entmutigt und bereits vor dem 25. Lebensjahr in "sich verfestigende [...] 'Arbeitslosigkeits-Maßnahme-Karriere[n]'" gedrängt, wie Solga (2003: 22) schildert. Ihre Analysen zeigen, dass die zunehmende Integration in das berufliche Bildungssystem in scheinbar widersprüchlicher Weise zu einer erhöhten Ausgrenzungsgefahr gering qualifizierter Jugendlicher geführt hat.

Dem hohen Exklusionsrisiko von gering qualifizierten Jugendlichen bei der beruflichen Bildung gehen Versäumnisse beim Ausgleich sozialer Disparitäten durch (sprachliche) Förderung in der Primar- und Sekundarstufe I voraus.⁵⁵⁸ Schwippert/Bos/Lankes prognostizieren im Rahmen von IGLU für Schüler der unteren Leistungsgruppe, dass diese "den Anschluß an das Lernen der Sekundarstufe I nur mit Mühe finden [werden] und mit hoher Wahrscheinlichkeit gegen Ende ihrer Pflichtschulzeit zur 'Risikogruppe' zählen [...] [, welche sich] nur schwer im Berufsleben orientieren [kann]" (2004: 189). Die IGLU-Autoren identifizieren Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder aus niedrigeren Sozialschichten als leistungsschwache Schüler.⁵⁵⁹ Die Interaktion von Migrations-

⁵⁵⁴ In Deutschland sind Bildung und Sozialpolitik voneinander getrennte Ressorts. Unter 'Sozialpolitik' werden allerdings im europäischen Integrationsprozess Bildung und Soziale Sicherung gleichermaßen betrachtet. Allmendinger/Leibfried sehen in einer integrierten Behandlung von Bildungs- und Sozialpolitik Möglichkeiten präventiver Einflußnahme durch die politische Gestaltung von ungleichen Verteilungs- und Lebenslagen (2003: 12). Vgl. Allmendinger/Nikolai (2006: 35 f.).

⁵⁵⁵ Vgl. Allmendinger (1999: 39), Allmendinger/Nikolai (2006: 40).

⁵⁵⁶ Geißler (2005b: 91) gibt anhand des Mikrozensus 1998 vergleichsweise den Anteil gleichaltriger Deutscher ohne abgeschlossene Berufsausbildung an; er liegt bei 11 Prozent (2005b: 91). Vgl. Arbeitsstab Forum Bildung der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2002: 43).

⁵⁵⁷ Infolge der prekären Übergangsbio graphien fehlt vielen Jugendlichen die Grundlage zur Übernahme der Erwachsenenrolle – nämlich Erwerbsarbeit. Krafeld spricht hinsichtlich des Fehlens von Erwerbsarbeit vom "gebrochenen Versprechen der Arbeitsgesellschaft" und deren zunehmender Integrationsunfähigkeit (2000: 22 f.).

⁵⁵⁸ Vgl. Schwippert/Bos/Lankes (2004: 188).

⁵⁵⁹ Die dem Begriff "leistungsschwach" in IGLU zugrundegelegte Definition findet sich in Kapitel 3.4 der vorliegenden Diplomarbeit. Vgl. Schwippert/Bos/Lankes (2003: 289 f.).

status und Sozialschicht erwies sich in der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung als signifikant, das heißt, Familien mit Migrationshintergrund stammen in Deutschland überproportional aus den niedrigeren Sozialschichten.⁵⁶⁰ Die tendenzielle Unterschichtung⁵⁶¹ der Sozialstruktur Deutschlands mit (Arbeits)Migranten spiegelt sich in einer tendenziellen Unterschichtung der Bildungspyramide durch die nachfolgende(n) Generation(en).⁵⁶² Während Peiserts "katholische Arbeitertochter vom Lande"⁵⁶³ von der Ausdifferenzierung des Bildungswesens im Zuge der Bildungsexpansion profitieren konnte, weisen in PISA 2000 "Jugendliche aus reinen Zuwandererfamilien eine Bildungsbeteiligung [auf], wie sie in Deutschland etwa 1970 anzutreffen war" - so Baumert/Schümers Befund (2001: 373).⁵⁶⁴ Die "mehrdimensionale und kumulative strukturelle Benachteiligung im deutschen Bildungssystem" (Geißler 2005b: 72) ist nunmehr beim "Migrantensohn aus bildungsschwachen Familien" (ebd.: 95) sozial zu verorten.⁵⁶⁵

Die am wirtschaftlichen Bedarf der jungen Bundesrepublik orientierte Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte beförderte Mitte des 20. Jahrhunderts Zuwanderungsprozesse, welche auch nach offizieller Verlautbarung im Sechsten Familienbericht der Bundesregierung

"ganz wesentlich den Charakter von Unterschichtungsprozessen der einheimischen Bevölkerung gehabt [haben]. Dagegen haben die **ständischen Strukturen** [Herv. d. Verf.] und insbesondere die Verberuflichung des deutschen Beschäftigungssystems den Arbeitsmigranten bislang wenig Möglichkeiten eröffnet, höherqualifizierte Berufspositionen zu übernehmen" (BMFSFJ 2000: 15).

Infolge des Rückgangs industrieller Arbeit in der Wirtschaft (sekundärer Sektor) ist das Arbeitslosigkeits- und Armutsrisiko von (Arbeits)Migranten angestiegen,⁵⁶⁶ zumal deren geringe Qualifikationen⁵⁶⁷ für eine Beschäftigung im angewachsenen tertiären Sektor der Dienstleistungen

⁵⁶⁰ Kinder aus Familien mit beiden im Ausland geborenen Elternteilen zählen in IGLU zu 25 bis 35 Prozent zu den leistungsschwachen Schülern. Siehe Abbildung 3-13: "Anteil von schwachen Schülerinnen und Schülern in der Lese-, mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenz nach Migrationsstatus, Sozialschicht der Bezugsperson und Geschlecht der Kinder" im Anhang, Seite 226.

⁵⁶¹ Siehe Abbildung 2-3: "Schichtzugehörigkeit von erwerbstätigen Ausländern aus den Hauptanwerbeländern (1991 – 2000)" im Anhang, Seite 207.

⁵⁶² Bommers/Radtke (1993: 485) weisen darauf hin, dass bereits 1982 durch Haller vor einer Bestätigung der Unterschichtungsthese Hoffmann-Nowotnys im Bildungssystem gewarnt wurde. Die Unterschichtung der Bildungspyramide wiesen Baker/Lenhardt (1988) anhand offizieller Schuldaten nach: Mit dem Einnehmen der unteren Plätze in der Bildungspyramide durch Migrantenkinder konnten demnach Kinder deutscher Herkunft vermehrt Aufstiegserfahrungen machen. Vgl. Haller, I.: Reproduktion des Subproletariats ausländischer Arbeitskräfte von morgen. In: Widersprüche Jg. 3, 1982, H. 9, S. 59 – 69. Baker, D./Lenhardt, G.: Ausländerintegration, Schule und Staat. KZfSS Jg. 1988, S. 40 – 61.

⁵⁶³ Vgl. Peisert, H.: Soziale Lagen und Bildungschancen in Deutschland. München, Piper 1967.

⁵⁶⁴ Nahezu die Hälfte der 15-Jährigen mit nicht in Deutschland geborenen Eltern besucht eine Hauptschule, gegenüber einem Gymnasialbesuch von 15 Prozent. Siehe Abbildung 2-8: "Verlauf der Bildungsexpansion: Schulbesuch (7. Klasse) in verschiedenen Schulformen von 1952 bis 1999" im Anhang, Seite 212. Siehe Abbildung 2-9: "15-Jährige nach Migrationshintergrund der Familie und Bildungsgang ohne Sonderschüler (in Prozent)" im Anhang, Seite 213.

⁵⁶⁵ Da es sich zu einem Großteil um eine sozialstrukturell erzeugte Problematik der Aufnahmegesellschaft handelt, greift eine isolierte ethnische oder kulturelle Betrachtung der Bildungsungleichheit von Migrantenkindern zu kurz. Vgl. Bröskamp (1993: 180).

⁵⁶⁶ Im Jahr 2002 lag die Armutsquote ausländischer Arbeitsmigranten und ihrer Familien mit 27 Prozent zweieinhalbmal so hoch wie die von Deutschen. Von der "zweiten Generation" (bis 35-Jährige in Deutschland Geborene aus Zuwandererfamilien) waren sogar 34 Prozent von Armut betroffen. Vgl. Geißler (2006a: 208), Thränhardt (2006: 287). Das Risiko, arbeitslos zu werden, ist laut Statistischem Bundesamt für Ausländer doppelt so hoch wie für Deutsche (2006: 103).

⁵⁶⁷ Die Anwerbung der Arbeitskräfte zielte auf Beschäftigungen in der Schwerindustrie sowie dem Bergbau und industrielle Fließbandarbeit. Höhere Qualifikationen waren für die von den Gastarbeitern eingenommenen Arbeitsplätze im bis 1970 stärksten Produktionssektor Deutschlands nicht erforderlich. Meyer (2002b: 75) weist darauf hin, dass 1980 20 Prozent der männlichen Erwerbstätigen türkischer Herkunft sowie jeweils 15 Prozent der Jugoslawen und Italiener über keinen Bildungsabschluss verfügten - gegenüber 5 Prozent deutscher Erwerbstätiger. Zur sektoralen Verschiebung der Erwerbsstruktur siehe Baethge (2007: 9 f.).

häufig nicht ausreichen.⁵⁶⁸ Mit der von Baethge als "Wandel von Erfahrungswissen zu systematischem (theoretischem) Wissen" (2006: 10) umschriebenen Entwicklung von einer (vor)industriellen zur nachindustriellen Erwerbsgesellschaft gewannen formale, institutionalisierte Bildungsprozesse an Relevanz für eine erfolgreiche Positionierung.⁵⁶⁹ Zuwanderer haben diesen Strukturwandel seit den 1970er Jahren nur unzureichend mitvollzogen. Sie befinden sich häufig in prekären Arbeitsverhältnissen und verfügen über eine relativ geringe berufliche Mobilität.⁵⁷⁰

Die "Bildungserfolge der Kinder aus Familien ausländischer Herkunft sind wie bei den einheimischen Kindern abhängig von den der Familie zur Verfügung stehenden materiellen, kulturellen, sozialen Ressourcen", heißt es im Sechsten Familienbericht (BMFSFJ 2000: 170). Migrantenkinder kommen häufig aus sozial benachteiligten Familien⁵⁷¹ und haben trotz hoher elterlicher und eigener Bildungsaspirationen aufgrund des kurzen Interventionszeitraums bis zur institutionellen Trennung der Bildungswege in Deutschland wenige Chancen, ihre schlechteren Startbedingungen gegenüber autochthonen Mitschülern wettzumachen.⁵⁷²

Allmendinger/Leibfried (2003) erweitern die an den Beginn dieses Kapitels gestellte Definition von Bildungsarmut,⁵⁷³ indem sie zwischen zwei Grundlagen von Bildungsarmut - nämlich Bildungszertifikaten und Bildungskompetenzen - unterscheiden. Neben die **Zertifikatsarmut** [Herv. d. Verf.], definiert als das Nichterreichen eines Hauptschul- oder beruflichen Bildungsabschlusses, tritt - analog zu dem in PISA zugrunde gelegten Konzept von Basiskompetenzen⁵⁷⁴ - nun die **Kompetenzarmut** [Herv. d. Verf.]. Kompetenzarmut wird zum einen als das Verfehlen der untersten Kompetenzstufe definiert,⁵⁷⁵ zum anderen gelten auch Jugendliche, welche nur diese unterste Kompetenzstufe erreichen - bezogen auf den soziokulturellen Bildungsstandard - als kompetenzarm.⁵⁷⁶

⁵⁶⁸ Vgl. Neckel/Sutterlüty (2005: 419), Andress/Kronauer (2006: 50), Baethge (2007: 9 f), Keck (2006: 568 ff.).

⁵⁶⁹ Der gesellschaftliche Strukturwandel beförderte das Wachstum neuer Berufe auf der Basis hohen Bildungskapitals. Vgl. Vester (2004: 35).

⁵⁷⁰ Vgl. Keck (2006: 569).

⁵⁷¹ Neben der sozialstrukturellen Lage kennzeichnet die migrationsbedingt fehlende Verfügbarkeit familiärer bildungsrelevanter Informationen die Ausgangssituation von Kindern der (Arbeits)Migranten. Kristen/Granato (2004) belegen den Einfluß der gesammelten Bildungserfahrung innerhalb der Familie als eine zentrale Ressource für die Bildungsinvestitionen in die Kinder. Jugendliche, deren Eltern keinen schulischen Abschluß erwarben oder die lediglich über einen Hauptschulabschluß ohne eine berufliche Ausbildung verfügen, schneiden hinsichtlich des Bildungserfolgs am schlechtesten ab. Vgl. auch Kristen (2003), Kristen/Granato (2005).

⁵⁷² Vgl. Auernheimer (2004: 23).

⁵⁷³ Vgl. Allmendinger (1999).

⁵⁷⁴ Vgl. Baumert et al. (2001: 16).

⁵⁷⁵ Vgl. Kapitel 3.3.3 der vorliegenden Diplomarbeit. Siehe Abbildung 3-6: "Unterschiede zwischen der mittleren Lesekompetenz von 15-Jährigen aus Familien des oberen und unteren Viertels der Sozialstruktur" im Anhang, Seite 221.

⁵⁷⁶ Vgl. Solga/Powell (2006: 182).

Nahezu zehn Prozent der 15-Jährigen gehören in PISA 2000 zur Risikogruppe von Jugendlichen, welche der niedrigsten Kompetenzstufe im Lesen nicht gewachsen sind.⁵⁷⁷ Knapp die Hälfte von ihnen wurde in Deutschland geboren und hat auch in Deutschland geborene Eltern. Da weitere 12,7 Prozent der deutschen Testpopulation lediglich Kompetenzstufe I erreichten, ist knapp **ein Viertel der Jugendlichen** in Deutschland (22,6 Prozent) **von Kompetenzarmut betroffen**. [Herv. d. Verf.]

Weil die kompetenzärmste Gruppe, welche den Hauptgedanken eines Lesetextes trotz auffälliger Formulierung nicht erkennen kann,⁵⁷⁸ lediglich zur Hälfte aus Zugewanderten besteht, schließt Vester auf ein nicht ausschließlich "importiertes" Problem" (2003: 6), sondern spricht angesichts sozialstruktureller beziehungsweise milieuspezifischer Voraussetzungen von einer "**ständische[n] Stufung von Bildungschancen**" [Herv. d. Verf.] (ebd.: 9) in Deutschland.⁵⁷⁹ Das elterliche Bildungsniveau wirkt sich einflussreich auf deren Entscheidung aus, welchen Schultyp ihre Kinder in der Sekundarstufe I besuchen sollen. Nach erfolgtem Schulübergang kommen "weitere Wechsel, die Herkunftseffekte korrigieren könnten, nur außerordentlich selten" vor, betonen Mayer/Blossfeld (1990: 304).⁵⁸⁰

(Bildungs)Armut ist erblich, stellt Edelstein (2006: 123) fest.⁵⁸¹ Sie wird in den unteren Bevölkerungsschichten sozial vererbt, das heißt: In Deutschland ist die soziale "Herkunft aus Armutsverhältnissen [...] ein bedeutsamer Prädiktor für Kompetenzarmut und Zertifikatsarmut" (ebd.: 128).

Anhand eines Vergleiches von armen und nicht armen Kindern in Deutschland bis zum Ende der Grundschulzeit kommt Holz zur Einschätzung:

"Die Lage der **Kinder mit Migrationshintergrund** [Herv. d. Verf.] hat kaum mehr etwas gemein mit jener der Kinder ohne einen solchen. Die Ursache dafür ist nicht in erster Linie der kulturelle Hintergrund, sondern die soziale Lage mit dem mehr als **doppelt so hohen Armutsrisiko** [Herv. d. Verf.]. Kumulieren Armut und Migrationshintergrund, dann vergrößern sich die Problemlagen zusehends" (2006: 8).

⁵⁷⁷ Mit 9,9 Prozent liegt der Anteil Jugendlicher unter Kompetenzstufe I in Deutschland deutlich über dem OECD-Durchschnitt von 6,0 Prozent in PISA 2000. Vgl. Artelt et al. (2001: 102).

⁵⁷⁸ Es handelt sich um Jugendliche mit einer Leseleistung unterhalb von Kompetenzstufe I. Vgl. PISA-Konsortium (2001: 89).

⁵⁷⁹ Auf der Grundlage von eigenen qualitativen Milieuanalysen differenziert Vester (2006a: 38 f.) zwischen acht Bildungstypen, welche im Zeitraum von 1950 bis 1989 die Bildungsexpansion unterschiedlich nutzen konnten. Unter Rekurs auf Weber und Bourdieu sowie das Boudon-Goldthorpe-Paradigma beschreibt der Autor das zugrundeliegende gesellschaftliche Muster der entstandenen Landkarte sozialer Milieus als "ständische Kanalisierung der Bildungschancen" (ebd.: 13) und "ständisch organisierte Klassengesellschaft" (2005: 39). Vester spricht von einer selektiven Bildungsexpansion, da den sozialen Milieus sowohl verschiedene äußere Ressourcen als auch unterschiedliche innere Dispositionen auf ihrem Bildungsweg zur Verfügung standen und stehen. Vgl. Vester (2004, 2005, 2006a, 2006b). Einen einfachen Überblick zur vertikal (ständisch) dreigeteilten Gesellschaft bietet Abbildung 4-1: "Soziale Milieus in Westdeutschland - 2003 - die ständische Stufung der Bildungswege" im Anhang, Seite 227.

⁵⁸⁰ Avenarius et al. bestätigen diese Einschätzung: Soziale Ungleichheiten werden trotz vielfältigen Übergängen und Wechselmöglichkeiten im allgemein bildenden Schulwesen "nicht annähernd ausgeglichen [...], was nicht zuletzt daran liegt, dass die Durchlässigkeit in der Praxis eher gering sowie überwiegend 'abwärts' gerichtet ist" (2006: 53).

⁵⁸¹ Das Fortbestehen der sozialen Vererbung von Bildung in Deutschland weisen auch Langness/Leven/Hurrelmann (2006: 65 ff.) in der Shell-Jugendstudie 2006 nach. Trotz ambitionierter Bildungsziele sind Jugendliche aus der Unterschicht und unteren Mittelschicht in der Einschätzung ihrer Zukunftschancen, einen angestrebten Hauptschul- oder Realschulabschluss zu erreichen, häufig wenig zuversichtlich. Die schulischen Mißerfolge und das Zurückstecken eigener Zukunftspläne bergen ein hohes Frustrationspotential.

Armut ist nach Auffassung von Groh-Samberg/Grundmann (2006: 14) eingebettet in eine klassen- und migrationspezifische Strukturierung sozialer Ungleichheiten. Die Debatte um eine Infantilisierung der Armut⁵⁸² sei einseitig, da sie lediglich auf die Polarisierung zwischen Haushaltsformen mit und ohne Kinder abhebe, während sozialstrukturelle und ethnische Polarisierungen ausgeblendet werden. Massenhafte Kinderarmut verweist aus Sicht der Armutsforschung "auf das Versagens des Systems der Hilfe und indiziert damit grundlegende Strukturprobleme", wie Beisenherz (2002: 89) konstatiert.

Armut schränkt den Bildungserwerb und die Chancen auf höhere Bildungsabschlüsse ein, belegen Lange/Lauterbach/Becker (2003) anhand empirischer Befunde. Insbesondere zum Zeitpunkt der Schulübergangsentscheidung von der Primar- auf die Sekundarstufe I sind die sozio-ökonomischen Bedingungen des Familienhaushaltes ausschlaggebend. Armut wirkt sich in dieser zeitlichen Phase markant negativ auf die Bildungsentscheidung aus, während eine prekäre Einkommenslage nach dem Übergang auf eine weiterführende Schule kaum Auswirkungen auf die elterlichen Bildungsaspirationen hat.⁵⁸³ Die Autoren befürchten eine "intergenerationale Weitergabe von Armutsrisiken" (ebd.: 160), denn der Schulübergang bildet eine Verzweigung gesellschaftlich vorgeformter Entwicklungsbahnen, und eine getroffene Entscheidung ist im weiteren Lebenslauf nur schwer zu revidieren.⁵⁸⁴ Wenn arme Kinder nur niedrige schulische Bildungszertifikate erwerben, sind sie beim Übergang ins berufliche Bildungssystem erneut benachteiligt, von Jugendarbeitslosigkeit⁵⁸⁵ bedroht, und ihnen eröffnen sich zudem nur niedrig entlohnte berufliche Positionen. Infolge dessen tragen sie im gesamten Lebenslauf ein hohes Arbeitslosigkeits- und Armutsrisiko.⁵⁸⁶

Edelstein spricht aufgrund der Perpetuierung von Armut durch das segregierende deutsche Bildungssystem von **Schule als Armutsfalle** [Herv. d. Verf.] (2006: 120). Die intergenerationale Reproduktion von Armutsverhältnissen beruht nicht nur auf der frühzeitigen schulischen Segregation, sondern verschärft sich "in Verbindung mit der Entwicklung der Hauptschule zur Restschule und dem Wertverlust des Hauptschulabschlusses auf dem Lehrstellen- und Arbeitsmarkt" (ebd.: 129).⁵⁸⁷

⁵⁸² Mit dem Begriff Infantilisierung der Armut verwies Hauser (1995) darauf, dass Kinder und Jugendliche sich in Deutschland zunehmend und überdurchschnittlich häufig in prekären Lebenslagen befinden und daher auf staatliche Unterstützung angewiesen sind. Eine Armutsverlagerung von der älteren auf die jüngere Generation sei daher zu konstatieren. Die Infantilisierungsthese finden Becker/Hauser (2003) in Daten der Einkommens- und Verbrauchsstichproben (EVS) des Statistischen Bundesamtes tendenziell bestätigt. Gleichzeitig konstatieren die Autoren zwischen 1993 und 1998 auch einen Wiederanstieg der Altersarmut (ebd.: 40 f.). Vgl. Hauser, R. (1995): Das empirische Bild der Armut in der Bundesrepublik Deutschland – ein Überblick. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B 31 – 32, S. 3 – 13.

⁵⁸³ Die Bildungsbenachteiligung ist jedoch nicht ausschließlich auf die finanzielle Situation zurückzuführen, sondern sie ergibt sich aus dem Zusammenwirken schichtspezifischer Armutsrisiken und Bildungsentscheidungen. Eltern mit großem kulturellen Kapitalbesitz halten trotz einer temporär angespannten finanziellen Situation an hohen Bildungsaspirationen für ihre Kinder fest. Vgl. Lange/Lauterbach/Becker (2003: 165).

⁵⁸⁴ Auf eine soziale Vererbung von Bildungsarmut in der Generationenfolge lässt auch die Studie von Rolff (1997) zum Ineinandergreifen von schichtspezifischer Sozialisation und schulischen Selektionsprozessen schließen. Nach Rolffs Theorem kultureller Diskriminierung von Arbeiter- und Unterschichtkindern durch die mittelschichtorientierte Schule erfahren Kinder unterer Sozialschichten weniger Förderung und Anerkennung, sie werden bei gleichen Leistungen schlechter bewertet als Mitschüler höherer Sozialschichten und erhalten Schulübergangsempfehlungen für niedrigere Bildungsgänge. Vgl. Dravenau/Groh-Samberg (2005: 106 ff.), Büchner/Wahl (2005: 359).

⁵⁸⁵ Die Arbeitslosenquote von Jugendlichen lag im Jahr 2004 in der Summe über der Arbeitslosigkeitsquote insgesamt. Unter 20-Jährige waren in den jungen Bundesländern zu 6,9 Prozent arbeitslos – gegenüber 3,5 Prozent in den alten Ländern. Jugendliche im Alter zwischen 20 bis 25 Jahren waren erheblich stärker von Arbeitslosigkeit betroffen: in den jungen Bundesländern zu 21 Prozent, in den alten Ländern zu 10,7 Prozent. Vgl. Shell Deutschland (2006: 75).

⁵⁸⁶ Siehe Abbildung 4-2: "Betroffenheit von Armut 1997 und 2004 (50 Prozent Äquivalenzeinkommen) in Deutschland nach Bildungsmerkmalen" im Anhang, Seite 228. Vgl. Goebel/Habich/Krause (2006: 618).

⁵⁸⁷ Bildungs- und Ausbildungswege von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss werden – wie die seit 2004 durchgeführten Längsschnittuntersuchungen des Deutschen Jugendinstituts – bestätigen, zunehmend länger und komplizierter. Besonders schlechte Übergangschancen in die

Die soziale Selektivität des Schulsystems wird schließlich noch ergänzt "durch den immer mehr um sich greifenden Wunsch bürgerlicher Eltern, ihren Kindern durch den Besuch von Privatschulen einen Konkurrenzvorteil zu verschaffen", stellt Hartmann (2006: 204) fest. Mit der sozialen Determination von Berufs- und Aufstiegschancen geht innerhalb abgegrenzter sozialer Gruppen die Vererbung von Reichtum ebenso wie Armut einher – insofern droht, "nicht nur durch die Weitergabe oder das Fehlen materieller Güter" nach Einschätzung von Forst eine "**Refeudalisierung der Gesellschaft**" [Herv. d. Verf.] (2005: 24). Palentien/Klocke/Hurrelmann sprechen diesbezüglich von einer "Auseinanderentwicklung der Lebensbedingungen der heranwachsenden Generation" (1999: 34) mit negativen Auswirkungen auf die Partizipationsmöglichkeiten und Lebenschancen benachteiligter Kinder.

Zur mittelfristigen Reduzierung von Bildungsarmut schlagen Anger/Plünnecke/Seyda (2007) politische Reformmaßnahmen vor, welche sich unter anderem auf eine Stärkung des Bildungsauftrages der Kindertageseinrichtungen, die Verbesserung der Erzieherausbildung und eine Erhöhung der Teilnahmequoten bei frühkindlicher Erziehung erstrecken sowie im schulischen Bereich auf den flächendeckenden Ausbau von Ganztagschulen setzen. Als Instrument der Schaffung von Anreizen zur Förderung jedes einzelnen Schülers diskutieren die Autoren ein "zielorientiertes Vergütungssystem des Lehrpersonals" (ebd.: 44), wie es von erfolgreichen PISA-Staaten durch die Kopplung eines vergleichsweise geringeren Grundgehalts mit leistungsabhängigen Zulagen praktiziert wird.⁵⁸⁸

Neben der Berechtigungsfunktion obliegt dem Bildungssystem die Vermittlung relevanter Kompetenzen, welche überhaupt erst zur gesellschaftlichen Teilhabe befähigen. Wenn ein Viertel der Jugendlichen in Deutschland den soziokulturellen Bildungsstandard verfehlen und als Kompetenzarme dauerhaft von wesentlichen Teilhabemöglichkeiten in der Gesellschaft abgeschnitten werden, dann stellt dies zugleich den Geltungsbereich und die **sozialen Grundlagen der Demokratie** [Herv. d. Verf.] in Frage.⁵⁸⁹ Da die Bildungsversorgung "in der Spur des 19. Jahrhunderts [...] den Schulerfolg abhängig macht von der Herkunft, also feudale Verhältnisse voraussetzt", plädiert Oelkers (2004: 244) für eine "demokratische Theorie der Erziehung, die zu einer öffentlichen Überzeugung wird" (ebd.).

berufliche Bildung bieten sich jungen Migranten, wobei jene mit türkischer Herkunft die schlechtesten Platzierungswahrscheinlichkeiten aufweisen. Vgl. Reißig/Gaupp (2007).

⁵⁸⁸ In diesem Zusammenhang verweist die Autorengruppe auf die international überdurchschnittlich hohen Gehälter von Lehrern in Deutschland, welche keinerlei leistungsabhängige Bestandteile enthalten. Durch die Abschaffung des Senioritätsprinzips bei der Gehaltsbemessung würden "jährlich Personalausgaben in Höhe von gut 10 Milliarden Euro zur Verfügung [stehen], die in Form von Leistungs- und Erfolgsprämien an Lehrer ausgeschüttet werden könnten" (ebd.: 44). Aus den USA liegen empirische Untersuchungen vor, welche zeigen, dass "systematische Leistungszulagen zu signifikant besseren Schülerleistungen führen", betonen die Autoren (ebd.). Vgl. Ladd, H.: The Dallas school accountability and incentive program: an evaluation of its impacts on student outcomes, in: *Economics of Education Review*, 18 (1999) 1, S. 1 – 16; Copper, T./Cohn, E.: Estimation of a Frontier Production Function for the South Carolina Educational Process, in: *Economics of Education Review*, 16 (1997) 3, S. 313 – 327.

⁵⁸⁹ Die bereits vor zehn Jahren von Hiller formulierte Frage: "Muß [sic!] nicht ein Bildungssystem, das bestenfalls für vier Fünftel seiner Zwangsklientel etwas taugt, nicht als gesellschaftlich gefährlich eingeschätzt werden?" (1997: 13), ist angesichts des sich im letzten Jahrzehnt weiter öffnenden "Tor[es] zum Niemandsland beruflicher und sozialer Prekarität" (Vogel 2006: 82) sicherlich zu bejahen. Die wachsende Armutskluft, das heißt, der wachsende Abstand im Lebensstandard zwischen Armen und dem Bevölkerungsdurchschnitt, zeugt von einer zunehmenden Abkoppelung dieser Bevölkerungsteile vom Lebensstandard der Mehrheit der Gesellschaft. Vgl. Geißler (2006a: 209 f.) Andress/Kronauer (2006: 51).

4.3 Institutionell verstärkte Disparitäten

Die Forderungen nach Chancengleichheit durch Bildung und Ausschöpfung der Bildungsreserven führten im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts zur Bildungsexpansion: Durch den Ausbau des sekundären und tertiären Bildungsbereiches gelang großen Bevölkerungsteilen eine Höherqualifizierung. Der sozialwissenschaftliche Diskurs zum Abbau von ungleichen Bildungschancen richtet sich weitgehend auf die Spitze der Bildungspyramide - den Erwerb des Abiturs oder das Erreichen eines Hochschulabschlusses.⁵⁹⁰

Das Forschungsinteresse von Solga/Wagner gilt den wenig reflektierten Konsequenzen der Bildungsexpansion für die Hauptschule.⁵⁹¹ Sie untersuchen nicht nur individuelle, familiäre Sozialisationsressourcen, sondern thematisieren auch die schulischen Sozialisationsbedingungen hinsichtlich ihrer Fragestellung, ob sich im Zuge der Bildungsexpansion die Bedingungen des Bildungserfolgs von Hauptschülern verschlechterten. Die Ergebnisse verweisen auf eine erhöhte Sortierwirkung der Schule auf die Bildungsgänge der Sekundarstufe I. Mit dem Bedeutungsverlust der Hauptschule ist eine soziale Homogenisierung ihrer Schülerschaft verbunden:⁵⁹² Unter der Elternschaft von Hauptschülern überwiegt ein niedriger Sozialstatus, gekoppelt mit einem hohen Migrantenanteil.⁵⁹³ Die Veränderung der Sozialkomposition führt zu einer sozialen Verarmung der Lernumwelt an Hauptschulen – mit negativen Auswirkungen auf Leistungen und Möglichkeiten der Aneignung sozialer Kompetenz.⁵⁹⁴

Mit der institutionellen Segregation im vertikal gegliederten deutschen Bildungssystem wird im Zuge der Bildungsexpansion insofern eine **"doppelte Benachteiligung von Hauptschülern"** [Herv. d. Verf.] (Solga/Wagner 2001: 107) sichtbar: "nämlich nun in Elternhaus *und* Schule" [Herv. im Original] (ebd.: 110). Die Autorinnen untermauern empirisch, "daß [sic!] Kinder aus sozial benachteiligten Familien nicht nur *überproportional* [Herv. im Original] die Hauptschule besuchen, sondern die Sozialkompositionen von Haupt- und Realschulen ungleicher geworden sind" (ebd.: 118). Nebenfolgen der sozialen Homogenisierungsprozesse an Hauptschulen sind qualitativ verschlechterte Lernbedingungen,⁵⁹⁵ welche auch aus einer Verringerung sozial aktivierbarer

⁵⁹⁰ In diesem Kapitel wird die Benachteiligung von Hauptschülern thematisiert. Das Konzept der Institutionellen Diskriminierung nach Gomolla/Radtke (2002) ist in Kapitel 5.3 der vorliegenden Diplomarbeit eingeflossen.

⁵⁹¹ Die Autorinnen führten anhand von Lebensverlaufsdaten des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (MPIfB) und des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) empirische Analysen zur Sozialkomposition unterschiedlicher Schultypen durch. Vgl. Solga/Wagner (2001).

⁵⁹² Siehe Abbildung 2-8: "Verlauf der Bildungsexpansion: Schulbesuch (7. Klasse) in verschiedenen Schulformen von 1952 bis 1999" im Anhang, Seite 212.

⁵⁹³ Vgl. Avenarius et al. (2006: 162). Siehe Abbildung 2-10: "Mittlerer sozialer Status der Herkunftsfamilien und Migrantenanteil an Schulen der Sekundarstufe I 2004 nach Schulart" im Anhang, Seite 214.

⁵⁹⁴ Vgl. Solga/Wagner (2004a: 200).

⁵⁹⁵ Eine Verschlechterung von schulischen Lernbedingungen ist nach Hurrelmann beim Unterschreiten einer "kritischen 40 %-Marke" zu erwarten. Aus pädagogischer Perspektive würde dann eine einseitig zusammengesetzte Schülerschaft existieren, bei "der Stimulation und Anregungen durch leistungsstarke [...] Schüler immer seltener werden" (1988: 451, zit. n. Solga/Wagner: 2001: 108). Diese Unterschreitung fand in den 1980er Jahren statt, konstatieren Solga/Wagner (ebd.). Vgl. Hurrelmann, K. (1988): Thesen zur strukturellen Entwicklung des Bildungssystems in den nächsten fünf bis zehn Jahren. In: Die Deutsche Schule, 80. Jg., S. 451 – 461.

Ressourcen – insbesondere einer "Abwanderung von Mädchen [...] [sowie] [...] von Kindern, deren Eltern in qualifizierten Tätigkeiten beschäftigt sind", (ebd.: 123) resultieren. Solga/Wagner sprechen hinsichtlich der Abwanderungsprozesse mittlerer und höherer Sozialgruppen an andere Schulformen von einem sozialen "creaming out" (2001: 109).⁵⁹⁶

Hinsichtlich des deutschen Bildungssystems bestätigt sich somit die These von Leschinsky/Mayer: "The social distance between educational groups has narrowed toward the top but has widened toward the bottom" (1999: 31, zit. n. Solga/Wagner 2001: 123).⁵⁹⁷ Durch die Abdrängung von (Migranten)Kinder aus sozial schwächeren Schichten auf Hauptschulen kumulieren Benachteiligungen; und ihre soziale Distanz zur Mehrheitsgesellschaft wächst. Die institutionelle Segregation in Deutschland führt zu einer **sozialen Isolation** [Herv. d. Verf.] von Schülergruppen im Bildungssystem.⁵⁹⁸ Aufgrund geringerer familiärer Ressourcen für den Bildungserwerb werden diese Gruppen auf Hauptschulen gelenkt. Dort sind dem individuellen Erwerb von relevanten Kompetenzen enge Grenzen gesteckt: durch inhaltlich reduzierte Lerninhalte, ein ungünstiges Lernklima und wenige externe soziale Ressourcen von Mitschülern.⁵⁹⁹ Schülern mit schlechten Startbedingungen wird im deutschen Bildungssystem – anstelle einer Förderung ihrer Fähigkeiten - ein besonders ungünstiges schulisches Entwicklungsmilieu geboten.⁶⁰⁰

Schulformen der Sekundarstufe I erweisen sich als ungleiche selektionsbedingte Lernmilieus. Exemplarisch sei an dieser Stelle nochmals auf Baumert/Schümer verwiesen, welche "allein aufgrund des **schulformspezifischen Entwicklungspotentials**" [Herv. d. Verf.] (2001: 370) eine Vergrößerung der bis zum Beginn der Sekundarstufe I bereits vorhandenen sozialschichtspezifischen Leistungsdifferenzen bis zum Ende der Pflichtschulzeit konstatieren.⁶⁰¹ Baumert/Trautwein/Artelt erachten die ungewöhnlich große Leistungsstreuung der deutschen PISA-Testpopulation als "zu einem nicht unerheblichen Teil **institutionell erzeugt** oder zumindest verstärkt" [Herv. d. Verf.] (2003: 284).

Infolge der engen Kopplung von sozialer und ethnischer Segregation im deutschen Bildungssystem werden von den sozial verarmten Lernumwelten an Hauptschulen und deren geringem schulformspezifischen Entwicklungspotential überproportional häufig Migrantenkinder in der Entfaltung ihres individuellen Leistungsvermögens benachteiligt.

⁵⁹⁶ Auch bei schlechten Schulleistungen gelingt es Eltern höherer Sozialschichten, einen Hauptschulbesuch ihrer Kinder zu vermeiden. Vgl. Avenarius et al. (2006: 50).

⁵⁹⁷ Vgl. Leschinsky, A./Mayer, K. U. (1999): Comprehensive schools and inequality of opportunity in the Federal Republic of Germany. In: Leschinsky, A./Mayer, K. U. (Hrsg.): The Comprehensive School Experiment Revisited. Frankfurt/M., S. 13 – 39.

⁵⁹⁸ In der PISA-2000-Studie erwies sich die Hauptschule als die sozial homogenste Schulform. Umgekehrt bildet das Gymnasium die Schulform mit der größten sozialen Heterogenität. Vgl. Baumert/Schümer (2001: 371).

⁵⁹⁹ Vgl. Solga/Wagner (2004: 196).

⁶⁰⁰ Vgl. Auernheimer (2006: 268).

⁶⁰¹ Siehe Kapitel 3.3.1 der vorliegenden Diplomarbeit.

Kaplan interpretiert ethnische "Segregation auch [als] mangelnde Fähigkeit der (aufnehmenden) Gesellschaft, eine zugewanderte Gruppe zu integrieren." (2001: 97; zit. n. Mannitz 2006: 312). Die sozial verfestigte ethnische Segregation in benachteiligten Wohnvierteln⁶⁰² steht mit den ökonomisch bedingten, prekären Lebenslagen vieler Familien mit Migrationshintergrund in Verbindung.⁶⁰³ Probleme aus sozialräumlichen Segregationsprozessen offenbaren "systematische Mängel unserer Gesellschaft, gleichen Zugang zu Ressourcen zu gewähren und Teilhabe zu sichern" (ebd.). Die sozial(räumliche) Segregation im Schulkontext spielt für Kinder mit Migrationshintergrund aus unteren Sozialschichten eine wesentliche Rolle, da bildungsrelevante Netzwerkressourcen an Hauptschulen kaum verfügbar sind. Die Bildungsorientierung der Eltern, Sprachbeherrschung sowie habitualisierte Lerngewohnheiten und Lernmotivation sind für den Erfolg im deutschen System allerdings besonders relevant.

Schümer macht darauf aufmerksam, dass im Verlauf der oft langjährigen Misserfolgskarrieren viele Hauptschüler das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit verloren haben und schließlich negative Selbstwertgefühle entwickeln, welche sich in Schulverdrossenheit und Unterrichtsstörungen äußern.⁶⁰⁴ Es stelle sich die Frage,

"ob die frühe Verteilung der Heranwachsenden auf institutionell getrennte Bildungsgänge ihren Zweck erfüllt und dazu beiträgt, alle Schüler optimal, das heißt ihren individuellen Voraussetzungen entsprechend, zu fördern, oder ob [...] dieser Zweck verfehlt wird und [...] Schüler, die bereits aufgrund ihrer sozialen Herkunft benachteiligt sind, durch die Schulorganisation ein weiteres Mal benachteiligt werden" (2004: 77).

Die Autorin kommt anhand der vertiefenden Analyse von PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen zur Einschätzung, dass "durch die soziale Herkunft bedingte Nachteile [institutionell] verstärkt [werden]" (2004: 102).

Soziale Armut- und Problemlagen kumulieren an Hauptschulen und verstärken sich wechselseitig. Solga/Wagner problematisieren die "herkunftsabhängige Abschottung von Schulumwelten" und machen darauf aufmerksam, dass "für Kinder aus sozial benachteiligten Familien" – zu denen die Migrantenkinder auf Hauptschulen häufig gehören – die Schulumgebung besonders wichtig ist (2004b: 102). "[B]leiben Kinder aus unteren sozialen Schichten in der Schule unter sich, so fehlt ihnen ein förderliches soziales Erfahrungsfeld in Bezug auf Zukunftsorientierungen und Aspirationen" (ebd.).

⁶⁰² Die Migrantenfamilien häufig einseitig angelastete residentielle Segregation erkennt – so Mannitz – die "Dynamik der sozialen Hierarchisierung von Wohnvierteln" (2006: 311). Im Zuge der Arbeitsmigration der 1960er und 1970er Jahre erfuhren beispielsweise aus sanierungsbedürftigen Berliner Altbaubeständen (z. B. Berlin-Kreuzberg) ausziehende deutsche Bewohner einen "relativen sozialen Aufstieg" (ebd.). Mit dieser Evasion und sozial selektiven Mobilität gingen soziale Entmischungprozesse des Sozialraumes einher, da sich in den unsanierten Stadtbezirken Bewohner ausländischer Herkunft konzentrierten. Die residentielle Konzentration von Arbeitsmigranten in Sanierungsgebieten von Großstädten ist – wie Han (2005: 266) beschreibt – Folge von Ausgrenzung und Diskriminierung auf dem normalen Wohnungsmarkt. Gestring/Janßen/Polat analysieren die Wohnsituation türkischer Migranten und weisen neben Diskriminierung und Quotierung auf dem Wohnungsmarkt auf Quartiereffekte, die als Ressourcen familiärer und sozialer Netzwerke genutzt werden (2006: 97).

⁶⁰³ Vgl. Teuber (2002: 109).

⁶⁰⁴ Trautwein/Baumert/Maaz beobachteten als zusätzlichen Effekt der Ballung von Schülern mit Misserfolgskarrieren, dass "[i]n Klassen mit einem hohen Prozentsatz von Klassenwiederholern [...] – unabhängig von der individuellen Schulbiographie – die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Schüler [sinken]" (2007: 7).

An Schulen mit einem hohen Migrantenanteil (mehr als der Hälfte) konzentrieren sich vor allem Jugendliche, welche zu Hause kein Deutsch sprechen.⁶⁰⁵ Der im internationalen Vergleich ungewöhnlich hohe Anteil schlechter Leser und die große Leistungsdiskrepanz zwischen guten und schlechten Lesern in der deutschen Testpopulation von PISA 2000 sind zu einem maßgeblichen Teil auf die segregationsbedingten schulformspezifischen Lernmilieus im mehrgliedrigen deutschen Bildungssystem zurückzuführen.⁶⁰⁶ Lernzuwächse an Hauptschulen fallen aufgrund schulformspezifisch differenzierter Lern- und Entwicklungsmilieus geringer aus.

Trautwein/Baumert/Maaz sehen in der "Hauptschule [...] diejenige Schulform [...], in der die Leistungsentwicklung am stärksten durch kritische Kompositionsmerkmale beeinflusst und beeinträchtigt wird (2007: 4). Die Autoren fanden in mehreren Untersuchungen Belege für einen **"Schereneffekt"** [Herv. d. Verf.] bei der Leistungsentwicklung. Darunter ist zu verstehen, dass der Lernfortschritt von vergleichbar leistungsfähigen Schülern auf unterschiedlichen Schulformen disparat ausfällt. Kinder und Jugendliche, welche die höhere Schulform besuchen, erzielen überdurchschnittlich häufig größere Lernfortschritte.

Mayer untersuchte anhand bildungsstatistischer Daten die Übergangsquoten in zwanzig Baden-Württemberger Landkreisen für den Zeitraum 1991 bis 2006 und fand systematische Lehrereffekte bei Übergangsempfehlungen auf Hauptschulen und Gymnasien, welche er "als weitere[n] Beleg für die institutionelle Beteiligung am Zustandekommen von Fehlplatzierungen im Bildungssystem" interpretiert (2007: 282).⁶⁰⁷

Da Grundschulempfehlungen für Migrantenkinder "häufiger ungerechtfertigt niedriger ausfallen als für deutsche Kinder", wird nach Ansicht Diefenbachs (2007) verständlich, dass Kinder mit Migrationshintergrund – im Gegensatz zu ihren deutschen Mitschülern - an integrierten Gesamtschulen höherwertige Abschlüsse als an Schulen des dreigliedrigen Systems erzielen. Integrierte Gesamtschulen stellen für Migrantenkinder eine Chance dar, einer Benachteiligung durch die strukturelle Ausgestaltung des deutschen Schulsystems zu entgehen.

⁶⁰⁵ Vgl. Avenarius et al. (2006: 162).

⁶⁰⁶ Ein wichtiger Faktor in der Lesesozialisation ist die Peergroup. Vgl. Sting (2003: 331).

⁶⁰⁷ Die Schulübergangsempfehlungen "haben nicht nur eine mäßige prognostische Validität"; sondern sie differieren auch nach Leistungsstandards einzelner Lehrkräfte und Grundschulen, konstatiert Mayer (2007: 282). Da die Durchlässigkeit im deutschen Schulsystem in der Praxis überwiegend abwärts gerichtet ist und Berufs- und Lebenschancen an erreichte Schulzertifikate gekoppelt sind, ist die Wirkung von Fehlplatzierungen gravierend. Vgl. Avenarius et al. (2006: 53).

5. Mechanismen der Herstellung von Bildungs(un)gleichheit

"Unterschiede der 'Bildung' sind heute [...] zweifellos der wichtigste eigentlich ständebildende Unterschied. [...] Unterschiede der 'Bildung' sind – man mag das noch so sehr bedauern – eine der allerstärksten rein innerlich wirkenden sozialen Schranken", formulierte Weber (1921: 279, zit. n. Becker/Lauterbach 2004b: 9).⁶⁰⁸ Es stellt sich die Frage, zu welchen Einschätzungen die Sozialwissenschaften heute kommen.

Die Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung verweisen – trotz Reformbemühungen und Bildungsexpansion⁶⁰⁹ – auf die Persistenz gravierender herkunftsabhängiger Bildungsungleichheiten in Deutschland. In den Sozialwissenschaften existieren divergierende theoretische Erklärungsansätze zu Herstellungsmechanismen und der Reproduktion ungleicher Bildungsbeteiligung. Innerhalb dieses Hauptkapitels werden aktuell diskutierte, prominente Theoriestränge zur Genese von Bildungsungleichheiten aufgegriffen und skizziert. Es handelt sich dabei um

- Modelle der rationalen Bildungsentscheidung (Kapitel 5.1),
- reproduktionstheoretische Ansätze (Kapitel 5.2) sowie
- das Konzept der institutionellen Diskriminierung (Kapitel 5.3).

Weitgehende Einigkeit besteht in der Bildungsforschung hinsichtlich der Relevanz von Entscheidungen an den Gelenkstellen des Bildungswesens für den Bildungsverlauf.⁶¹⁰ Im mehrgliedrigen deutschen Bildungssystem sind solche Gelenkstellen beispielsweise am Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe I und beim Zugang zu einem (Hochschul)Studium institutionalisiert. Soziale Disparitäten vergrößern sich schrittweise und kumulativ sowohl an den Gelenkstellen der Bildungslaufbahnen als auch infolge von verteilungs- und selektionsbedingt unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsmilieus, die mit der Sozialschicht kovariieren.⁶¹¹ Die Nähe oder Ferne der Herkunftsfamilie zum Bildungssystem wirkt sich – unabhängig vom Migrationshintergrund der Schüler – auf Bildungsbiographien von Kindern und Jugendlichen, welche das deutsche Schulsystem durchlaufen, aus.

⁶⁰⁸ Vgl. Weber, M.: Gesammelte politische Schriften. 1921. Bourdieu prägte hinsichtlich eines solchen verinnerlichten Systems von Grenzen den Begriff des Habitus. "Wer den Habitus einer Person kennt, der spürt oder weiß intuitiv, welches Verhalten dieser Person verwehrt ist. [...] Wir haben alle unsere Grenzen. Allerdings gibt es die Möglichkeit, sich dessen bewusst zu werden" (2005: 33).

⁶⁰⁹ Siehe Kapitel 2.2.2 der vorliegenden Diplomarbeit.

⁶¹⁰ Vgl. Baumert/Schümer (2001: 359), Cortina et al. (2003: 33).

⁶¹¹ Vgl. Baumert/Schümer (2001: 359).

5.1 Primäre und sekundäre Herkunftseffekte

Das an der Rational-Choice-Theorie orientierte und in Anlehnung an Boudon (1974)⁶¹² weiterentwickelte Modell von Breen/Goldthorpe (1997)⁶¹³ zählt zu den Theorieansätzen, auf welche die in der vorliegenden Diplomarbeit zitierten internationalen Schulleistungsvergleichsstudien rekurren, um Effekte ungleicher Bildungsbeteiligung zu erklären. Hinsichtlich der Genese von Bildungsentscheidungen differenziert Boudon zwischen primären und sekundären Effekten der Sozialschichtzugehörigkeit.⁶¹⁴ Breen/Goldthorpe unterscheiden im Anschluss an dessen Modell primäre von sekundären sozialen Ungleichheiten.⁶¹⁵

Das Boudon-Goldthorpe-Paradigma bietet eine sozialwissenschaftliche Perspektive, mit welcher der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung über primäre und sekundäre Herkunftseffekte - als handlungsleitenden Komponenten der Schulwahlentscheidungen von Schülern respektive deren Eltern - erklärt wird. Innerhalb des institutionellen Kontextes des Bildungssystems zielen Bildungsentscheidungen demnach im Rahmen der Zugehörigkeit zu vertikal angeordneten Erwerbsklassen auf den intergenerationellen Statuserhalt oder eine Statusverbesserung.⁶¹⁶ Der sozioökonomische Status wirkt sich somit - vermittelt über das elterliche Entscheidungsverhalten - auf die Bildungsbeteiligung in der Sekundarstufe I aus.⁶¹⁷ Bildungsungleichheiten resultieren nach diesem Modell aus schichtspezifischen Kosten-Nutzen-Abwägungen verschiedener Alternativen.⁶¹⁸ Je nach sozialstruktureller Positionierung und vorhandenen Ressourcen unterscheiden sich die Ergebnisse der (rationalen) Betrachtung von Möglichkeiten und Risiken der Bildungsinvestitionen.

Primäre Herkunftseffekte [Herv. d. Verf.] entstehen nach Boudon langfristig als Sozialisations-effekte infolge des unterschiedlichen Anregungsgehaltes in Familien verschiedener Sozialschichten. Als schichtspezifisch vermittelte kulturelle Effekte gelten die vermittelte Sprachkultur, die Lern- und Bildungsmotivation sowie selbstreguliertes Handeln und Lernen. Abhängig von der Sozialschicht-

⁶¹² Vgl. Boudon, R. (1974): *Education, Opportunity, and Social Inequality*. New York: Wiley.

⁶¹³ Vgl. Breen, R. & Goldthorpe, J. H. (1997): Explaining educational differentials. *Towards a formal rational action theory*. *Rationality and Society*, 9 (3), 275 – 305.

⁶¹⁴ Siehe Abbildung 5-1: "Modell für die Entstehung und Reproduktion von sozialer Ungleichheit der Bildungschancen nach Boudon (1974)" im Anhang, Seite 229.

⁶¹⁵ Vgl. Baumert/Köller (2005: 14).

⁶¹⁶ Kritik erfährt die Theorie der rationalen Bildungsentscheidung von Dravenau/Groh-Samberg (2005: 116), welche die angemessene Erfassbarkeit der Reproduktionslogik sozialer Bildungsungleichheit anhand der "sparsamen Modellierung der relevanten Einflussfaktoren" (ebd.: 125) in Frage stellen. Ihre eigene Argumentationslinie bezüglich der Reproduktion sozialer Bildungsungleichheiten zielt auf eine "Verschränkung kultureller und institutioneller Mechanismen" (ebd.: 125).

⁶¹⁷ Im Zuge der Bildungsexpansion sicherten Arbeitermilieus beispielsweise den Erhalt ihres Status' durch die Nutzung der expandierenden Realschulen und vollzogen so die allgemeine Höherqualifizierung von Berufsgruppen mit. Soziale Aufstiege konnten mit dieser an Kosten und Nutzen orientierten Wahl allerdings nicht realisiert werden. Siehe Abbildung 2-7: "Entwicklung der schichtspezifischen Schulbesuchsquoten 1950 – 1989" im Anhang, Seite 211. Vgl. auch Vester (2006a: 16).

⁶¹⁸ Vgl. Becker (2004: 167), Becker/Lauterbach (2004b: 11).

zugehörigkeit werden folglich Lerngewohnheiten habitualisiert, welche sich auf die schulische Leistungsperformanz auswirken.⁶¹⁹

Breen/Goldthorpe verstehen im Anschluss an Boudon unter **primären Ungleichheiten** [Herv. d. Verf.] Unterschiede "in den bis zu einer Übergangsschwelle erworbenen und für die nächste Etappe vorausgesetzten Kompetenzen, die in der Regel von der sozialen Herkunft nicht unabhängig sind", fassen Baumert/Köller (2005: 15) zusammen.

Sekundäre Herkunftseffekte [Herv. d. Verf.] resultieren nach Boudon aus dem direkten Entscheidungsverhalten von Familien. Als Ergebnis schichtspezifischer Kosten-Nutzen-Bewertung langfristiger Bildungsinvestitionen treten sekundäre Disparitäten auch bei gleichen Kompetenzen (der Kinder) auf. Bildungsaspirationen und -entscheidungen sind vor dem Hintergrund der sozialstrukturellen Positionierung im familiären Kontext der Lebensplanung und Bildungstradition erklärbar.⁶²⁰

Soziale Disparitäten, welche bei gleichen Kompetenzen aus einem je nach sozialstruktureller Lage der Familie unterschiedlichen Entscheidungsverhalten entstehen, werden von Breen/Goldthorpe als **sekundäre Ungleichheiten** bezeichnet. Von entscheidender Bedeutung sind dabei die "je nach Sozialschicht differenziellen Auswirkungen des Motivs des intergenerationellen Stuserhalts, unterschiedliche Erfolgserwartungen und die sozialschichtabhängigen Kosten-Nutzen-Relationen von Bildungsentscheidungen" (ebd.: 14). Angehörige höherer Sozialschichten tragen aufgrund ihrer geringeren sozialen Distanz zum Schulsystem und im Vergleich zu Familien unterer Sozialschichten besseren Ressourcenausstattung ein geringeres Investitionsrisiko. Sie sind sich zudem der weitreichenden Bedeutung von (frühen) Bildungsentscheidungen für die zukünftige sozialstrukturelle Positionierung bewußter als Angehörige unterer Sozialschichten, für welche zudem "die Meßlatte des Stuserhalts niedriger [liegt]" (ebd.). Sekundäre Ungleichheiten geben nach Einschätzung von Baumert/Köller gleichzeitig "Auskunft über die Bildungsgerechtigkeit eines Schulsystems" (ebd.).

Aus nach dem Boudon-Goldthorpe-Paradigma gewonnenen internationalen Forschungsbefunden zu ungleichheitsverstärkenden institutionellen Faktoren zieht Müller (2004) pointiert den Schluß, dass das deutsche dreigliedrige Schulsystem eine "optimale Konstruktion [ist], wenn man möglichst große Ungleichheiten produzieren will" (ebd.: 8, zit. n. Vester 2006a: 19).⁶²¹

⁶¹⁹ Vgl. Becker (2004: 169).

⁶²⁰ Vgl. Schimpl-Neimanns (2000), Becker (2004: 170 f.), PISA-Konsortium (2004), Baumert/Köller (2005: 15).

⁶²¹ Vgl. Müller, W. (2004): Bildung und soziale Ungleichheit [Vortragsfolien]. Referat auf der Fachtagung der Hans-Böckler-Stiftung, November 2004.

In PISA 2000 beschrieben bereits Baumert/Schümer die schrittweise kumulative Vergrößerung sozialer Disparitäten - insbesondere an den Gelenkstellen des deutschen Bildungssystems.⁶²² Müller/Pollak erweitern die Perspektive auf herkunftsabhängige, ungleiche Bildungsentscheidungen bei einem möglichen Hochschulzugang und arbeiten heraus, dass das "stark segmentierte System postsekundärer Ausbildung [...] eine ähnliche Ungleichheit generierende Anreizstruktur [hat], wie die Sekundarbildung" (2004: 317).⁶²³

Im folgenden wird genauer der Frage nachgegangen, wie sich primäre und sekundäre Herkunftseffekte auf die Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern im deutschen Bildungssystem auswirken.

Auswirkungen primärer Herkunftseffekte

Primäre Effekte der sozialen Herkunft sind in PISA 2000 anhand der von Baumert/Schümer (2001: 385 f.) dargestellten Lesekompetenzunterschiede zwischen dem oberen und unteren Quartil der Sozialstruktur belegbar.⁶²⁴ Im internationalen Vergleich fällt die Kopplung von sozialer Herkunft und Lesekompetenz in Deutschland am engsten aus. Deutschland weist das höchste Maß an sozialen Disparitäten auf und gehört somit – wie Geißler pointiert formuliert – "zur 'Weltspitze' im Hinblick auf die Kompetenzkluft zwischen Oben und Unten" (2006b: 41). Auf die hohe Herkunftsabhängigkeit des Niveaus der Lesekompetenz in der deutschen Testpopulation weist ebenfalls der im internationalen Vergleich steilste soziale Gradient hin.⁶²⁵ Anderen PISA-Teilnehmerstaaten gelingt die Förderung von Kindern und Jugendlichen aus sozial schwächeren Schichten offensichtlich besser,⁶²⁶ so dass primäre Herkunftseffekte in diesen Ländern nur begrenzt den Kompetenzerwerb beeinflussen.

In PISA 2003 erwies sich die soziale Herkunft in Deutschland als stärkster Prädiktor für die Zugehörigkeit zur leistungsstärksten Gruppe in Mathematik. Ehmke et al. (2004: 236 ff.) weisen für Jugendliche, deren Eltern einen Bildungsabschluß auf Sekundarstufe II-Niveau besitzen, – verglichen mit jenen, deren elterlicher Bildungsabschluß auf dem Primar- oder Sekundarstufen I-Niveau liegt, eine fünffache Chance (0,21 : 1, odds ratio) nach, zur leistungsstärksten Gruppe zu gehören.

⁶²² Vgl. Baumert/Schümer (2001: 359).

⁶²³ Zu einer vergleichbaren Einschätzung kommt Baethge (2007).

⁶²⁴ Vgl. Kapitel 3.3.3 der vorliegenden Diplomarbeit. Siehe Abbildung 3-6: "Unterschiede zwischen der mittleren Lesekompetenz von 15-Jährigen aus Familien des oberen und unteren Viertels der Sozialstruktur" im Anhang, Seite 221.

⁶²⁵ Siehe Abbildung 3-7: "Staaten nach mittlerer Leseleistung und sozialem Gradienten der Lesekompetenz" im Anhang, Seite 222.

⁶²⁶ Finnland, Kanada, Korea, Japan und Island weisen einen flachen sozialen Gradienten bei gleichzeitig hohem Leistungsniveau der Testpopulation auf. Das heißt, Förderung sozial schwächerer Schüler und insgesamt gute Ergebnisse müssen sich nicht ausschließen.

Primäre Herkunftseffekte wirken sich im selektiven deutschen Bildungssystem bereits zu Beginn der Schullaufbahn gravierend auf (Bildungs)Biographien von Kindern mit Migrationshintergrund aus. Da an der Übergangsschwelle zur institutionalisierten formalen Bildung Kompetenzen in der deutschen (Unterrichts)Sprache vorausgesetzt werden, erfolgt anstelle einer altersadäquaten Einschulung häufig die Rückstellung vom Schuleintritt. Das Überalterungsrisiko in der Primarstufe steigt folglich an. Migrantenkinder mit fehlenden oder mangelhaften Kenntnissen in der (Unterrichts)Sprache erfüllen nicht die Homogenitätserwartung der monolingualen Schule, welche im Zusammenhang mit der Überalterung auf generelle Lernschwierigkeiten schließt und überproportional häufig Kinder mit Migrationshintergrund auf Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen überweist.⁶²⁷ Ebenso zeugen die überdurchschnittlichen Repetentenquoten von Kindern mit Migrationshintergrund von Wirkungen primärer Herkunftseffekte, welche im deutschen Schulsystem - im Gegensatz zu PISA-erfolgreicheren Staaten - nicht angemessen ausgeglichen werden.⁶²⁸ Ähnlich interpretiert Stanat (2006b: 116) das allgemeine Befundmuster der jüngeren Schulleistungsstudien in Richtung unzureichender Maßnahmen der Förderung von Kompetenzen in der Instruktionssprache. Hierin bestehe eine Diskriminierung von Kindern mit Migrationshintergrund in Deutschland.

Auswirkungen sekundärer Herkunftseffekte

Sekundäre Herkunftseffekte zeichnen sich anhand schichtspezifischer Bildungsbeteiligungsquoten ab. In der Übersicht von Geißler (2006a: 284) ist die Entwicklung herkunftsspezifischer Schulbesuchsquoten zwischen 1950 und 1989 dargestellt.⁶²⁹ Hinsichtlich der Datenbasis⁶³⁰ ist zu beachten, dass sie ausschließlich deutsche Staatsangehörige herkunftsspezifisch vergleichbar umfasst. Auf die Entwicklung der Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und regionale Disparitäten lässt das statistische Material der zugrunde liegenden Mikrozensus nicht schließen.

Die zentralen sekundären Disparitäten der sozialstrukturell beeinflussten Übergangentscheidungen von der Primar- auf die Sekundarstufe I werden in der PISA-2000-Stichprobe im Hauptschulbesuch und im Besuch des Gymnasiums sichtbar.⁶³¹ Aus sozialen Creaming-out-Prozessen zu Ungunsten von Hauptschulen resultieren für Jugendliche in dieser Schulform doppelte Benachteiligungseffekte, weil herkunftsbedingte soziale Ungleichheiten eine institutionelle Verstärkung erfahren.⁶³²

⁶²⁷ Vgl. Gomolla/Radtke (2002: 261).

⁶²⁸ Vgl. Kapitel 2.3.3 der vorliegenden Diplomarbeit. Siehe Abbildung 3-5: "Repetentenquoten von 15-Jährigen aus einheimischen und zugewanderten Familien nach Klassenstufen (in Prozent)" im Anhang, Seite 220.

⁶²⁹ Siehe Abbildung 2-7: "Entwicklung der schichtspezifischen Schulbesuchsquoten 1950 – 1989" im Anhang, Seite 211.

⁶³⁰ Geißler rekurriert auf Schimpl-Neimanns (2000: 654).

⁶³¹ Vergleiche Kapitel 3.3.1 der vorliegenden Diplomarbeit. Siehe Abbildung 3-3: "15-Jährige nach Sozialschichtzugehörigkeit und Bildungsgang" im Anhang, Seite 218.

⁶³² Vergleiche Kapitel 3.3.1 der vorliegenden Diplomarbeit sowie Solga/Wagner (2001, 2004a, 2004b).

Eine wichtige Ressource für den schulischen Erfolg sieht Kristen im "Wissen um die Struktur des Bildungssystems, die Möglichkeiten der Einflußnahme oder auch um die Leistungsanforderungen unterschiedlicher Bildungswege" (2003: 31). Ethnische Unterschiede im deutschen Bildungssystem spiegeln nicht zuletzt sekundäre Ungleichheiten, die aus der Differenz der gesammelten Bildungserfahrung und Systemvertrautheit von autochthonen Eltern gegenüber den Zugewanderten resultieren. Neben der sozialstrukturellen Lage stellt das überwiegend geringere bildungsrelevante Wissen von Migrantenfamilien eine zusätzliche Hürde bei der strategisch-effektiven Unterstützung der schulischen Entwicklung ihrer Kinder dar.⁶³³

Am Übertritt von der Primar- zur Sekundarstufe I ist die wohl wichtigste Bildungsentscheidung innerhalb des deutschen Schulsystems zu treffen, weil zu diesem (frühen) Zeitpunkt eine entscheidende Weichenstellung in Richtung der beruflichen Qualifikation - und damit verbunden der zukünftigen gesellschaftlichen Positionierung - erfolgt. Für Kinder mit Migrationshintergrund gewinnt der Erwerb schulischer und beruflicher Qualifikationen aufgrund der zentralen Funktion von Bildung als Schlüssel zur Integration in die Aufnahmegesellschaft eminente Bedeutung.

⁶³³ Vgl. Kristen/Granato (2004: 127), Kristen/Granato (2005: 40).

5.2 Habitus und kulturelles Kapital

"Von unten bis ganz nach oben funktioniert das Schulsystem, als bestände seine Funktion nicht darin, auszubilden, sondern zu eliminieren. Besser: in dem Maß, wie es eliminiert gelingt es ihm, die Verlierer davon zu überzeugen, dass sie selbst für ihre Eliminierung verantwortlich sind", bemerkte Bourdieu (2001a: 21).

Die empirischen Arbeiten zur Bildungssoziologie von Bourdieu/Passeron führ(t)en zur Offenbarung jener Mechanismen, "mit deren Hilfe das Bildungswesen die Kinder verschiedener sozialer Klassen ungleich stark eliminiert" (1971: 15) und "die Gesellschaftsordnung zugleich [...] perpetuier[t] und [...] legitimier[t]" (ebd.).⁶³⁴ Ungleichheitsstrukturen werden durch "verborgene Mechanismen der Macht"⁶³⁵ unter dem Schleier der symbolischen Verhältnisse gesellschaftlich (re)produziert.

Reproduktionstheoretische Bedeutung erlangt insbesondere die Schule, deren symbolische Gewalt die dominante Kultur legitimiert. Erfolg oder Versagen in Bildungsinstitutionen werden anhand scheinbar neutraler Leistungskriterien bestimmt, während die Schule als von Habitusformen der Mittel- und Oberschichten geprägte Institution diejenigen eliminiert, deren familiärer Habitus nicht mit den schulischen Habitusformen übereinstimmt. Unter dem Mantel der Gleichheit verschleiert die Institution Schule die strukturelle Übereinstimmung familiär vererbten kulturellen Kapitals mit schulisch attestierten Leistungen und Bildungstiteln.⁶³⁶

Mit Habitus und kulturellem Kapital sind zentrale Konzepte Bourdieus aufgegriffen, die nachfolgend erläutert werden. Zentral für Bourdieus soziokulturelle Gesellschaftstheorie ist sein Anschließen am Weberschen – und auf Marx zurückgehenden – Theorierahmen zur Klassengesellschaft mit einer Erweiterung des klassentheoretischen ökonomischen Kapitalbegriffs um kulturelles und soziales Kapital.⁶³⁷ Kulturelles und soziales Kapital sind nach dem Wandel vom familialen zum schulischen Reproduktionsmodus⁶³⁸ entscheidende Bestimmungsgrößen für die Positionierung von Personen im **sozialen Raum**⁶³⁹ [Herv. d. Verf.].

⁶³⁴ In ihrer Studie "Die Illusion der Chancengleichheit" erforschten Bourdieu/Passeron die Auslesemechanismen im französischen Bildungswesen unter anderem an Merkmalen wie der Sprache und Einstellungen zum Bildungssystem. In Abhängigkeit vom Beruf der Eltern ermittelten sie Wahrscheinlichkeiten eines Hochschulbesuchs und wiesen somit die Abhängigkeit der Bildungschancen von der sozialen Herkunft nach. Bestehende soziale Ungleichheiten werden unter dem Deckmantel des meritokratischen Chancengleichheitsversprechens reproduziert.

⁶³⁵ Vgl. Bourdieu (2005).

⁶³⁶ Bourdieu spricht diesbezüglich von "verborgenen Mechanismen der Macht" (2005).

⁶³⁷ Vgl. Bourdieu (1983).

⁶³⁸ Den Glauben an die Befriedung sozialer Gegensätze nach dem Wandel des Reproduktionsmodus unter dem "Diktat einer herkunftsneutralen Leistungsbewertung" hält Bauer (2002) für "ein trügerisches Mittel, das lediglich dazu dient, ungleiche Lebensbedingungen genau dann um so verlässlicher zu legitimieren, wenn mit der gestiegenen Bedeutung von Bildung die Illusion einhergeht, Bildungschancen seien gleich verteilt" (ebd.: 420 f.).

⁶³⁹ Das Schema des sozialen Raumes entwarf Bourdieu in seiner Sozialstrukturanalyse "Die feinen Unterschiede" (1987a). "Die feinen Unterschiede" beanspruchen, über den partikularen Fall der dargestellten französischen Gesellschaft hinaus für alle geschichteten Gesellschaften Geltung zu besitzen: als "Modell der Wechselbeziehungen zweier Räume – dem der ökonomisch-sozialen Bedingungen und dem der Lebensstile", führte Bourdieu (1987b: 12) dazu aus. Der soziale Raum wird von Bourdieu (1987a: 708) in drei Ebenen gegliedert und anhand eines mehrdimensionalen Achsenkreuzes schematisch dargestellt. Auf der ersten Ebene sind soziale Positionen anhand von Kapitalverteilungen abgebildet: An der vertikalen Achse wird das Kapitalvolumen von Akteuren abgetragen, an der horizontalen die Kapitalstruktur bzw. Art und Zusammensetzung des Kapitals (ökonomisch/ kulturell). Das jeweilige Kapitalvolumen eines Akteurs bestimmt seine Position hinsichtlich eines Oben oder Unten im sozialen Raum. Die Kapitalstruktur führt zur Positionierung auf der linken oder rechten

Der **Habitus** [Herv. d. Verf.] ist das Resultat einer aktiven Aneignungs- und Inkorporierungsarbeit der sozialen Praxis, wobei aus ähnlichen Existenzbedingungen und Kapitalien wiederum ähnliche Klassifikationsschemata und Verhaltensorientierungen von Angehörigen einer sozialen Klasse resultieren. Die familiär ererbten Dispositionen des Habitus' bereiten auf diejenigen Positionen vor, zu denen sie hinführen. Mit Bourdieus Worten ist der Habitus zu verstehen als ein "System dauerhafter und übertragbarer Dispositionen, [...] [welche wiederum] als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlage für Praktiken und Vorstellungen [fungieren]" (1987b: 98).

Die Erfahrung des Aufwachsens in einer spezifischen sozialen Lage führt zur Herausbildung einer individuellen Habitusausprägung als Variation einer klassenspezifischen Habitusform. Bourdieu unterscheidet drei Klassen - Bourgeoisie, Kleinbürgertum und Arbeiterschaft - denen er auf der Grundlage seiner empirischen Erhebungen Lebensstile beziehungsweise Geschmackstypen zuordnet.⁶⁴⁰ Den Habitus der unteren Klassen kennzeichnet infolge ihrer Erfahrungen, mit geringen Kapitalressourcen auskommen zu müssen, eine "aus Not entstandene Tugend" (1987a: 585) – der am Praktischen orientierte Notwendigkeitgeschmack. Im präventösen Geschmack der mittleren Klassen, beispielsweise des Kleinbürgertums, "manifestiert sich Bildungseifer als Prinzip" (ebd.: 503). Den legitimen Geschmack der oberen Klassen kennzeichnet ihr Sinn für Distinktion: Ihre "Gewißheit [sic!], im Besitz der kulturellen Legitimität zu sein, [...] [führt zu einer] Ungezwungenheit aus Vertrautheit [...] im Umgang mit der Kultur und Bildung" (ebd.: 121).

Der Habitus ist "das Körper gewordene Soziale" (Bourdieu/Wacquant 1996:161, zit. n. Krais/Gebauer 2002: 76).⁶⁴¹ Krais/Gebauer beschreiben Habitus als "eine Einverleibung der Welt im konkreten Erfahrungs- und Handlungskontext" (2002: 76).

"[I]ndem im Habitus die Vergangenheit des Individuums fortwirkt, die den Habitus gestaltet und geformt hat, bringt er Orientierungen, Haltungen, Handlungsweisen hervor, die die Individuen an den ihrer Klasse vorgegebenen sozialen Ort zurückführen - sie bleiben ihrer Klasse verhaftet und reproduzieren sie in ihren Praxen" (ebd.: 43).

Seite des sozialen Raumes. Die zweite Ebene stellt den Raum der Lebensstile dar und die dritte Ebene den Habitus. Vgl. Geiling (2004: 38 ff.). Siehe **Abbildung 5-2**: "Modell des sozialen Raumes nach Bourdieu (1987)" im Anhang, Seite 230.

⁶⁴⁰ Im Anschluß an Bourdieu erarbeitete die Hannoveraner Arbeitsgruppe Interdisziplinäre Sozialstrukturforschung (agis) anhand empirischer Erhebungen ein Modell sozialer Milieus in Westdeutschland (Vester et al. 2001). In den vielfältig unterteilten Milieus entdeckt Vester "die modernisierten Nachfahren der historischen Klassen, Schichten und Stände, [...] [welche sich] nach wie vor in privilegierte und weniger privilegierte oder unterprivilegierte Gruppen [teilen]" (2003a: 20). Die Bewältigung sozialen Wandels unterliegt den traditionellen, milieuspezifischen Habitus', so dass trotz Bildungsexpansion und horizontaler Ausdifferenzierung die vertikalen Strukturen der Gesellschaft erhalten bleiben. In ihrer Landkarte der sozialen Milieus unterscheiden Vester et al. grob **obere bürgerliche Milieus** von **respektablen Volks- und Arbeitnehmersmilieus** unterhalb einer Trennlinie der Distinktion und **unterprivilegierten Volksmilieus** unterhalb einer Trennlinie der Respektabilität [Herv. d. Verf.] (2001: 34). Siehe Abbildung 4-1: "Soziale Milieus in Westdeutschland - 2003 - die ständische Stufung der Bildungswege" im Anhang, Seite 227. Vgl. zu Vesters Entwicklung des Konzeptes sozialer Milieus auch Bremer/Lange-Vester (2006b) sowie Bittlingmayer/Bauer (2006) zur politischen Relevanz der Milieutheorie Vesters.

⁶⁴¹ Vgl. Bourdieu, P./Wacquant, L. (1996): Reflexive Anthropologie. Frankfurt/Main, Suhrkamp.

Im herkunftsspezifischen Habitus formiert sich die "Einstellung zur Zukunft"⁶⁴² und damit zur Bildung sowie die Strategie des Bildungserwerbs: Während die Unterprivilegierten dem Schulsystem unmotiviert gegenüberstehen, motivieren antizipierte Zukunft und Prestige die Privilegierten.⁶⁴³

In seinem **Kapitalkonzept** [Herv. d. Verf.] unterscheidet Bourdieu zwischen ökonomischem,⁶⁴⁴ kulturellem⁶⁴⁵ und sozialem⁶⁴⁶ Kapital. Von sozialen Gruppen akkumuliertes Kapital stellt nach Bourdieu eine "Energie der Sozialphysik" (1987b: 222) dar. Die unterschiedlichen Kapitalarten sind "strengen Äquivalenzgesetzen unterworfen und daher ineinander konvertierbar, [sie entfalten] ihre spezifische Wirkung nur unter spezifischen Bedingungen" (ebd.: 223).

Unter dem von Bourdieu gleichfalls verwendeten Begriff **Bildungskapital** [Herv. d. Verf.] ist "das verbürgte Resultat der einerseits durch die Familie, andererseits durch die Schule gewährleisteten kulturellen Vermittlung und deren sich kumulierenden Einflüsse" zu verstehen (1987a: 47). Die institutionelle Bestätigung aus der Herkunftsfamilie ererbten kulturellen Kapitals durch schulische Zertifikate verwandelt diesen Teil kulturellen Kapitals in Bildungskapital.

"Der schulische Titel ist ein Zeugnis für kulturelle Kompetenz, der seinem Inhaber einen dauerhaften und rechtlich garantierten konventionellen Wert überträgt. [...] Durch den schulischen oder akademischen Titel wird dem von einer bestimmten Person besessenen Kulturkapital institutionelle Anerkennung verliehen", führt Bourdieu dazu aus (1983: 190).

Hier wird die zentrale Bedeutung des Bildungssystems für die gesellschaftliche Reproduktion deutlich, denn Bildungstitel sind nach dem Wechsel vom familialen zum schulischen Reproduktionsmodus eine Voraussetzung für einen gelingenden Übergang in das Beschäftigungssystem. Aus den sozialstrukturellen (horizontalen) Verlagerungen von mittleren Schichten im Zuge der

⁶⁴² Vgl. Bourdieu/Boltanski/de Saint Martin (1981: 23).

⁶⁴³ Mit ihrer intrinsischen Motivation distinguieren sich Angehörige oberer Klassen gegenüber denjenigen, welche z. B. das pädagogische Leitbild selbstgesteuerten Lernens nicht habitualisiert haben. Sie verkennen dabei, dass sie mit ihrer idealisierten Vorstellung vom selbstlernenden Subjekt lediglich die eigene Habitusstrategie "explizit oder implizit auf die gesamte Gesellschaft projizier[en]", hebt Bremer (2004: 198) hervor.

⁶⁴⁴ **Ökonomisches Kapital** [Herv. d. Verf.] umfaßt alle Formen materiellen Besitzes, welche in Gesellschaften mit entwickelten Märkten und mittels Geld getauscht werden können. Ökonomisches Kapital liegt anderen Kapitalarten zugrunde und nimmt daher eine Sonderstellung ein. Vgl. Bourdieu (1983), Kraus (1983), Fuchs-Heinritz/König (2005).

⁶⁴⁵ **Kulturelles Kapital** [Herv. d. Verf.] wird auch als Bildungskapital bezeichnet und liegt in drei Kristallisierungsformen vor: **Inkorporiertes kulturelles Kapital** [Herv. d. Verf.], das eine Verinnerlichung von Bildungsprozessen und die Investition von Lebenszeit voraussetzt, um zum Besitz einer Person – ihrem Habitus - zu werden. Inkorporiertes kulturelles Kapital kann über soziale Vererbung weitergegeben werden. **Objektiviertes kulturelles Kapital** [Herv. d. Verf.] bezeichnet den Besitz von Kulturgütern, wie Büchern, Gemälden oder Instrumenten. Es ist eng an ökonomisches Kapital gebunden und lässt sich auch in ökonomisches Kapital konvertieren. In einem weiteren Sinn zählen auch Besuche von Kultureinrichtungen (Theater, Museen oder Konzerte) zum ökonomischen Kapitalbesitz. **Institutionalisiertes kulturelles Kapital** [Herv. d. Verf.] umfasst Abschlusszeugnisse und Bildungstitel. Durch Zertifikate des Bildungssystems wird das inkorporierte kulturelle Kapital objektiviert und als legitim erklärt, denn es genügt – im Gegensatz zu (kulturellen) Fähigkeiten eines Autodidakten – institutionellen Maßstäben (in Prüfungen). Bildungstitel unterstellen Rangordnungen, welche den sozialen Raum strukturieren. Vgl. Bourdieu (1983), Kraus (1983), Fuchs-Heinritz/König (2005).

⁶⁴⁶ **Soziales Kapital** [Herv. d. Verf.] definiert Bourdieu als "die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten *Beziehungen* [Herv. im Original] gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind; oder, anders ausgedrückt, es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf der *Zugehörigkeit einer Gruppe* [Herv. im Original] beruhen" (1983: 190 f.). Die Bildung und Aufrechterhaltung dieses Beziehungsgeflechtes bedarf zeitaufwändiger Beziehungsarbeit, denn soziales Kapital muß ständig erneuert werden. "Das Beziehungsnetz ist das Produkt individueller oder kollektiver Investitionsstrategien, die bewußt oder unbewußt auf die Schaffung und Erhaltung von Sozialbeziehungen gerichtet sind, die früher oder später einen unmittelbaren Nutzen versprechen" (ebd.: 192). Soziales Kapital dient der Sicherung von Chancen zur Erhaltung bzw. Vermehrung von ökonomischem oder kulturellem Kapital. Es kann durch Bildung von organisierten Gruppen (Parteien, Verbänden oder der Nation) gebündelt und an Repräsentanten (mit dem Risiko einer Zweckentfremdung) delegiert werden. Vgl. Bourdieu (1983), Kraus (1983), Fuchs-Heinritz/König (2005).

Bildungsexpansion schließen Engler/Krais (2004) auf eine gewachsene Bedeutung des kulturellen Kapitals bei der Verortung im sozialen Raum.

Da die Akkumulation inkorporierten kulturellen Kapitals "ohne Verzögerung und Zeitverlust nur in Familien stattfindet, die über ein so starkes Kulturkapital verfügen, daß [sic!] die gesamte Zeit der Sozialisation zugleich eine Zeit der Akkumulation ist", wie Bourdieu (1983: 188) umreißt, unterscheiden sich die sozialen Klassen nicht nur hinsichtlich der Akkumulation, sondern in oberen Klassen kommt es zudem zur **sozialen Vererbung inkorporierten kulturellen Kapitals** [Herv. d. Verf.]. Die Investition von Zeit setzt materielle Sicherheit voraus, das heißt, je nach sozialstruktureller Lage differieren grundlegend die Möglichkeiten der Akkumulation dieser Kapitalform.

Die Elterngeneration heutiger Migrantenkinder – häufig Arbeitsmigranten aus agrarisch geprägten Regionen⁶⁴⁷ - brachte geringes kulturelles Kapital mit und konnte kaum kulturelles Kapital in der deutschen Aufnahmegesellschaft erwerben.⁶⁴⁸ Die nachgewachsene Generation ist insofern beim Erwerb schulischer Qualifikationen benachteiligt. Die familiäre Migrationsgeschichte erschwert(e) die Akkumulation von kulturellem Kapital in inkorporierter Form, denn dies "setzt einen *Verinnerlichungsprozeß* [Herv. i. Original] voraus, der in dem Maße, wie er Unterrichts- und Lernzeit erfordert, *Zeit kostet* [Herv. i. Original]", konstatierte Bourdieu (1983: 186). Zeit stellt schließlich auch das Bindeglied zwischen ökonomischem und kulturellem Kapital dar.

Nauck/Diefenbach/Petri untersuchten anhand von Daten des Sozio-ökonomischen Panels, auf welche Faktoren ethnische Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem zurückzuführen sind. Die Akkumulation kulturellen Kapitals unterliegt einem zeitlichen Aspekt der Inkorporation: "Je später die Kinder in das Bildungssystem eintreten, je früher sie aus ihm ausscheiden und je niedriger die Bildungsabschlüsse sind, die sie erreichen, desto weniger kulturelles Kapital wird akkumuliert, das zur Investition auf der jeweils nächsten Stufe im Bildungsprozess und schließlich auf dem Arbeitsmarkt verwendet werden kann" (1998: 706).

"Der schulische Ertrag schulischen Handelns [hängt nach Bourdieu] vom kulturellen Kapital [ab], dass die Familie zuvor investiert hat, und [...] der ökonomische und soziale Ertrag des schulischen Titels von dem ebenfalls ererbten sozialen Kapital [...], das zu seiner Unterstützung zum Einsatz gebracht werden kann" (1983: 186).

Die begrenzte Potentialität familiärer Investitionen (legitimen) kulturellen Kapitals bei Migrantenkinder aus unteren Sozialschichten wirkt sich auf deren schulischen Ertrag aus. Erfolgreiche wie scheiternde Bildungsverläufe entstehen in Abhängigkeit von entsprechenden Passungs- und Anerkennungsverhältnissen.⁶⁴⁹

⁶⁴⁷ Vgl. Pagenstecher (1996: 155).

⁶⁴⁸ Vgl. BMFSFJ (2000: 15).

⁶⁴⁹ Differenzen im Literalitätsniveau beruhen nicht allein auf Effekten von schulformspezifischen Lern- und Entwicklungsmilieus, sondern – wie Sting (2003: 321) feststellt – auch auf dem Ausmaß freiwilliger Leseaktivitäten im sozialen Kontext und dem individuellen Freizeitverhalten. Bachmair (2007) hebt die **feinen Unterschiede schichtspezifischer Lesesozialisation** [Herv. d. Verf.] und Habitualisierung der Lesetätigkeit

Das staatliche deutsche Bildungssystem bietet formal allen Schülern die Möglichkeit einer Aneignung kulturellen Kapitals. Gleichzeitig verweisen mangelnde Passungsverhältnisse – wenn also das in der Schule geforderte und vorausgesetzte kulturelle Kapital⁶⁵⁰ nicht bereits in der Familie angeeignet werden konnte – nach Einschätzung von Helsper/Hummrich darauf, "dass gerade dort Aneignung verwehrt wird, wo die soziale Herkunft Aneignung erschwert bzw. nicht gewährleisten kann" (2005: 128).

Die selektiven Mechanismen des deutschen Bildungssystems – beginnend bei der Rückstellungspraxis zum Zeitpunkt der Einschulung – verringern insgesamt die Chancen von Migrant*innen, für erfolgreiche Platzierungen in der Zukunft ausreichend kulturelles Kapital zu akkumulieren.⁶⁵¹ Indem die Schule als eine kulturell durch Habitusformen von Mittel- und Oberschichten geprägte Institution eigene Normalitäts- und Leistungskriterien formuliert, privilegiert sie Kinder aus sozialen Milieus, deren familiärer Habitus dem schulischen ähnlich ist. Die in der Schule wirksamen Bewertungsstandards

"reflektieren "nur zu einem geringen Teil objektivierbare kognitive Leistungsstandards, sondern vielmehr die kulturellen Normen der herrschenden Klassen. Vor diesem Hintergrund lesen sich die Befunde zur leistungsunabhängigen sozialen Selektivität von Übergangsempfehlungen und Benotungen als Ausdruck einer durch 'bürgerliche' Lehrkräfte mehr oder minder bewusst - gleichsam in Vertretung der Herrschaftsinteressen ihrer Herkunftsklassen - praktizierten Zurückdrängung unterer Schichten",

schätzen Dravenau/Groh-Samberg (2005: 110) ein.⁶⁵²

Der Habitus der legitimen Kultur wird unter dem Mantel der Neutralität mit Hilfe der symbolischen Gewalt der Schule in Leistung transformiert und korrespondiert mit gesellschaftlichen Positionierungschancen. In der demokratischen Gesellschaft rückt der Bildungstitel gleichsam an die Stelle des ehemals aristokratischen Familienwappens.⁶⁵³ Aufgrund zunehmender Titelinflation bieten feine Unterschiede des Habitus' sowie soziales und inkorporiertes sprachliches (kulturelles) Kapital der dominanten Kultur Distinktionsprofite für Statusvergaben.

hervor. Da die Passung von schulischer Leseförderung und im Medienalltag erworbener Lesekompetenz für den Leseerfolg entscheidend ist, plädiert der Autor dafür, "die Präferenzverschiebung von den Print- zu den elektronischen Medien in Migrationsfamilien anzuerkennen und [...] Werbepublikationen als Leseanlass zu akzeptieren" (ebd.: 38). Wenn für Lehrkräfte "das erzählende oder informierende Buch der Königsweg und das einzig wahre Ziel von Literalität [ist], "bleibt es [den Schülern überlassen], selbst die Passung von Schul-Lesen und Familien-Lesen herzustellen [...] Hier schlägt die Unterausstattung von Migrant*innenfamilien mit Printmedien negativ zu Buche. [...] Wenn zu Hause beispielsweise eine Zeitung verfügbar ist, dann ist das eine kostenlose Werbezeitung" (ebd.). Der Schule bietet sich hier die doppelte Chance: einerseits einer Übernahme der "Brückenfunktion zum Medienkinderzimmer" (ebd.) und andererseits einer "Anschlusskommunikation zum Medienkonsum" (ebd.), welche die zugrunde liegenden Themen der Schüler respektiert und aufgreift.

⁶⁵⁰ Beispielsweise Kenntnisse in der Unterrichtssprache Deutsch.

⁶⁵¹ Da in Deutschland geborene Jugendliche mit Migrationshintergrund, welche ihre gesamte Schulzeit im deutschen Bildungssystem verbrachten, in PISA schlechtere Ergebnisse erzielten, als Jugendliche mit eigener Wanderungserfahrung, scheint das Einreisealter als beeinflussender Faktor hinter anderen Faktoren, wie den strukturellen Voraussetzungen des Schulsystems in Deutschland, zurückzutreten.

⁶⁵² Vgl. Schumacher (2002: 261 f.) zu den Bewertungskriterien von Lehrkräften.

⁶⁵³ Vgl. Bourdieu (1987a: 48 f.).

Der Vorteil dieses für moderne Gesellschaften charakteristischen Übergangs von personaler zu struktureller Herrschaft liegt in der Verschleierungswirkung des neuen Kapitalvergütungsmodus'. Die **symbolische Gewalt**⁶⁵⁴ [Herv. d. Verf.] des Bildungssystems sichert die Aufrechterhaltung der bestehenden Ordnung durch ein komplexes Zusammenwirken von in Habitus und ererbten Kapitalstrukturen wirkenden Präferenzen und Grenzen. Soziale Selektion und Statusallokation werden über die subtilen Mechanismen des schulischen Reproduktionsmodus' juridisch rechtmäßig abgesichert, ergo: legitimiert.⁶⁵⁵

Je näher die Kultur, welche vom schulischen Unterrichtssystem übermittelt wird, der herrschenden legitimen Kultur steht und je mehr sich schulische und familiäre Einprägungsweisen ähneln, desto vollkommener wird die Struktur der Verteilung des kulturellen Kapitals unter den Klassen reproduziert.⁶⁵⁶ Kalthoff weist darauf hin, dass "schulische und soziale Hierarchien in einer komplementären Form organisiert [sind]" (2004: 119). Er zielt damit auf das Faktum, dass in höheren Schulformen soziale Gruppen mit dem größten Besitz kulturellen Kapitals überrepräsentiert sind. Daraus schließt der Autor auf eine Homogenisierung der sozialen Klassen durch die Institution Schule.

Mit unterschiedlichen (pädagogischen) Profilen schaffen Grund- und weiterführende Schulen schließlich auch Distinktionsmerkmale für soziale Gruppen, welche segregative Tendenzen im Bildungssystem weiter verstärken.⁶⁵⁷ (Migranten)Kinder, deren Eltern über geringes ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital verfügen, werden dadurch von den chancenreichen Schulkonstellationen ausgeschlossen.⁶⁵⁸ Aus einer migrationssensiblen Perspektive gilt es, der ethnischen Dimension Aufmerksamkeit zu schenken. Diesbezüglich lässt sich einschätzen: Je mehr kulturelles Kapital ein Schulabschluss benennt, um so geringer ist der Anteil von Schülern ohne deutsche Staatsangehörigkeit.⁶⁵⁹

⁶⁵⁴ Bourdieu/Passeron verstehen unter symbolischer Gewalt "jede Macht, der es gelingt, Bedeutungen durchzusetzen und sie als legitim durchzusetzen, indem sie Kräfteverhältnisse verschleiert, die ihrer Kraft zugrunde liegen" (1973: 12).

⁶⁵⁵ Vgl. Bauer (2002: 420).

⁶⁵⁶ Die Ausführungen in Kapitel 2.1.1 der vorliegenden Diplomarbeit zeichnen die enge Kopplung der deutschen Nationbildung an die Durchsetzung der legitimen Kultur mit Hilfe von schulischen Bildungsprozessen nach. Die Lehrerschaft ist bis heute durch den Beamtenstatus eng an den Staat gebunden und gegenüber anderen Berufsgruppen in der Gesellschaft (auf Lebenszeit) privilegiert. Höhere und universitäre Bildung gründen im Herrschaftsinteresse des monarchischen Beamtenstaates, seinen Bestand über den schulischen Reproduktionsmodus abzusichern. Zum präferierten und legitimen Mittel der sozialen Selektion ist am Ausgang des 19. Jahrhunderts die bildungsständische Orientierung des Bildungskanons im schulischen Berechtigungswesen geworden. Vgl. Bourdieu/Passeron (1973: 103), Friedeburg (1992: 117), Baethge (2007: 9).

⁶⁵⁷ Der Schulbezirk verliert durch die mit einer pädagogischen Profilbildung einhergehende Betonung der Differenz von Schulen gleicher Form seine Wirkung als integratives Element. Die soziale Homogenität der Schülerschaft verstärkt sich durch das schulseitig angeregte Wahlverhalten von Eltern. Für aufstiegsorientierte Mittelschichteltern sind Schulen mit spezifisch ausländerpädagogischer Profilbildung gegenüber konzeptionell in Richtung Montessori- oder Waldorf-Pädagogik beziehungsweise Schulen mit konfessioneller oder musischer Schwerpunktbildung unattraktiver. Die soziale und ethnische Entmischung der Schülerschaft wird mithin 'verborgen' schulseitig und pädagogisch legitimiert. Vgl. Radtke (2004: 66 f.).

⁶⁵⁸ "Man könnte den Prozeß der Verteilung der Schüler auf die [...] [Schulen] ein Geschäft auf Gegenseitigkeit zwischen Lehrern und Eltern nennen, das die Mittelschicht unter den Augen der Schulbehörde auf Kosten 'der Ausländer' unter sich abmacht. [...] Ihnen bleiben [...] oft nur unzureichend ausgestattete und renovierungsbedürftige Restschulen, die ihrerseits sehen müssen, wie sie das Problem lösen, mit einer als 'problematisch' stigmatisierten Schülerschaft erfolgreich Schule machen zu müssen", konstatiert Radtke (2004: 68 f.).

⁶⁵⁹ Vgl. Mecheril (2004: 134 f.). Siehe Abbildung 2-9: "15-Jährige nach Migrationshintergrund der Familie und Bildungsgang ohne Sonderschüler (in Prozent)" im Anhang, Seite 213.

Im deutschen Bildungssystem werden einerseits vorschulisch habitualisierte Lerngewohnheiten und sprachliche Fertigkeiten vorausgesetzt, zugleich versagt die Schule als kompensatorisches Korrektiv bei ethnisch ungleicher (familiärer) Ressourcenausstattung. Der Bildungserfolg ist jedoch an eine habituelle Passung zwischen Herkunftshabitus und Schülerhabitus gebunden. Georg stellt fest, dass von einer solchen Passung nicht durchgängig ausgegangen werden kann, sie hänge "vielmehr [...] ab von der Vertrautheit der Schüler mit legitimer Kultur und diese ist nur in den oberen Segmenten der Sozialstruktur gegeben" (2004: 221).

Die individuellen Bildungsstrategien und -aspirationen von Migrantenkindern repräsentieren die Wirkung eines ungleichen Bildungserbes. Der Habitus ist das Produkt einer Verinnerlichung von Prinzipien der kulturellen Willkür.⁶⁶⁰ Mit der individuellen Habitusstruktur - im Rahmen einer milieuspezifischen kulturellen Praxis erworben - ist die Einstellung zu schulischer Bildung, die "Einstellung zur Zukunft"⁶⁶¹ verknüpft. Im weitgehenden Verzicht unterprivilegierter (migrantischer) Milieus auf höhere Bildung - sogenannte Selbsteliminierungsprozesse - zeichnen sich bildungsstrategische Fehlentscheidungen ab.⁶⁶² Der **monolinguale Habitus** [Herv. d. Verf.] der multilingualen Schule⁶⁶³ befördert eine Eliminierung von Migrantenkindern durch die Institutionen des deutschen Bildungssystems - soziale Platzverweise und eine negative Gruppensegregation sind die Folge.⁶⁶⁴ Durch das Festhalten am monolingualen Habitus verringert die deutsche Schule Aufstiegschancen von Kindern mit Migrationshintergrund, denn wenn Zweisprachigkeit für alle gleichermaßen als ein legitimer kultureller Wert anerkannt würde, könnten Migrantenkinder gegenüber einsprachigen autochthonen Mitschülern gleicher sozialstruktureller Lage im Vorteil sein.⁶⁶⁵

Mit der Abdrängung von Migrantenkindern auf Hauptschulen werden sozial verarmte Lernumwelten geschaffen. Durch die Homogenisierung der Hauptschulpopulation vermindern sich aktivierbare außerfamiliäre soziale Ressourcen. Insofern hat sich im Verlauf der Bildungsexpansion das soziale Kapital der Hauptschule verringert. Bildungssystem und Schule verkörpern für Migrantenfamilien die legitime Kultur der deutschen Aufnahmegesellschaft mit oftmals unausgesprochenen (Normalitäts)Erwartungen. Das vom Bildungswesen ausgehende symbolische Gewaltverhältnis führt zu Effekten kultureller Dominanz, welche die Herkunftskultur(en) von Migranten als inferior erscheinen lassen. Der Kapitalwert der Eigenkultur Zugewanderter wird nicht anerkannt. Aufgrund des Abstandes zwischen dem schulischen und dem geheimen Curriculum des Herkunftsmilieus

⁶⁶⁰ Vgl. Bourdieu/Passeron (1973: 45).

⁶⁶¹ Vgl. Bourdieu/Boltanski/de Saint Martin (1981: 23).

⁶⁶² Vgl. Bourdieu/Passeron (1971: 180), Bauer (2002: 422).

⁶⁶³ Vgl. Gogolin (1994).

⁶⁶⁴ Siehe Kapitel 4.3 der vorliegenden Diplomarbeit.

⁶⁶⁵ Es resultiert die paradoxe (und an das nationale Monolingualisierungsprojekt des 19. Jahrhunderts bei gleichzeitigem Kosmopolitismus der Eliten erinnernde) Situation, dass Mehrsprachigkeit für Kinder unterer Sozialschichten als pädagogisches Problem definiert wird, während sie für obere Schichten - insbesondere im Zuge des europäischen Integrationsprozesses - eine aufstiegsrelevante Kompetenz bildet. Vgl. Hamburger (1994: 60 f.), Gogolin/Krüger-Potratz/Neumann (2005: 3 f.). Siehe Kapitel 2.1.1 der vorliegenden Diplomarbeit.

kommt es zum Bruch mit primärsozialisierten Erfahrungen und Fähigkeiten – zur Dekulturation.⁶⁶⁶ Deutungsmuster und defizitäre Zuschreibungen seitens der Bildungsinstitutionen werden seitens der Zugewanderten als legitim anerkannt – in der berechtigten Erwartung auf Kompensation durch die Schule.

Dieser kompensatorischen Funktion sowie entscheidenden Weichenstellung für Lebenschancen in der Aufnahmegesellschaft wird jedoch das deutsche Bildungssystem bereits bei der (versäumten) Einführung in seinen spezifischen sprachlichen Markt⁶⁶⁷ nicht gerecht, wie die PISA-Ergebnisse nachdrücklich belegen.⁶⁶⁸

Bourdieu hält **Sprache** [Herv. d. Verf.] neben zweckfreier Bildung für den "bedeutendste[n] und im Zusammenhang mit der Schule wirksamste[n] Teil des kulturellen Erbes" (2001a: 31), weil die Übertragung dieses Kapitals ohne jedes methodische Bemühen erfolgt. "Und gerade das trägt dazu bei, die Angehörigen der gebildeten Klasse in ihrer Überzeugung zu bestärken, dass sie diese Kenntnisse, [...] die ihnen nie als das Resultat von Lernprozessen erscheinen, nur ihrer **Begabung** [Herv. d. Verf.] zu verdanken haben" (ebd.). Für Migrantenkinder wird der Schulbesuch jedoch zu einem negativ sanktionierten Hindernisrennen, weil die Vermittlung institutionalisierten Kulturkapitals die Verfügung über bereits inkorporiertes sprachliches kulturelles Kapital voraussetzt. Georg stellt dar, dass "die kritische Verknüpfung in Hinblick auf die soziale Auslese durch die Schule [...] im Verhältnis von inkorporiertem und institutionalisiertem Kulturkapital zu sehen [ist]" (2004: 221).

Die Vertrautheit von Schülern mit der legitimen Kultur kann als Prädiktor für ihren Bildungserfolg angesehen werden. Häufigere Kontakte mit gesellschaftlichen Institutionen ermöglichen Kindern aus Mittel- und Oberschichten eine solche Vertrautheit sowie frühzeitiges Akkumulieren kulturellen und sozialen Kapitals. Vorhandenes (anerkanntes) kulturelles Kapital bildet eine solide Voraussetzung für risikoarme weitere Bildungsinvestitionen. Den bildungserfolgreichen Mittel- und Oberschichtkindern hilft das meritokratische Versprechen des Bildungssystems, gegenüber kapitalärmeren (Migranten)Kindern aus unteren Sozialschichten nicht als privilegiert zu erscheinen. Die Legitimierung ethnischer (Bildungs)Ungleichheit erfolgt schließlich im Rückgriff auf Benennungsmacht⁶⁶⁹ als Ressource symbolischen Meta-Kapitals.

⁶⁶⁶ Bauer (2002: 422) verweist auf das prägnante Beispiel sozialstrukturell differenzierter sprachlicher Kompetenzen und deren Einfluß auf Lernfähigkeit und Anerkennung durch das Schulsystem. Die schulische Nicht-Anerkennung anderer (als der deutschen) Sprachen bei gleichzeitiger Voraussetzung der deutschen Sprache im Unterricht, hat – wie die empirische Bildungsforschung zeigt – fatale Konsequenzen für Bildungsprozesse von Kindern mit Migrationshintergrund in Deutschland. Vgl. Bernstein (1970), Bourdieu/Passeron (1973: 61).

⁶⁶⁷ Schule fungiert nach Bourdieu neben der Familie als informellem Bildungsort als ein (sprachlicher) Markt, an dem sich "durch die bloße Verwendung die für einen bestimmten Zeitpunkt als nötig erachteten Kompetenzen herausbilden" (1987a: 150).

⁶⁶⁸ Nahezu ein Viertel der deutschen Testpopulation in PISA 2000 (22,6 Prozent) erreichte nicht die zweite von insgesamt fünf Lesekompetenzstufen. Diese bildungsarme Gruppe setzt sich zusammen aus 9,9 Prozent von Schülern, welche den Hauptgedanken eines Textes trotz auffälliger Formulierung oder Wiederholung nicht zu erkennen imstande sind (unter Kompetenzstufe I) sowie 12,7 Prozent auf Kompetenzstufe I, die zu einfachen Schlußfolgerungen oder der Erfassung von Beziehungen innerhalb eines Textes nicht in der Lage sind. Vgl. Artelt et al. (2001). Siehe Kapitel 3.3.3 der vorliegenden Diplomarbeit.

⁶⁶⁹ Benennungsmacht bezeichnet nach Bourdieu "die Fähigkeit, etwas explizit, öffentlich zu machen, zu veröffentlichen, sichtbar, in Worten faßbar, ja offiziell werden zu lassen" (1985: 19, zit. n. Barlösius (2005: 169)). Das heißt, es werden zunächst Repräsentationen geschaffen, und sodann werden diese öffentlich durchgesetzt. Vgl. Barlösius (2004: 116 – 185).

Über (deutsche) Sprache und Kultur wird Distinktion zu den Migranten gesucht, welche als inferior gegenüber autochthonen Angehörigen der deutschen Kulturnation konstruiert werden. Hinter ethnisierenden Fremdzuschreibungen verbirgt sich das Bemühen der Autochthonen, durch Barrieren an den zentralen Statuslinien von Bildung, Beruf und Einkommen den eigenen – auch durch Unterschichtungsprozesse beförderten – sozialen Aufstieg zu bewahren und gleichzeitig zu verbergen, dass dieser Aufstieg nicht meritokratisch zu legitimieren ist.⁶⁷⁰

Kapitalarten sind ungleich verteilt und können in Positionskämpfen innerhalb des sozialen Raumes in Verbindung mit Repräsentationsmacht zu entscheidenden Machtressourcen werden. In den Bildungskämpfen der 1970er Jahre verteidigten privilegierte Mittel- und Oberschichten zugleich die festgeschriebene soziale Hierarchie in der Bundesrepublik Deutschland⁶⁷¹ Diese Kooperation war getragen von gleich gerichteten Strebungen des Habitus' hegemonialer Bildungsmilieus.⁶⁷² Die Mobilisierung von Verbänden und einer Partei kann als Bündelung sozialen Kapitals zur Sicherung von eigenen Chancen zur Erhaltung beziehungsweise der Vermehrung ökonomischen und kulturellen Kapitals interpretiert werden. In einem Plebiszit konnte die schrittweise Einführung kooperativer Gesamtschulen als Regelschulen abgewehrt werden – dreigliedriges Schulsystem und Gymnasialprivileg blieben erhalten.

Mittel- und Oberschichten haben gute Chancen, eigene Interessen in (formal) demokratischen Verfahren legitim durchzusetzen. Das sehr viel geringere soziale und Bildungskapital unterer Sozialschichten wirkt sich als ein "politische[s] Teilnahmedefizit", wie Geißler (1995: 20) es genannt hat, der potentiellen Vertreter anderer Interessen aus. Mit den Worten der PISA-Autoren Baumert/Stanat/Demmrich: "Kulturelles Engagement [...] und politische Partizipation kovariieren über die gesamte Lebensspanne systematisch mit dem erreichten Bildungsniveau" (2001: 32). Migranten mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit fehlt zudem eine für demokratische Partizipation relevante institutionalisierte Form des kulturellen Kapitals.⁶⁷³

Bourdieu/Passeron heben hervor, dass es nicht ausreichte

"festzustellen, dass das Bildungswesen die Kultur einer bestimmten Klasse repräsentiert [...] Bei der augenblicklichen Beschaffenheit der Gesellschaft und der pädagogischen Traditionen bleibt die Vermittlung der intellektuellen Techniken und Denkgewohnheiten, auf denen das Bildungswesen aufbaut, in erster Linie dem Familienmilieu vorbehalten. Jede wirkliche Demokratisierung setzt also voraus, daß man sie dort lehrt, wo die Unterprivilegierten sie erwerben können: in der Schule" (1971: 87 f.).

⁶⁷⁰ Baker/Lenhardt schlossen aus eigenen Forschungen: "Die Anwesenheit der einen Gruppe ist jeweils Bedingung für die Schulkarrieren der anderen. Das Bildungssystem weist deutschen Kindern statushöhere Positionen zu, wenn ausländische die ungünstigeren einnehmen" (1988: 55, zit. n. Flam 2007: 64). Vgl. Baker, D./Lenhardt, G.: Ausländerintegration, Schule und Staat. KZfSS Jg. 1988, S. 40 – 61.

⁶⁷¹ In Kapitel 2.2.2 der vorliegenden Diplomarbeit werden die bildungspolitischen Auseinandersetzungen um Reformbestrebungen in den Bundesländern Hessen und Nordrhein-Westfalen dargestellt. Vgl. Oelkers (2006), Baethge (2007).

⁶⁷² Vgl. Vester (2005: 62).

⁶⁷³ Vgl. Bröskamp (1993: 185).

Mit der in den PISA-Studien gewonnenen Erkenntnis extrem hoher sozialer Selektivität des deutschen Bildungssystems verbindet sich eine klassenspezifisch akzentuierte dauerhafte Benachteiligung großer Bevölkerungsteile. Über instrumentelles schulisches Wissen hinausgehend, manifestiert sich nach Auffassung von Baumert/Stanat/Demmrich "über den Lebensverlauf kumuliertes Orientierungswissen" (2001: 32). Insofern ist der Autorengruppe zuzustimmen, wenn sie den in PISA erfaßten Basisqualifikationen die Funktion von "protektive[n] Faktoren und aktive[n] Ressourcen der Berufs- und Lebensgestaltung" (ebd.) – mithin Grundlage von Lebenschancen in der Gesellschaft – beimisst.

Auf den Vermittlungszusammenhang von individuellen Bildungschancen und der Herausbildung von politischer Partizipation im Sinne gesellschaftlicher Teilhabe hat Bourdieu (1987a) hingewiesen:

"Um den Zusammenhang von Bildungskapital und Geneigtheit, auf politische Fragen zu antworten, angemessen zu erklären, genügt nicht der Rückgriff auf die durch den Bildungstitel garantierte Fähigkeit zum Verstehen, zur Wiedergabe oder selbst noch zur Hervorbringung des politischen Diskurses; hinzukommen muss vielmehr noch das - gesellschaftlich gebilligte und geförderte - Gefühl, berechtigt zu sein, sich überhaupt mit Politik zu beschäftigen, ermächtigt zu sein, politisch zu argumentieren, über die Autorität zu verfügen, um über Politisches in politischen Begriffen zu sprechen, also eine spezifisch politische Bildung einzusetzen [...]" (ebd.: 639).

Bourdieu vertritt die Ansicht, dass es für demokratische Teilhabe nicht ausreicht, "wenn allen ein gleiches Recht auf persönliche Meinung zuerkannt wird, aber nicht allen die Mittel an die Hand gegeben werden, dieses formal universelle Recht auch wahrzunehmen" (2001b: 89). Eine wesentliche Voraussetzung hierfür bildet die Überwindung der "scholastische[n] Schranke" (ebd.: 74).

5.3 Institutionelle Diskriminierung

Mit dem Konzept der institutionellen Diskriminierung⁶⁷⁴ von Gomolla/Radtke gerät der Herstellungsort ethnischer Bildungsungleichheit sowie mangelnden Bildungserfolges von Migrantenkindern – das deutsche Schulsystem und institutionelle Handlungslogiken im Zusammenhang mit den bildungspolitischen Rahmenbedingungen – in den Fokus. Es geht folglich nicht um die Feststellung individuell diskriminierender Handlungen durch einzelne Akteure, sondern um die "Rekonstruktion institutioneller Wissens- und Deutungshaushalte, die in Entscheidungssituationen verfügbar sind, die Problemdefinitionen bestimmen, Lösungswege vorgeben und Entscheidungen im Interesse der Aufgabenerfüllung und Bestandserhaltung der Schule als Organisation legitimieren", hält Diefenbach (2005: 48) unter fest.⁶⁷⁵

Da soziale Disparitäten insbesondere an den Gelenkstellen des deutschen Bildungssystems und im Zusammenhang mit der gesellschaftlich zugewiesenen Selektionsfunktion der Schule entstehen, untersuchten Gomolla/Radtke diese relevanten Entscheidungsstellen. Die forschungsleitende Frage, der sich die Erziehungswissenschaftler – exemplarisch anhand der nordrhein-westfälischen Großstadt Bielefeld⁶⁷⁶ näherten – lautete:

"Wie schaffen es Organisationen wie Schulen, die von außen beobachtbaren und statistisch dokumentierten diskriminierenden Effekte ihrer eigenen Praxis z. B. bei der Verteilung von Schulabschlüssen nicht wahrzunehmen und vor sich selbst im Dunkeln zu halten?" (2002: 80).

Die Herstellung der ethnischen Differenz durch die Schule als Organisation erfolgt über eine eigenrationale Unterschiedsgenerierung und Begründung der Differenz anhand der geläufigen Semantik über Migranten.⁶⁷⁷ Eine entscheidende Rolle spielen Normalitätserwartungen der Organisation, an welche die Mitgliedschaftsbedingungen der jeweiligen Schulstufe geknüpft sind. Institutionelle Diskriminierungseffekte sind Teil des Organisationsprozesses der Schule, sie stellen kollektiv (institutionell) gefundene Lösungen für organisatorische Alltagsprobleme dar.⁶⁷⁸

⁶⁷⁴ Bei der Konzeptualisierung institutioneller Diskriminierung rekurren Gomolla/Radtke (2002: 30 – 53) auf das sozialpsychologische Erklärungsmodell zum institutionellen Rassismus. Auf die detaillierte Darstellung der historischen Ursprünge und Hintergründe dieses Modells wird hier – im Sinne einer gebotenen Umfangsbegrenzung der vorliegenden Diplomarbeit – verzichtet.

⁶⁷⁵ Vgl. Gomolla/Radtke (2000).

⁶⁷⁶ Grundlage der qualitativen Untersuchung der beiden Erziehungswissenschaftler sind Interviews mit sowie Gutachten von Lehrern, Schulleitern und Repräsentanten der Bielefelder Schulbehörden. Um den institutionellen Deutungshaushalt – als zentralem Teil des Entscheidungsprozesses in Organisationen – zu extrahieren, wurden die Gespräche und Dokumente einer Argumentationsanalyse unterzogen. Methodisch rekurren Gomolla/Radtke hierbei auf Toulmins Konzept sogenannter Schlußregeln. Solche Konklusionen "entsprechen den in der klassischen Rhetorik als Gemeinplätze bezeichneten Deutungen, die für wahr gehalten werden" (2002: 146). Vgl. Toulmin, St. (1975): Der Gebrauch von Argumenten. Kronberg.

⁶⁷⁷ Mit der sozialen Hervorbringung des 'fremden Migrantenkinds' bestätigt und (re)produziert die Organisation Schule zugleich die bestehende soziale Ordnung.

⁶⁷⁸ Vgl. Bommes/Radtke (1993: 493).

Von Mechanismen der institutionellen Diskriminierung von Migrantenkindern in der deutschen Schule sprechen die Autoren, wenn

- (1) regelmäßig von der Organisation Schule in eigener Logik und Pragmatik vorgenommene (Selektions-)Entscheidungen ungleiche Wirkungen auf Schüler haben und
- (2) diese in der Organisation selbst hergestellten Unterschiede (also Merkmale/Eigenschaften), welche der benachteiligten Gruppe zugeschrieben werden, mit Sinn ausgestattet werden sowie
- (3) wenn es sich dabei um das Kollektivmerkmal der 'nationalen Herkunft' oder 'Kultur' handelt.⁶⁷⁹

Gomolla/Radtke unterscheiden Mechanismen direkter institutioneller Diskriminierung von der indirekten institutionellen Diskriminierung. **Direkte institutionelle Diskriminierung** [Herv. d. Verf.] liegt vor, wenn Migrantenkinder – in der Regel in fördernder Absicht – Sonderbehandlungen unterzogen werden. Mechanismen direkter institutioneller Diskriminierung setzen zum Zeitpunkt der Einschulung ein. Da die Organisation die Herstellung von Homogenität anstrebt, werden Migrantenkinder, welche das Mitgliedschaftskriterium 'Kenntnisse in der Unterrichtssprache Deutsch' nicht erfüllen, zunächst separaten Vorbereitungs- oder Förderklassen bzw. Schulkindergärten zugewiesen.⁶⁸⁰ Solche Zurückstellungen vom Schulbeginn gründen auf der institutionellen Prämisse einer Nicht-Zuständigkeit der Grundschule für die Vermittlung von sprachlichen Basiskenntnissen.⁶⁸¹ "Ausreichende Sprachkenntnisse werden als von den Kindern selbstverständlich zu erbringende Vorleistung vorausgesetzt", konstatieren Gomolla/Radtke (2002: 260).⁶⁸²

In der unzureichenden Überprüfung des muttersprachlichen Sprachstandes sowie der Aufnahme von Sonderschulaufnahmeverfahren ohne vollständiges Ausschöpfen von Fördermöglichkeiten in einer Regelklasse der Grundschule bestehen gleichfalls direkte institutionelle Diskriminierungen – oftmals unter Umgehung rechtlicher Normen, wie mit der Begründung von Defiziten in der Unterrichtssprache Deutsch.⁶⁸³

⁶⁷⁹ Vgl. Gomolla/Radtke (2002: 264).

⁶⁸⁰ Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule (Gogolin 1994) befördert die Exklusion der von der Homogenitätsnorm abweichenden Kinder. Die Problemkonstruktion von "Sprachdefiziten ausländischer Kinder" zeigt, dass im deutschen Diskurs "Sprachfähigkeit nur mit Bezug auf deutsche Sprache [...] thematisiert [wird] und damit die irrige Vorstellung [...] bestärkt [wird], Sprechen und kommunikative Kompetenz in Deutschland [...] sei ausschließlich an ausreichende Kenntnisse im Standarddeutschen geknüpft", verdeutlicht Mecheril (2004: 163).

⁶⁸¹ Kaesler spricht hinsichtlich der sprachlichen Differenzierungs- und Diskriminierungsmechanismen, welche in Deutschland maßgeblich zum herkunftsabhängigen Bildungserfolg beitragen, von einer Sprachbarriere, welche, dem Prinzip jeder Barriere gemäß, den freien Zugang zu Räumen – im konkreten Fall Bildungsräumen – be- oder verhindert (2005: 137). Aus linguistischer Perspektive unterschied 1970 bereits Bernstein zwischen einem für schulischen Erfolg relevanten elaborierten sprachlichen Code und dem restringierten Code.

⁶⁸² Auernheimer fordert sowohl die Würdigung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit von Migrantenkinder als Leistung, also auch "die notwendige Förderung der schriftsprachlichen Kompetenz gegenüber der naiven Auffassung hervorzuheben, die Migrantenkinder sprächen ja ohnehin alle Deutsch" (2004: 24).

⁶⁸³ Vgl. Gomolla/Radtke (2002: 267 f.).

Gomolla/Radtke weisen darauf hin, dass die Umgehung rechtlicher Vorschriften zum Nachteil von Migrantenkindern

"nur möglich [wird durch] ein Einvernehmen der verschiedenen beteiligten Instanzen: (abgebende) Grundschule, (aufnehmende) Sonderschule und (platzschaffendes und beaufsichtigendes) Schulamt. Die Entscheidung wird bestimmt von den organisatorischen Möglichkeiten und den Interessen der beteiligten Einrichtungen, aber auch von der Erwartung von Einsprüchen der Eltern. Kandidat für eine Überweisung wird, wer sich nicht wehren kann" (ebd.: 268).⁶⁸⁴

Die Tendenz von Grundschulen, für Migrantenkinder bei gleichen Leistungen Schulübergangsempfehlungen in niedrigere Schulformen als für Kinder ohne Migrationshintergrund auszusprechen, stellt eine weitere direkte institutionelle Diskriminierung dar, wobei die Entscheidung häufig mit einem antizipierten (sprachbedingten) Scheitern begründet wird.⁶⁸⁵

Mechanismen **indirekter institutioneller Diskriminierung** [Herv. d. Verf.] resultieren aus der Anwendung gleicher Regeln auf Migrantenkinder wie auf deren deutsche Mitschüler.⁶⁸⁶ Wenn Bevölkerungsgruppen die schulischen Normalitätserwartungen strukturell nicht erfüllen können, dann führt die Anwendung von gleichen Kriterien zu einer strukturellen Benachteiligung.⁶⁸⁷ Die Behandlung Ungleicher als Gleiche durch die Organisation wird als indirekte institutionelle Diskriminierung bezeichnet.

Die Nicht-Wahrnehmung von Unterschieden entlastet Lehrer und enthebt sie der Notwendigkeit, ihren Unterricht zu differenzieren und beispielsweise mit speziellen Lernangeboten für Kinder, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, den ungleichen Lernvoraussetzungen von Migrantenkindern gerecht zu werden.⁶⁸⁸

Zu den institutionellen Erwartungen gehören neben Kindergartenzeiten auch ein der Schule gegenüber aufgeschlossenes und unterstützendes Elternhaus sowie die soziale Integration.⁶⁸⁹ Der Topos der Integrationsunwilligkeit wird von der Schule, welche Integrationshilfen geben soll(te), aus einer defizitorientierten Perspektive auf den kulturellen Hintergrund der Migrantenkinder zum

⁶⁸⁴ Die Einschätzung im Sechsten Familienbericht des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, wonach vom "institutionellen Rekrutierungssog" (BMFSFJ 2000: 181) der Sondereinrichtungen vor allem Migrantenkinder erfasst werden, findet im Konzept der institutionellen Diskriminierung nicht nur eine theoretische Begründung, sondern stellt seitens der Politik klar, dass die Organisationslogik des segregierenden deutschen Bildungssystem am Erhalt seiner (Teil)Systeme und weniger an etwaigen Förderbedarfen ausgerichtet ist.

⁶⁸⁵ Sprachliche Defizite bergen zudem die Gefahr, zu kognitiven Defiziten umgedeutet werden, um eine Überweisung an die Sonderschule für Lernbehinderte zu legitimieren. Vgl. Gomolla/Radtke (2002: 202 f.).

⁶⁸⁶ Vgl. Gomolla/Radtke (2002: 270 ff.).

⁶⁸⁷ Bourdieu formulierte im Zusammenhang mit der Erhaltung des Bestehenden durch die Schule bereits 1966: "Damit die am meisten Begünstigten begünstigt und die am meisten Benachteiligten benachteiligt werden, ist es notwendig und hinreichend, dass die Schule beim vermittelten Unterrichtsstoff, bei den Vermittlungsmethoden und –techniken und bei den Beurteilungskriterien die kulturelle Ungleichheit der Kinder der verschiedenen gesellschaftlichen Klassen ignoriert. Anders gesagt, indem das Schulsystem alle Schüler, wie ungleich sie auch in Wirklichkeit sein mögen, [...] gleich behandelt, sanktioniert es faktisch die ursprüngliche Ungleichheit gegenüber der Kultur" (zit. n. Bourdieu 2001a: 39). Vgl. Die konservative Schule. L'école conservatrice, in: Revue française de sociologie VII, 1966, Paris, S. 25 – 347.

⁶⁸⁸ Vgl. Dietrich (2001: 67).

⁶⁸⁹ Auf die institutionalisierten Mitgliedschaftsbedingungen kann es – im Interesse der Organisation – auch Rabatt geben. Das ist beispielsweise der Fall in Zeiten des Schülermangels oder wenn die Schule Mehrzügigkeit anstrebt. Vgl. Gomolla/Radtke (2002: 260), Radtke (2003: 30).

Begründungsmuster für Sonderschulaufnahmeverfahren.⁶⁹⁰

Analog rekurren die Legitimationsmuster zu Selektionsentscheidungen am Übergang in die Sekundarstufe I auf Kultur und Religion, Sprache oder mangelnde schulische Bildung der Eltern sowie falsche Bildungsaspirationen in Unkenntnis des deutschen Schulsystems.⁶⁹¹ Aus Zurückstellungen vom Schulbesuch oder dem Wiederholen einer Klassenstufe wird zudem - in Verkehrung der ursprünglich intendierten Funktion - auf die Wahrscheinlichkeit von zukünftigen Schwierigkeiten geschlossen.⁶⁹² Aufgrund von negativen Prognosen erhalten Migrantenkinder aus unteren Sozialschichten auch bei guten schulischen Noten seltener eine Gymnasialempfehlung als ihre Mitschüler aus akademisch geprägten Sozialmilieus.⁶⁹³

Gomolla/Radtke stellen fest, dass es "der Schule nicht um Nationalität, sondern um Normalität, d. h. um Abweichungen von den Normen, [...] [die] erwartet werden", geht (2002: 263). Durch das **Normalitätskonstrukt**⁶⁹⁴ [Herv. d. Verf.] begegnen "Lehrkräfte [...] ausländischen Kindern häufig mit einem 'heimlichen Lehrplan', in dem Annahmen über Fähigkeiten und Defizite sich [...] auch nach nationaler bzw. ethnischer Herkunft richten", heißt es im Sechsten Familienbericht (BMFSFJ 2000: 172).⁶⁹⁵ Der "heimliche Lehrplan" kann nach Feldforschungen von Mannitz allerdings auch darin bestehen, den Jugendlichen im alltäglichen Umgang andere Werte und Verhaltensweisen zu vermitteln als in deren Herkunftsmilieus. In diesen Fällen wird der umgekehrte Weg einer Annäherung an das implizite Normalitätskonstrukt beschritten.⁶⁹⁶

⁶⁹⁰ Gomolla/Radtke verweisen auf den Einfluß des öffentlichen politischen Diskurs (2002: 271). Vgl. hierzu die Ausführungen in Kapitel 2.1.2 der vorliegenden Diplomarbeit.

⁶⁹¹ In den von Ercan (2006) publizierten Interviews mit Jugendlichen türkischer Herkunft finden sich authentische Schilderungen gelungener Bildungs- und Berufswege. Andererseits werden auch Probleme des schulischen Umgangs und der Kommunikation mit Migrantenfamilien sowie institutionelle Diskriminierungen der 'türkischen Jugend im Land der Hoffnungen' – beispielsweise von Akif S. – lebendig.

⁶⁹² Unterschiedliche Diskriminierungsmechanismen führen zu Interaktionseffekten: Schulzeitverlängernde Fördermaßnahmen werden so zum Risikofaktor für Bildungsverläufe von Migrantenkindern. Vgl. Gomolla/Radtke (2002: 273), Dravenau/Groh-Samberg (2005: 113).

⁶⁹³ Der empirische Nachweis sozialschichtabhängiger Gymnasialempfehlungen findet sich unter anderem bei Lehmann/Peek/Gänsfuß (1997). Vgl. Kapitel 3.2 der vorliegenden Diplomarbeit. Siehe Abbildung 3-1: "Gymnasialempfehlung und Schülerleistung nach Schulabschluß des Vaters 1997 (in Prozent bzw. Testpunkten)" im Anhang, Seite 217.

⁶⁹⁴ Merkmale des Normalitätskonstruktes sind in den Ausführungen im Kapitel 2.1.1 benannt. Vgl. Hansen/Wenning (2003: 188 f.).

⁶⁹⁵ Vgl. Meyer (2002: 77).

⁶⁹⁶ "Während meiner Feldforschung erlebte ich in der Tat mehrfach, dass weder unerledigten Hausaufgaben noch den dafür zusätzlich aufgetragenen Strafarbeiten nachgegangen wurde oder Gründe für die Versäumnisse gesucht wurden, dass wochenlange unentschuldigte Abwesenheit von SchülerInnen achselzuckend - bei notorischen Störenfriedern auch schon einmal mit Erleichterung - zur Kenntnis genommen wurde, ohne Maßnahmen zur Durchsetzung der Schulpflicht einzuleiten oder überhaupt Erkundigungen über den Hintergrund des fortgesetzten Fehlens einzuholen, dass SchülerInnen, die dem Unterricht auf Grund ihrer unzureichenden Deutschkenntnisse inhaltlich gar nicht folgen konnten, schlichtweg ihrem Schicksal überlassen blieben, den Rückstand immer wieder aufholen zu können. Eine Lehrerin sagte mir, sie rechnete angesichts des unterdurchschnittlichen Leistungsniveaus an der Schule schon gar nicht mehr damit, irgendwelche formalen Qualifizierungserfolge zu erzielen und setze statt dessen nur noch auf den "heimlichen Lehrplan", den Jugendlichen im alltäglichen Umgang andere Werte und Verhaltensweisen zu vermitteln als in deren Herkunftsmilieus gelten würden", berichtet Mannitz (2006: 293 ff.).

Die historische Herausbildung der Schule als eine hoheitsstaatliche Veranstaltung ermächtigte sie nicht nur, eigene Inklusionsbedingungen zu formulieren, wie Diehm festhält, sondern

"[i]ndem Schule ihre Erwartungshaltungen gegenüber dem, was vor und außerhalb ihrer Reichweite geschieht und zu geschehen hat, allein auf ihre Belange zuzuschneiden vermag, kann sie vor sich selbst verdunkeln, wo die Gründe für die evidente Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund auch innerhalb ihrer eigenen, organisationsinternen Operationen zu suchen sind" (2004: 185).

Nicht reflektierte institutionelle Diskriminierungsformen und das monolinguale nationale Selbstverständnis bilden Ursache und Problem einer deutschen Bildungsmisere, für welche häufig Defizite der Migranten und ihrer Kinder verantwortlich gemacht werden. Mecheril plädiert daher für eine Lehrerbildung, welche

"in der Lage ist, das 'dissonante' Zusammenspiel von Disponiertheit und Vorgaben des schulischen Kontextes zu erkennen. Gegenüber einem ethnisierenden Wissen über 'die Anderen' ist [...] ein Wissen zu präferieren, das die Mechanismen der Erzeugung inferior-subalternen Disponiertheiten durch den Kontext Schule kennt" (2004: 162 f.).

Die Ausführungen in den Hauptkapiteln zwei bis vier kontextualisierten Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung zur Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern im deutschen Bildungssystem gesellschaftshistorisch, (bildungs)politisch und sozialstrukturell. In das fünfte Hauptkapitel sind schließlich prominente sozialwissenschaftliche Theorieangebote zur Bildungsungleichheit eingeflossen, welche an vorangegangene Darlegungen rückgebunden werden konnten. Das folgende sechste Hauptkapitel erweitert die geleistete Analyse der gesellschaftlichen Bedingungen von Bildung um die Perspektive(n) Sozialer Arbeit.

6. Perspektiven Sozialer Arbeit

Gegenstand Sozialer Arbeit waren und sind bestimmte, als prekär angesehene Formen sozialer Teilhabe.⁶⁹⁷ Die staatlich organisierte Gewährleistung von "institutionalisierte[n] Hilfsangebote[n] für bestimmte Kategorien sozialer Probleme" (Münchmeier 1981: 18, zit. n. Rauschenbach 1999: 101) ist grundsätzlich zu unterscheiden von den vorhergehenden Strukturmustern privater Armenfürsorge und Hilfe.⁶⁹⁸ Die Institutionalisierung sozialer Sicherungssysteme stellt ein zentrales Strukturmerkmal moderner Gesellschaften dar und zielt – seit der Einführung der Sozialversicherung im Wilhelminischen Kaiserreich - auf den Erhalt der bestehenden Sozialordnung.⁶⁹⁹

Der **Sozialstaat** [Herv. d. Verf.] in der Bundesrepublik Deutschland beruht auf einem gesamtgesellschaftlichen Konsens hinsichtlich der Zustimmung zu staatlicher Verantwortung für die soziale Sicherheit. Das Sozialstaatsprinzip ist in Artikel 20 der Verfassung und Artikel 28 des Grundgesetzes verankert. Sozialstaatliche Aktivitäten beziehen sich im wesentlichen auf die Politikfelder der Sozial- und Arbeitsmarktpolitik.⁷⁰⁰ Die Bildungspolitik unterliegt als eigenständiges Politikfeld im föderalen System den Kompetenzen der Bundesländer.⁷⁰¹

Soziale Arbeit und soziale Dienste werden von Böhnisch/Arnold/Schröer als das "lebendige Inventar der Sozialpolitik" (1999: 239) charakterisiert. Rauschenbach verweist auf die gesellschaftliche Ausdifferenzierung als zentralem Bestimmungselement bei der Herausbildung professioneller Sozialarbeit im "sozialpädagogischen Jahrhundert" (1999: 131). Die Bearbeitung sozialer Problemlagen hat in einem eigens geschaffenen Teilsystem eine - wie Galuske es nennt - "strukturelle Heimat" (2002: 117) bekommen.

⁶⁹⁷ Soziale Arbeit fungiert somit als ein Vermittlungsglied zwischen Individuum und Gesellschaft. Die erstmalige Verwendung des Begriffs "Social-Pädagogik" führt Dollinger (2006: 134) auf Karl Mager und das Jahr 1844 zurück. Mager argumentierte: "Man muß allmähig [sic!] dahin kommen, einzusehen, dass zwischen das Individuum und die öffentliche Gewalt ein Mittleres gestellt werden muß, das in zwei Formen zu existieren [sic!] hat, in einer obligatorischen als Corporation [sic!], in einer facultativen [sic!] als Verein. [...] Von Corporationen [sic!] und Associationen [sic!] haben Schule und Kirche sittlichen Beistand zu erwarten, nicht aber vom Staate" (1987: 334, zit. n. Dollinger 2006: 148).

⁶⁹⁸ In der Phase des Übergangs von der Agrargesellschaft zur frühindustriellen Gesellschaft kennzeichnet das Phänomen des Pauperismus einen epochalen Wandel. Die Sorge um pauperisierte Kinder verband Pestalozzi mit einer neuen gesellschaftlichen Integrationsform: Erziehung und Bildung in der Industrieschule sollten Selbständigkeit und Selbstwertgewinn der Betroffenen befördern. Die private Armenfürsorge - in einer durch die christliche Caritas motivierten Tradition von Wichern - führte zur Gründung von sogenannten Rettungsanstalten, in denen erstmals auch eine seminaristische Ausbildung professioneller Heimerzieher stattfand. Soziale Pädagogik fungiert in Wicherns Konzeptionalisierung als "kohäsives Band der Gesellschaft" (Dollinger 2006: 155) angesichts industrialisierungsbedingter Freisetzungsvorgänge. Das heutzutage schwierige Doppelmandat von Hilfe und staatlicher Kontrolle lehnte der Begründer der Sozialpädagogik ab und problematisierte die Gefahr einer Abhängigkeit vom Preußischen Staat. Vgl. Menck (1993: 77).

⁶⁹⁹ Hentschel hebt diesbezüglich hervor: "Bismarcks Politik sozialer Sicherung nahm nicht kurzweg *die* Bedürftigen [Herv. im Original] zum Ziel, sondern nur **bedrohliche Bedürftige**" [Herv. d. Verf.] (1983: 9 f., zit. n. Böhnisch/Arnold/Schröer 1999: 209). Vgl. Hentschel, V. (1983): Geschichte der deutschen Sozialpolitik 1880 – 1980. Soziale Sicherung und kollektives Arbeitsrecht. Frankfurt a. M.: Das Sozialpolitische entwickelte sich "als ein Prinzip der industriekapitalistischen Moderne", konstatieren Böhnisch/Arnold/Schröer (1999: 13). Als erste Maßnahmen einer staatlichen Sozialpolitik im Rahmen der Sozialversicherungsgesetzgebung sind zu nennen: die Einführung einer Krankenversicherung im Jahr 1883, das Unfallversicherungsgesetz von 1884 sowie die Alters- und Invaliditätsversicherung von 1889. Vgl. Müller (2003: 193 f.).

⁷⁰⁰ Einen aktuellen Überblick zu den Instrumenten der Sozialpolitik, sozialen Sicherungs(systemen), deren Trägern und Rechtsgrundlagen bieten Frevel/Dietz (2004).

⁷⁰¹ Vgl. Pilz (2004: 16).

6.1 Soziale Arbeit als intermediäre Instanz

"Soziale Arbeit ist als personenbezogene soziale Dienstleistung ein Produkt der zunehmenden Entkoppelung von System und Lebenswelt. Diese Entkoppelung konstituiert und charakterisiert in spezifischer Weise die Gesellschaft der Moderne. Und erst auf dieser Stufe der gesellschaftlichen Entwicklung erweist sich die Entstehung besonderer sozialpädagogischer Hilfsinstitutionen als notwendig, möglich und 'sinnvoll',

stellt Rauschenbach (1999: 131) fest. Als Reaktion auf das Auseinanderdriften von System und Lebenswelt im Schatten der sich radikalierenden Moderne⁷⁰² gebar der Sozialstaat ein System personenbezogener sozialer Dienstleistungen, dem eine Brückenfunktion zwischen beiden Welten zukommt. Galuske bezeichnet in diesem Zusammenhang Soziale Arbeit als **intermediäre Instanz** [Herv. d. Verf.] (2002: 135).⁷⁰³ Verberuflichte Soziale Arbeit nimmt nach Ansicht von Rauschenbach auch zwischen der lebensweltlichen Rationalität familialer Sozialisationsprozesse und "systemisch induzierten Handlungsimperativen" der Schule eine intermediäre Stellung ein (1999: 100).

Das **doppelte Mandat**⁷⁰⁴ [Herv. d. Verf.] verpflichtet Soziale Arbeit einerseits persönlich gegenüber den Klienten, andererseits stellt es eine gesellschaftliche Verpflichtung gegenüber dem staatlichen Gemeinwesen dar. Hamburger charakterisiert den Handlungsauftrag von Sozialer Arbeit im Spannungsgefüge zwischen Hilfe und Kontrolle als eine "Vermittlungstätigkeit im Konflikt" (2003: 77) zwischen Individuum und Gesellschaft.⁷⁰⁵ Immer größere Teile der Bevölkerung befinden sich in gesellschaftlich induzierten prekären Lebenslagen – gleichzeitig ist das sozialstaatliche Netz der Sicherungssysteme grobmaschiger geworden.⁷⁰⁶ Bereits im Auftrag Sozialer Arbeit und der Verortung als Teilsystem des Sozialstaates sind "einige *strukturelle Konfliktpotenziale* angelegt" [Herv. im Original], betont Herrmann (2007: 31).⁷⁰⁷

⁷⁰² Vgl. Beck (1986).

⁷⁰³ Siehe Abbildung 6-1: "Soziale Arbeit als intermediäre Instanz" im Anhang, Seite 231.

⁷⁰⁴ Schilling spricht hinsichtlich des "stets gefährdete[n] Gleichgewicht[s] zwischen den Rechtsansprüchen, Bedürfnissen und Interessen der Zielgruppe[n] einerseits und den jeweils verfolgten sozialen Kontrollinteressen des Staates andererseits" von einer "janusköpfigen Gestalt" der Sozialen Arbeit (1997: 340).

⁷⁰⁵ Die Vermittlungstätigkeit Sozialer Arbeit beruht nach Einschätzung von Herrmann (2007: 28 – 36) auf der Analyse von einander widersprechenden Erwartungen und Interessen. Zum Bezugspunkt und Handlungsanlass Sozialer Arbeit werden manifeste oder latente Konflikte, aus deren Analyse entsprechende Konzepte und Methoden der Bearbeitung zu entwickeln sind.

⁷⁰⁶ Die "sozialpolitische Nachrangigkeit der Sozialen Arbeit, ihre Auffangfunktion als letztes Netz führt dazu, dass sie sich meist mit sehr komplexen Problemlagen [...] konfrontiert sieht, die zum großen Teil bereits chronisch geworden und entsprechend schwierig zu beheben sind", konstatiert Heiner (2004: 157, zit. n. Herrmann 2007: 31). Vgl. Heiner, M. (2004): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Freiburg: Lambertus.

⁷⁰⁷ Herrmann (2007: 32) benennt als solche strukturell angelegten Konfliktpotenziale: 1.) die auszubalancierende Spannung zwischen staatlichem Auftrag, Bedürfnissen der Klienten und eigenen fachlichen Überzeugungen, 2.) institutionell zugestandene versus fachlich erforderlichen Handlungsspielräumen und Ressourcen, 3.) die Herstellung eines Arbeitsbündnisses mit Klienten zwischen Freiwilligkeit und Zwang, 4.) Entscheidungsfindungen zwischen Prävention und Intervention sowie 5.) das geforderte ganzheitliche Engagement versus professioneller Distanz in der Beziehungsgestaltung zu Klienten.

Soziale Arbeit sieht sich vor dem Hintergrund einer gesellschaftlichen Strukturkrise einem wachsenden politisch inszenierten und ökonomisch motivierten Flexibilisierungs- und Legitimierungsdruck ausgesetzt.⁷⁰⁸ An der zunehmenden Ökonomisierung⁷⁰⁹ von Sozialer Arbeit ist ein tiefgreifender Paradigmenwechsel ablesbar, welcher – Alberts Untersuchung des Fachdiskurses zufolge – "gegenwärtig auch ihre beruflichen Identitäten, Prinzipien und ethischen Wertvorstellungen ins Wanken bringt" (2006: 13).⁷¹⁰

Der Sozialstaat ist in die Krise geraten.⁷¹¹ Die Neuausrichtung der Arbeitsmarktpolitik⁷¹² führt zu einer sukzessiven Erosion der historisch gewachsenen sozialen Staatsarchitektur. Unter dem Signum 'aktivierender Sozialstaat'⁷¹³ korrespondieren die sozialpolitischen Reformen eingangs des 21. Jahrhunderts mit der meritokratischen Leitfigur sozialer Ungleichheit.⁷¹⁴ "Leistungserbringung wird [...] als sozialpolitisches Legitimationsprinzip eingesetzt, das einerseits vertikale soziale Differenzierungen als 'gerecht' ausweist [...] und andererseits dieses Motiv als Erwartungshorizont an die sozialpolitische (und sozialpädagogische) Klientel transferiert", hebt Dollinger (2007: 303) hervor.⁷¹⁵ Die politische Programmatik **meritokratisch veränderter Inklusionsbedingungen** [Herv. d. Verf.] fordert zu einer kritischen Reflexion gesellschaftlicher Rahmenbedingungen von Sozialer Arbeit und einer Neupositionierung der Profession heraus.⁷¹⁶

⁷⁰⁸ Vgl. Galuske (2002).

⁷⁰⁹ Ökonomisierung bezeichnet nach Kessl "einen Prozeß der betriebswirtschaftlichen Umstrukturierung bzw. Neusteuerung der Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe. Der zentrale Fokus dieses Ökonomisierungsprozesses gilt einer Reduzierung des Einsatzes der Mittel und zielt auf eine Privatisierung des Feldes" (2002: 1117). Staub-Bernasconi fordert Soziale Arbeit angesichts der zu verzeichnenden sprachlich-kognitiven Tilgung der Not ihrer Klienten durch die 'Nebelkerze' der Konzentration auf Ressourcen zur kritischen Reflexion der eigenen Fachsprache auf. "Dazu gehört auch die Verabschiedung des entwürdigenden, technokratischen Fallsteuerungsjargons, der Menschen als zu managende Anreizbündel definiert, die so schnell wie möglich wieder wirtschaftlich oder anderswie funktionieren sollen" (2006: 284).

⁷¹⁰ Gern/Renn/Segbers fordern aufgrund des Transformationsprozesses des Sozialstaates zur "Vergewisserung der Identität unter neuen Bedingungen sowie zur ethischen Gestaltung der Wettbewerbsbedingungen der diakonisch-sozialen Arbeit" (2006: 146). Diakonie wird als Teil einer Sozialbewegung für Gerechtigkeit und Anwälten der Armen und Schwachen verstanden. Die Autoren plädieren für eine Diakonie, welche "politischer wird und sich als Teil einer gesellschaftlichen Bewegung für Gerechtigkeit versteht, die sich mit den [...] Tendenzen des Rückbaus des Sozialstaates nicht abfindet, sondern mit jenen sich verbündet, deren Interessen und Lebenslagen immer weniger Beachtung finden. [...] Die Geschichte lehrt, dass es ohne solche soziale Bewegungen keine durchsetzbare Sozialpolitik geben kann" (ebd.: 152 f.).

⁷¹¹ Vgl. Olk (2000: 99), Butterwegge (2005).

⁷¹² Der grundlegende Richtungswechsel in der sozialstaatlichen Arbeitsmarktpolitik begann im April 1997 mit dem Inkrafttreten des novellierten Arbeitsförderungsgesetzes. Pilz hält fest, dass mit der Gesetzesreform "die Verantwortung weniger dem Staat als vielmehr den Akteuren des Arbeitsmarktes (den Anbietern von und den Nachfragern nach Arbeitskraft) zugewiesen wurde" (2004: 138). Bei einer Sockelarbeitslosigkeit von rund vier Millionen im Jahr 2002 verfolgte die Bundesregierung mit den sogenannten Hartz I und Hartz II-Gesetzen eine "aktivierende Arbeitsmarktpolitik" (ebd.: 152) – Hartz III und Hartz IV führten zu weiteren Verschärfungen in der Sozialgesetzgebung. Mit dem massiven Abbau sozialer Sicherung – insbesondere durch letztgenanntes Reformpaket – stellt sich für weite Teile der Bevölkerung die Frage nach sozialer Gerechtigkeit. Butterwegge/Reißland weisen nach, dass infolge struktureller und politischer Barrieren Migranten die Hauptbetroffenen der sozialen Marginalisierung durch die Hartz-Gesetze sind (2005). Hunger erwartet infolge der Hartz-IV-Gesetzgebung, nach welcher "öffentliche Gelder erst gezahlt werden, wenn private Ressourcen der Kernfamilie nicht zur Verfügung stehen [...], dass sich Migranten stärker auf private Ressourcen konzentrieren und damit stärkeren Wert auf den Zusammenhalt ihrer eigenen Gruppe legen. Eine Privatisierung im Bereich der Sozialpolitik hat damit also auch Auswirkungen auf die Frage der Integration von Migranten" (2006: 13).

⁷¹³ Kessl/Otto sprechen hinsichtlich aktueller Handlungskonzeptionen Sozialer Arbeit, welche sich am sozialpolitischen Diskurs um die Konzeption des 'Aktivierenden Staates' ausrichten, von 'Aktivierender Sozialer Arbeit' (2003). Vgl. Dahme/Wohlfahrt (2005a, 2005b), Kessl (2005).

⁷¹⁴ Siehe Kapitel 4.1 der vorliegenden Diplomarbeit.

⁷¹⁵ Dollinger problematisiert die Übernahme dieser neuen sozialpolitischen Inklusionsmaxime durch die Soziale Arbeit, da sie in Theorie und Praxis einer Personalisierung sozialer Problemdeutungen entgegenkommt. Die Häufung von Publikationen zur Motivations- und Aktivierungsarbeit der Klienten wird in in diesem Zusammenhang kritisch diskutiert, wobei Dollinger – meines Erachtens zu Recht – auf die implizite "Polarisierung von 'Aktivität' und 'Inaktivität' als [Reproduktion der] terminologische[n] Scheidung von 'Normalität' und 'Devianz'" verweist. "Es kommt zur Differenzierung der Klientel gemäß den meritokratischen Interpretationen mit der Folgewirkung einer nur partiell aufrecht erhaltenen Inklusionsoption" (2007: 308).

⁷¹⁶ Meines Erachtens steht Sozialer Arbeit als einer Repräsentantin des gesellschaftlichen Willens zu sozialer Gerechtigkeit eine offensivere Einmischung in den politischen Diskurs der gespaltenen deutschen Gesellschaft zu. Dabei gilt es, sowohl die strukturellen Voraussetzungen prekärer Lebensverhältnisse zu thematisieren, als auch - sozusagen aus einer Perspektive zweiter Ordnung - die Folgewirkungen der eigenen Positionierung für die Klienten zu antizipieren, um einer Verschärfung des Szenarios sozialer Exklusionen vor dem Hintergrund sozialpolitisch geforderter Selektion ungenügend Leistungsbereiter entgegenzuwirken. Vgl. Dollinger (2007).

Aus einer mit der vorliegenden Diplomarbeit eingenommenen kritischen Perspektive ist Schaarschuchs wenig optimistische Bestimmung des Verhältnisses von Sozialer Arbeit und Gesellschaft zu bestätigen: Neben das für die Soziale Arbeit konstitutive Paradigma der Integration tritt demnach in der "gespaltenen Gesellschaft"⁷¹⁷ [...] die Funktion des Verwahrens [sogenannter] gesellschaftlich Überflüssiger" (2000: 167).⁷¹⁸ Den Zustand der Gesellschaft kennzeichnet ein "hierarchisch strukturierter **Kampf um Lebenschancen**", [Herv. d. Verf.] (ebd.: 166) welcher - Schaarschuchs Einschätzung zufolge - auf zwei Ebenen geführt wird:

"auf der Ebene des Kampfes von 'Gewinnern' und 'Verlierern' und auf der Ebene der 'Nicht-Kompetenten, Nicht-Teilnahmeberechtigten, Überflüssigen' (Offe 1996: 274).⁷¹⁹ Die entscheidende Trennlinie verläuft nun nicht zwischen Gewinnern und Verlierern, sondern zwischen Verlierern und Überflüssigen. Verlierer können noch mitspielen. Überflüssige nicht" (ebd.).

"Die überflüssige Jugend der Arbeitsgesellschaft" offenbart, dass die "Krise des Arbeitsmarktes [...]" längst auch zur Krise der Schule geworden [ist]", konstatiert Krafeld (2000: 37). Von ungewissen Übergängen in das Berufsleben sind Jugendliche und junge Erwachsene mit Migrationshintergrund in besonderer Weise betroffen.⁷²⁰ Ihnen wird – wie Krafeld (ebd.: 22) betont - mit versagter Erwerbsarbeit auch das zentrale Fundament für die zu übernehmende Erwachsenenrolle in der Gesellschaft vorenthalten. Da es sich bei der Bundesrepublik in Bismarck'scher Tradition um einen Sozialversicherungsstaat handelt, hängt die Inklusion Zugewanderter ganz entscheidend von deren Integration auf dem Arbeitsmarkt ab – wofür Bildung eine zentrale Voraussetzung darstellt.

Kämpfe um Lebenschancen sind – wie in den vorangehenden Kapiteln dieser Diplomarbeit herausgearbeitet werden konnte – zugleich sozialstrukturell geprägte Kämpfe um Bildungschancen. Bildung stellt in modernen Gesellschaften ein wertvolles gesellschaftliches Gut⁷²¹ dar, mit dem Positionierungschancen im sozialen Beziehungsgefüge verbunden sind. In Deutschland "tendiert [...] [Bildung] immer mehr dazu, ein selektives Gut zu werden", schätzen Bauer/Grundmann (2007: 117) ein, denn "**Selektionsprozesse dominieren gegenüber Sozialisationsprozessen**" [Herv. d. Verf.] (ebd.).⁷²²

⁷¹⁷ Vgl. Lessenich/Nullmeier (2006).

⁷¹⁸ Schaarschuch verweist in diesem Zusammenhang auf die Situation in der Jugendberufshilfe, in der die Verwehrproblematik besonders deutlich zutage tritt. Von prekären Übergangsbioographien sind überproportional Jugendliche mit Migrationshintergrund betroffen, die somit oftmals eine "Verlängerung der 'institutionellen Aussonderung' durch die Schule" [Herv. im Original] erfahren, wie Solga (2003: 25) festhält. Vgl. Solga (2005b), Geißler (2005b: 91).

⁷¹⁹ Vgl. Offe, C. (1996): Moderne "Barbarei": Der Naturzustand im Kleinforma?, in: M. S. Miller/H.-G. Soeffner (Hrsg.): Modernität und Barbarei. Frankfurt/M..

⁷²⁰ Einer Mikrozensusauswertung von 1998 zufolge verfügten 37 Prozent der 20- bis 25-jährigen Ausländer über keine abgeschlossene Berufsausbildung – gegenüber 11 Prozent gleichaltriger Deutscher ohne abgeschlossene Berufsausbildung. Vgl. Geißler (2005b: 91).

⁷²¹ Hradil spricht von sozialer Ungleichheit, "[w]enn Menschen aufgrund ihrer Stellung in sozialen Beziehungsgefügen von den 'wertvollen Gütern' einer Gesellschaft regelmäßig mehr als andere erhalten" (2001: 30).

⁷²² Unter Rekurs auf Bildungsungleichheiten konstatieren die Autoren, "dass die deutsche Schulformhierarchie [...] eine soziale Hierarchie abbildet" (2007: 117). Vgl. Becker/Lauterbach (2004).

Schulische Selektions- und Exklusionsprozesse führen auf der Subjektebene zu Erfahrungen **verwehrter Zugehörigkeit und Anerkennung** [Herv. d. Verf.] – sie verfestigen die soziale Segregation und marginalisieren Bevölkerungsgruppen.⁷²³ Pott vermutet sich stabilisierende, das heißt langfristig anhaltende und sich verstärkende Prozesse ethnischer Segregation, "wenn strukturelle und soziale Eingliederungschancen von seiten der Aufnahmegesellschaft nicht dauerhaft eröffnet werden" (2002: 59).

Zentrale Ressource für die gesellschaftliche Teilhabe und Integration sind gleiche Bildungschancen. Dauerhafte Bildungsungleichheiten werfen mithin die **Soziale Frage des 21. Jahrhunderts** [Herv. d. Verf.] auf.⁷²⁴ Das kohäsive Band der Gesellschaft, die demokratische Partizipation aller gesellschaftlicher Schichten, droht zu zerreißen - angesichts der mißlingenden schulischen Vermittlung von relevanten Kompetenzen, welche zur gesellschaftlichen Teilhabe überhaupt befähigen, bei nahezu einem Viertel der Jugendlichen in Deutschland.⁷²⁵

Nach den von Thiersch formulierten Positionsbestimmungen Sozialer Arbeit verlangt deren spezifische Aufgabe im Sozialstaat die "Gestaltung von Lebensräumen und Lernprozesse[n] für Gruppen und Individuen" (2002a: 34). Soziale Arbeit kann mithin – unter Rekurs auf den vergessensten aller Sozialpädagogen⁷²⁶ - als "Arbeit an den **Bildungsbedingungen der Gesellschaft** [Herv. d. Verf.] und an den gesellschaftlichen Bildungsbedingungen des Individuums interpretiert [werden]" (ebd.).⁷²⁷ Soziale Arbeit in dieser Lesart ist politisch konnotiert. Sie ist sich gleichzeitig der Unmöglichkeit, Politik durch (Sozial)Pädagogik zu ersetzen, bewußt.⁷²⁸

⁷²³ Avenarius et al. (2006: 161) verweisen auf die enge Kopplung von sozialer und ethnischer Segregation in Deutschland, aus welcher gesellschaftliche Marginalisierungsprozesse und verschärfte Problemlagen resultieren.

⁷²⁴ Vgl. Becker/Lauterbach (2004).

⁷²⁵ Die Hälfte der kompetenzärmsten Jugendlichen (9,9 Prozent der PISA-2000-Population erreichten die niedrigste Lesekompetenzstufe nicht.) wurde in Deutschland geboren und hat in Deutschland geborene Eltern. Diese Risikogruppe sowie weitere 12,7 Prozent der deutschen Testpopulation, die lediglich Kompetenzstufe I erreichen, zählen zu dem knappen Viertel von Kompetenzarmut betroffener Jugendlicher in Deutschland, deren gesellschaftliche Teilhabe und Entwicklung persönlichen Potentials – unter Zugrundelegung der Lesekompetenzdefinition von Baumert/Stanat/Demmrich (2001: 22) – nach Absolvierung der Pflichtschulzeit nicht gewährleistet ist. Vgl. Allmendinger/Leibfried (2003).

⁷²⁶ Als "vergessenste[n] aller Sozialpädagogen" bezeichnet Niemeyer in seiner theoriegeschichtlichen Einführung zu den Klassikern der Sozialpädagogik Paul Natorp. Natorp – Marburger Professor für Philosophie und Pädagogik - problematisierte die sozialen und gesellschaftlichen Verhältnisse im Kaiserreich und wandte sich insbesondere gegen Klassenvorrechte im Preußischen Bildungswesen. Vgl. Niemeyer (1998). Natorps Vorstellung von Sozialpädagogik beruhte auf dem Gemeinschaftsbegriff und war gegen eine seiner Einschätzung nach bestehende individualistische Verkürzung der Pädagogik gerichtet. "Da die Gemeinschaft gegenüber dem Individuellen das Primäre und Umfassendere sei, war es für [...] [Natorp] legitim, von einer 'Sozialpädagogik' zu sprechen, die keinen Teilbereich der Pädagogik, sondern sie insgesamt repräsentieren sollte", hebt Dollinger (2006: 220) hervor.

⁷²⁷ Natorp fordert eine am Gemeinschaftsideal ausgerichtete "höhere Pädagogik [...] [und nennt] sie Sozialpädagogik [Herv. im Original], um sie von derjenigen zu unterscheiden, die allein die Bildung des Individuums [...] ins Auge fast. Sie hat, als Theorie, die sozialen Bedingungen der Bildung und die Bildungsbedingungen des sozialen Lebens, und zwar unter der berechtigten Voraussetzung, daß [sic!] die Gesellschaftsform veränderlich, daß [sic!] sie der Entwicklung unterworfen sei, zu erforschen: als Praxis, Mittel und Wege zu finden, um jene wie diese Bedingungen gemäß der Idee, welche das Ziel gedachter Entwicklung bezeichnet, herbeizuführen und zu gestalten" (1908: 62 f.). Zur philosophisch begründeten Verschränkung von Erziehung und Gemeinschaft in der Sozialpädagogik siehe § 10 in Natorp (1899: 68 – 80).

⁷²⁸ Vgl. Auernheimer (2006).

6.2 Inklusionsvermittlung als prekäres Anliegen

Die Leistungsfähigkeit Sozialer Arbeit im allgemeinen - ebenso wie in der hier vertretenen Form als einer Arbeit an den Bildungsbedingungen der Gesellschaft - wird maßgeblich von den monetären Vorgaben der Sozialpolitik bestimmt. Büschges-Abel mahnt: "Die Politik sollte wissen, dass sie angesichts ihrer zögerlichen Haltung bezüglich der [...] Migrationsfragen auf einem Pulverfass sitzt" (2003: 19). Der Autor fordert die Soziale Arbeit auf, in ihrem **Wächteramt zur Vermeidung von Exklusion**⁷²⁹ [Herv. d. Verf.] dort einzutreten, wo Migranten von Ausgrenzung und Ausstoß bedroht sind.⁷³⁰ Die institutionalisierten Selektionsprozesse im mehrgliedrigen deutschen Bildungssystem bergen enorme Ausgrenzungsrisiken⁷³¹ für Kinder mit Migrationshintergrund aus unteren sozialen Schichten, welche die Inklusionsbedingungen der monolingual ausgerichteten Schule nicht erfüllen können. Das Bewältigungshandeln durch die Soziale Arbeit kann angesichts der strukturellen Benachteiligungen und systemimmanenten Widersprüche nur prekär sein.

Gleichwohl haben "Schule und alle Formen sozialpädagogischer Angebote [...] eine herausragende Bedeutung [, weil sich] beinahe alle Fragen der sozialen Eingliederung [...] mittlerweile als Erziehungsfragen behandeln [lassen]", schätzt Diehm ein (2004: 183).⁷³²

Angestoßen von den Bildungsreformdebatten nach PISA initiierte die Bundesregierung im Jahr 2003 das Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung (IZBB), dessen Zielsetzung neben dem Ausbau frühkindlicher Erziehung eine Ausweitung des **Ganztagsschulangebotes**⁷³³ [Herv. d. Verf.] unter systematischem Einbezug nicht-schulischer Akteure im Zeitraum 2003 bis 2007 verfolgt. Im Rahmen dieses Programmes erhöhte sich in Nordrhein-Westfalen die Zahl offener Ganztagschulen von 600 im Schuljahr 2002/03 auf rund 2.200 im Primarbereich sowie 100 zusätzliche Ganztags-hauptschulen und weitere 25 Ganztagsförderschulen im Schuljahr 2006/07.⁷³⁴

⁷²⁹ Die Verwendung der aus der soziologischen Systemtheorie entlehnten Terminologie Exklusion/Inklusion betont – gegenüber dem im Einwanderungskontext häufig einseitig als individuelle Anpassungsleistung interpretierten Integrationsbegriff – stärker die Eigenrationalität gesellschaftlicher Funktionssysteme. Vgl. Diehm (2004: 183).

⁷³⁰ Büschges-Abel schließt historisch an die amerikanische Geschichte Sozialer Arbeit mit Migranten an, wie sie von Jane Addams Ende des 19. Jahrhunderts im Settlement Hull House initiiert worden ist. Im Unterschied zu den USA ist Migration in Deutschland kein "generativer Kern" Sozialer Arbeit, betonen Böhnisch/Schröder/Thiersch (2005: 209). Diese soziale Dimension ist durch die im Vordergrund stehenden "kulturalistischen Definitionen und Interpretationen" (ebd.: 212) verdeckt worden.

⁷³¹ Soziale Ausgrenzung bezeichnet im Verständnis der Europäischen Union einen Prozeß, "durch den bestimmte Personen an den Rand der Gesellschaft gedrängt und durch ihre Armut bzw. wegen unzureichender Grundfertigkeiten oder fehlender Angebote für lebenslanges Lernen oder aber infolge von Diskriminierung an der vollwertigen Teilhabe gehindert werden" (Europäische Kommission 2004: 12, zit. n. Böhnke 2005: 32). Vgl. Europäische Kommission, Gemeinsamer Bericht über die soziale Eingliederung, Generaldirektion Beschäftigung und Soziales, Brüssel 2004.

⁷³² Diese Perspektive liegt auch dem in Kapitel 5.3 der vorliegenden Diplomarbeit vorgestellten Konzept der institutionellen Diskriminierung zugrunde. Vgl. Gomolla/Radtke (2000, 2002).

⁷³³ Die Diskussion um die Ganztagschule lässt sich in Deutschland bis in die 1960er Jahre zurückverfolgen. Ludwig (2004: 209) verweist auf den Entwurf des Erziehungswissenschaftlers Carl Ludwig Furck zu einem Schulplan für das Jahr 2000, welcher in einer zukünftigen 'Tagesheimschule' neben der schulischen Unterrichtung Erfahrungen von Jugendpflege und Gruppenpädagogik berücksichtigt sah. Vgl. Furck, C.-L. (1963): Schule für das Jahr 2000 – Ein utopischer Plan, in: Neue Sammlung, 1963, 501 – 508).

⁷³⁴ Vgl. Quellenberg (2007: 30).

Einen Beitrag zum Ausgleich armutsbedingter Nachteile im Bildungssystem können Ganztagschulen nach Ansicht von Motakef unter der Voraussetzung leisten, "dass diese nicht rein auf Betreuungsangebote ausgerichtet sind, sondern lernanregende und kompetenzfördernde Angebote bereit stellen" (2006: 42). Das Konsortium Bildungsberichterstattung konstatierte im Jahr 2006, dass Migrantenkinder Angebote innerhalb offener Ganztagschulen insgesamt ebenso häufig wie ihre Mitschüler ohne Migrationshintergrund wahrnehmen.⁷³⁵ Kinder mit Migrationshintergrund sind bei fachbezogenen Förderangeboten und der Hausaufgabenbetreuung überrepräsentiert und wählen seltener fächerübergreifende Arbeitsgemeinschaften.⁷³⁶ Aus dem Profil der gewählten Förderangebote der Ganztagschule schließen Avenarius et al. auf ein Erreichen der anvisierten Zielgruppe.⁷³⁷

Klieme/Holtappels/Rauschenbach/Stecker berichten im Rahmen einer aktuellen Studie⁷³⁸ zur ganztägigen Betreuung von "Teilnahmequoten in offenen Ganztagschulen [...] im Bundesdurchschnitt unter 50 Prozent, in vielen Einzelschulen [...] deutlich darunter" (2007: 373) und werfen die Frage auf, ob "eine Teilnahme an einem oder zwei Nachmittagen [...] für soziale Einbindung, Betreuung und Förderung [ausreicht] [und] [w]elche Folgen [...] es für die Schulkultur insgesamt [hat], wenn der Ganztagsbetrieb das Projekt einer Minderheit ist" (ebd.).⁷³⁹ Zusammenfassend interpretieren die Autoren den Ausbau von Ganztagschulen einerseits als eine verfolgenswerte Teilstrategie im Bemühen um Fördermaßnahmen für benachteiligte Kinder und Jugendliche, welche andererseits "durch weitere Reformmaßnahmen zu ergänzen [ist]" (ebd.: 376).⁷⁴⁰

Dieser Einschätzung schließe ich mich an, zumal mit den derzeit von vielen freien Trägern zur Substitution des Ganztagsbetriebes angebotenen Honorarstellen für Sozialpädagogen – in der Regel zwei- bis dreimal wöchentlich eine Stunde – die Möglichkeiten Sozialer Arbeit nur begrenzt ausgeschöpft werden. Die monetären Rahmenbedingungen reduzieren Soziale Arbeit auf zeitlich überaus enge, partielle Förder- und außerschulische Ergänzungsprogramme. Im Korsett befristeter oder rücknahmebedrohter Finanzierungszusagen von Bund und Ländern könnte den professionellen Förderangeboten der Ganztagschule auf Honorarbasis rasch die Luft ausgehen.

⁷³⁵ Vgl. Avenarius et al. (2006: 169).

⁷³⁶ Siehe Abbildung 6-2: "Teilnahme an Ganztagsangeboten nach Migrationsstatus (in Prozent)" im Anhang, Seite 232.

⁷³⁷ Vgl. Avenarius et al. (2006: 169).

⁷³⁸ Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) untersucht längsschnittlich anhand von Befragungen in den Jahren 2005, 2007 und 2009 Veränderungsprozesse in Schulen und in der Persönlichkeitsentwicklung von Schülern, welche an Ganztagsangeboten teilnehmen. Dem vorliegenden ersten Band liegen Basisdaten von 2005 zu Grunde.

⁷³⁹ Die Autoren weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass es nicht zu den als problematisch erachteten Entwicklungen einer ausschließlichen Teilnahme von Kindern aus sozial benachteiligten Gruppen an Ganztagsangeboten kam, sondern die Ganztagsangebote wahrnehmende Schülergruppe "sich hinsichtlich des Sozialstatus und des Migrationshintergrundes nicht von der Gruppe derjenigen [...] unterscheidet, die nicht am Ganztagsbetrieb teilnehmen" (2007: 373). Die Dynamik einer sozialen Entmischung von Schülergruppen setzt sich nach diesem empirischen Befund innerhalb von Ganztagschulen nicht fort, sondern Angebote kommen allen sozialen Gruppen zugute.

⁷⁴⁰ Eine "umfassende Strukturreform und ein Gesamtkonzept [...], das soziale Selektion vermeidet" wird von Butterwegge (2006: 36) eingefordert, um die Kinderarmut in Deutschland einzudämmen. Andernfalls "degenerier[e] die Ganztagschule] zur bloßen Verwahranstalt" (ebd.).

"Die besten PISA-Systeme erreichen ihre Qualität mit einem hohen Aufwand an zusätzlichen Unterstützungen, was sie also vor allem unterscheidet, ist der Support⁷⁴¹ und nicht einfach nur die Verfassung als Ganztagschule" hebt Oelkers (2004: 242) in diesem Zusammenhang hervor. Bei Chancengleichheit "handelt [es] sich nicht um einen staatlichen Gnadenakt oder um eine Verweigerungshaltung der Gesellschaft, sondern um eine Handlungsaufgabe" (ebd.).

Die Integration sozialpädagogischer Handlungsformen in die Schule und explizite Entwicklung schulbezogener Angebote der Sozialpädagogik begann im bundesrepublikanischen Bildungswesen in den 1970er Jahren im Rahmen der programmatisch geführten systemimmanenten Reformdebatte um die Überwindung herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligungen und Mobilisierung vorhandener Bildungsreserven.

Schulsozialarbeit etablierte sich in der Folgezeit als eine sozialpädagogische Hilfe für Schüler aus bildungsbenachteiligten Schichten. Selektionsdruck und Exklusionsrisiken durch die Schule sollten durch dieses Angebot direkt am Ort des Lernens flankierend abgemildert und aufgefangen werden.

Schumann/Sack/Schumann erachten

"Schulsozialarbeit bis heute [...] [als] konzeptionell gesehen unabgeschlossen [...], eine Art Experimentierfeld, auf dem sehr unterschiedliche Arbeitsansätze entwickelt und erprobt werden, die sich noch heute wesentlich an den drei Grundoptionen der frühen Anfangsjahre (Sozialarbeit in der Schule, Sozialpädagogik in der Schule, sozialpädagogische Schule) orientieren" (2006: 7).⁷⁴²

Institutionalisierungsprozesse von Schulsozialarbeit sind von einem "grundlegenden Systemwiderspruch zwischen Jugendhilfe und Schule" (ebd.) gekennzeichnet. Damit problematisiert die Autorengruppe eine – abhängig von der eingenommenen (Beobachter)Perspektive - resultierende Verortung von Schulsozialarbeit als Teilsystem des Systems Schule versus einem eigenständigen, mit dem Schulsystem in vielerlei Hinsicht verbundenen System.⁷⁴³

Olk verweist auf strukturelle und konzeptionelle Abhängigkeiten, wobei sich die Erwartungen der Schule vor allem auf die "'Entsorgung' und Entschärfung individuell abweichender Verhaltensweisen" (2005: 16) durch die Schulsozialarbeit bezogen. Insofern handelte es sich bei der Etablierung von Schulsozialarbeit um "pragmatische Antworten auf praktische Probleme des Schulbetriebs" (ebd.) und keine professionsübergreifenden Konzepte. Mit der Etablierung des Prinzips der Lebensweltorientierung gelang in den 1990er Jahren eine Neuorientierung und Annäherung von Jugendhilfe und Schule - nicht zuletzt gestützt durch gesetzliche Rahmen-

⁷⁴¹ Skandinavische und angelsächsische Bildungssysteme integrieren nicht nur sozialpädagogische Dienste; sondern sie arbeiten mit Förderprogrammen und versuchen gezielt, vorhandene Milieunterschiede zu minimieren. Vgl. (ebd.).

⁷⁴² Zu unterschiedlichen Konzeptionalisierungen und der Vielfalt von Kooperationsformen zwischen Sozialer Arbeit und Schule siehe auch Drilling (2004).

⁷⁴³ Unabdingbare Voraussetzung einer gelingenden interdisziplinären Zusammenarbeit ist ihres Erachtens die "Wahrung des Unterschieds zwischen beiden Systemen" (ebd.: 8).

bedingungen des Kinder- und Jugendhilfegesetzes.⁷⁴⁴

Ausgehend von der Beobachtung, dass Anlässe und Auslöser einzelfallbezogener Interventionen der Jugendhilfe "in wachsendem Maße schulisch geprägt sind", (2005: 13) diskutiert Olk Möglichkeiten und Grenzen einer Kooperation von Jugendhilfe und Schule. In strukturellen Differenzen und unterschiedlichen Selbstverständnissen der Berufskulturen von Jugendhilfe, Schulsozialarbeit und Schule entdeckt der Autor allerdings wirksame Barrieren gelingender Kooperation, welche es perspektivisch zu überwinden gilt.

Schulsozialarbeit gehört in Deutschland nicht zum Regelbestand des Bildungs- und Sozialsystems und ist geprägt von politisch (auf Länderebene) herbeigeführten Diskontinuitäten. "[K]urzfristige und opportunistische Prioritätensetzungen" (ebd.: 34) führen zu einer Instrumentalisierung der Schulsozialarbeit; sie verhindern eine eindeutige Profilierung dieses Handlungsfeldes und reduzieren diese Maßnahme der Jugendhilfe zu einer nachgeordneten Entstörungsinstanz für das Schulsystem. Es resultiert ein tendenziell hierarchisches Verhältnis.

Olk zieht aus empirischen Untersuchungen den Schluß, "dass die Kooperation zwischen [...] Lehrern und [...] Schulsozialarbeitern in der Praxis nicht per se auf einer gleichberechtigten, partnerschaftlichen und produktiven Ebene stattfindet" (ebd.: 48), sondern "sehr stark durch das Kooperationsverhalten der Lehrerinnen und Lehrer bestimmt [wird]" (ebd.). Mit Diehm läßt sich diese erschwerte Kooperation auf historisch gewachsene Strukturmerkmale der Schule⁷⁴⁵ zurückführen: "Die schulische, dominant auf kompensatorische Erwartungen basierende Sicht auf den außerschulischen Bereich entwertet diesen mithin strukturell" (2004: 185).

Angesichts einer "weit verbreiteten konzeptionellen Ratlosigkeit" (2006: 9) kann das von Schumann/Sack/Schumann⁷⁴⁶ vorgestellte und evaluierte Modell einer als offensive Jugendhilfe verstandenen Schulsozialarbeit an der Ernst-Reuter-Schule II in Frankfurt/am Main nach Einschätzung der Autorengruppe eine Vorreiterrolle beanspruchen.⁷⁴⁷ Anstelle einer Engführung der Aufgabenbeschreibung und Fokussierung auf sogenannte Problemfälle konnte dort ein Konzept der Sozialarbeit in der Schule (SIS) entwickelt und etabliert werden, "welches auf einen breiten Lernansatz verweist: Vermittlung biographischer 'Bewältigungskompetenzen' und Umnutzung der

⁷⁴⁴ Das weitgefaßte Feld der Aufgabenbeschreibung von Schulsozialarbeit findet zwischen den Paragraphen 11 und 13 des KJHG seine juristische Grundlage.

⁷⁴⁵ Die Schule "als eine hoheitsstaatliche Veranstaltung [konnte nach Ansicht Diehms] in wesentlich stärkerem Maße als etwa der Bereich der Kinder- und Jugendhilfe imstande war und ist, [eigene] Inklusionsbedingungen [...] formulieren" (ebd.: 185). Insofern richtet die Schule kompensatorische Erwartungshaltungen an außerschulische Bereiche und "vermag [...] vor sich selbst [zu] verdunkeln, wo die Gründe für die evidente Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund auch innerhalb ihrer eigenen, organisationsinternen Operationen zu suchen sind. Zugleich oszillieren die schulischen Selbstbeschreibungen zwischen omnipotenten Vorstellungen ihrer Allzuständigkeit und einer habitualisierten Abwehrhaltung gegenüber Schulkritik" (ebd.).

⁷⁴⁶ Da mir im Rahmen dieses vom Zentrum für Planung und Evaluation sozialer Dienste realisierten Forschungsprojektes an der Universität Siegen die Transkription der qualitativen Einzelinterviews von Schülern, Lehrern und Sozialarbeitern übertragen wurde, konnte ich einen persönlichen und lebendigen Eindruck von der offensichtlich gelingenden Kooperation und enormen wechselseitigen Wertschätzung gewinnen.

⁷⁴⁷ Im Kontext der Schulreformbewegung der 1960er Jahre verfolgt(e) dort die Schulsozialarbeit unter Trägerschaft der Arbeiterwohlfahrt bereits Anfang der 1970er Jahre einen sozial- und bildungspolitischen Ansatz mit starker lebensweltlicher Ausrichtung. Vgl. Schumann/Sack/Schumann (2006: 8).

Schule als 'Lern- und Lebensraum'" [Herv. d. Verf.] (ebd.: 37).⁷⁴⁸ Schulsozialarbeit ist an dieser Schule "fester Bestandteil der schulischen Struktur, ohne ihr untergeordnet zu sein" (ebd.: 9). Zu den Vorzügen dieses Modells zählen unter anderem seine Niedrigschwelligkeit, die hohe Vertraulichkeit für alle Beteiligten, die problemlose Möglichkeit der Kontaktaufnahme, ein professioneller Arbeitsansatz Sozialer Arbeit jenseits einer sogenannten 'Feuerwehrfunktion' sowie ein unabhängiger Status gegenüber Ämtern und der Schule.⁷⁴⁹ Die selbstverständliche Präsenz und hohe Akzeptanz der Schulsozialarbeit an dieser Frankfurter Schule macht sozialarbeiterische Kompetenzen für die Schüler zu einer jederzeit nutzbaren Ressource bei Beratungs- und Betreuungsfragen. Durch umfangreiche arbeitsweltbezogene Angebote unterstützt die Sozialarbeit in der Frankfurter Ernst-Reuter-Schule II Jugendliche schließlich auch beim Übergang von der Schule in den Beruf und ebnet den Zugang zur Arbeitswelt.⁷⁵⁰

Eine besondere Chance Sozialer Arbeit resultiert meines Erachtens aus unterschiedlichen Anerkennungsmodi innerhalb pädagogischer Beziehungen im System Schule einerseits und den vom leistungsabhängigen institutionellen Anerkennungsverhältnis⁷⁵¹ differenten Erfahrungsräumen beziehungsweise Sinn- und Anerkennungsstrukturen der Sozialpädagogik andererseits.⁷⁵² Von sozialer Wertschätzung jenseits meritokratisch formulierter Inklusionsbedingungen profitieren nicht nur Kinder und Jugendliche aller sozialen Milieus und habituellen Figurationen.⁷⁵³ Letztlich stabilisiert die gelingende soziale Integration Heranwachsender die gesamte Gesellschaft.

Soziale Arbeit kann – wie das Beispiel der Ernst-Reuter-Schule II verdeutlicht – flankierend die biographischen Risiken des Scheiterns beim Übergang in das Berufsleben minimieren. Sie fungiert dort als eine inklusionsorientierte gesellschaftliche Handlungsinstanz, welche mit der Vermittlung des Zuganges zu beruflicher Bildung perspektivisch Teilhabe- und Lebenschancen in der Gesellschaft eröffnet.

⁷⁴⁸ In dem von Böhnisch/Schröer (2004) aufgestellten Paradigma "Vom Lern- zum Lebensraum" bildet eine auf die Person des Schülers fokussierte Schulsozialarbeit eine 'biographische Komponente' im Schulsystem. Neben der "'Säule des allgemeinbildenden Schulsystems [gelte es.] ein zweites Feld eigenständiger multipler Bildungsoptionen zu entwickeln'" (ebd.: 195, zit. n. Schumann/Sack/Schumann 2006: 16). Vgl. Böhnisch, L./Schröer, W.: Pädagogische Räume und Beziehungen und die Pluralisierung von Lernorten. In: Hartnuß, B./Maykuss, S. (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Berlin, 2004, S. 193 – 207.

⁷⁴⁹ Vgl. Schumann/Sack/Schumann (2006: 9), SIS-Sachbericht (2003): Arbeiterwohlfahrt Frankfurt/M.: Sachbericht für das Jahr 2003.

⁷⁵⁰ Schumann/Sack/Schumann führen dazu aus: "Vom konzeptionellen Verständnis der SIS her handelt es sich bei der Berufsberatung der SIS um ein Angebot mit präventivem Charakter. Es ist beabsichtigt, [...] ein Abdriften der Schulabgänger 'ins Abseits' bzw. in problematische biographische 'Verlaufskurven' zu verhindern. Hierbei ist es das Ziel der Beratung, den Schülern eine möglichst angemessene Umsetzung ihrer eigenen Wünsche und Vorstellungen, angepaßt auf die jeweilige aktuelle Lage des Arbeitsmarktes zu bieten und ihnen den Zugang in die Arbeitswelt zu ebnet. In diesem Rahmen sollen ihnen technische Fertigkeiten wie die Stellenrecherche (auch per Internet), das Schreiben von Bewerbungen, die Einübung verschiedener Testverfahren, das Verhalten in Bewerbungsgesprächen etc. sowie persönliche Erfahrungswerte wie Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit vermittelt werden" (2006: 208).

⁷⁵¹ Negative Leistungsbewertungen können die Schüler-Lehrer-Beziehung belasten und das Vertrauensverhältnis unterminieren, stellen Helsper/Sandring/Wiezorek (2005) fest. Insbesondere Kinder, deren familienbiographische Geschichte bereits von einem Mangel an Wertschätzung gekennzeichnet ist und deren Habitus sich durch eine "große Distanz zum schulisch geforderten [...] Habitus auszeichnet, sind im schulischen Rahmen besonders auf soziale Anerkennung angewiesen und stehen zugleich in der Gefahr, die deutlichste Zurückweisung zu erleiden. [...] [Die] Fortsetzung scheiternder Anerkennung auf der Grundlage individualisiert zugeschriebener Leistung impliziert zugleich das Scheitern der Nutzung schulischer Bildungsmöglichkeiten, so dass für diese Kinder und Jugendlichen die Schule tendenziell zu einem Ort der Behinderung von Bildungsprozessen und zu einem Ort des Ausschlusses aus gleicher Bildung für alle wird" (ebd.: 201).

⁷⁵² Voraussetzung für einen modellhaften Aufbau von tragfähigen, vertrauensvollen Beziehungen ist die Sicherheit eines bewertungs- und zuschreibungsfreien Begegnungsraumes.

⁷⁵³ Die Subjektebene kann im Rahmen der Bearbeitung der Themenstellung dieser Diplomarbeit nicht tiefergehend erörtert werden.

Solange allerdings die strukturellen Wurzeln der engen Kopplung von Bildung und sozialer Herkunft in Deutschland – die Mehrgliedrigkeit und Selektivität des Bildungssystems – (bildungs)politisch unangetastet bleiben, werden meines Erachtens weder Ganztagschule noch Soziale Arbeit in der Schule an der Reproduktion von Bildungsungleichheit, und damit an der massiven Benachteiligung von Migrant*innen, etwas ändern können.

Die PISA-Ergebnisse verweisen auf die entscheidende Bedeutung der Beherrschung der deutschen Unterrichtssprache⁷⁵⁴ sowie nachteilige Effekte, wenn im häuslichen Umfeld eine andere als die Unterrichtssprache verwendet wird.⁷⁵⁵ Im Vergleich zu später differenzierenden Bildungssystemen resultiert aus der frühzeitigen Segregation am Ende der vierten Jahrgangsstufe in Deutschland ein nur schmaler Zeitraum für verteilungsrelevante Interventionen.⁷⁵⁶ Aus diesen Befunden kann auf die Notwendigkeit vorschulischer und innerfamiliärer sprachlicher Förderangebote für Migrant*innen geschlossen werden. Schließlich benötigen Zuwanderergruppen, wie im einführenden Hauptkapitel unter Bezug auf Bade/Bommes festgestellt wurde, "zum Zweck der Integration eine institutionelle Förderung" (2004b: 13).

Projekte wie das Rucksackprogramm⁷⁵⁷ der Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA) im Bundesland Nordrhein-Westfalen zur **Sprachförderung von Migrant*innenfamilien** [Herv. d. Verf.] stellen wichtige Ansätze einer institutionellen Förderung der Integration Zugewanderter dar. Mit der Förderung von Kompetenzen in der schulischen Instruktionssprache können die Wirkungen primärer Herkunftseffekte abgemildert werden.⁷⁵⁸ Der mehrdimensionale und systemische Ansatz des im Elementarbereich angesiedelten Programmes orientiert sich zudem nicht an Defiziten, sondern spricht Mütter als Expert*innen für den Erstspracherwerb ihrer Kinder an.⁷⁵⁹

Sprachliche Eingangsbarrieren erklären nur partiell Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung. Der sozioökonomische Hintergrund vieler (Migrant*innen)Familien wirkt sich als "soziale Hypothek"⁷⁶⁰ auf Bildungsbiographien der nachwachsenden Generation aus.

⁷⁵⁴ Vgl. Baumert/Schümer (2001: 374).

⁷⁵⁵ Vgl. Stanat/Christensen (2006: 62).

⁷⁵⁶ Vgl. Stanat/Christensen (2006: 62).

⁷⁵⁷ Informationen zu diesem Programm der RAA sind im Internet unter www.raa.de/rucksack.html abrufbar.

⁷⁵⁸ Die in den Ergebnissen der empirischen Bildungsforschung ausgewiesenen überdurchschnittlichen Repetentenquoten von Kindern mit Migrationshintergrund lassen auf bisher unzureichende Maßnahmen einer Förderung von Kompetenzen in der Instruktionssprache Deutsch schließen. Siehe Kapitel 2.3.3 und Kapitel 5.1 der vorliegenden Diplomarbeit. Vgl. auch Stanat (2006b: 116).

⁷⁵⁹ Das Rucksackprogramm zielt sowohl auf die Förderung der Muttersprachkompetenz als auch auf die Förderung des Deutschen und der allgemeinen kindlichen Entwicklung.

⁷⁶⁰ Rauschenbach/Züchner verdeutlichen mit dem Bild von der "sozialen Hypothek" den straffen Zusammenhang von Bildung und sozialer Herkunft in Deutschland. Während Kinder mit erkennbaren Schwierigkeiten im Schulsystem häufig "durch ihren familiären Hintergrund soziale Schulden mit auf den Weg bekommen, [haben andere] bereits bei der Geburt von ihrem Elternhaus ein gut angelegtes Sparbuch an Sozialkapital übertragen bekommen, das [...] eine zumindest durchschnittliche Bildungsbiografie wahrscheinlich macht" (2006: 209).

Die gesellschaftlichen Bedingungen von Bildung eines großen Teils der Migrantenkinder in Deutschland sind sozialstrukturell verfestigte Bedingungen der Armut.⁷⁶¹

Ansen stellt aus der Perspektive der **Sozialen Beratung** [Herv. d. Verf.] die Frage,

"wie Kinder aus armutsbelasteten Familien in Bezug auf ihre Bildungslaufbahn unterstützt werden können. Im Wesentlichen wird es [nach seiner Ansicht] darum gehen, schulergänzende Bildungsangebote wie Hausaufgabenhilfe oder einen Platz im Schülerhort für Kinder zu erschließen. [...] Durch Angebote der Sozialen Beratung ist es [...] möglich, die familiäre Interaktion zu beeinflussen, die ebenfalls Auswirkungen auf den Bildungserfolg der Kinder hat" (2006: 75).

In Ansens Modell Sozialer Beratung bei Armut wirkt im Beratungsgespräch das zuhörende Sich-Einlassen des Beraters hilfreich.⁷⁶² Die Teilnehmer sollen in der Kommunikation Anerkennung und Aufmerksamkeit für ihre Themen und Probleme erfahren. Soziale Beratung ist dabei dem Ziel verpflichtet, die "Möglichkeiten der sozialen Teilhabe von Ratsuchenden zu verbessern" (ebd.: 137). Der Autor greift mit der Beratung also ein zentrales Aufgabenfeld Sozialer Arbeit auf.

In Anbetracht der gesellschaftlichen Voraussetzungen ungleicher Bildungsbeteiligung in Deutschland – das heißt, der bisher unbewältigten Herausforderungen der Arbeitsmigration – erfordert die Soziale Beratung eine Spezifizierung als eine **Beratung multikultureller Systeme** [Herv. d. Verf.], wie sie Schlippe/EI Hachimi/Jürgens (2003) für moderne Migrationsgesellschaften entwickelt haben. Deren Konzeptualisierung stellt eine Synthese von systemischem Denken und interkulturellem Handlungsansatz dar. Die besonderen Ressourcen, welche Zugewanderte mit sich bringen, werden gewürdigt und beispielsweise Rituale aus den jeweiligen Herkunftsregionen im Beratungsprozess nutzbar gemacht.

Aus einer sensiblen Sozialen Beratung entfalten sich laut Ansen (2006: 76) günstigenfalls armutspräventive Wirkungen. Hinsichtlich der strukturellen Ursachen von Armut verweist der Autor auf Aufgaben der Bildungs- und Sozialpolitik (ebd.: 75). Die komplexen Bildungsbenachteiligungen von (Migranten)Kindern in Armutslagen können durch Soziale Beratung folglich nicht kompensiert werden. Zwar benennt Ansen die strukturelle Bedingtheit von Armut, gleichwohl tendiert sein Beratungsmodell zur Einnahme einer individualisierenden, ausschließlich an der Optimierung persönlicher Kompetenzen der zu Beratenden orientierten Beraterperspektive.

Gegenüber der sozialen Selektivität und diskriminierenden Mechanismen innerhalb des deutschen Bildungssystems mangelt es der Sozialen Beratung – bei allem ethischen Impetus – an Veränderungspotential.

⁷⁶¹ Siehe Kapitel 4.2 der Diplomarbeit. Vgl. Hamburger (2005: 12).

⁷⁶² Vgl. (ebd.: 127).

Die Chance auf eine Unterbrechung der intergenerativen Weitergabe von Armut und Bildungsarmut Zugewanderter kann meiner Meinung nach durch **Bildungsberatung** [Herv. d. Verf.] erhöht werden.

Mit einer zu implementierenden Bildungsberatung für Migrantenfamilien, sollen diese "über die eigenen Erfahrungen hinausreichende Grundlagen für bildungsrelevante Entscheidungen" – wie Gogolin (2005: 350) es nennt - aufbauen können. In den geringen Ressourcen hinsichtlich des Wissens um die Struktur des deutschen Bildungssystems und die Möglichkeiten einer Einflußnahme sieht Kristen (2003: 31) Hinderungsgründe für Migrantenfamilien, die schulische Entwicklung ihrer Kinder genauso strategisch effektiv zu unterstützen wie einheimische Eltern.⁷⁶³ Hier kann Soziale Arbeit ansetzen, indem sie zugewanderten Familien zunächst jene Basisinformationen zur Verfügung stellt, welche für Nichtgewanderte eine bildungsbiographisch verankerte Selbstverständlichkeit darstellen. Schließlich resultieren aus der disparaten Bildungserfahrung und Systemvertrautheit Zugewanderter gegenüber autochthonen Eltern sekundäre Ungleichheiten, welche als ethnische Unterschiede in der Bildungsbeteiligung einen Niederschlag finden.⁷⁶⁴

Unter Bildungsberatung verstehe ich zudem aufklärerische Maßnahmen, welche zur Armutsprävention dezidiert den (bildungs)biographisch entscheidenden Schulübergang von Kindern mit Migrationshintergrund auf die Sekundarstufe I sowohl unter

- Berücksichtigung des Zusammenwirkens von schichtspezifischen Armutsrisiken und familiären Bildungsentscheidungen⁷⁶⁵ als auch
- hinsichtlich von Mechanismen institutioneller Diskriminierung⁷⁶⁶ unterstützend begleiten.

Mit der Implementierung eines Angebotes der Bildungsberatung unterstützt beispielsweise das Kölner Antidiskriminierungsbüro zugewanderte Eltern seit dem Jahr 2002. Bambal (2006) berichtet in diesem Zusammenhang von Beispielen erfolgreichen Eintretens gegen Mechanismen von institutioneller Diskriminierung. Bildungsberatung könnte Migrantenfamilien ansatzweise ermöglichen, stärker als bisher ihr Menschenrecht auf Bildung⁷⁶⁷ in der deutschen Aufnahmegesellschaft zu verwirklichen.

⁷⁶³ Vgl. Kristen/Granato (2004: 127), Kristen/Granato (2005: 40).

⁷⁶⁴ Siehe Kapitel 5.1 dieser Diplomarbeit.

⁷⁶⁵ In Kapitel 4.2 wurden die gesellschaftlichen Bedingungen der Perpetuierung sozialstrukturell verankerter Bildungsarmut ausführlich dargestellt.

⁷⁶⁶ Zu Mechanismen institutioneller Diskriminierung siehe Kapitel 5.3 der vorliegenden Diplomarbeit.

⁷⁶⁷ Das Recht auf Bildung ist in der Kinderrechtskonvention Artikel 28 und 29 niedergelegt. Verwirklichungsmöglichkeiten dieses Rechtes sind maßgeblich für zukünftige Lebenschancen in der Gesellschaft. In der Charta der Grundrechte der Europäischen Union findet sich im Artikel 14 das Recht auf Bildung. Vgl. Treptow (2004: 112).

Der Zugang zu Bildung wird in der vorliegenden Diplomarbeit als Soziale Frage verstanden.⁷⁶⁸ Unterstützungsangebote durch Soziale Arbeit sind in der Regel auf die individuelle Bewältigung prekärer Lebenslagen und Bildungsbedingungen gerichtet; sie können nach meiner Auffassung die strukturell verursachten Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung von (Migranten)Kinder aus armutsbelasteten und unteren Sozialschichten nicht kompensieren. Die Lösung der Sozialen Frage ist an den **politischen Willen zur sozial gerechten Gestaltung** [Herv. d. Verf.] der gesellschaftlichen Bedingungen von Bildung geknüpft. Sozialer Arbeit - in ihrem Eigenverständnis als Menschenrechtsprofession - steht es zu, offensiv für diese gerechtere Gestaltung der Bildungsbedingungen von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund in Deutschland Position zu beziehen.

Ob oder inwieweit allerdings eine von "neoliberalen Infragestellungen" selbst unter Legitimationsdruck geratene Soziale Arbeit zur Lösung der Sozialen Frage Bereitschaft zur Politikkritik entwickelt, ist – wie Scherr betont - "keineswegs sicher" (2001a: 117). Der "sozialtechnische[...] Umbau des Sozialstaates, in dessen Rahmen der Sozialen Arbeit die Aufgabe zugewiesen wird, sich effektiver als bislang als Instrument der Bewältigung politisch definierter sozialer Probleme [...] darzustellen[,] [...] befördert mit hoher Wahrscheinlichkeit die eigeninteressierte Anpassungsbereitschaft der Sozialen Arbeit" (ebd.).⁷⁶⁹ Gestaltungsoptionen des Sozialen werden sich Sozialer Arbeit durch solch eine defensive Strategie kaum eröffnen. Die Produktivität des Sozialen bedarf statt dessen – wie auf dem Sechsten Bundeskongress Soziale Arbeit 2005 von Böllert eingeschätzt wurde – "einer kritischen und selbstreflexiven Auseinandersetzung mit sozialstaatlichen Regulationen" (2006: 24) sowie einer aktiven Sozialarbeitspolitik, welche über die Thematisierung eigener Problemlagen⁷⁷⁰ zur konsequenten Skandalisierung sozialer Spaltungen in der Gesellschaft findet.⁷⁷¹

"Es gilt, [laut Böllert,] die Soziale Arbeit als Aktivierung eines sozialen Staates zu positionieren, als eines Staates, der seinen Gestaltungsaufgaben wieder nachkommt. [...] Ein solcher Staat [...] ermöglicht Handlungsoptionen für die Bewältigung des gesellschaftlichen Wandels. [...] Er fördert nicht die Privatisierung des Bewältigungshandelns der Betroffenen, sondern trägt zu einer neuen Sozialpolitisierung struktureller Problemlagen bei. [...] In seinem Kern institutionalisiert er Strategien der Änderung von Verhältnissen und ersetzt diese nicht durch die bloße Beeinflussung von Verhalten" (2006: 24).

Eine zentrale Gestaltungsaufgabe der Politik bezieht sich auf die Bildungsbedingungen in der Gesellschaft. Das integrierte Zusammenwirken von Bildungs- und Sozialpolitik könnte armutspräventive Wirkungen entfalten und somit zur sozialstrukturellen Entkopplung von Bildungs- und Lebenschancen beitragen.⁷⁷²

⁷⁶⁸ Diese Sichtweise deckt sich mit der Einschätzung von Treptow (2006: 49), der auf dem Sechsten Bundeskongress Sozialer Arbeit im Jahr 2005 das Verhältnis zwischen Bildung und Sozialer Arbeit thematisierte.

⁷⁶⁹ Professionalisierte Soziale Arbeit unterliegt wie jede andere Erwerbstätigkeit verschärften Arbeitsbedingungen und Flexibilisierungsdruck. "Dort wo es keine Sicherheiten mehr gibt, was in welcher Höhe im nächsten Monat, im nächsten Jahr noch gefördert wird, setzt sich die Herrschaft der befristeten Verträge, der Projektarbeit, der 400-Euro-Jobs, der Honorartätigkeiten und der erzwungenen Selbständigkeit durch", stellt Galuske (2007: 24) fest und verweist auf die Gefahr einer sich abzeichnenden "strukturellen Dequalifizierung der Profession" (ebd.).

⁷⁷⁰ Mit der Ökonomisierung entstehen unter anderem Probleme der Entfachlichung der Sozialen Arbeit. Die Entfachlichung "geht [...] einher mit der Begründung für die Absenkung von Arbeitsstandards und Leistungsstandards innerhalb der Sozialen Arbeit, d. h. mit Überlegungen, was auch mit billigeren Kräften friedlich unauffällig gemacht werden könnte und, jedenfalls so, dass man dabei spart. [...] Dies zu benennen und zu skandalisieren ist notwendiges Geschäft der Sozialen Arbeit", betont Thiersch (2002b: 16 f.).

⁷⁷¹ Vgl. Dollinger (2007).

⁷⁷² Vgl. Allmendinger/Nikolai (2006: 35 f.).

6.3 Ethische Forderungen einer Menschenrechtsprofession

Die Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung verweisen auf gravierende herkunftsbedingte Benachteiligungen von Migrantenkindern im deutschen Bildungssystem.

"Das deutsche System setzte und setzt [...] auf Selektion, was zur Folge hat, dass sehr weitgehend die soziale Herkunft über den Bildungserfolg entscheidet. Bildung ist in diesem Sinne kein Bürgerrecht, die Anstrengung des Systems ist nicht darauf gerichtet, niemanden zurückzulassen, sondern zu sortieren, wer wo hingehört",

hebt Oelkers (2004: 222) in diesem Zusammenhang hervor. Mechanismen institutioneller Diskriminierung im selektionsorientierten deutschen Bildungssystem verletzen das demokratische Gebot des Gleichheitsgrundsatzes. Der verwehrte Zugang zur zentralen Ressource für die Teilhabe am ökonomischen, gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Leben in der deutschen Aufnahmegesellschaft - Bildungschancengleichheit - bedroht die Integration des multiethnischen Segmentes in die deutsche Kerngesellschaft und die Grundlagen der Demokratie.

"Das **Menschenrecht auf Bildung** [Herv. d. Verf.] gehört zum sozialen und kulturellen Fundament einer lebendigen Demokratie", heißt es im Manifest für das Recht von Kindern Jugendlichen auf Bildung (2003: 76).⁷⁷³ Die Verfasser schätzen ein, "dass das Menschenrecht auf Bildung in Deutschland **nicht eingelöst** wird" [Herv. d. Verf.] (ebd.: 77) und ergänzen:

"In keinem vergleichbaren demokratischen Land ist die Klassenstruktur im Bildungssystem so ausgeprägt wie in Deutschland. Dieser Zustand ist aus bürger- und menschenrechtlicher Sicht ein Skandal und nicht hinnehmbar. Der Umbau des deutschen Bildungssystems ist daher dringend. Er muß sich am Menschenrecht auf Bildung für jedes Kind und jeden Jugendlichen sowie am Ziel der Chancengleichheit orientieren" [Herv. im Original] (ebd.).

Diesem Appell an die demokratisch verfaßte Gesellschaft kann aus der Perspektive Sozialer Arbeit nur zugestimmt werden. Die Forderung Dahrendorfs nach einer aktiven Bildungspolitik ist daher erneut aufzunehmen, "um [allen] Menschen die [selbstbestimmte] Teilnahme am Leben der Gesellschaft überhaupt erst zu ermöglichen" (1965: 24 f.).⁷⁷⁴ Das in der berufsethischen Definition der 'Global Standards for Social Work Education and Training'⁷⁷⁵ verankerte Professionsverständnis impliziert eine offensive politische Positionierung der Sozialen Arbeit entlang der Prinzipien der Menschenrechte und sozialer Gerechtigkeit.

⁷⁷³ Vgl. Gustav-Heinemann-Initiative, Humanistische Union und Komitee für Grundrechte und Demokratie (2003).

⁷⁷⁴ Siehe Kapitel 2.2.1 der vorliegenden Diplomarbeit.

⁷⁷⁵ Die Definition Sozialer Arbeit in der von der International Association of Schools of Social Work (IASSW) und der International Federation of Social Workers (IFSW) verabschiedeten Form ist in das Einführungskapitel dieser Diplomarbeit aufgenommen worden. Vgl. Staub-Bernasconi (2006: 267).

Hinsichtlich der Bildungsbe(nach)teiligung von Migrantenkindern im deutschen Bildungssystem lassen sich anhand der vorliegenden sozialwissenschaftlichen Analyse von Ergebnissen der empirischen Bildungsforschung ethische Forderungen einer Menschenrechtsprofession ableiten, welche an den Entstehungsbedingungen der belegten ethnischen und sozialstrukturellen Bildungsungleichheit ansetzen.

Forderung 1 richtet sich auf eine strukturelle Reform des Bildungssystems. Das mehrgliedrige, selektionsorientierte Schulsystem ist durch ein System abzulösen, welches alle Schüler in ihrem Lernprozeß individuell unterstützt.⁷⁷⁶

Forderung 2 richtet sich auf die Förderung frühkindlicher Bildung in gebührenfreien Kindertageseinrichtungen.

Forderung 3 richtet sich auf die Vermittlung von Kompetenzen in der Unterrichtssprache in Verbindung mit der Förderung des Zweitspracherwerbs von Migrantenkindern.

Forderung 4 richtet sich auf die Einstellung der schulischen Praxis von Klassenwiederholungen.

Forderung 5 richtet sich auf eine Orientierung der Akteure im Bildungssystem an der vielgestaltigen Heterogenität der Schülerschaft.

Forderung 6 richtet sich auf sozialpolitische Maßnahmen zur Bekämpfung von Kinderarmut.

Forderung 7 richtet sich auf Lehrerbildungsmaßnahmen, welche über Mechanismen und Auswirkungen der institutionellen Diskriminierung aufklären.

Forderung 8 richtet sich auf die Implementierung einer Bildungsberatung für Migranten.

Forderung 9 richtet sich auf die bedarfsgerechte Bereitstellung beruflicher Ausbildungsplätze.

Forderung 10 richtet sich auf die Einrichtung eines Bildungsmonitoring und regelmäßige Evaluation von Maßnahmen zur Unterstützung von Migrantenkindern.

Forderung 11 richtet sich auf die Stärkung von Migrantenorganisationen und ein demokratisches Mitspracherecht in der Integrationspolitik.⁷⁷⁷

Forderung 12 richtet sich auf eine zu demokratischer Partizipation befähigende Pädagogik sowie eine reflexive Erziehungswissenschaft.

⁷⁷⁶ Vgl. Munoz (2006), Vereinte Nationen (2007).

⁷⁷⁷ Vgl. Gaitanides (2006), Kamara (2006).

In der Umsetzung dieser Forderungen liegen meines Erachtens - aus der Perspektive Sozialer Arbeit - gesellschaftliche Gestaltungsaufgaben der Zukunft. Eine in ihrem Selbstverständnis demokratisch fundierte Gesellschaft ist auf die (politische) Partizipation aller ihrer Mitglieder angewiesen. Dazu bedarf es gleicher Bildungschancen, denn politische Beteiligung und Urteilskompetenz korrelieren mit dem erreichten Bildungsniveau.⁷⁷⁸ Die unter vordemokratischen gesellschaftlichen Bedingungen im 19. Jahrhundert entwickelte – bis heute weitgehend unreflektierte und unangetastete - historische Struktur des deutschen Bildungssystems stellt insofern nicht nur eine evidente Prämisse der ungleichen Verteilung von Lebenschancen in der Gesellschaft dar. Sie gefährdet auch die politische Stabilität der Bundesrepublik Deutschland, weil ein beträchtlicher Teil der Gesellschaft für die Demokratie verloren geht.⁷⁷⁹

Bildungspolitik ist Gesellschaftspolitik.⁷⁸⁰ Für die Zukunftsfähigkeit der demokratisch verfaßten Gesellschaft wird es unerlässlich sein, über eine auf ökonomische Begründungen und nationalstaatlichen Wettbewerb reduzierte Relevanz hinausgehend, das zentrale Integrationsprinzip von Bildung gesellschaftlich nutzbar zu machen. Integration ist an die Gewährleistung gleicher Möglichkeiten zur tatsächlichen Ausübung des Menschenrechtes auf Bildung gebunden.

⁷⁷⁸ Vgl. Geißler (1995: 20), Baumert/Stanat/Demmrich (2001: 32), Detjen (2007: 3). Sturzenhecker macht aus der Perspektive der Kinder- und Jugendarbeit auf den Zusammenhang von ökonomischer und sozialer Benachteiligung sowie u. a. seitens Lehrender unterstellter Unfähigkeit und Leistungskritik bis hin zur Abwertung politikferner Jugendliche aufmerksam, welche dem Erleben von Selbstwirksamkeit und erst recht öffentlich-politischer Wirksamkeit entgegenstehen. "Politikferne' Jugendliche fühlen sich als Objekte institutioneller und gesellschaftlich-politischer Prozesse und Entscheidungen; sie zeigen Distanz zum offiziell-politischen Stil und zum politischen System" (2007: 10).

⁷⁷⁹ Vgl. Detjen (2007: 4).

⁷⁸⁰ Vgl. Sünker (2003: 14, 2004: 154).

7. Diskussion

Mit dieser Diplomarbeit liegt eine sozialpädagogisch begründete Analyse der gesellschaftlichen Bedingungen für die Ermöglichung von Bildungsprozessen der Kinder mit Migrationshintergrund in der Bundesrepublik Deutschland vor.

Die Einnahme einer historisch verstehenden Perspektive im Erarbeitungsprozess ebnete den Weg für eine über subjektbezogene und situative Beschreibungen hinausreichende Analyse von strukturellen gesellschaftlichen Voraussetzungen für die in den Ergebnissen der empirischen Bildungsforschung hervortretende ungleiche Bildungsbeteiligung zwischen autochthonen und Migrant*innenkindern.

Die an dieser Stelle zu leistende komplexitätsreduzierende Synthese deckt eine grundlegende Struktur auf - ein "Muster, das verbindet".⁷⁸¹ Das gemeinsame "Muster, das verbindet", basiert auf einer binären Unterscheidung zwischen Entitäten.⁷⁸² Der generierte Unterschied dient als Information zur allgemeinen Kategorisierung des Eigenen versus Fremden, von Zugehörigkeit versus Nicht-Zugehörigkeit, von Anerkennung versus Nicht-Anerkennung. Resultat dieser Unterschiedsgenerierung ist die Konstituierung **ethnischer Ungleichheit von Bildungschancen** [Herv. d. Verf.] im deutschen Bildungssystem.

Das zugrundeliegende Muster verbindet rhizomartig⁷⁸³ die im Erarbeitungsprozess der vorliegenden Diplomarbeit hervorgetretenen Plateaus – es tritt zutage

- als Orientierung an nationalstaatlicher Zugehörigkeit,⁷⁸⁴
- als Homogenitätsdispositiv und⁷⁸⁵
- als Normalitätskonstrukt.⁷⁸⁶

Die strukturelle Ausgestaltung des deutschen Bildungssystems und die dem verbindenden Muster impliziten Prämissen stellen die historisch rekonstruierbaren Voraussetzungen ungleicher Bildungs- und Lebenschancen von Migrant*innen(kindern) gegenüber Nichtgewanderten in Deutschland dar.

⁷⁸¹ Dem von Bateson verfolgten epistemologischen Ansatz liegt die Auffassung zugrunde, dass die Welt des Lebens und die Welt der geistigen Prozesse durch ein gemeinsames Muster verbunden sind. Vgl. Bateson (1987/1997: 15).

⁷⁸² "Um die Nachricht von einem Unterschied, d. h. *Information*, [Herv. im Original] zu produzieren, braucht man [Bateson zufolge] zwei (reale oder imaginäre) Entitäten, die so beschaffen sind, daß [sic!] der Unterschied zwischen ihnen ihrer wechselseitigen Beziehung immanent sein kann" (1997: 87).

⁷⁸³ Vgl. Deleuze/Guattari (1992: 17).

⁷⁸⁴ Siehe Kapitel 2.1.1, Kapitel 2.1.2 sowie Kapitel 2.1.3 und Kapitel 2.3.2 der vorliegenden Diplomarbeit.

⁷⁸⁵ Siehe Kapitel 2.1.1 dieser Diplomarbeit.

⁷⁸⁶ Siehe Kapitel 2.1.1, Kapitel 2.3.2 sowie Kapitel 5.3 der vorliegenden Diplomarbeit.

Die Einschätzung Meyers, wonach die **sozialstrukturelle Lage** [Herv. d. Verf.] Bildungschancen von Ausländer- beziehungsweise Migrantenkindern stärker als das Merkmal ethnischer Zugehörigkeit beeinträchtigt,⁷⁸⁷ wird durch die vorliegende Analyse der Ergebnisse empirischer Bildungsforschung gestützt und somit von der Verfasserin der Diplomarbeit geteilt.

Im Rückgriff auf die einleitend aus einer übergeordneten Perspektive formulierten Fragestellungen lässt sich zusammenfassend resumieren: Die Struktur des deutschen Bildungssystems trägt entscheidend zur Reproduktion gesellschaftlicher Herrschafts- und Machtverhältnisse bei. Gestützt auf ein seit der Nationbildung im 19. Jahrhundert eng verschränktes Bildungs- und Kulturverständnis werden Migrationsandere von der Majoritätsgesellschaft dominiert. Die Historizität von Argumentationsmustern im Bildungsdiskurs des 21. Jahrhunderts lässt sich entlang von Homogenitätsdispositiv und Normalitätskonstrukt verfolgen. Pädagogische Konzeptualisierungen hinsichtlich einer mit der Anwerbung von Arbeitsmigranten sowie Kettenmigrationsprozessen im 20. Jahrhundert zunehmenden Heterogenität orientierten sich am gesellschaftspolitischen Diskurs, welchen die jahrzehntelange Abwehr einer faktischen Einwanderungssituation kennzeichnet. Nicht zuletzt resultierte aus der am Staatsangehörigkeitsmerkmal orientierten amtlichen bundesdeutschen Statistik eine quantitative Unterschätzung des multiethnischen Segmentes in der Sozialstruktur sowie des Anteils von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem. International vergleichende Schulleistungsstudien, wie PISA und IGLU, zeichneten schließlich die unbewältigten Herausforderungen der Arbeitsmigration durch das deutsche Schulsystem nach. Migrantenkinder werden von der sozialen Herkunftselektivität im mehrgliedrigen Bildungssystem besonders benachteiligt. Infolge der engen Kopplung von sozialer und ethnischer Segregation kumulieren Exklusionsrisiken. Disparitäten in der Bildungsbeteiligung entstehen insbesondere an den Gelenkstellen des deutschen Bildungssystems. Zum Zeitpunkt des Schulüberganges in die Sekundarstufe I werden Bildungsbiographien von einem leistungsunabhängigen sozialen Filter sowie sekundären Herkunftseffekten beeinflusst. Schulformspezifische Lern- und Entwicklungsmilieus verstärken vorhandene sozialschichtspezifische Leistungsdifferenzen institutionell.

Die zur Erklärung der Bildungsungleichheit von Kindern mit Migrationshintergrund gegenüber den autochthonen herangezogenen sozialwissenschaftlichen Ansätze lassen den Schluss zu, dass die Struktur des deutschen Bildungssystems, verbunden mit frühen Einstufungs- und Selektionsprozessen sowie einer unterentwickelten Kultur des Förderns, ursächlich für massive Benachteiligungen und institutionelle Diskriminierungen ist. Komplexe Wechselwirkungen zwischen dem segregierenden Bildungssystem und klassen- beziehungsweise milieuspezifisch habitualisierten Bildungsstrategien tragen zur Perpetuierung ungleicher Bildungs- und Lebenschancen in Deutschland bei.

⁷⁸⁷ Vgl. Meyer (2002: 78).

Für die Soziale Arbeit ergibt sich aus dem konsistenten Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und dem Verfehlen soziokultureller Mindeststandards die Aufgabe, die sozialen Bedingungen der Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland zu skandalisieren. Die PISA-Studien sind als Armutsberichte einer zunehmend gespaltenen Gesellschaft zu lesen. Das mehrgliedrige bundesdeutsche Bildungssystem wird bis heute - trotz der erschütternden 'Nebenbefunde' internationaler Schulleistungsvergleichsstudien und unter Mißachtung seitens der Vereinten Nationen wiederholt angemahnter struktureller Reformen⁷⁸⁸ - von den bildungspolitischen Akteuren vehement verteidigt. Angesichts der gesellschaftlichen Veränderungsresistenz besteht kein Grund zu einem naiven Optimismus, gleiche Bildungschancen könnten um der Zukunft der Jugend und der sozialen Kohäsion der Gesellschaft willen Priorität vor ökonomischen Verwertungslogiken und Herrschaftsinteressen haben.

"Resignation liegt nahe. Aber die Alternative kann nur heißen, pädagogische Arbeit mit politischem Engagement und politischer Aufklärung zu verbinden", formuliert Auernheimer (2006: 278) über Mögliches und Unmögliches der Sozialpädagogik. "Solange nicht die gesamte Erziehungswissenschaft [...] den Zusammenhang von Armut und Bildung, oder besser: von Reichtum und Bildung, vorrangig [...] [thematisiert], muss es eben die Sozialpädagogik tun", betont auch Hamburger (2006: 66). Es geht mithin - auch zukünftig - um die von Natorp geforderte Aufklärung und Gestaltung der "sozialen Bedingungen der Bildung [...] und [...] [der] Bildungsbedingungen des sozialen Lebens [...] [mittels] dieser Wissenschaft" (1899: 79).

⁷⁸⁸ Siehe Einführungskapitel zur Konkretion.

Nachwort

Die Bearbeitung der Themenstellung zur vorliegenden Diplomarbeit erfolgte unter der Prämisse eigener Binnenmigrations- und Fremderfahrung und war begleitet von einem subjektiv zu leistenden Verstehensprozess hinsichtlich der in der Bundesrepublik Deutschland hervorgebrachten gesellschaftlichen Ordnung. Zum Zeitpunkt der Formulierung des Themas traute ich Sozialer Arbeit zu, als inklusionsvermittelnde Instanz für Migrantenkinder im deutschen Bildungssystem deutliche integrative Wirkungen zu entfalten. Diese Hoffnungen sind nach intensiven und über publizierte Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung weit hinausreichenden Studien einer skeptischen Einschätzung der Möglichkeiten Sozialer Arbeit gewichen. Das Bewältigungshandeln kann aufgrund von Struktureffekten und systemimmanenten Widersprüchen nur prekär sein.

Die habitualisierte Selbstverständlichkeit, mit welcher sich Akteure im deutschen Bildungssystem der Selektionsmechanismen bedienen, erscheint doppelt erschreckend: zum einen aus der Perspektive einer unter anderen gesellschaftlichen Bedingungen sozialisierten Person, zum anderen unter Berücksichtigung des faktischen Wissenkönnens und Nicht-zur-Kennntnis-Nehmens von erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Publikationen, welche seit Jahren sowohl die massive Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund als auch die bewußtseinsbildenden Effekte der Selektionslogik belegen. Eine Gesellschaft, in welcher aus einem emanzipatorischen Befreiungsversprechen von Bildung durch ein segregierendes Bildungssystem Schule zur Armutsfalle gerät, stellt sich selbst in Frage und gefährdet durch soziale Spaltungen die Grundlagen der Demokratie.

Angesichts der "ständischen Kanalisierung von Bildungschancen"⁷⁸⁹ und einer drohenden "Refeudalisierung der Gesellschaft"⁷⁹⁰ erscheint es legitim, mit einem das Verhältnis von pauper und potens thematisierenden Bild der Armut im Mittelalter diese Diplomarbeit abzuschließen.

"Armuet verhindert manchen kluegen verstand, das er nit furkumbt", zitiert Raff (2004: 20) aus dem erstmals 1531 gedruckten *Emblematum libellus* des Andreas Alciatus. In Alciatus' mittelalterlicher Emblematik findet die Armut – im semantischen Gegensatz von Stein und Flügel - als Behinderung der freien Entfaltung des Geistes eine beeindruckende symbolische Verdichtung.⁷⁹¹ Anhand der von Raff übersetzten Bildunterschrift wird die Intention des Künstlers nachvollziehbar:

"Die rechte Hand hält einen Stein, die linke wird durch Flügel erhoben.
Wie mich der Fittich erhebt, so zieht das Gewicht mich hinab.
Mein Geist wäre fähig, mich in die Lüfte zu erheben,
wenn mich die bittere Armut nicht bedrückte" (ebd.: 21).

⁷⁸⁹ Vgl. Vester (2004, 2005, 2006a).

⁷⁹⁰ Vgl. Forst (2005: 34).

⁷⁹¹ Siehe Abbildung NW: "Armuet verhindert manchen kluegen verstand, das er nit furkumbt" im Anhang, Seite 233.

Literaturverzeichnis

- Albert, M.:** *Soziale Arbeit im Wandel. Professionelle Identität zwischen Ökonomisierung und ethnischer Verantwortung*, VSA-Verlag, Hamburg, 2006.
- Albrecht, G./Backes, O./Kühnel, W. (Hrsg.):** *Gewaltkriminalität zwischen Mythos und Realität*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, Kultur und Konflikt, 2001.
- Allmendinger, J.:** »Bildungsarmut: Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik«, *Soziale Welt*, Bd. 50, Nr. 1, S. 35 - 50, 1999.
- Allmendinger, J./Aisenbrey, S.:** »Soziologische Bildungsforschung«. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung*, Leske + Budrich, Opladen, S. 41 - 60, 2002.
- Allmendinger, J./Leibfried, S.:** »Bildungsarmut«, *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Nr. B 21 - 22, Mai, S. 12 - 18, 2003.
- Allmendinger, J./Nikolai, R.:** »Bildung und Herkunft«, *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Nr. 44 - 45, Oktober, S. 32 - 38, 2006.
- Anderson, B.:** *Die Erfindung der Nation: zur Karriere eines folgenreichen Konzepts*, Ullstein Buchverlag, Berlin, erw. Ausg., 1998.
- Andress, H.-J./Kronauer, M.:** »Arm - Reich«. In: Lessenich, S./Nullmeier, F. (Hrsg.), *Deutschland. Eine gespaltene Gesellschaft*, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, Schriftenreihe, Bd. 572, S. 28 - 52, 2006.
- Anger, C./Plünnecke, A./Seyda, S.:** »Bildungsarmut – Auswirkungen, Ursachen, Maßnahmen«, *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Nr. 28, Juli, S. 39 - 45, 2007.
- Ansen, H.:** *Soziale Beratung bei Armut*, E. Reinhardt Verlag, München, 2006.
- Arbeitsstab Forum Bildung** der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): *Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung*, Eigenverlag, Bonn, Bd. II, 2002.
- Artelt, C./Stanat, P./Schneider, W./Schiefele, U.:** »Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse«. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Leske + Budrich, Opladen, S. 69 - 137, 2001.
- Attia, I./Marburger, H. (Hrsg.):** *Alltag und Lebenswelten von Migrant*innen Jugendlichen*, IKO Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt/a. M., Interdisziplinäre Studien zum Verhältnis von Migrationen, Ethnizität und gesellschaftlicher Multikulturalität, Bd. 11, 2000.
- Auernheimer, G. (Hrsg.):** *Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen*, Leske + Budrich, Opladen, Interkulturelle Studien, Bd. 7, 2001a.
- Auernheimer, G.:** »Pädagogische und soziale Institutionen im Zeichen der Migration«. In: Auernheimer, G. (Hrsg.), *Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen*, Leske + Budrich, Opladen, Interkulturelle Studien, Bd. 7, S. 9 - 16, 2001b.
- Auernheimer, G.:** »Anforderungen an das Bildungssystem und die Schulen in der Einwanderungsgesellschaft«. In: Auernheimer, G. (Hrsg.), *Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen*, Leske + Budrich, Opladen, Interkulturelle Studien, Bd. 7, S. 45 - 58, 2001c.

- Auernheimer, G.** (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*, Leske + Budrich, Opladen, Interkulturelle Studien, Bd. 13, 2002.
- Auernheimer, G.** (Hrsg.): *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder*, Leske + Budrich, Opladen, Interkulturelle Studien, Bd. 16, 2003.
- Auernheimer, G.**: »Drei Jahrzehnte Interkulturelle Pädagogik - eine Bilanz«. In: Karakasoglu, Y./Lüddecke, J. (Hrsg.), *Migrationsforschung und Interkulturelle Pädagogik. Aktuelle Entwicklungen in Theorie, Empirie und Praxis*, Waxmann Verlag, Münster u. a., S. 17 - 28, 2004.
- Auernheimer, G.**: *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 4. Auflage, 2005.
- Auernheimer, G.**: »Nochmals über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen«. In: Badawia, T./Luckas, H./Müller, H. (Hrsg.), *Das Soziale gestalten. Über Mögliches und Unmögliches der Sozialpädagogik*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 265 - 279, 2006.
- Auernheimer, G./Grabbe, H./Krämer, A./Allemann-Ghionda, C.**: »BeBesch - Entwicklung von Beobachtungs- und Beurteilungskriterien in soziokulturell und sprachlich heterogenen Klassen«. In: Reiberg, L. (Hrsg.), *Berufliche Integration in der multikulturellen Gesellschaft*, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, S. 194 - 205, 2006.
- Avenarius, H.** (Konsortium Bildungsberichterstattung) (Hrsg.): *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*, Bertelsmann Verlag, Bielefeld, 2006.
- Bachmair, B.**: »Migrantenkinder, ihr Lesersisiko und ihre Medienumgebung«, *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Nr. 28, Juli, S. 32 - 38, 2007.
- Badawia, T./Luckas, H./Müller, H.** (Hrsg.): *Das Soziale gestalten. Über Mögliches und Unmögliches der Sozialpädagogik*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2006.
- Bade, K./Bommes, M.** (Hrsg.): *Migration - Integration - Bildung. Grundfragen und Problembereiche*, Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien, Universität Osnabrück, IMIS-Beiträge, Heft 23/2004a.
- Bade, K./Bommes, M.**: »Einleitung: Integrationspotentiale in modernen europäischen Wohlfahrtsstaaten - der Fall Deutschland«. In: Bade, K./Bommes, M./Münz, R. (Hrsg.), *Migrationsreport 2004. Fakten - Analysen - Perspektiven*, Campus Verlag, Frankfurt am Main, New York, S. 11 - 42, 2004b.
- Bade, K./Bommes, M./Münz, R.** (Hrsg.): *Migrationsreport 2004. Fakten - Analysen - Perspektiven*, Campus Verlag, Frankfurt am Main, New York, 2004.
- Bade, K./Oltmer, J.**: *Normalfall Migration*, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, Zeitbilder, 2004.
- Baethge, M.**: »Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat«, *Wirtschaft und Erziehung*, 59. Jg., Nr. 1, Januar, S. 3 - 11, 2007.
- Bambal, B.**: »Herkunft prägt Bildungschancen«. In: Reiberg, L. (Hrsg.), *Berufliche Integration in der multikulturellen Gesellschaft*, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, Themen und Materialien, S. 216 - 220, 2006.
- Barlösius, E.**: *Kämpfe um soziale Ungleichheit. Machttheoretische Perspektiven*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, Hagener Studentexte zur Soziologie, 2004.

- Barlösius, E.:** *Die Macht der Repräsentation. Common Sense über soziale Ungleichheiten*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2005.
- Barlösius, E./Müller, H.-P./Sigmund, S. (Hrsg.):** *Gesellschaftsbilder im Umbruch. Soziologische Perspektiven in Deutschland*, Leske + Budrich, Opladen, 2001.
- Bartelheimer, P.:** »Migration«. In: Soziologisches Forschungsinstitut (SOFI), Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), Institut für sozialwissenschaftliche Forschung (ISF) (Hrsg.), *Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 351 - 379, 2005.
- Barz, H.:** »Kultur und Lebensstile«. In: Tippelt, R. (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung*, Leske + Budrich, Opladen, S. 725 - 744, 2002.
- Bateson, G.:** *Geist und Natur: eine notwendige Einheit*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 691, 5. Auflage, 1997.
- Bauer, U.:** »Sozialisation und die Reproduktion sozialer Ungleichheit. Bourdieus politische Soziologie und die Sozialisationsforschung«. In: Bittlingmayer, U./Eickelpasch, R./Kastner, J./Rademacher, C. (Hrsg.), *Theorie als Kampf? Zur politischen Soziologie Pierre Bourdieus*, Leske + Budrich, Opladen, S. 415 – 445, 2002.
- Bauer, U.:** *Das Präventionsdilemma. Potenziale schulischer Kompetenzförderung im Spiegel sozialer Polarisierung*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2005.
- Bauer, U./Grundmann, M.:** »Sozialisation und Selektion - die Wiederentdeckung sozialer Ungleichheit in der Sozialisationsforschung. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt«, *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 27. Jg., Nr. 2, S. 115 - 127, 2007.
- Baumert, J./Bos, W./Watermann, R.:** *TIMSS-III: Schülerleistungen in Mathematik und den Naturwissenschaften am Ende der Sekundarstufe II im internationalen Vergleich. Zusammenfassung deskriptiver Ergebnisse*, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin, Studien und Berichte, Bd. 64, 2., überarb. Auflage, 1999.
- Baumert, J./Cortina, K./Leschinsky, A.:** »Grundlegende Entwicklungen und Strukturprobleme im allgemein bildenden Schulwesen«. In: Cortina, K./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K./Trommer, L. (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*, Rowolth Verlag, Reinbek bei Hamburg, S. 52 - 147, 2003.
- Baumert, J./Köller, O.:** »Sozialer Hintergrund, Bildungsbeteiligung und Bildungsverläufe im differenzierten Sekundarschulsystem«. In: Frederking, V./Heller, H./Scheunpflug, A. (Hrsg.), *Nach Pisa. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung nach zwei Studien*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 9 - 21, 2005.
- Baumert, J./Schümer, G.:** »Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb«. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Leske + Budrich, Opladen, S. 323 - 407, 2001.
- Baumert, J./Schümer, G.:** »Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich«. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), *PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*, Leske + Budrich, Opladen, S. 159 - 202, 2002.
- Baumert, J./Stanat, P./Demmrich, A.:** »PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie«. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Leske + Budrich, Opladen, S. 15 - 68, 2001.

- Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R.:** »Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus«. In: Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 95 - 188, 2006.
- Baumert, J./Trautwein, U./Artelt, C.:** »Schulumwelten - institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens«. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), *PISA 2000 - Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*, Leske + Budrich, Opladen, S. 261 - 331, 2003.
- Bayraktar, M.:** »Amtliche Terminologie für Einwanderung und quantitative Implikationen der Einbürgerungen für die deutsche Statistik«. In: Pries, L. (Hrsg.), *Zwischen den Welten und amtlichen Zuschreibungen. Neue Formen und Herausforderungen der Arbeitsmigration im 21. Jahrhundert*, Klartext Verlag, Essen, S. 199 - 225, 2005.
- Beck, U.:** *Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne.*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, edition suhrkamp 1365, 1986.
- Becker, R.:** »Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengleichheit«. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 161 - 193, 2004.
- Becker, I./Hauser, R.:** »Zur Entwicklung von Armut und Wohlstand in der Bundesrepublik Deutschland - eine Bestandsaufnahme«. In: Butterwegge, C./Kluntz, M. (Hrsg.), *Kinderarmut und Generationengerechtigkeit. Familien- und Sozialpolitik im demografischen Wandel*, Leske + Budrich, Opladen, 2., durchgesehene Auflage, S. 25 - 41, 2003.
- Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.):** *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2004a.
- Becker, R./Lauterbach, W.:** »Dauerhafte Bildungsungleichheiten - Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen«. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 9 - 40, 2004b.
- Beck-Gernsheim, E.:** *Wir und die Anderen. Vom Blick der Deutschen auf Migranten und Minderheiten*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M., 2004.
- Beisenherz, G.:** *Kinderarmut in der Wohlfahrtsgesellschaft*, Leske + Budrich, Opladen, 2002.
- Bell, D.:** *Die nachindustrielle Gesellschaft*, Campus Verlag, Frankfurt am Main, New York, 1975.
- Berg, E./Fuchs, M. (Hrsg.):** *Kultur, soziale Praxis, Text: Die Krise der ethnographischen Repräsentation*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M., 3. Auflage, 1999.
- Berger, J.:** »"Über den Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen". Zur Vergangenheit und Gegenwart einer soziologischen Schlüsselfrage«, *Zeitschrift für Soziologie*, Bd. 33, Nr. 5, Oktober, S. 354 - 374, 2004.
- Berger, P.:** »Deutsche Ungleichheiten - eine Skizze«, *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Nr. 12, September, S. 7 - 16, 2005.
- Berger, P./Hradil, S. (Hrsg.):** *Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile*, Schwartz, Göttingen, Soziale Welt, Sonderband 7, 1990.
- Berger, P./Kahlert, H. (Hrsg.):** *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*, Juventa Verlag, Weinheim und München, Bildungssoziologische Beiträge, 2005.

- Bernstein, B.:** »Lernen und soziale Struktur«. In: Bernstein, B./Oevermann, U./Reichwein, R./Roth, H. (Hrsg.), *Lernen und soziale Struktur*, Verlag de Munter, Amsterdam, Schwarze Reihe, Nr. 9, S. 7 - 33, 1970.
- Bernstein, B./Oevermann, U./Reichwein, R./Roth, H. (Hrsg.):** *Lernen und soziale Struktur*, Verlag de Munter, Amsterdam, Schwarze Reihe, Nr. 9, 1970.
- Bettmer, F./Cleppien, G.:** »Soziale und biografische Risiken benachteiligter Jugendlicher: Das Zusammenspiel der Erziehungsaufträge von Jugendhilfe und Schule«. In: Spies, A./Tredop, D. (Hrsg.), *"Risikobiografien". Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 125 - 140, 2006.
- Bielefeldt, H.:** *Einbürgerungspolitik in Deutschland. Zur Diskussion über Leitkultur und Staatsbürgerschaftstests*, Deutsches Institut für Menschenrechte, Berlin, 2006.
- Bien, W./Rathgeber, R.:** »Familien in prekären Lebenslagen«. In: Bien, W./Weidacher, A. (Hrsg.), *Leben neben der Wohlstandsgesellschaft. Familien in prekären Lebenslagen*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, Schriften des Deutschen Jugendinstituts: Familien-Survey, Bd. 12, S. 229 - 242, 2004.
- Bien, W./Weidacher, A. (Hrsg.):** *Leben neben der Wohlstandsgesellschaft. Familien in prekären Lebenslagen*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, Schriften des Deutschen Jugendinstituts: Familien-Survey, Bd. 12, 2004.
- Bittlingmayer, U.:** *"Wissensgesellschaft" als Wille und Vorstellung*, UVK Verlagsgesellschaft, Konstanz, 2005.
- Bittlingmayer, U./Bauer, U.:** »Ungleichheit – Bildung – Herrschaft. Zur politischen Soziologie der Milieutheorie Michael Vesters«. In: Bremer, H./Lange-Vester, A. (Hrsg.): *Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 212 – 236, 2006.
- Bittlingmayer, U./Bauer, U.:** »Aspirationen ohne Konsequenzen«, *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 27. Jg., Nr. 2, S. 160 - 180, 2007.
- Bittlingmayer, U./Eickelpasch, R.:** »Pierre Bourdieu: Das Politische seiner Soziologie«. In: Bittlingmayer, U./Eickelpasch, R./Kastner, J./Rademacher, C. (Hrsg.), *Theorie als Kampf? Zur politischen Soziologie Pierre Bourdieus*, Leske + Budrich, Opladen, S. 13 - 26, 2002.
- Bittlingmayer, U./Eickelpasch, R./Kastner, J./Rademacher, C. (Hrsg.):** *Theorie als Kampf? Zur politischen Soziologie Pierre Bourdieus*, Leske + Budrich, Opladen, 2002.
- Blossfeld, H.-P./Shavit, Y.:** »Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern«, *Zeitschrift für Pädagogik*, 39. Jg., Nr. 1, S. 25 - 52, 1993.
- Blum, W./Neubrand, M./Ehmke, T./Senkbeil, M./Jordan, A./Ulfig, F./Carstensen, C.:** »Mathematische Kompetenz«. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*, Waxmann Verlag, Münster u. a., S. 47 - 92, 2004.
- Boeckh, J./Huster, E.-U./Benz, B.:** *Sozialpolitik in Deutschland. Eine systematische Einführung*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2., aktual. Auflage, 2004.
- Böhmman, M./Schäfer, R./Neumann, A.:** *Kursbuch Lehramtsstudium*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004.

- Böhnisch, L.:** »Die Verantwortung der Sozialen Arbeit für die Gestaltung des Sozialen«. In: Lange, D./Fritz, K. (Hrsg.): *Soziale Fragen – Soziale Antworten. Die Verantwortung der Sozialen Arbeit für die Gestaltung des Sozialen*, Luchterhand, Neuwied Kriftel, 2002.
- Böhnisch, L./Arnold, H./Schröer, W.:** *Sozialpolitik. Eine sozialwissenschaftliche Einführung*, Juventa Verlag, Weinheim und München, 1999.
- Böhnisch, L./Schröer, W./Thiersch, H.:** *Sozialpädagogisches Denken. Wege zu einer Neubestimmung*, Juventa Verlag, Weinheim und München, 2005.
- Böhnke, P.:** »Teilhabechancen und Ausgrenzungsrisiken in Deutschland«, *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Nr. 37, September, S. 31 - 37, 2005.
- Böllert, K.:** »Die Produktivität des Sozialen – den sozialen Staat aktivieren«. In: Böllert, K./Hansbauer, P./Hasenjürgen, B./Langenohl, S.: *Die Produktivität des Sozialen – den sozialen Staat aktivieren*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 15 – 27, 2006.
- Böllert, K./Hansbauer, P./Hasenjürgen, B./Langenohl, S.:** *Die Produktivität des Sozialen – den sozialen Staat aktivieren*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2006.
- Bommes, M.:** »Integration - gesellschaftliches Risiko und politisches Symbol«, *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Nr. 22 - 23, Mai, S. 3 - 5, 2007.
- Bommes, M./Radtko, F.-O.:** »Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule«, *Zeitschrift für Pädagogik*, 39. Jg., Nr. 3, S. 483 - 497, 1993.
- Boos-Nünning, U./Karakasoglu, Y.:** »Partizipation und Chancengleichheit von zugewanderten Kindern und Jugendlichen in der Jugendhilfe - Ergebnisse und Konsequenzen aus dem zehnten Kinder- und Jugendbericht«. In: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e. V. (Hrsg.), *Migrantenkinder in der Jugendhilfe*, SPI, München, SPI-Schriftenreihe, Bd. 6, S. 47 - 66, 2002.
- Bos, W./Baumert, J.:** »Möglichkeiten, Grenzen und Perspektiven internationaler Bildungsforschung: das Beispiel TIMSS/III«, *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Nr. 35 - 36, August, S. 3 - 15, 1999.
- Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Walther, G./Valtin, R. (Hrsg.):** *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*, Waxmann Verlag, Münster, New York, München, Berlin, 2003a.
- Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Walther, G./Valtin, R.:** »IGLU - ein kooperatives Projekt«. In: Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Walther, G./Valtin, R. (Hrsg.), *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*, Waxmann Verlag, Münster, New York, München, Berlin, S. 1 - 6, 2003b.
- Bos, W./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Valtin, R./Voss, A./Badel, I./Plaßmeier, N.:** »Lesekompetenzen deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich«. In: Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Walther, G./Valtin, R. (Hrsg.), *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*, Waxmann Verlag, Münster u. a., S. 69 - 142, 2003c.
- Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Valtin, R./Walther, G. (Hrsg.):** *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*, Waxmann Verlag, Münster u. a., 2004a.

- Bos, W./Valtin, R./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Voss, A./Badel, I./Plaßmeier, N.:** »Lese-kompetenzen am Ende der vierten Jahrgangsstufe in einigen Ländern der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich«. In: Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Valtin, R./Walther, G. (Hrsg.), *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*, Waxmann Verlag, Münster u. a., S. 49 - 92, 2004b.
- Bos, W./Voss, A./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Thiel, O./Valtin, R.:** »Schullaufbahneempfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe«. In: Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Valtin, R./Walther, G. (Hrsg.), *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*, Waxmann Verlag, Münster u. a., S. 191 - 228, 2004c.
- Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Valtin, R./Walther, G. (Hrsg.):** *IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien*, Waxmann Verlag, Münster u. a., 2005.
- Böttcher, W.:** »Schule und soziale Ungleichheit: Perspektiven pädagogischer und bildungspolitischer Interventionen«. In: Mägdefrau, J./Schumacher, E. (Hrsg.), *Pädagogik und soziale Ungleichheit: Aktuelle Beiträge - Neue Herausforderungen*, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn/Obb., S. 35 - 57, 2002.
- Böttcher, W.:** »Soziale Auslese und Bildungsreform«, *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Nr. 12, S. 7 - 13, 2005.
- Bourdieu, P.:** »Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital«. In: Kreckel, R. (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten*, Schwartz, Göttingen, Soziale Welt, Sonderband 2, S. 183 - 198, 1983.
- Bourdieu, P.:** *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, suhrkamp taschenbuch wissenschaft, Bd. 658, 9. Auflage, 1987a/1997.
- Bourdieu, P.:** *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M., 1987b.
- Bourdieu, P.:** *Soziologische Fragen*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M., 1993.
- Bourdieu, P.:** »Narzißtische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität«. In: Berg, E./Fuchs, M. (Hrsg.), *Kultur, soziale Praxis, Text: Die Krise der ethnographischen Repräsentation*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M., 3. Auflage, S. 365 - 374, 1999.
- Bourdieu, P.:** *Wie die Kultur zum Bauern kommt*, VSA-Verlag, Hamburg, Schriften zu Politik und Kultur, Bd. 4, 2001a.
- Bourdieu, P.:** *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M., Suhrkamp Verlag, 2001b.
- Bourdieu, P.:** *Der Staatsadel*, UVK Verlagsgesellschaft, Konstanz, édition discours, Bd. 31, 2004.
- Bourdieu, P.:** *Die verborgenen Mechanismen der Macht*, VSA, Hamburg, Schriften zu Politik und Kultur, Bd. 1, 2005.
- Bourdieu, P./Boltanski, L./de Saint Martin, M./Maldidier, P.:** *Titel und Stelle: Über die Reproduktion sozialer Macht*, Europäische Verlagsanstalt, Frankfurt a. M., 1981.
- Bourdieu, P./Boltanski, L./de Saint Martin, M.:** »Kapital und Bildungskapital. Reproduktionsstrategien im sozialen Wandel«. In: *Titel und Stelle: Über die Reproduktion sozialer Macht*, Europäische Verlagsanstalt, Frankfurt a. M., S. 23 - 87, 1981.

- Bourdieu, P./Passeron, J.-C.:** *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*, Klett Verlag, Stuttgart, 1971.
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C.:** *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M., 1973.
- Braun, K.-H.:** »Schulversagen - ein vielschichtiges Gefüge von objektiven Ursachen und subjektiven Gründen«. In: Spies, A./Tredop, D. (Hrsg.), *"Risikobiografien". Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 101 - 124, 2006.
- Bremer, H.:** »Der Mythos vom autonom lernenden Subjekt. Zur sozialen Verortung aktueller Konzepte des Selbstlernens und zur Bildungspraxis unterschiedlicher sozialer Milieus«. In: Engler, S./Krais, B. (Hrsg.): *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen: Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus*, Juventa Verlag, Weinheim und München, Bildungssoziologische Beiträge, S. 189 – 213, 2004.
- Bremer, H./Lange-Vester, A. (Hrsg.):** *Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2006a.
- Bremer, H./Lange-Vester, A.:** »Einleitung«. In: Bremer, H./Lange-Vester, A. (Hrsg.): *Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 11 – 36, 2006b.
- Bröskamp, B.:** »Ethnische Grenzen des Geschmacks: Perspektiven einer praxeologischen Migrationsforschung«. In: Gebauer, G./Wulf, C. (Hrsg.), *Praxis und Ästhetik. Neue Perspektiven im Denken Pierre Bourdieus*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M., S. 174 - 207, 1993.
- Brügelmann, H.:** *Schule verstehen und gestalten*, Libelle, Regensburg, 2005.
- Büchner, P.:** »Stichwort: Bildung und soziale Ungleichheit«, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6. Jg., Nr. 1, S. 5 – 24, 2003.
- Büchner, P./Wahl, K.:** »Die Familie als informeller Bildungsort. Über die Bedeutung familialer Bildungsleistungen im Kontext der Entstehung und Vermeidung von Bildungsarmut«, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8. Jg., Nr. 3, S. 356 – 373, 2005.
- Büschges-Abel, W.:** »Menschenrechte und Sozialarbeit - Sieben Notizen zu einem prekären Anliegen«, *Migration und Soziale Arbeit*, 25. Jg., Nr. 1, S. 18 - 26, 2003.
- Bukow, W.-D./Llaryora, R.:** *Mitbürger aus der Fremde: Soziogenese ethnischer Minderheiten*, Westdeutscher Verlag, Wiesbaden, 3., aktual. Auflage, 1998.
- Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (Hrsg.):** *Lebenslagen in Deutschland. Der erste Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung*, Eigenverlag, Bonn, 2001.
- Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (Hrsg.):** *Lebenslagen in Deutschland. Der zweite Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung*, Eigenverlag, Bonn, 2005.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.):** *Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten*, Eigenverlag, Bonn, 2003.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.):** *Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik*, Eigenverlag, Bonn, Bildungsreform, Bd. 14, 2005.

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)** (Hrsg.): *Sechster Familienbericht. Familien ausländischer Herkunft in Deutschland*, MuK, Berlin, 2000.
- Bundeszentrale** für politische Bildung (Hrsg.): *Menschenrechte. Dokumente und Deklarationen*, Eigenverlag, Bonn, Schriftenreihe, Bd. 397, 4., aktual. u. erweit. Auflage, 2004.
- Butterwegge, C.**: »Weltmarkt, Wohlfahrtsstaat und Zuwanderung«. In: Butterwegge, C./Hentges, G. (Hrsg.), *Zuwanderung im Zeichen der Globalisierung: Migrations-, Integrations- und Minderheitenpolitik*, Leske + Budrich, Opladen, Interkulturelle Studien, Bd. 5, 2., aktual. u. überarb. Auflage, S. 53 - 92, 2003.
- Butterwegge, C.**: *Krise und Zukunft des Sozialstaates*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2005.
- Butterwegge, C.**: »Wege aus der Kinderarmut«, *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Nr. 26/2006, Juni, S. 32 – 38.
- Butterwegge, C./Hentges, G.** (Hrsg.): *Zuwanderung im Zeichen der Globalisierung: Migrations-, Integrations- und Minderheitenpolitik*, Leske + Budrich, Opladen, Interkulturelle Studien, Bd. 5, 2., aktualisierte und überarbeitete Auflage, 2003.
- Butterwegge, C./Klundt, M.** (Hrsg.): *Kinderarmut und Generationengerechtigkeit. Familien- und Sozialpolitik im demografischen Wandel*, Leske + Budrich, Opladen, 2., durchgesehene Auflage, 2003.
- Butterwegge, C./Reißlandt, C.**: »Armut, Ausgrenzung und Abschiebung per Gesetz?«, *Migration und Soziale Arbeit*, 27. Jg., Nr. 1, S. 3 - 10, 2005.
- Carius, B.**: »Die Volksparteien und die NPD: Vergleich programmatischer Aussagen 1965 - 2005«. In: Flam, H. (Hrsg.), *Migranten in Deutschland. Statistiken - Fakten - Diskurse*, UVK Verlagsgesellschaft, Konstanz, S. 258 - 281, 2007.
- Corsten, M./Rosa, H./Schrader, R.** (Hrsg.): *Die Gerechtigkeit der Gesellschaft*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2005.
- Cortina, K./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K./Trommer, L.** (Hrsg.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*, Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg, vollst. überarb. und erweiterte Neuausgabe, 2003.
- Dahme, H.-J./Otto, H.-U./Trube, A./Wohlfahrt, N.** (Hrsg.): *Soziale Arbeit für den aktivierenden Staat*, Leske + Budrich, Opladen, 2003.
- Dahme, H.-J./Wohlfahrt, N.** (Hrsg.): *Aktivierende Soziale Arbeit*, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, Grundlagen der Sozialen Arbeit, Bd. 12, 2005a.
- Dahme, H.-J./Wohlfahrt, N.**: »Sozialinvestitionen. Zur Selektivität der neuen Sozialpolitik und den Folgen für die Soziale Arbeit«. In: Dahme, H.-J./Wohlfahrt, N. (Hrsg.), *Aktivierende Soziale Arbeit*, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, Grundlagen der Sozialen Arbeit, Bd. 12, S. 6 - 20, 2005b.
- Dahrendorf, R.**: *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*, Nannen-Verlag, Osnabrück, 1965.
- Dahrendorf, R.**: *Lebenschancen. Anläufe zur sozialen und politischen Theorie*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1979.
- Deleuze, G./Guattari, F.**: *Tausend Plateaus*, Merve Verlag, Berlin, 1992.
- Detjen, J.**: »Politische Bildung für bildungsferne Milieus«, *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Nr. 32 - 33, August, S. 3 - 8, 2007.

- Diefenbach, H.:** »Schulerfolg von ausländischen Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund als Ergebnis individueller und institutioneller Faktoren«. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Migrationshintergrund von Kinder und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik*, Eigenverlag, Bonn, Bildungsreform, Bd. 14, S. 43 - 65, 2005.
- Diefenbach, H.:** *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2007.
- Diehm, I.:** »Ganztagseinrichtungen als Inklusionshilfe für ethnische Minderheiten: Nicht-formelles und informelles Lernen in der Einwanderungsgesellschaft«. In: Otto, H.-U./Coelen, T. (Hrsg.), *Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 179 - 189, 2004.
- Diehm, I./Radtko, F.-O.:** *Erziehung und Migration*, Kohlhammer Verlag, Stuttgart, Grundriß der Pädagogik, Bd. 3, 1999.
- Dietrich, I.:** »Migrantenkinder - eine diskriminierte Minderheit in unseren Schulen?«. In: Auernheimer, G. (Hrsg.), *Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen*, Leske + Budrich, Opladen, Interkulturelle Studien, Bd. 7, S. 59 - 71, 2001.
- Dietzel-Papakyriakou, M.:** »Heimweh bei alten Migranten: Die Sehnsucht nach der Heimat ist auch eine Sehnsucht nach dem Raum«. In: Karakasoglu, Y./Lüddecke, J. (Hrsg.), *Migrationsforschung und Interkulturelle Pädagogik. Aktuelle Entwicklungen in Theorie, Empirie und Praxis*, Waxmann Verlag, Münster, New York, München, Berlin, S. 29 - 44, 2004.
- Ditton, H.:** »Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit«. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 251 - 279, 2004.
- Ditton, H./Krüsken, J.:** »Sozialer Kontext und schulische Leistungen - zur Bildungsrelevanz segregierter Armut«, *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 26. Jg., Nr. 2, S. 135 - 158, 2006.
- Ditton, H./Krüsken, J./Schauenberg, M.:** »Bildungsungleichheit - der Beitrag von Familie und Schule«, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8. Jg., Nr. 2, S. 285 - 304, 2005.
- Dix, A.:** »Datenschutzrechtliche Aspekte bei der Erfassung des Migrationshintergrundes«. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik*, Eigenverlag, Bonn, Bildungsreform, Bd. 14, S. 91 - 101, 2005.
- Dobner, P.:** *Neue Soziale Frage und Sozialpolitik*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, Elemente der Politik, 2007.
- Dollinger, B. (Hrsg.):** *Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2000.
- Dollinger, B.:** *Die Pädagogik der Sozialen Frage. (Sozial-)Pädagogische Theorie vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis zum Ende der Weimarer Republik*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2006.
- Dollinger, B.:** »Meritokratische Inklusion und sozialpädagogische Reaktion«, *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 5. Jg., Nr. 3, S. 300 - 319, 2007.

- Dravenau, D./Groh-Samberg, G.:** »Bildungsbenachteiligung als Institutioneneffekt. Zur Verschränkung kultureller und institutioneller Diskriminierung«. In: Berger, P./Kahlert, H. (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*, Juventa Verlag, Weinheim und München, Bildungssoziologische Beiträge, S. 103 - 129, 2005.
- Drechsel, B./Senkbeil, M.:** »Institutionelle und organisatorische Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht«. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*, Waxmann Verlag, Münster, New York, München, Berlin, S. 284 - 291, 2004.
- Drilling, M.:** *Schulsozialarbeit*, Haupt Verlag, Bern, Stuttgart, Wien, 3. Auflage, 2004.
- DSW/HIS (Hrsg.):** 15. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes, 1999. Online unter www.his.de/Abt2/Foerderung/hb.soz15/download.html [10.01.2006].
- Dudenredaktion (Hrsg.):** *Deutsches Universalwörterbuch*, Dudenverlag, Mannheim u. a., 5., überarbeitete Auflage, 2003.
- Dungs, S./Gerber, U./Schmidt, H./Zitt, R. (Hrsg.):** *Soziale Arbeit und Ethik im 21. Jahrhundert*, Evangelische Verlagsanstalt, Leipzig, 2006.
- Edelstein, W.:** »Bildung und Armut. Der Beitrag des Bildungssystems zur Vererbung und zur Bekämpfung von Armut«, *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 26. Jg., Nr. 2, S. 120 - 134, 2006.
- Eder, K. (Hrsg.):** *Klassenlage, Lebensstil und kulturelle Praxis. Beiträge zur Auseinandersetzung mit Pierre Bourdieus Klassentheorie*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M., 1989.
- Ehmke, T./Blum, W./Neubrand, M./Jordan, A./Ulfig, F.:** »Wie verändert sich die mathematische Kompetenz von der neunten zur zehnten Klassenstufe?«. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), *PISA 2003. Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres*, Waxmann Verlag, Münster u. a., S. 63 - 85, 2006.
- Ehmke, T./Hohensee, F./Heidemeier, H./Prenzel, M.:** »Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb«. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*, Waxmann Verlag, Münster u. a., S. 225 - 254, 2004.
- Ehmke, T./Siegler, T.:** »ISEI, ISCED, HOMEPOS, ESCS. Indikatoren der sozialen Herkunft bei der Quantifizierung von sozialen Disparitäten«, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8. Jg., Nr. 4, S. 521 - 539, 2005.
- Elrick, J.:** »Zuwanderer, Migranten und andere Kategorien: soziale Zuschreibungs- und Definitionsprozesse und ihre Implikationen in der amtlichen Statistik«. In: Pries, L. (Hrsg.), *Zwischen den Welten und amtlichen Zuschreibungen. Neue Formen und Herausforderungen der Arbeitsmigration im 21. Jahrhundert*, Klartext Verlag, Essen, S. 179 - 198, 2005.
- Elwert, G.:** »Deutsche Nation«. In: Schäfers, B./Zapf, W. (Hrsg.), *Handwörterbuch zur Gesellschaft*, Leske + Budrich, Opladen, 2., erw. u. aktual. Auflage, S. 127 - 137, 2001.
- Engler, S./Krais, B. (Hrsg.):** *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen: Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus*, Juventa Verlag, Weinheim und München, Bildungssoziologische Beiträge, 2004.
- Ercan, N.:** *Die türkische Jugend im Land der Hoffnungen*, Edition HAV, Hamburg, 2006.
- Esser, H.:** »Familienmigration, Schulsituation und interethnische Beziehungen«, *Zeitschrift für Pädagogik*, 35. Jg., Nr. 3, S. 317 - 336, 1989.

- Fischer, V./Springer, M./Zacharaki, I.** (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz*, Wochenschau Verlag, Schwalbach, 2005.
- Flam, H.** (Hrsg.): *Migranten in Deutschland. Statistiken - Fakten - Diskurse*, UVK Verlagsgesellschaft, Konstanz, 2007.
- Foerster, H.:** *Cybernetics of Cybernetics: The control of control and the communication of communication*, Future Systems Inc., Minneapolis, Second Edition, 1995.
- Foerster, H.:** »Lethologie. Eine Theorie des Erlernens und Erwissens angesichts von Unwißbarem, Unbestimmbarem und Unentscheidbarem«. In: Voss, R. (Hrsg.), *Die Schule neu erfinden: systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik*, Luchterhand Verlag, Neuwied, Kriftel, Berlin, 2., leicht veränderte Auflage, S. 15 - 32, 1997.
- Forst, R.:** »Die erste Frage der Gerechtigkeit«, *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Nr. 12, September, S. 24 – 31, 2005.
- Frederking, V./Heller, H./Scheunpflug, A.** (Hrsg.): *Nach PISA: Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung nach zwei Studien*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2005.
- Frevel, B./Dietz, B.:** *Sozialpolitik kompakt*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2004.
- Frick, J./Söhn, J.:** »Das Sozio-oekonomische Panel (SOEP) als Grundlage für Analysen zur Bildungslage von Personen mit Migrationshintergrund«. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik*, Eigenverlag, Bonn, Bildungsreform, Bd. 14, S. 81 - 90, 2005.
- Friebertshäuser, B.:** »Verstehen als methodische Herausforderung für eine reflexive empirische Forschung«. In: Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 231 - 251, 2006.
- Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L.** (Hrsg.): *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2006.
- Friedeburg, L.:** *Bildungsreform in Deutschland: Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1992.
- Friedeburg, L.:** »Bildung und Gesellschaft«, *Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau*, 17. Jg., Nr. 29, S. 7 - 13, 1994.
- Friedländer, W./Pfaffenberger, H.:** *Grundbegriffe und Methoden der Sozialarbeit*, Luchterhand Verlag, Neuwied, Kriftel, 1966.
- Froböse, U.:** »Nation, Staat und Staatsbürgerschaft: Deutsche Ein- und Ausschlüsse in historischer Perspektive«. In: Flam, H. (Hrsg.), *Migranten in Deutschland: Statistiken - Fakten - Diskurse*, UVK Verlagsgesellschaft, Konstanz, S. 206 - 234, 2007.
- Fuchs-Heinritz, W./König, A.:** Pierre Bourdieu, UVK Verlagsgesellschaft, Konstanz, 2005.
- Gaitanides, S.:** »Selbstorganisation von Eltern mit Migrationshintergrund und ihr Beitrag zur Integration«, *Migration und Soziale Arbeit*, 28. Jg., Nr. 1, S. 27 - 36, 2006.
- Galuske, M.:** *Flexible Sozialpädagogik. Elemente einer Theorie Sozialer Arbeit in der modernen Arbeitsgesellschaft*, Juventa Verlag, Weinheim und München, 2002.

- Galuske, M.:** »Nach dem Ende des sozialpädagogischen Jahrhunderts – Soziale Arbeit zwischen Aktivierung und Ökonomisierung«, In: Knopp, R./Münch, T. (Hrsg.): *Zurück zur Armutspolizey? Soziale Arbeit zwischen Hilfe und Kontrolle*, Frank & Timme Verlag, Berlin, Transfer aus den Sozial- und Kulturwissenschaften, Bd. 5, S. 9 – 32, 2007.
- Gebauer, G./Wulf, C. (Hrsg.):** *Praxis und Ästhetik. Neue Perspektiven im Denken Pierre Bourdieus*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M., 1993.
- Geiling, H.:** »Klassenanalyse des Alltags - "Die feinen Unterschiede"«. In: Steinrück, M. (Hrsg.), *Pierre Bourdieu: Politisches Forschen, Denken und Eingreifen*, VSA-Verlag, Hamburg, S. 34 - 46, 2004.
- Geißler, R. (Hrsg.):** *Soziale Schichtung und Lebenschancen in Deutschland*, Enke Verlag, Stuttgart, 2. Auflage, 1994.
- Geißler, R.:** *Soziale Schichtung und Teilnahme an Herrschaft in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik: ein Rückblick*, Krämer Verlag, Hamburg, Forum Politologie und Soziologie, Heft 8, 1995.
- Geißler, R.:** »Sozialstruktur«. In: Schäfers, B./Zapf, B. (Hrsg.), *Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands*, Leske + Budrich, Opladen, 2., erw. u. aktual. Auflage, S. 672 - 681, 2001.
- Geißler, R.:** *Die Sozialstruktur Deutschlands*, Westdeutscher Verlag, Wiesbaden, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 384, 3., überarb. Auflage, 2002.
- Geißler, R.:** »Die Illusion der Chancengleichheit im Bildungssystem - von PISA gestört«, *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 24. Jg., Nr. 4, S. 362 - 380, 2004.
- Geißler, R.:** »Vom Gastarbeiterland zum Einwanderungsland. Herausforderungen an das Mediensystem«. In: Geißler, R./Pöttker, H. (Hrsg.), *Massenmedien und die Integration ethnischer Minderheiten in Deutschland.*, transcript Verlag, Bielefeld, Medienumbrüche, Bd. 9, S. 15 - 24, 2005a.
- Geißler, R.:** »Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen«. In: Berger, P./Kahlert, H. (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungssystem Chancen blockiert*, Juventa Verlag, Weinheim und München, Bildungssoziologische Beiträge, S. 71 - 100, 2005b.
- Geißler, R.:** *Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 4., überarb. u. aktual. Auflage, 2006a.
- Geißler, Rainer:** »Bildungschancen und soziale Herkunft«, *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, 37. Jg., Nr. 4, S. 34 - 49, 2006b.
- Geißler, R./Meyer, T.:** »Struktur und Entwicklung der Bevölkerung«. In: Geißler, R. (Hrsg.), *Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 4. Auflage, S. 41 - 67, 2006.
- Georg, W.:** »Soziale Ungleichheit und kulturelles Kapital«. In: Pöttker, H./Meyer, T. (Hrsg.), *Kritische Empirie. Lebenschancen in den Sozialwissenschaften*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 219 - 229, 2004.
- Georg, W. (Hrsg.):** *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem: Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme*, UVK Verlagsgesellschaft, Konstanz, 2006.

- Gern, W./Renn, H./Segbers, F.:** »"Es sollte überhaupt kein Armer unter euch sein." Die Umstrukturierung des Sozialstaates und die Diakonie«. In: Dungs, S./Gerber, U./Schmidt, H./Zitt, R. (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Ethik im 21. Jahrhundert*, Evangelische Verlagsanstalt, Leipzig, S. 139 - 155, 2006.
- Gestring, N./Janßen, A./Polat, A.:** *Prozesse der Integration und Ausgrenzung. Türkische Migranten der zweiten Generation*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2006.
- Glumpler, E.:** »Das neue "Sitzenbleiberelend". Selektive Grundschule - nur noch für ausländische Kinder?«, *Lernen in Deutschland*, 10. Jg., Nr. 3, S. 76 - 86, 1990.
- Glumpler, E.:** »Sitzenbleiben«. In: Keck, R./Sandfuchs, U. (Hrsg.), *Wörterbuch Schulpädagogik*, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn/Obb., S. 316 - 317, 1994.
- Goebel, J./Habich, R./Krause, R.:** »Einkommen - Verteilung, Angleichung, Armut und Dynamik«. In: Statistisches Bundesamt (Hrsg.), *Datenreport 2006*, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, Schriftenreihe, Bd. 544, S. 607 - 624, 2006.
- Gogolin, I.:** *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, Waxmann Verlag, Münster, New York, 1994.
- Gogolin, I.:** »Minderheiten, Migration und Forschung. Ergebnisse des DFG-Forschungsprogramms FABER«. In: Gogolin, I./Nauck, B. (Hrsg.), *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung*, Leske + Budrich, Opladen, S. 15 - 35, 2000.
- Gogolin, I.:** »Interkulturelle Bildungsforschung«. In: Tippelt, R. (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung*, Leske + Budrich, Opladen, S. 265 - 279, 2002.
- Gogolin, I.:** »Chancen und Risiken nach PISA - über die Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge«. In: Auernheimer, G. (Hrsg.), *Schieflagen im Bildungssystem: Die Benachteiligung der Migrantenkinder*, Leske + Budrich, Opladen, Interkulturelle Studien, Bd. 16, S. 33 - 50, 2003.
- Gogolin, I.:** »Zum Problem der Entwicklung von "Literalität" durch die Schule. Eine Skizze interkultureller Bildungsforschung im Abschluss an PISA«, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7. Jg., Beiheft 3, S. 101 - 111, 2004.
- Gogolin, I.:** »Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund: Herausforderungen für Schule und außerschulische Bildungsinstanzen«. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), *Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter*, Verlag Deutsches Jugendinstitut, München, Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht, Bd. 3, S. 301 - 388, 2005.
- Gogolin, I./Krüger-Potratz, M.:** *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*, Budrich, Opladen & Farmington Hills, Einführungstexte Erziehungswissenschaft, Bd. 9, 2006.
- Gogolin, I./Krüger-Potratz, M./Kuhs, K./Neumann, U./Wittek, F. (Hrsg.):** *Migration und sprachliche Bildung*, Waxmann Verlag, Münster, Interkulturelle Bildungsforschung, Bd. 15, 2005.
- Gogolin, I./Krüger-Potratz, M./Neumann, U.:** »Migration, Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung«. In: Gogolin, I./Krüger-Potratz, M./Kuhs, K./Neumann, U./Wittek, H. (Hrsg.), *Migration und sprachliche Bildung*, Waxmann Verlag, Münster, New York, München, Berlin, Interkulturelle Bildungsforschung, Bd. 15, S. 1 - 12, 2005.
- Gogolin, I./Nauck, B. (Hrsg.):** *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung: Resultate des Forschungsschwerpunktes FABER*, Leske + Budrich, Opladen, 2000.

- Gomolla, M.:** »Ethnisch-kulturelle Zuschreibungen und Mechanismen institutioneller Diskriminierung in der Schule«. In: Attia I./Marburger, H. (Hrsg.): *Alltag und Lebenswelten von Migrantenjugendlichen*, IKO Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt/a. M., Interdisziplinäre Studien zum Verhältnis von Migrationen, Ethnizität und gesellschaftlicher Multikulturalität, Bd. 11, S. 49 – 70, 2000.
- Gomolla, M.:** »Strategien gegen institutionelle Diskriminierung von Schüler/innen mit Migrationshintergrund: Modelle aus europäischen Nachbarländern«, *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, 37. Jg., Nr. 4, S. 50 - 62, 2006a.
- Gomolla, M.:** »Schulerfolg in der Einwanderungsgesellschaft: lokale Strategien - internationale Erfahrungen«. In: Reiberg, Ludger (Hrsg.), *Berufliche Integration in der multikulturellen Gesellschaft*, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, Themen und Materialien, S. 176 - 193, 2006b.
- Gomolla, M./Radtke, F.-O.:** »Mechanismen institutioneller Diskriminierung in der Schule«. In: Gogolin, I./Nauck, B. (Hrsg.), *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung*, Leske + Budrich, Opladen, S. 321 - 342, 2000.
- Gomolla, M./Radtke, F.-O.:** Institutionelle Diskriminierung. Zur Herstellung der ethnischen Differenz in der Schule, Leske + Budrich, Opladen, 2002.
- Granato, M.:** »Jugendliche mit Migrationshintergrund - auch in der beruflichen Bildung geringere Chancen?«. In: Auernheimer, G. (Hrsg.), *Schief lagen im Bildungssystem: Die Benachteiligung der Migrantenkinder*, Leske + Budrich, Opladen, Interkulturelle Studien, Bd. 16, S. 113 - 135, 2003.
- Groh-Samberg, O./Grundmann, M.:** »Soziale Ungleichheit im Kindes- und Jugendalter«, *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Nr. 26, Juni, S. 11 - 18, 2006.
- Groß, T.:** »Die Verwaltung der Migration nach der Verabschiedung des Zuwanderungsgesetzes«. In: Bommes, M./Schiffauer, W. (Hrsg.), *Migrationsreport 2006. Fakten - Analysen - Perspektiven*, Campus Verlag, Frankfurt am Main, New York, S. 31 - 61, 2006.
- Grundgesetz** für die Bundesrepublik Deutschland, Deutscher Taschenbuch Verlag, München, Beck-Texte im dtv, 38. Auflage, 2003.
- Grundmann, M.:** *Sozialisation*, UVK Verlagsgesellschaft, Konstanz, 2006.
- Grundmann, M./Bittlingmayer, U./Dravenau, D./Groh-Samberg, O.:** »Die Umwandlung von Differenz in Hierarchie? Schule zwischen einfacher Reproduktion und eigenständiger Produktion sozialer Bildungsungleichheit«, *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 24. Jg., Nr. 2, S. 124 - 145, 2004.
- Grundmann, M./Groh-Samberg, O./Bittlingmayer, U./Bauer, U.:** »Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe«, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6. Jg., Nr. 1, S. 25 – 45, 2003.
- Grundmann, M./Hoffmeister, D.:** »Die Verwobenheit von Sozialisation und Selektion: Eine kritische Bestimmung des Verhältnisses von Sozialisation, Bildung und Erziehung«, *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 27. Jg., Nr. 2, S. 128 - 142, 2007.
- Gustav-Heinemann-Initiative/Humanistische Union/Komitee für Grundrechte und Demokratie:** »Manifest. Das Recht von Kindern und Jugendlichen auf Bildung«, *Vorgänge*, Nr. 3, S. 76 – 83, 2003.
- Gusy, C./Haupt, H.-G. (Hrsg.):** *Inklusion und Partizipation. Politische Kommunikation im historischen Wandel*, Campus Verlag, Frankfurt am Main, Historische Politikforschung, Bd. 2, 2005.

- Hadjar, A./Becker, R.** (Hrsg.): *Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2006a.
- Hadjar, A./Becker, R.**: »Bildungsexpansion - erwartete und unerwartete Folgen«. In: Hadjar, A./Becker, R. (Hrsg.), *Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folge*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 11 - 24, 2006b.
- Halbhuber, W.**: »Die Schulstatistik der Kultusministerkonferenz«. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik*, Eigenverlag, Bonn, Bildungsreform, Bd. 14, S. 67 - 74, 2005.
- Hamburger, F.**: *Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft*, Cooperative-Verlag, Frankfurt a. M., 1994.
- Hamburger, F.**: »Migration und Jugendhilfe«. In: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e. V. (Hrsg.), *Migrantenkinder in der Jugendhilfe*, SPI, München, SPI-Schriftenreihe, Bd. 6, S. 6 - 46, 2002.
- Hamburger, F.**: *Einführung in die Sozialpädagogik*, Kohlhammer Verlag, Stuttgart, 2003.
- Hamburger, F.**: »Selbstbestimmung und Zugehörigkeit. Pädagogische Überlegungen zum Aufwachsen in der vertrauten Fremde«. In: Karakasoglu, Y./Lüddecke, J. (Hrsg.), *Migrationsforschung und Interkulturelle Pädagogik. Aktuelle Entwicklungen in Theorie, Empirie und Praxis*, Waxmann Verlag, Münster u. a., S. 63 - 73, 2004.
- Hamburger, F.**: »Der Kampf um Bildung und Erfolg. Eine einleitende Feldbeschreibung«. In: Hamburger, F./Badawia, T./Humrich, M. (Hrsg.), *Migration und Bildung*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, Schule und Gesellschaft, Bd. 35, S. 7 - 22, 2005.
- Hamburger, F.**: »Sozialpädagogische Bildungsforschung«. In: Merckens, H. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 55 - 68, 2006
- Hamburger, F./Badawia, T./Humrich, M.** (Hrsg.): *Migration und Bildung*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, Schule und Gesellschaft, Bd. 35, 2005.
- Hamburger, F./Seus, L./Wolter, O.**: »Über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen«, *Unterrichtswissenschaft*, Nr. 2, S. 158 - 167, 1981.
- Han, P.**: *Soziologie der Migration*, Lucius & Lucius, Stuttgart, 2. überarb. u. erw. Auflage, 2005.
- Handschuck, S./Schröer, H.**: »Interkulturelle Orientierung als Qualitätsstandard sozialer Arbeit«. In: Auernheimer, G. (Hrsg.), *Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen*, Leske + Budrich, Opladen, Interkulturelle Studien, Bd. 7, S. 147 - 180, 2001.
- Hansen, G.**: »Völkisch-rassistische NS-Schulpolitik im Reichsgau Wartheland und im Generalgouvernement«. In: Ruchniewicz, K./Zinnecker, J. (Hrsg.): *Zwischen Zwangsarbeit, Holocaust und Vertreibung. Polnische, jüdische und deutsche Kindheiten im besetzten Polen*, Juventa Verlag, Weinheim und München, 2007.
- Hansen, G./Wenning, N.**: *Schulpolitik für andere Ethnien in Deutschland. Zwischen Autonomie und Unterdrückung*, Waxmann Verlag, Münster u. a., Lernen für Europa, Bd. 9, 2003.
- Hartmann, M.**: »Elite - Masse«. In: Lessenich, S./Nullmeier, F. (Hrsg.), *Deutschland. Eine gespaltene Gesellschaft*, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, Schriftenreihe, Bd. 572, S. 191 - 208, 2006.

- Heinrich-Böll-Stiftung** (Hrsg.): *Selbstständig lernen. Bildung stärkt Zivilgesellschaft. Sechs Empfehlungen der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004.
- Heitmeyer, W./Imbusch, P.** (Hrsg.): *Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2005.
- Hell, M.:** *Einwanderungsland Deutschland? Die Zuwanderungsdiskussion 1998 - 2002*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2005.
- Helsper, W./Hummrich, M.:** »Erfolg und Scheitern in der Schulkarriere: Ausmaß, Erklärungen, biografische Auswirkungen und Reformvorschläge«. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), *Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter*, Verlag Deutsches Jugendinstitut, München, Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht, Bd. 3, S. 95 - 173, 2005.
- Helsper, W./Sandring, S./Wiezorek, C.:** »Anerkennung in pädagogischen Beziehungen - Ein Problemaufriss«. In: Heitmeyer, W./Imbusch, P. (Hrsg.), *Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 179 - 206, 2005.
- Henseler, J.:** *Wie das Soziale in die Pädagogik kam. Zur Theoriegeschichte universitärer Sozialpädagogik am Beispiel Paul Natorps und Herman Nohls*, Juventa Verlag, Weinheim und München, 2000.
- Henseler, J.:** »Paul Natorp. Vom neukantianischen Bildungssozialismus zur sozialpädagogischen Volksschulreform«. In: Dollinger, B. (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 179 - 195, 2006.
- Hepp, A./Winter, R.** (Hrsg.): *Kultur - Medien - Macht. Cultural Studies und Medienanalyse*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, Medien - Kultur - Kommunikation, 3. überarb. u. erw. Auflage, 2006.
- Herbert, U.:** *Geschichte der Ausländerpolitik in Deutschland*, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, Schriftenreihe, Bd. 410, 2003.
- Hering, S./Hüwel, E.:** *Helge Pross - Biographisches aus dem Nachlaß*, Universität-Gesamthochschule Siegen, Siegen, 2. Auflage, 2000.
- Hering, S./Urban, U.** (Hrsg.): *"Liebe allein genügt nicht". Historische und systematische Dimensionen der Sozialpädagogik*, Leske + Budrich, Opladen, 2004.
- Herrlitz, H.-G./Hopf, W./Titze, H./Cloer, E.:** *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart*, Juventa Verlag, Weinheim und München, 4., überarb. u. aktual. Auflage, 2005.
- Herrmann, F.:** *Konfliktarbeit. Theorie und Methodik Sozialer Arbeit in Konflikten*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2007.
- Herwartz-Emden, L.:** »Einwandererkinder im deutschen Bildungswesen«. In: Cortina, K./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, U./Trommer, L. (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*, Rowolth Verlag, Reinbek bei Hamburg, vollst. überarb. u. erweit. Neuausgabe, S. 661 - 709, 2003.
- Herwartz-Emden, L.:** »Migrant/-innen im deutschen Bildungssystem«. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik*, Eigenverlag, Bonn, Bildungsreform, Bd. 14, S. 7 - 24, 2005.

- Hiller, G.:** *Ausbruch aus dem Bildungskeller*, Armin Vaas Verlag, Langenau-Ulm, 4. Auflage, 1997.
- Hillmert, S.:** »Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf: zum Verhältnis von Bildungsinstitutionen und Entscheidungen«. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 69 - 97, 2004.
- Hinz, T./Groß, J.:** »Schulempfehlung und Leseleistung in Abhängigkeit von Bildungsherkunft und kulturellem Kapital«. In: Georg, W. (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem: Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme*, UVK Verlagsgesellschaft, Konstanz, S. 199 - 225, 2006.
- Hoffmann-Novotny, H.-J.:** *Soziologie des Fremdarbeiterproblems. Eine theoretische und empirische Analyse am Beispiel der Schweiz*, Enke Verlag, Stuttgart, 1973.
- Hollifield, J.:** »Offene Weltwirtschaft und nationales Bürgerrecht«. In: Thränhardt, D./Hunger, U. (Hrsg.), *Migration im Spannungsfeld von Globalisierung und Nationalstaat*, Westdeutscher Verlag, Wiesbaden, S. 35 – 57, 2003.
- Holtappels, H.-G./Klieme, E./Rauschenbach, T. (Hrsg.):** *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der "Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen" (StEG)*, Juventa Verlag, Weinheim und München, 2007.
- Holz, G.:** »Lebenslagen und Chancen von Kindern in Deutschland«, *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Nr. 26, Juni, S. 3 - 11, 2006.
- Holzbrecher, A.:** »Interkulturelles Lernen«. In: Sander, W. (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung*, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, Schriftenreihe, Bd. 476, S. 392 - 406, 2005.
- Hormel, U./Scherr, A.:** *Bildung für die Einwanderungsgesellschaft*, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, Schriftenreihe, Bd. 498, 2005.
- Hoymann, T.:** *Umdenken nach dem PISA-Schock: Das gesamtdeutsche Zentralabitur als Motor für den Wettbewerb im Bildungsföderalismus*, Tectum Verlag, Marburg, 2005.
- Hradil, S.:** *Soziale Ungleichheit in Deutschland*, Leske + Budrich, Opladen, 8. Auflage, 2001.
- Hradil, S.:** *Die Sozialstruktur Deutschlands im internationalen Vergleich*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2. Auflage, 2006.
- Hunger, U.:** »Die politische und zivilgesellschaftliche Partizipation von Migranten und ihre Bedeutung für die "Integration" - Fünf Thesen«, *Migration und Soziale Arbeit*, 28. Jg., Nr. 1, S. 8 - 14, 2006.
- Hunger, U./Thränhardt, D.:** »Der Bildungserfolg von Einwandererkindern in den Bundesländern. Diskrepanzen zwischen der PISA-Studie und den offiziellen Schulstatistiken«. In: Auernheimer, G. (Hrsg.), *Schieflagen im Bildungssystem: Die Benachteiligung der Migrantenkinder*, Leske + Budrich, Opladen, Interkulturelle Studien, Bd. 16, S. 51 - 77, 2003.
- Hunn, K.:** *"Nächstes Jahr kehren wir zurück ..." Die Geschichte der türkischen "Gastarbeiter" in der Bundesrepublik*, Wallstein Verlag, Göttingen, Moderne Zeit. Neue Forschungen zur Gesellschafts- und Kulturgeschichte des 19. und 20. Jahrhunderts, Bd. XI, 2005.
- Imbusch, P./Rucht, D.:** »Integration als zentrales Problem moderner Gesellschaften«. In: Heitmeyer, W./Imbusch, P. (Hrsg.), *Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 13 - 71, 2005.

- Jäger, S.:** »Zwischen den Kulturen: Diskursanalytische Grenzgänge«. In: Hepp, A./Winter, R. (Hrsg.), *Kultur - Medien - Macht. Cultural Studies und Medienanalyse*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, Medien - Kultur - Kommunikation, 3. überarb. u. erw. Auflage, S. 327 - 351, 2006.
- Jongebloed, H.-C.:** »Zwischen Theorie und Ideologie - Einige unmaßgebliche Bemerkungen zu Marthin Beaethges Beitrag "Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat"«, *Wirtschaft und Erziehung*, 59. Jg., Nr. 6, S. 191 - 203, 2007.
- Kaesler, D.:** »Sprachbarrieren im Bildungswesen«. In: Berger, P./Kahlert, H. (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*, Juventa Verlag, Weinheim und München, Bildungssoziologische Beiträge, S. 130 - 154, 2005.
- Kalthoff, H.:** »Schule als Performanz. Anmerkungen zum Verhältnis von neuer Bildungsforschung und der Soziologie Pierre Bourdieus«. In: Engler, S./Krais, B. (Hrsg.), *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen: Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus*, Juventa Verlag, Weinheim und München, Bildungssoziologische Beiträge, S. 115 - 140, 2004.
- Kamara, M.:** »Migrantenorganisationen und Partizipation«, *Migration und Soziale Arbeit*, 28. Jg., Nr. 1, S. 22 - 26, 2006.
- Karakasoglu, Y./Lüddecke, J. (Hrsg.):** *Migrationsforschung und Interkulturelle Pädagogik. Aktuelle Entwicklungen in Theorie, Empirie und Praxis*, Waxmann Verlag, Münster u. a., 2004.
- Keck, W.:** »Zuwanderer und Ausländer in Deutschland«. In: Statistisches Bundesamt (Hrsg.), *Datenreport 2006*, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, Schriftenreihe, Bd. 544, S. 565 - 572, 2006.
- Keck, R./Sandfuchs, U. (Hrsg.):** *Wörterbuch Schulpädagogik*, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn/Obb., S. 316 - 317, 1994.
- Keck, R./Sandfuchs, U./Feige, B. (Hrsg.):** *Wörterbuch der Schulpädagogik*, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn/Obb., 2., völlig überarbeitete Auflage, 2004.
- Keim, S.:** "So richtig deutsch wird man nie sein ..." *Junge Migrantinnen und Migranten in Deutschland. Zwischen Integration und Ausgrenzung*, IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt a. M., London, 2003.
- Kelly, G.:** *Die Psychologie der persönlichen Konstrukte*, Junfermann-Verlag, Paderborn, Reihe innovative Psychotherapie und Humanwissenschaften, Bd. 33, 1986.
- Kessl, F.:** »Ökonomisierung«. In: Schröer, W./Struck, N./Wolff, M. (Hrsg.), *Handbuch Kinder- und Jugendhilfe*, Juventa Verlag, Weinheim und München, S. 1113 - 1128, 2002.
- Kessl, F.:** »Soziale Arbeit als aktivierungspädagogischer Transformationsriemen«. In: Dahme, H.-J./Wohlfahrt, N. (Hrsg.), *Aktivierende Soziale Arbeit*, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, Grundlagen der Sozialen Arbeit, Bd. 12, S. 30 - 43, 2005.
- Kessl, F./Otto, H.-W.:** »Aktivierende Soziale Arbeit. Anmerkungen zur neosozialen Programmierung Sozialer Arbeit«. In: Dahme, H.-J./Otto, H.-U./Trube, A./Wohlfahrt, N. (Hrsg.), *Soziale Arbeit für den aktivierenden Staat*, Leske + Budrich, Opladen, S. 57 - 73, 2003.
- Klatetzki, T./Wedel-Parlow, U.:** »Soziale Arbeit«. In: Schäfers, B./Zapf, W. (Hrsg.), *Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands*, Leske + Budrich, Opladen, 2., erw. u. aktual. Auflage, S. 583 - 595, 2001.

- Klemm, K.:** »Die Bildungsbe(nach)teiligung ausländischer Schüler in der Bundesrepublik«, *Pädagogische Beiträge*, 38. Jg., Nr. 12, Dezember, S. 18 - 21, 1987.
- Klemm, K.:** »Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Spiegel der neueren Schulleistungsstudien«. In: Karakasoglu, Y./Lüddecke, J. (Hrsg.), *Migrationsforschung und Interkulturelle Pädagogik. Aktuelle Entwicklungen in Theorie, Empirie und Praxis*, Waxmann Verlag, Münster u. a., S. 205 - 214, 2004.
- Klieme, E./Holtappels, H.-G./Rauschenbach, T./Stecher, L.:** »Zusammenfassung und Bilanz«. In: Holtappels, H.-G./Klieme, E./Rauschenbach, T. (Hrsg.): *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der "Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen" (StEG)*, Juventa Verlag, Weinheim und München, 2007.
- Knopp, R./Münch, T. (Hrsg.):** *Zurück zur Armutspolizey? Soziale Arbeit zwischen Hilfe und Kontrolle*, Frank & Timme Verlag, Berlin, Transfer aus den Sozial- und Kulturwissenschaften, Bd. 5, 2007.
- Kohler, U.:** »Einstellungen zu sozialer Ungleichheit«. In: Statistisches Bundesamt (Hrsg.), *Datenreport 2006*, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, Schriftenreihe, Bd. 544, S. 625 - 633, 2006.
- Kommunale Ausländerinnen- und Ausländervertretung (KAV) der Stadt Frankfurt am Main** (Hrsg.): *Sonderschulen - Schulen für Migrantenkinder?*, Forum Verlag, Godesberg, 1998.
- Koptelzewa, G.:** *Interkulturelle Kompetenz in der Beratung. Strukturelle Voraussetzungen und Strategien der Sozialarbeit mit Migranten*, Waxmann Verlag, Münster u. a., Münchner Beiträge zur Interkulturellen Kommunikation, Bd. 18, 2004.
- Kornmann, R.:** »Wie ist das zunehmende Schulversagen bei Kindern von Migranten zu erklären und zu beheben?«, *Vierteljahrszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN*, 67. Jg., Nr. 1, S. 55 - 68, 1998.
- Kornmann, R.:** »Zur Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in "Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen"«. In: Auernheimer, G. (Hrsg.), *Schief lagen im Bildungssystem: Die Benachteiligung der Migrantenkinder*, Leske + Budrich, Opladen, Interkulturelle Studien, Bd. 16, S. 81 - 95, 2003.
- Kornmann, R./Klinge, C.:** »Ausländische Kinder und Jugendliche an Schulen für Lernbehinderte in den alten Bundesländern«, *Zeitschrift für Heilpädagogik*, Nr. 1, S. 2 - 9, 1996.
- Kornmann, R./Klinge, C./Iriogbe-Ganninger, J.:** »Zur Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in Schulen für Lernbehinderte: Der alarmierende Trend hält an!«, *Zeitschrift für Heilpädagogik*, Nr. 5, S. 203 - 207, 1997.
- Krafeld, F.:** *Die überflüssige Jugend der Arbeitsgesellschaft. Eine Herausforderung an die Pädagogik*, Leske + Budrich, Opladen, 2000.
- Krais, B.:** »Bildung als Kapital: Neue Perspektiven für die Analyse der Sozialstruktur?«. In: Kreckel, R. (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten*, Schwarz, Göttingen, Soziale Welt, Sonderband 2, S. 200 - 220, 1983.
- Krais, B.:** »Habitus und soziale Praxis«. In: Steinrück, M. (Hrsg.), *Pierre Bourdieu: Politisches Forschen, Denken und Eingreifen*, VSA-Verlag, Hamburg, S. 91 - 106, 2004.
- Krais, B./Gebauer, G.:** *Habitus*, transcript Verlag, Bielefeld, 2002.
- Kreckel, R. (Hrsg.):** *Soziale Ungleichheiten*, Schwarz, Göttingen, Soziale Welt, Sonderband 2, 1983.

- Kreckel, R.:** *Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit*, Campus Verlag, Frankfurt am Main, New York, Theorie und Gesellschaft, Bd. 25, 3., überarb. u. erw. Auflage, 2004.
- Kristen, C.:** »Ethnische Unterschiede im deutschen Schulsystem«, *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Nr. B 21 - 22, Mai, S. 26 - 32, 2003.
- Kristen, C./Granato, N.:** »Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien«. In: Bade, K./Bommes, M. (Hrsg.), *Migration - Integration - Bildung. Grundfragen und Problembereiche*, Migrationsforschung und Interkulturelle Studien, Universität Osnabrück, IMIS-Beiträge, Heft 23, S. 123 – 141, 2004.
- Kristen, C./Granato, N.:** »Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien«. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik*, Eigenverlag, Bonn, Bildungsreform, Bd. 14, S. 25 - 42, 2005.
- Krohne, J./Meier, U.:** »Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration«. In: Schümer, G./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.), *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 117 - 147, 2004.
- Krohne, J./Meier, U./Tillmann, K.-J.:** »Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration – Klassenwiederholungen im Spiegel der PISA-Daten«, *Zeitschrift für Pädagogik*, 50. Jg., Nr. 3, S. 373 - 391, 2004.
- Kronig, W.:** »Besorgniserregende Entwicklungen in der schulischen Zuweisungspraxis bei ausländischen Kindern mit Lernschwierigkeiten«. *Vierteljahrszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN*, 65. Jg., Nr. 1, S. 62 – 79, 1996.
- Kronig, W./Haeberlin, U./Eckhart, M.:** *Immigrantenkinder und schulische Selektion*, Verlag Paul Haupt, Bern - Stuttgart - Wien, Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik, Bd. 26, 2000.
- Krüger-Potratz, M.:** »Ist die Interkulturelle Pädagogik in der Erziehungswissenschaft 'angekommen'?«. In: Karakasoglu, Y./Lüddecke, J. (Hrsg.), *Migrationsforschung und Interkulturelle Pädagogik. Aktuelle Entwicklungen in Theorie, Empirie und Praxis*, Waxmann Verlag, Münster u. a., S. 75 - 89, 2004.
- Krüger-Potratz, M./Jasper, D./Knabe, F.:** *"Fremdsprachige Volksteile" und deutsche Schule: Schulpolitik für die Kinder der autochthonen Minderheiten in der Weimarer Republik*, Waxmann Verlag, Münster u. a., Interkulturelle Bildungsforschung, Bd. 2, 1998.
- Lange, A./Lauterbach, W./Becker, R.:** »Armut und Bildungschancen. Auswirkungen von Niedrigeinkommen auf den Schulerfolg am Beispiel des Übergangs von der Grundschule auf weiterführende Schulstufen«. In: Butterwegge, C./Kluntz, M. (Hrsg.), *Kinderarmut und Generationengerechtigkeit. Familien- und Sozialpolitik im demografischen Wandel*, Leske + Budrich, Opladen, 2. Auflage, S. 153 - 170, 2003.
- Lange, D./Fritz, K. (Hrsg.):** *Soziale Fragen – Soziale Antworten. Die Verantwortung der Sozialen Arbeit für die Gestaltung des Sozialen*, Luchterhand, Neuwied Kriftel, 2002.
- Langness, A./Leven, I./Hurrelmann, K.:** »Jugendliche Lebenswelten: Familie, Schule und Freizeit«. In: Shell Deutschland (Hrsg.), *Jugend 2006*, Fischer Verlag, Frankfurt am Main, S. 49 - 102, 2006.
- Lankes, E.-M./Bos, W./Mohr, I./Platzmeier, N./Schwippert, K./Sibberns, H./Voss, A.:** »Anlage und Durchführung der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) und ihrer Erweiterung um Mathematik und Naturwissenschaften (IGLU-E)«. In: Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Walther, G./Valtin, R. (Hrsg.), *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*, Waxmann Verlag, Münster u. a., S. 7 - 28, 2003.

- Lauterbach, W./Becker, R.:** »Die immerwährende Frage der Bildungsungleichheit im neuen Gewand - abschließende Gedanken«. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 429 - 444, 2004.
- Lehmann, R./Peek, R./Gänsfuß, R.:** Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Bericht über die Untersuchung im September 1996. Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule (BSJB), Hamburg, 1997.
- Lehmann, R./Peek, R./Gänsfuß, R./Husfeldt, V.:** LAU 9. Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung - Klassenstufe 9. Ergebnisse einer längsschnittlichen Untersuchung in Hamburg, 2003. Online unter www.hamburger-bildungsserver.de/schulentwicklung/lau/lau9.pdf [21. 02. 2007].
- Leschinsky, A.:** »Der institutionelle Rahmen des Bildungswesens«. In: Cortina, K./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K./Trommer, L. (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*, Rowolth Verlag, Reinbek bei Hamburg, vollst. überarb. und erweiterte Neuausgabe, S. 148 - 213, 2003.
- Leschinsky, A./Cortina, K.:** »Zur sozialen Einbettung bildungspolitischer Trends in der Bundesrepublik«. In: Cortina, K./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K./Trommer, L. (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*, Rowolth Verlag, Reinbek bei Hamburg, vollst. überarb. und erweiterte Neuausgabe, S. 20 - 51, 2003.
- Lessenich, S.:** »"Activation without Work". Das neue Dilemma des "konservativen" Wohlfahrtsstaats«. In: Dahme, H.-J./Wohlfahrt, N. (Hrsg.), *Aktivierende Soziale Arbeit*, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, Grundlagen der Sozialen Arbeit, Bd. 12, S. 21 - 29, 2005.
- Lessenich, S./Nullmeier, F. (Hrsg.):** *Deutschland. Eine gesplaltene Gesellschaft*, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, Schriftenreihe, Bd. 572, 2006.
- Liebau, E.:** »Der Störenfried. Warum Pädagogen Bourdieu nicht mögen«. In: Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft: Stichworte zu einem Programm*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 41 - 58, 2006.
- Lucke, D.:** »Akzeptanz«. In: Schäfers, B. (Hrsg.), *Grundbegriffe der Soziologie*, Leske + Budrich, Opladen, 8., überarb. Auflage, S. 5 - 9, 1986.
- Ludwig, H.:** »Die geschichtliche Entwicklung der Ganztagschule in Deutschland«. In: Otto, H.-U./Coelen, T. (Hrsg.), *Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 209 - 219, 2004.
- Maaz, K.:** *Soziale Herkunft und Hochschulzugang*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2006.
- Mägdefrau, J./Schumacher, E. (Hrsg.):** *Pädagogik und soziale Ungleichheit: Aktuelle Beiträge - Neue Herausforderungen*, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn/Obb., 2002.
- Maier, U.:** »Systematische Lehrereffekte bei Übergangsquoten auf weiterführende Schulen«. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10. Jg., Nr. 2, S. 271 - 283, 2007.
- Mannitz, S.:** *Die verkannte Integration. Eine Langzeitstudie unter Heranwachsenden aus Immigrantenfamilien*, transcript Verlag, Bielefeld, Kultur und soziale Praxis, 2006.
- Mayer, K./Blossfeld, H.-P.:** »Die gesellschaftliche Konstruktion sozialer Ungleichheit im Lebenslauf«. In: Berger, P./Hradil, S. (Hrsg.), *Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile*, Schwartz, Göttingen, Soziale Welt, Sonderband 7, S. 297 - 318, 1990.

- Mecheril, P.:** *Einführung in die Migrationspädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004.
- Mecheril, P.:** »Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft«. In: Reiberg, L. (Hrsg.), *Berufliche Integration in der multikulturellen Gesellschaft*, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, Themen und Materialien, S. 32 - 54, 2006a.
- Mecheril, P.:** »Das Besondere ist das Allgemeine. Überlegungen zur Befremdung des "Interkulturellen"«. In: Badawia, T./Luckas, H./Müller, H. (Hrsg.), *Das Soziale gestalten. Über Mögliches und Unmögliches der Sozialpädagogik*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 311 - 326, 2006b.
- Melter, C.:** »"Also das gefällt mir nicht, wie der da jetzt über die Deutschen spricht."«. In: Hamburger, F./Badawia, T./Humrich, M. (Hrsg.), *Migration und Bildung*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, Schule und Gesellschaft, Bd. 35, S. 25 - 39, 2005.
- Menck, P.:** *Geschichte der Erziehung*, Auer Verlag, Donauwörth, 1993.
- Merkens, H. (Hrsg.):** *Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2006.
- Merten, R. (Hrsg.):** *Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Soziale Arbeit. Begriffsbestimmungen in einem unübersichtlichen Feld*, Lambertus-Verlag, Freiburg im Breisgau, 1998.
- Merten, R. (Hrsg.):** *Hat Soziale Arbeit ein politisches Mandat? Positionen zu einem strittigen Thema*, Leske + Budrich, Opladen, 2001.
- Meyer, T.:** »Sozialstruktur und Migration - Die soziale Lage der Arbeitsmigranten in Deutschland«. In: Treichler, A. (Hrsg.), *Wohlfahrtsstaat, Einwanderung und ethnische Minderheiten*, Westdeutscher Verlag, Wiesbaden, S. 69 - 82, 2002.
- Meyer, T.:** »Kritische Empirie - Der Sozialstrukturansatz von Rainer Geißler«. In: Pöttker, H./Meyer, T. (Hrsg.), *Kritische Empirie. Lebenschancen in den Sozialwissenschaften*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 17 - 41, 2004.
- Meyer, T./Pöttker, H.:** »Rainer Geißler und das soziologische Konzept der Lebenschancen«. In: Pöttker, H./Meyer, T. (Hrsg.), *Kritische Empirie. Lebenschancen in den Sozialwissenschaften*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 9 - 13, 2004.
- Mollenhauer, K. (Hrsg.):** *Zur Bestimmung von Sozialpädagogik und Sozialarbeit in der Gegenwart*, Beltz Verlag, Weinheim, 1966a.
- Mollenhauer, K.:** »Was heißt "Sozialpädagogik"«. In: Mollenhauer, Klaus (Hrsg.), *Zur Bestimmung von Sozialpädagogik und Sozialarbeit in der Gegenwart*, Beltz Verlag, Weinheim, S. 32 - 45, 1966b.
- Moser, V.:** »Sonderpädagogik zwischen Erziehung und Bildung«, *Zeitschrift für Heilpädagogik*, Nr. 1, S. 4 - 8, 1997.
- Motakef, M.:** *Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. Exklusionsrisiken und Inklusionschancen*, Deutsches Institut für Menschenrechte, Berlin, 2006.
- Müller, C. W.:** »Sozialpädagogik - Sozialarbeit: ein Gegensatz, den es nicht mehr gibt«. In: Merten, R. (Hrsg.), *Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Soziale Arbeit. Begriffsbestimmungen in einem unübersichtlichen Feld*, Lambertus-Verlag, Freiburg im Breisgau, S. 105 - 112, 1998.
- Müller, H.:** *Schlaglichter der deutschen Geschichte*, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, Schriftenreihe, Bd. 402, 2., aktualisierte Auflage, 2003.

- Müller, W./Pollak, R.:** »Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten?«. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 311 - 352, 2004.
- Müller, A./Stanat, P.:** »Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Analysen zur Situation von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei«. In: Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 221 - 255, 2006.
- Müller, S./Sünker, H./Olk, T./Böllert, K. (Hrsg.):** *Soziale Arbeit. Gesellschaftliche Bedingungen und professionelle Perspektiven*, Luchterhand Verlag, Neuwied, Kriftel, 2000.
- Münch, U./Meerwaldt, K.:** »Föderalismus in Deutschland«, *Informationen zur politischen Bildung*, Bd. 2002, Nr. 275, 2. Quartal, 2002.
- Munoz, V.:** Report of the Special Rapporteur on Education, Vernor Munoz, on his Mission to Germany. (13 - 21 February 2006), Online unter [http://www.ohchr.org/english/hrcouncil/docs/4session/A.HRC.429.A dd.3.pdf](http://www.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/4session/A.HRC.429.A dd.3.pdf). In: <http://www.ohchr.org/english/countries/de/index.htm> [08.07.2007].
- Munoz del Rio, C.:** »Sonderschule aus Sicht der Eltern«. In: Kommunale Ausländerinnen- und Ausländervertretung (KAV) der Stadt Frankfurt am Main (Hrsg.), *Sonderschulen - Schulen für Migrantenkinder?*, Forum Verlag, Godesberg, S. 65 - 70, 1998.
- Natorp, P.:** *Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft*, Frommanns Verlag, Stuttgart, 1899.
- Natorp, P.:** *Religion innerhalb der Grenzen der Humanität*, Mohr-Verlag, Tübingen, 2. Auflage, 1908.
- Nauck, B./Diefenbach, H./Petri, K.:** »Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen: Zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland«, *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Jg., Nr. 5, S. 701 - 722, 1998.
- Neckel, S.:** »"Leistung" und "Erfolg". Die symbolische Ordnung der Marktgesellschaft«. In: Barlösius, E./Müller, H.-P./Sigmund, S. (Hrsg.), *Gesellschaftsbilder im Umbruch. Soziologische Perspektiven in Deutschland*, Leske + Budrich, Opladen, S. 245 - 265, 2001.
- Neckel, S./Sutterlüty, F.:** »Negative Klassifikationen. Konflikte um die symbolische Ordnung sozialer Ungleichheit«. In: Heitmeyer, W./Imbusch, P. (Hrsg.), *Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 409 - 428, 2005.
- Nieke, W.:** *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag*, Leske + Budrich, Opladen, Schue und Gesellschaft, Bd. 4, 2. Auflage, 2000.
- Niemeyer, C.:** *Klassiker der Sozialpädagogik: Einführung in die Theoriesgeschichte einer Wissenschaft*, Juventa Verlag, Weinheim und München, Grundlagentexte Pädagogik, 1998.
- Nolte, P.:** »Soziale Gerechtigkeit in neuen Spannungslinien«, *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Nr. 12, September, S. 16 - 23, 2005.
- Oberndörfer, D.:** »Sprache und Nation«. In: Gogolin, I./Krüger-Potratz, M./Kuhs, K./Neumann, U./Wittek, F. (Hrsg.), *Migration und sprachliche Bildung*, Waxmann Verlag, Münster, Interkulturelle Bildungsforschung, Bd. 15, S. 231 - 248, 2005.

- Oelkers, J.:** »Gesamtschule und Ganztagschule - Politische Dimensionen des deutschen Bildungswesens«. In: Otto, H.-U./Coelen, T. (Hrsg.), *Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 221 - 246, 2004.
- Oelkers, J.:** *Gesamtschule in Deutschland. Eine historische Analyse und ein Ausweg aus dem Dilemma*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2006.
- Oexle, O.** (Hrsg.): *Armut im Mittelalter*, Thorbecke Verlag, Ostfildern, Vorträge und Forschungen, Bd. LVIII, 2004.
- Olk, T.:** »Der "aktivierende Staat". Perspektiven einer lebenslagenbezogenen Sozialpolitik für Kinder, Jugendliche, Frauen und ältere Menschen«. In: Müller, S./Sünker, H./Olk, T./ Böllert, K. (Hrsg.), *Soziale Arbeit. Gesellschaftliche Bedingungen und professionelle Perspektiven*, Luchterhand Verlag, Neuwied, Kriftel, 2. Auflage, S. 99 - 118, 2000.
- Olk, T.:** »Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule«. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), *Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule*, Verlag Deutsches Jugendinstitut, München, Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht, Bd. 4, S. 9 - 100, 2005.
- Otto, H.-U./Coelen, T.** (Hrsg.), *Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2004.
- Pagenstecher, C.:** »Die "Illusion" der Rückkehr. Zur Mentalitätsgeschichte von "Gastarbeit" und Einwanderung«, *Soziale Welt*, 47. Jg., Nr. 2, S. 149 - 179, 1996.
- Palentien, C./Klocke, A./Hurrelmann, K.:** »Armut im Kindes- und Jugendalter«, *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Nr. 18, S. 33 - 38, 1999.
- Pfahl, L.:** »Schulische Separation und prekäre berufliche Integration: Berufseinstiege und biographische Selbstthematizierungen von Sonderschulabgänger/innen«. In: Spies, A./ Tredop, D. (Hrsg.), *"Risikobiografien". Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 141 - 156, 2006.
- Picht, G.:** *Die deutsche Bildungskatastrophe*, Walter-Verlag, Olten, Freiburg, 1964.
- Pilz, F.:** *Der Sozialstaat: Ausbau - Kontroversen - Umbau*, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, Schriftenreihe, Bd. 452, 2004.
- PISA-Konsortium Deutschland** (Hrsg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Leske + Budrich, Opladen, 2001.
- PISA-Konsortium Deutschland** (Hrsg.): *PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*, Leske + Budrich, Opladen, 2002.
- PISA-Konsortium Deutschland** (Hrsg.): *PISA 2000 - Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*, Leske + Budrich, Opladen, 2003.
- PISA-Konsortium Deutschland** (Hrsg.): *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*, Waxmann Verlag, Münster u. a., 2004.
- PISA-Konsortium Deutschland** (Hrsg.): *PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland - Was wissen und können Jugendliche?*, Waxmann Verlag, Münster u. a., 2005.
- PISA-Konsortium Deutschland** (Hrsg.): *PISA 2003. Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres*, Waxmann Verlag, Münster u. a., 2006.

- Pommerin-Götze, G.:** »Zur Bildungssituation Jugendlicher mit Migrationshintergrund«. In: Frederking, V./Heller, H./Scheunpflug, A. (Hrsg.), *Nach PISA: Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung nach zwei Studien*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 143 - 162, 2005.
- Pott, A.:** *Ethnizität und Raum im Aufstiegsprozeß. Eine Untersuchung zum Bildungsaufstieg in der zweiten türkischen Migrantengeneration*, Leske + Budrich, Opladen, 2002.
- Pöttker, H./Meyer, T. (Hrsg.):** *Kritische Empirie. Lebenschancen in den Sozialwissenschaften*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2004.
- Prenzel, A.:** *Pädagogik der Vielfalt*, Leske + Budrich, Opladen, 2. Auflage, Reihe Schule und Gesellschaft, Band 2, 1995.
- Prenzel, M.:** »Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres: Die Ergebnisse von PISA-I-Plus im Überblick«. In: PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2003. Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres*, Waxmann Verlag, Münster u. a., S. 15 - 28, 2006.
- Prenzel, M./Carstensen, C./Schöps, K./Maurischat, C.:** »Die Anlage des Längsschnitts bei PISA 2003«. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), *PISA 2003. Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres*, Waxmann Verlag, Münster u. a., S. 29 - 62, 2006.
- Prenzel, M./Drechsel, B./Carstensen, C./Ramm, G.:** »PISA 2003 - eine Einführung«. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*, Waxmann Verlag, Münster u. a., S. 13 - 46, 2004.
- Preuss-Lausitz, U.:** »Zwischen Modernisierung und Tradition. Bildungsprozesse heutiger Migrantenkinder«, *Die Deutsche Schule*, 92. Jg., Nr. 2, S. 23 - 40, 2000.
- Pries, L. (Hrsg.):** *Zwischen den Welten und amtlichen Zuschreibungen. Neue Formen und Herausforderungen der Arbeitsmigration im 21. Jahrhundert*, Klartext Verlag, Essen, 2005.
- Pross, H.:** *Über die Bildungschancen von Mädchen in der Bundesrepublik*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M., 4. Auflage, 1972.
- Quellenberg, H.:** »Ganztagsschule im Spiegel der Statistik«. In: Holtappels, H.-G./Klieme, E./Rauschenbach, T. (Hrsg.): *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der "Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen" (StEG)*, Juventa Verlag, Weinheim und München, 2007.
- Radtke, F.-O.:** »Demokratische Diskriminierung. Exklusion als Bedürfnis oder nach Bedarf«, *Mittelweg* 36, 4. Jg., Nr. 1, Februar/März, S. 32 - 48, 1995.
- Radtke, F.-O.:** »Interkulturelle Erziehung im Hinblick auf die Sonderschule«. In: Kommunale Ausländerinnen- und Ausländervertretung (KAV) der Stadt Frankfurt am Main (Hrsg.), *Sonderschulen - Schulen für Migrantenkinder?*, Forum Verlag, Godesberg, S. 22 - 34, 1998.
- Radtke, F.-O.:** »Integrationsleistungen der Schule. Zur Differenz von Bildungsqualität und Beteiligungsgerechtigkeit«, *Vorgänge*, 42. Jg., Nr. 3, September, S. 23 - 34, 2003.
- Radtke, F.-O.:** »Die Illusion der meritokratischen Schule. Lokale Konstellationen der Produktion von Ungleichheit im Erziehungssysteme«. In: Bade, K./Bommes, M. (Hrsg.), *Migration - Integration - Bildung. Grundfragen und Problembereiche*, Migrationsforschung und Interkulturelle Studien, Universität Osnabrück, IMIS-Beiträge, Heft 23, S. 143 - 178, 2004.
- Raff, T.:** »Das Bild der Armut im Mittelalter«. In: Oexle, O. (Hrsg.), *Armut im Mittelalter*, Thorbecke Verlag, Ostfildern, Vorträge und Forschungen, Bd. LVIII, S. 9 - 25, 2004.

- Ramm, G./Prenzel, M./Heidemeier, H./Walter, O.:** »Soziokulturelle Herkunft: Migration«. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*, Waxmann Verlag, Münster u. a., S. 254 - 282, 2004.
- Rauschenbach, T.:** *Das sozialpädagogische Jahrhundert: Analysen zur Entwicklung Sozialer Arbeit in der Moderne*, Juventa Verlag, Weinheim und München, 1999.
- Rauschenbach, T.:** »Plädoyer für ein neues Bildungsverständnis«, *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Nr. 12, März, S. 3 - 6, 2005.
- Rauschenbach, T./Züchner, I.:** »Was ist eigentlich mit der Jugend? Zu "gefühlten" und gemessenen Lagen der Jugend«. In: Badawia, T./Luckas, H./Müller, H. (Hrsg.): *Das Soziale gestalten. Über Mögliches und Unmögliches der Sozialpädagogik*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 199 – 223, 2006.
- Reiberg, L.:** *Berufliche Integration in der multikulturellen Gesellschaft*, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, Themen und Materialien, 2006.
- Reiser, H. (Hrsg.):** *Sonderschulen - Schulen für Ausländerkinder?*, Carl Marhold Verlagsbuchhandlung, Berlin, 1981.
- Reißig, B./Gaupp, N.:** »Hauptschüler: Schwierige Übergänge von der Schule in den Beruf«, *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Nr. 28, Juli, S. 10 - 17, 2007.
- Reißland, C./Nollmann, G.:** »Kinderarmut im Stadtteil: Intervention und Prävention«, *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Nr. 26, Juni, S. 24 - 32, 2006.
- Röhrs, H.:** *Die Reformpädagogik als internationale Bewegung*, Schroedel Verlag, Hannover, 1980.
- Röhrs, H. (Hrsg.):** *Reformpädagogik und innere Bildungsreform*, Deutscher Studien Verlag, Weinheim, Hermann Röhrs Gesammelte Schriften, Bd. 12, 1998.
- Rolff, H.-G.:** *Sozialisation und Auslese durch die Schule*, Juventa Verlag, Weinheim und München, überarb. Neuausg., 1997.
- Rousseau, Jean-Jacques:** *Abhandlung von dem Ursprunge der Ungleichheit unter dem Menschen*, Verlag Hermann Böhlau Nachfolger, Weimar, 1756/2000.
- Ruchniewicz, K./Zinnecker, J. (Hrsg.):** *Zwischen Zwangsarbeit, Holocaust und Vertreibung. Polnische, jüdische und deutsche Kindheiten im besetzten Polen*, Juventa Verlag, Weinheim und München, 2007.
- Sachverständigenkommission** Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): *Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter*, Verlag Deutsches Jugendinstitut, München, Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht, Bd. 3, 2005.
- Sachverständigenkommission** Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): *Kooperationen zwischen Jugendhilfe und Schule*, Verlag Deutsches Jugendinstitut, München, Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht, Bd. 4, 2005.
- Sander, W. (Hrsg.):** *Handbuch politische Bildung*, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, Schriftenreihe, Bd. 476, 2005.
- Schaarschuch, A.:** »Gesellschaftliche Perspektiven sozialer Dienstleistung«. In: Müller, S./Sünker, H./Olk, T./Böllert, K. (Hrsg.), *Soziale Arbeit. Gesellschaftliche Bedingungen und professionelle Perspektiven*, Luchterhand Verlag, Neuwied, Kriftel, S. 165 - 177, 2000.
- Schäfers, B./Zapf, W. (Hrsg.):** *Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands*, Leske + Budrich, Opladen, 2., erw. u. aktual. Auflage, 2001.

- Schäfers, B.** (Hrsg.): *Grundbegriffe der Soziologie*, Leske + Budrich, Opladen, 8., überarb. Auflage, 2003.
- Schaffner, E./Schiefele, U./Drechsel, B./Artelt, C.:** »Lesekompetenz«. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*, Waxmann Verlag, Münster u. a., S. 93 - 110, 2004.
- Schelsky, H.:** *Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft*, Werkbund-Verlag, Würzburg, 6. Auflage, 1967.
- Scherr, A.:** »Auf der Suche nach dem Politischen in der Sozialen Arbeit. Ein Vorschlag für eine differenzierende Debatte«. In: Merten, R. (Hrsg.), *Hat Soziale Arbeit ein politisches Mandat? Positionen zu einem strittigen Thema*, Leske + Budrich, Opladen, 101 - 119, 2001a.
- Scherr, A.:** »Randgruppen und Minderheiten«. In: Schäfers, B./Zapf, W. (Hrsg.), *Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands*, Leske + Budrich, Opladen, 2., erw. u. aktual. Auflage, S. 518 - 528, 2001b.
- Schilling, Johannes:** *Soziale Arbeit: Entwicklungslinien der Sozialpädagogik/Sozialarbeit*, Luchterhand Verlag, Neuwied, Kriftel, Studienbücher für soziale Berufe, 1997.
- Schilling, M.:** »Differenzierungsmöglichkeiten nach Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund in der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik - Bildungsdaten von Kindern im Vorschulalter«. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik*, Eigenverlag, Bonn, Bildungsreform, Bd. 14, S. 75 - 80, 2005.
- Schimank, U.:** »Kämpfe um Lebenschancen«. In: Pöttker, H./Meyer, T. (Hrsg.), *Kritische Empirie. Lebenschancen in den Sozialwissenschaften*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 43 - 60, 2004.
- Schimpl-Neimanns, B.:** »Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung«, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52. Jg., Nr. 5, S. 636 - 669, 2000.
- Schlippe, A./El Hachimi, M./Jürgens, G.:** *Multikulturelle systemische Praxis*, Carl-Auer-Systeme Verlag, Heidelberg, 2003.
- Schnuer, G.:** *Die deutsche Bildungskatastrophe: 20 Jahre nach Picht - Lehren und Lernen in Deutschland*, Busse + Seewald, Herford, 1986.
- Schönwälder, K.:** »Vorbemerkung«. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik*, Eigenverlag, Bonn, Bildungsreform, Bd. 14, S. 5 - 6, 2005.
- Schröer, W., Struck, N. und M. Wolff** (Hrsg.): *Handbuch Kinder- und Jugendhilfe*, Juventa Verlag, Weinheim und München, 2002.
- Schümer, G.:** »Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen«. In: Schümer, G./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.), *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 73 - 114, 2004.
- Schümer, G./Tillmann, K.-J./Weiß, M.:** »Institutionelle und soziale Bedingungen schulischen Lernens«. In: PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*, Leske + Budrich, Opladen, S. 203 - 218, 2002.
- Schümer, G./Tillmann, K.-J./Weiß, M.** (Hrsg.): *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2004.

- Schulze, G.:** *Die Erlebnisgesellschaft: Kulturosoziologie der Gegenwart*, Campus Verlag, Frankfurt am Main, New York, 1992.
- Schumacher, E.:** »Die soziale Ungleichheit der Lehrer/innen. Oder: Gibt es eine Milieuspezifität pädagogischen Handelns?«. In: Mägdefrau, J./Schumacher, E. (Hrsg.), *Pädagogik und soziale Ungleichheit. Aktuelle Beiträge - Neue Herausforderungen*, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn/Obb., S. 253 - 271, 2002.
- Schumann, M./Sack, A./Schumann, T.:** *Schulsozialarbeit im Urteil der Nutzer*, Juventa Verlag, Weinheim und München, 2006.
- Schwippert, K./Bos, W./Lankes, E.-M.:** »Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich«. In: Bos, W./Lankes, E.-M./Penzel, M./Schwippert, K./Walther, G./Valtin, R. (Hrsg.), *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*, Waxmann Verlag, Münster u. a., S. 265 - 302, 2003.
- Schwippert, K./Bos, W./Lankes, E.-M.:** »Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland und im internationalen Vergleich«. In: Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Valtin, R./Walther, G. (Hrsg.), *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*, Waxmann Verlag, Münster u. a., S. 165 - 190, 2004.
- Shell Deutschland** (Hrsg.): *Jugend 2006*, Fischer Verlag, Frankfurt a. M., 2006.
- Soziologisches Forschungsinstitut (SOFI)**, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), Institut für sozialwissenschaftliche Forschung (ISF) u (Hrsg.): *Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2005.
- Solga, H.:** »Das Paradox der integrierten Ausgrenzung von gering qualifizierten Jugendlichen«, *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Nr. B 21 - 22, Mai, S. 19 - 25, 2003.
- Solga, H.:** »Meritokratie - die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen«. In: Berger, P./Kahlert, H. (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*, Juventa Verlag, Weinheim und München, Bildungssoziologische Beiträge, S. 19 - 38, 2005a.
- Solga, H.:** *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft*, Budrich Verlag, Opladen, 2005b.
- Solga, H./Powell, J.:** »Gebildet - Ungebildet.«. In: Lessenich, S./Nullmeier, F. (Hrsg.), *Deutschland. Eine gesplante Gesellschaft*, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, Schriftenreihe, Bd. 572, S. 175 - 190, 2006.
- Solga, H./Wagner, S.:** »Paradoxie der Bildungsexpansion. Die doppelte Benachteiligung von Hauptschülern«, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4. Jg., Nr. 1, S. 107 - 127, 2001.
- Solga, H./Wagner, S.:** »Die Zurückgelassenen - die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern«. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 195 - 224, 2004a.
- Solga, H./Wagner, S.:** »Die Bildungsexpansion und ihre Konsequenzen für das soziale Kapital der Hauptschule«. In: Engler, S./Krais, B. (Hrsg.), *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus*, Juventa Verlag, Weinheim und München, Bildungssoziologische Beiträge, S. 97 - 114, 2004b.
- Sorg, R.** (Hrsg.): *Soziale Arbeit zwischen Politik und Wissenschaft*, LIT Verlag, Münster, Sozialpädagogik/Sozialarbeit im Sozialstaat, Bd. 18, 1. Auflage, 2003.

- Sozialpädagogisches Institut** im SOS-Kinderdorf e. V. (Hrsg.): *Migrantenkinder in der Jugendhilfe*, SPI, München, SPI-Schriftenreihe, Bd. 6, 2002.
- Speitkamp, W.:** *Jugend in der Neuzeit: Deutschland vom 16. bis zum 20. Jahrhundert*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1998.
- Spies, A.:** »Schulbezogene Jugendsozialarbeit und Schulsozialarbeit - Scharnier(e) zwischen Disziplinen«. In: Spies, A./Tredop, D. (Hrsg.), *"Risikobiographien". Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 157 - 177, 2006.
- Spies, A./Tredop, D. (Hrsg.):** *"Risikobiografien". Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2006.
- Stanat, P.:** »Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Differenzierung deskriptiver Befunde aus PISA und PISA-E«. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), *PISA 2000 - Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*, Leske + Budrich, Opladen, S. 243 - 260, 2003.
- Stanat, P.:** »Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft«. In: Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 189 - 219, 2006a.
- Stanat, P.:** »Disparitäten im schulischen Erfolg: Forschungsstand zur Rolle des Migrationshintergrunds«, *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung*, 34. Jg., Heft 2, S. 98 - 124, 2006b.
- Stanat, P./Christensen, G.:** *Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. Eine Analyse von Voraussetzungen und Erträgen schulischen Lernens im Rahmen von PISA 2003*, BMBF, Berlin, Bildungsforschung, Bd. 19, 2006.
- Stanat, P./Kunter, M.:** »Geschlechterunterschiede in Basiskompetenzen«. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Leske + Budrich, Opladen, S. 249 - 269, 2001.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.):** *Datenreport 2006*, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, Schriftenreihe, Bd. 544, 2006.
- Staub-Bernasconi, S.:** »Soziale Arbeit als (eine) "Menschenrechtsprofession"«. In: Sorg, R. (Hrsg.), *Soziale Arbeit zwischen Politik und Wissenschaft*, LIT Verlag, Münster, Sozialpädagogik/Sozialarbeit im Sozialstaat, Bd. 18, S. 17 - 54, 2003.
- Staub-Bernasconi, S.:** »Der Beitrag einer systemischen Ethik zur Bestimmung von Menschenwürde und Menschenrechten in der Sozialen Arbeit«. In: Dungs, S./Gerber, U./Schmidt, H./Zitt, R. (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Ethik im 21. Jahrhundert*, Evangelische Verlagsanstalt, Leipzig, S. 267 - 289, 2006.
- Steinbach, A.:** *Soziale Distanz: Ethnische Grenzziehung und die Eingliederung von Zuwanderern in Deutschland*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2004.
- Steinrück, M. (Hrsg.):** *Pierre Bourdieu: Politisches Forschen, Denken und Eingreifen*, VSA-Verlag, Hamburg, 2004.
- Sting, S.:** »Stichwort: Literalität - Schriftlichkeit«, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6. Jg., Nr. 3, S. 317 - 337, 2003.

- Sting**, S.: »Soziale Bildung«. In: Otto, H.-U./Coelen, T. (Hrsg.), *Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 77 - 83, 2004.
- Stöltzing**, W.: »Staatliche Sprachenpolitik und politische Gegenwehr - der Fall des 'Sprachtests' für Spätaussiedler«. In: Gogolin, I./Krüger-Potratz, M./Kuhs, K./Neumann, U./Wittek, F. (Hrsg.), *Migration und sprachliche Bildung*, Waxmann Verlag, Münster, Interkulturelle Bildungsforschung, Bd. 15, S. 261 - 274, 2005.
- Struck**, N.: »Der aktivierende Sozialstaat und die Kinder- und Jugendhilfe«. In: Dahme, H.-J./Otto, H.-U./Trube, A./Wohlfahrt, N. (Hrsg.), *Soziale Arbeit für den aktivierenden Staat*, Leske + Budrich, Opladen, S. 369 - 380, 2003.
- Sturzenhecker**, B.: »"Politikferne" Jugendliche in der Kinder- und Jugendarbeit«, *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Nr. 32 - 33, August, S. 9 - 14, 2007.
- Sünker**, H.: *Bildung, Politik und soziale Gerechtigkeit. Perspektiven für eine demokratische Gesellschaft*, Lang Verlag, Frankfurt a. M. u. a., Arbeit - Technik - Organisation – Soziales, Bd. 19, 2003.
- Sünker**, H.: »Kindheitsforschung und Bildungsforschung - Kinderpolitik und Bildungspolitik«. In: Otto, H.-U./Coelen, T. (Hrsg.), *Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 149 - 161, 2004.
- Tajfel**, H.: *Differentiation between social groups. Studies in the social psychology of intergroup relations*, Academic Press, London, 1978.
- Terkessidis**, M.: »Globale Kultur in Deutschland:«. In: Hepp, A./Winter, R. (Hrsg.), *Kultur – Medien - Macht. Cultural Studies und Medienanalyse*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, Medien - Kultur - Kommunikation, 3. überarb. u. erw. Auflage, S. 311 - 325, 2006.
- Teuber**, K.: »Migrationssensibles Handeln in der Kinder- und Jugendhilfe«. In: Sozialpädagogisches Institut beim SOS-Kinderdorf e. V. (Hrsg.), *Migrantenkinder in der Jugendhilfe*, SPI, München, SPI-Schriftenreihe, Bd. 6, S. 75 - 134, 2002.
- Thiersch**, H.: *Positionsbestimmungen der Sozialen Arbeit*, Juventa Verlag, Weinheim und München, Edition Soziale Arbeit, 2002a.
- Thiersch**, H.: »Der Beitrag der Sozialen Arbeit für die Gestaltung des Sozialen. Ein Resümee«. In: Lange, D./Fritz, K. (Hrsg.): *Soziale Fragen – Soziale Antworten. Die Verantwortung der Sozialen Arbeit für die Gestaltung des Sozialen*, Luchterhand, Neuwied Kriftel, S. 12 – 21, 2002b.
- Thiersch**, H.: »Widersprüche in der Sozialen Arbeit - Essayistische Anmerkungen zur gegenwärtigen Situation«. In: Hering, S./Urban, U. (Hrsg.), *"Liebe allein genügt nicht". Historische und systematische Dimensionen der Sozialpädagogik*, Leske + Budrich, Opladen, S. 35 - 43, 2004.
- Thränhardt**, D.: »Deutsche - Ausländer.«. In: Lessenich, S./Nullmeier, F. (Hrsg.), *Deutschland. Eine gespaltene Gesellschaft*, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, Schriftenreihe, Bd. 572, S. 273 - 294, 2006.
- Thränhardt**, D./Hunger, U. (Hrsg.), *Migration im Spannungsfeld von Globalisierung und Nationalstaat*, Westdeutscher Verlag, Wiesbaden, 2003.
- Tillmann**, K.-J.: »Schulpädagogik und Bildungsforschung: Aktuelle Trends vor dem Hintergrund langfristiger Entwicklungen«. In: Merkens, H. (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 81 - 95, 2006.

- Tillmann, K.-J./Meier, U.:** »Schule, Familie und Freunde - Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland«. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Leske + Budrich, Opladen, S. 468 - 509, 2001.
- Tippelt, R.** (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*, Leske + Budrich, Opladen, 2002.
- Trautwein, U./Baumert, J./Maaz, K.:** »Hauptschulen = Problemschulen?«, *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Nr. 28, Juli, S. 3 - 9, 2007.
- Treibel, A.:** »Migration«. In: Schäfers, B./Zapf, W. (Hrsg.), *Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands*, Leske + Budrich, Opladen, 2., erw. u. aktual. Auflage, S. 472 -481, 2001.
- Treibel, A.:** *Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht*, Juventa Verlag, Weinheim und München, Grundlagentexte Soziologie, 3. Auflage, 2003.
- Treichler, A.** (Hrsg.): *Wohlfahrtsstaat, Einwanderung und ethnische Minderheiten*, Westdeutscher Verlag, Wiesbaden, 2002.
- Treptow, R.:** »Bildung und Soziale Arbeit«. In: Otto, H.-U./Coelen, T. (Hrsg.), *Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 111 - 130, 2004.
- Treptow, R.:** »Bildung für alle – Zum Bildungsauftrag der Sozialen Arbeit«. In: Böllert, K./Hansbauer, P./Hasenjürgen, B./Langenohl, S.: *Die Produktivität des Sozialen – den sozialen Staat aktivieren*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 49 – 55, 2006.
- Valtin, R./Wagner, C./Schwippert, K.:** »Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse - schulische Leistungen, lernbezogene Einstellungen und außerschulische Lernbedingungen«. In: Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Valtin, R./Walther, G. (Hrsg.), *IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien*, Waxmann Verlag, Münster u. a., 2005.
- Vereinte Nationen**, Rat für Menschenrechte: Bericht des Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung, Vernor Munoz. Online unter http://www.gew.de/Deutsche_Schulpolitik_auf_dem_Pruefstand.html [03.04.2007].
- Vester, M.:** »Schieflagen sozialer Gerechtigkeit«. In: Vester, M./Geiling, H./Lange-Vester, A. (Hrsg.), *Probleme sozialer Integration*, LIT Verlag, Münster u. a., Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel, Bd. 1, S. 19 – 38, 2003a.
- Vester, M.:** »Bildungsmodernisierung und soziale Ungleichheit«, *Vorgänge*, 42. Jg., Nr. 3, September, S. 4 - 14, 2003b.
- Vester, M.:** »Die Illusion der Bildungsexpansion. Bildungsöffnungen und soziale Segregation in der Bundesrepublik Deutschland«. In: Engler, S./Krais, B. (Hrsg.), *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen: Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus*, Juventa Verlag, Weinheim u. München, Bildungssoziologische Beiträge, S. 13 - 53, 2004.
- Vester, M.:** »Die selektive Bildungsexpansion: Die ständische Regulierung der Bildungschancen in Deutschland«. In: Berger, Peter A. und Heike Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*, Juventa Verlag, Weinheim und München, Bildungssoziologische Beiträge, S. 39 - 70, 2005.

- Vester, M.:** »Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen: Bildung und soziale Ungleichheit zwischen Boudon und Bourdieu«. In: Georg, W. (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem: Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme*, UVK Verlagsgesellschaft, Konstanz, S. 13 - 54, 2006.
- Vester, M.:** »Soziale Milieus und Gesellschaftspolitik«, *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Nr. 44 - 45, Oktober, S. 10 - 17, 2006.
- Vester, M./Geiling, H./Lange-Vester, A. (Hrsg.):** *Probleme sozialer Integration*, LIT Verlag, Münster - Hamburg - London, Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel, Bd. 1, 2003.
- Vester, M./Oertzen, P./Geiling, H./Hermann, T./Müller, D.:** *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M., 2001.
- Vogel, B.:** »Sicher - Prekär«. In: Lessenich, S./Nullmeier, F. (Hrsg.), *Deutschland. Eine gesplante Gesellschaft*, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, Schriftenreihe, Bd. 572, S. 73 - 91, 2006.
- Volkman, U.:** »Soziale Ungleichheit: Die "Wieder-Entdeckung" gesellschaftlicher Ungerechtigkeiten«. In: Volkman, U./Schimank, U. (Hrsg.), *Soziologische Gegenwartsdiagnosen II. Vergleichende Sekundäranalysen*, Leske + Budrich, Opladen, S. 227 - 256, 2002.
- Volkman, U./Schimank, U. (Hrsg.):** *Soziologische Gegenwartsdiagnosen II. Vergleichende Sekundäranalysen*, Leske + Budrich, Opladen, 2002.
- Voß, R. (Hrsg.):** *Die Schule neu erfinden: systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik*, Luchterhand Verlag, Neuwied, Krefeld, Berlin, 2. Aufl., 1997.
- Wagner, S./Seibert, H./Özcan, V./Schönwälder, K.:** »Migration, Ethnizität und Schule: Die amtlichen Statistiken der Niederlande, Schwedens und Kanadas«. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik*, Eigenverlag, Bonn, Bildungsreform, Bd. 14, S. 103 - 115, 2005.
- Walter, P.:** »Urteile und Fehlurteile von Lehrpersonen in der multikulturellen Schulwirklichkeit«. In: Hamburger, F./Badawia, T./Humrich, M. (Hrsg.), *Migration und Bildung*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, Schule und Gesellschaft, Bd. 35, 2005.
- Walter, O.:** »Die Entwicklung der mathematischen und der naturwissenschaftlichen Kompetenzen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Verlauf eines Schuljahres«. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), *PISA 2003. Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres*, Waxmann Verlag, Münster u. a., S. 249 - 275, 2006.
- Walther, G./Geiser, H./Langeheine, R./Lobemeier, K.:** »Mathematische Kompetenzen am Ende der vierten Jahrgangsstufe«. In: Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Walther, G./Valtin, R. (Hrsg.), *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*, Waxmann Verlag, Münster u. a., S. 189 - 226, 2003.
- Weber, M.:** *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie*, Mohr Verlag, Tübingen, 5., rev. Aufl. Auflage, 1922/1972.
- Wenning, N.:** *Vereinheitlichung und Differenzierung. Zu den "wirklichen" gesellschaftlichen Funktionen des Bildungswesens im Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit*, Leske + Budrich, 1999.
- Weinbach, C.:** »Staatsbürgerschaft und nationale Zugehörigkeit heute: multikulturell oder de-ethnisiert?«. In: Gusy, C./Haupt, H.-G. (Hrsg.), *Inklusion und Partizipation. Politische Kommunikation im historischen Wandel*, Campus Verlag, Frankfurt a. M., New York, Historische Politikforschung, Bd. 2, S. 187 - 211, 2005.

- Wieland, D.:** *Die Grenzen der Individualisierung. Sozialstrukturanalyse zwischen objektivem Sein und subjektivem Bewusstsein*, Leske + Budrich, Opladen, 2004.
- Wieland, N.:** »Benachteiligung als Merkmal (schulischer) Interaktion«. In: Spies, A./Tredop, D. (Hrsg.), *"Risikobiografien". Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 191 - 205, 2006.
- Yildiz, E.:** »Konstruktion des Anderen als ethnisch Fremder: Zur Notwendigkeit eines Perspektivenwechsels in der interkulturellen Bildung«. In: Karakasoglu, Y./Lüddecke, J. (Hrsg.), *Migrationsforschung und Interkulturelle Pädagogik. Aktuelle Entwicklungen in Theorie, Empirie und Praxis*, Waxmann Verlag, Münster u. a., S. 145 - 157, 2004.
- Zedler, P.:** »Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung«. In: Tippelt, R. (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung*, Leske + Budrich, Opladen, S. 21 - 39, 2002.
- Ziegenspeck, J.:** *Lernen für's Leben - Lernen mit Herz und Hand: ein Vortrag zum 100. Geburtstag von Kurt Hahn (1886 - 1974)*, Neubauer Verlag, Lüneburg, 1986.
- Zimmermann, G.:** »Armut«. In: Schäfers, B./Zapf, W. (Hrsg.), *Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands*, Leske + Budrich, Opladen, 2., erw. u. aktual. Auflage, S. 36 - 52, 2001.
- Zinnecker, J./Stecher, L.:** »Gesellschaftliche Ungleichheit im Spiegel hierarchisch geordneter Bildungsgänge: Die Bedeutung ökonomischen, kulturellen und ethnischen Kapitals der Familie für den Schulbesuch der Kinder«. In: Georg, W. (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem: Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme*, UVK Verlagsgesellschaft, Konstanz, 2006, S. 291 – 310.

Abbildungsverzeichnis

<u>Abbildung 2-1:</u>	Bildungs- und Lernorte	205
<u>Abbildung 2-2:</u>	Entwicklung zur multiethnischen Gesellschaft 1961 – 2004	206
<u>Abbildung 2-3:</u>	Schichtzugehörigkeit von erwerbstätigen Ausländern aus den Hauptanwerbeländern (1991 – 2000)	207
<u>Abbildung 2-4:</u>	Beruflicher Abschluß der Eltern von Deutschen und Bildungsinländern aus Anwerbestaaten und anderen Staaten (in Prozent)	208
<u>Abbildung 2-5:</u>	Bevölkerung im Alter von unter 25 Jahren nach Migrationshintergrund und Migrationstypen	209
<u>Abbildung 2-6:</u>	Bevölkerung im Alter von unter 25 Jahren 2005 nach Zuwanderungs- zeitpunkt und Altersgruppen	210
<u>Abbildung 2-7:</u>	Entwicklung der schichtspezifischen Schulbesuchsquoten 1950 – 1989	211
<u>Abbildung 2-8:</u>	Verlauf der Bildungsexpansion: Schulbesuch (7. Klasse) in verschiedenen Schulformen von 1952 bis 1999	212
<u>Abbildung 2-9:</u>	15-Jährige nach Migrationshintergrund der Familie und Bildungsgang ohne Sonderschüler (in Prozent)	213
<u>Abbildung 2-10:</u>	Mittlerer sozialer Status der Herkunftsfamilien und Migrantenanteil an Schulen der Sekundarstufe I 2004 nach Schulart	214
<u>Abbildung 2-11:</u>	Bildungsbarrieren: Vier Schwellen der Bildungsbeteiligung	215
<u>Abbildung 2-12:</u>	Bildungstrichter sozialer Selektion: Bildungsbeteiligung von Kindern aus hoher bzw. unterer sozialer Herkunftsgruppe in Prozent	216
<u>Abbildung 3-1:</u>	Gymnasialempfehlung und Schülerleistung nach Schulabschluss des Vaters 1997 (in Prozent bzw. Testpunkten)	217
<u>Abbildung 3-2:</u>	Allgemeines Rahmenmodell von Bedingungen schulischer Leistungen	218
<u>Abbildung 3-3:</u>	15-Jährige nach Sozialschichtzugehörigkeit und Bildungsgang	218

<u>Abbildung 3-4:</u>	Migrantenanteil in der besuchten Schule für Schüler der 9. Jahrgangsstufe mit und ohne Migrationshintergrund (in Prozent)	219
<u>Abbildung 3-5:</u>	Repetentenquoten von 15-Jährigen aus einheimischen und zugewanderten Familien nach Klassenstufen (in Prozent)	220
<u>Abbildung 3-6:</u>	Unterschiede zwischen der mittleren Lesekompetenz von 15-Jährigen aus Familien des oberen und unteren Viertels der Sozialstruktur	221
<u>Abbildung 3-7:</u>	Staaten nach mittlerer Leseleistung und sozialem Gradienten der Lesekompetenz	222
<u>Abbildung 3-8:</u>	Anteile von Migrantenkindern (15-Jährige in Prozent) 2003 in OECD-Staaten mit mehr als 10 Prozent Migrantenkindern (mindestens ein Elternteil zugewandert)	223
<u>Abbildung 3-9:</u>	Zusammenhang der Unterschiede in der Mathematikkompetenz und dem sozioökonomischen und kulturellen Status	224
<u>Abbildung 3-10:</u>	Verteilung ausgewählter Gruppen auf Mathematikkompetenzstufen in PISA 2003	224
<u>Abbildung 3-11:</u>	IGLU-Rahmenmodell für den Zusammenhang zwischen Schülerleistungen und deren Bedingungen	225
<u>Abbildung 3-12:</u>	Lesekompetenzstufenzugehörigkeit in IGLU – differenziert nach Übergangsempfehlung	225
<u>Abbildung 3-13:</u>	Anteil von schwachen Schülerinnen und Schülern in der Lese-, mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenz nach Migrationsstatus, Sozialschicht der Bezugsperson und Geschlecht der Kinder	226
<u>Abbildung 3-14:</u>	Testleistungen differenziert nach Deutschnoten in Deutschland - Gesamtskala Lesen	226
<u>Abbildung 4-1:</u>	Soziale Milieus in Westdeutschland – 2003 – die ständische Stufung der Bildungswege	227
<u>Abbildung 4-2:</u>	Betroffenheit von Armut 1997 und 2004 (50 Prozent Äquivalenzeinkommen) in Deutschland nach Bildungsmerkmalen	228

<u>Abbildung 5-1:</u>	Modell für die Entstehung und Reproduktion von sozialer Ungleichheit der Bildungschancen nach Boudon (1974)	229
<u>Abbildung 5-2:</u>	Modell des sozialen Raumes nach Bourdieu (1987)	230
<u>Abbildung 6-1:</u>	Soziale Arbeit als intermediäre Instanz	231
<u>Abbildung 6-2:</u>	Teilnahme an Ganztagsangeboten nach Migrationsstatus (in Prozent)	232
<u>Abbildung NW:</u>	"Armut verhindert manchen klugen Verstand, das er nicht fürkummt"	233

Tabellenverzeichnis

<u>Tabelle 2-1:</u>	Definition und Struktur der Bevölkerung 2005 nach Migrationshintergrund und Migrationstypen	234
<u>Tabelle 3-1:</u>	Migrantenanteil 2000 in den Schularten der Jahrgangsstufe 9 nach Herkunftsregionen (in Prozent)	235
<u>Tabelle 3-2:</u>	Relative Chancen der Realschul- und Gymnasialempfehlung der Lehrkräfte in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund der Familie in Deutschland (odds ratios)	235

Glossar

AEMR

Allgemeine Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen aus dem Jahr 1948.

Bildungsinländer

Als Bildungsinländer werden nicht-deutsche Studierende bezeichnet, die ihre Hochschulreife in Deutschland erworben haben.

DESI

Deutsch Englisch Schülerleistungen International.

Formale Bildung

Formale Bildung findet in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen statt und führt zu anerkannten Abschlüssen.

Ganztagschule

Ganztagschulen sind Schulen, die an mindestens drei Tagen in der Woche ein mindestens sieben Zeitstunden umfassendes Angebot zur Verfügung stellen, an denen ein Mittagessen bereitgestellt, ein außerunterrichtliches Angebot organisiert wird und bei denen dieses Angebot in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem Unterricht steht.

HISEI

Höchster Sozioökonomischer Index.

IGLU/PIRLS

Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung/ Progress in International Reading Literacy Study.

Informelles Lernen

Informelles Lernen ist eine Begleiterscheinung des alltäglichen Lebens; im Unterschied zur formalen und non-formalen Bildung handelt es sich nicht notwendigerweise um einen intentionalen Lernvorgang.

KMK

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.

LAU

Sequenzielle Längsschnittuntersuchung zu "Aspekte(n) der Lernaufgangslänge und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern der Hamburger Schulen".

Migrationshintergrund

Personen mit Migrationshintergrund sind jene, die selbst oder deren Eltern oder Großeltern nach Deutschland zugewandert sind, ungeachtet ihrer gegenwärtigen Staatsangehörigkeit.

Non-formale Bildung

Non-formale Bildung findet außerhalb der Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen für die allgemeine und berufliche Bildung statt und führt nicht zum Erwerb eines anerkannten Abschlusses.

Odds ratio

Wahrscheinlichkeit des Auftretens von Ereignissen. Die Wahrscheinlichkeit, dass bestimmte Ereignisse eintreten, wird im Vergleich zu einer Referenzgruppe unter Kontrolle anderer relevanter Einflussfaktoren bestimmt. So ist das Risiko, eine bestimmte Krankheit zu bekommen, für Menschen mit Volks- oder Hauptschulabschluss häufig höher als für Abiturienten. Dabei bedeutet ein Wert von 2, dass das Risiko doppelt so hoch ist.

OECD

Organisation for Economic Co-Operation and Development (Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung).

PISA

Programme for International Student Assessment.

PISA-E

Programme for International Student Assessment – Ländervergleich.

PISA-I

Programme for International Student Assessment – Internationaler Vergleich.

PISA-I-Plus

Programme for International Student Assessment – Analytische Studie.

Segregation

Segregation liegt vor, wenn Personen mit einem bestimmten Sozialstatus oder Migrationshintergrund in Bildungseinrichtungen und/oder Wohnbezirken dauerhaft überdurchschnittlich häufig vertreten sind.

Sample

Ein Sample bezeichnet eine aus einer größeren Menge ausgewählte Gruppe von Personen, die repräsentativ für die Gesamtheit ist.

SOEP

Sozio-Oekonomisches Panel. Eine seit 1984 jährlich durchgeführte Längsschnitterhebung zur Sozialstruktur der Wohnbevölkerung der Bundesrepublik Deutschland (= Befragungspopulation), durchgeführt vom Umfrageforschungsinstitut TNS Infratest Sozialforschung im Auftrag des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung (DIW) Berlin.

StEG

Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen.

Survey

Sozialwissenschaftliche Befragung.

TIMSS-IEA

Third International Mathematics and Science Study der International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Unterschichtung

Überwiegen des Eintretens von Zuwanderern (ethnischen Minderheiten) in die untersten Positionen der Sozialstruktur und Bildung einer neuen Sozialschicht unterhalb der bestehenden Schichtstruktur hochindustrieller Gesellschaften Westeuropas.

Anhang

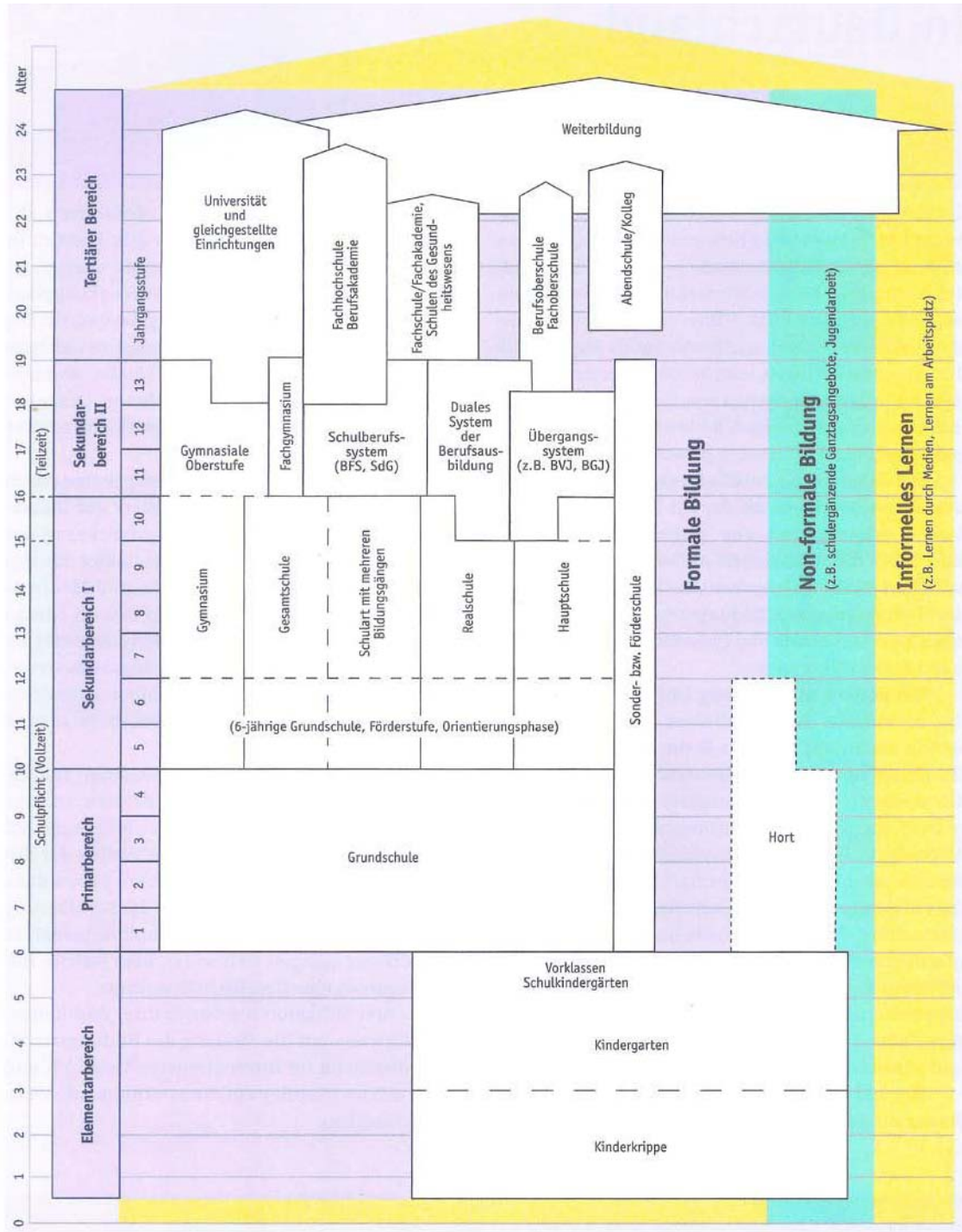
zur Diplomarbeit

Migrantenkinder im deutschen Bildungssystem

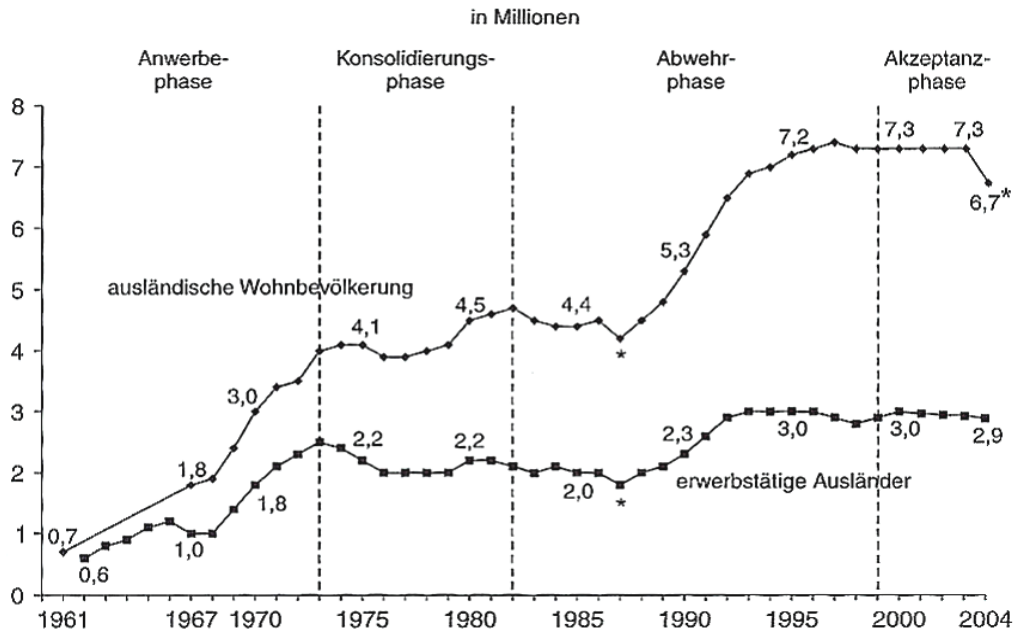
Eine sozialwissenschaftliche Analyse der Ergebnisse empirischer Bildungsforschung

im Rahmen einer sozialpädagogischen Fragestellung

Abbildung 2-1: Bildungs- und Lernorte⁷⁹²



⁷⁹² Quelle: Avenarius et al. (2006: 20).

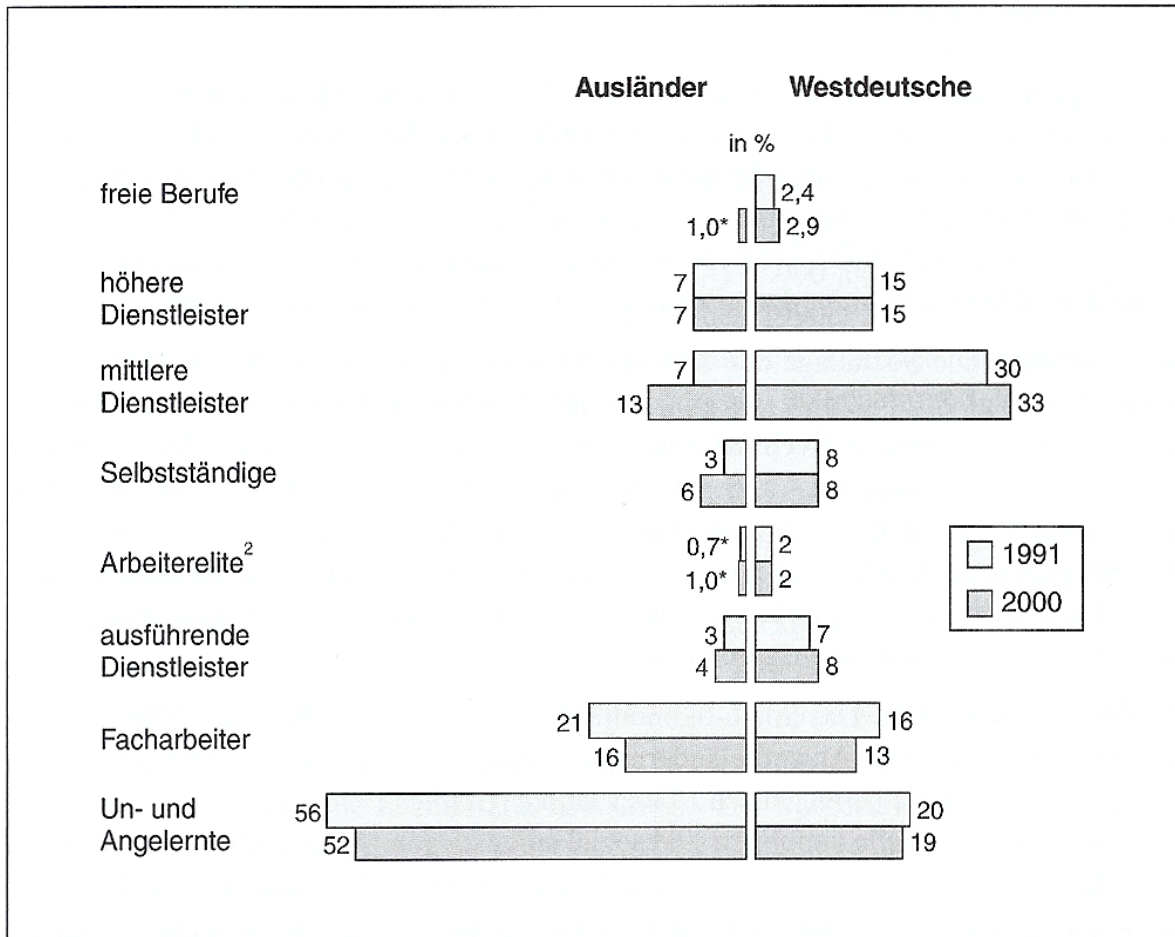
Abbildung 2-2: Entwicklung zur multiethnischen Gesellschaft 1961 - 2004⁷⁹³

bis 1990 früheres Bundesgebiet, ab 1991 vereintes Deutschland

* Die Rückgänge der absoluten Zahlen 1987 und 2004 sind keine realen Rückgänge, sondern statistische Kunstprodukte

⁷⁹³ Quelle: Geißler (2006a: 232).

Abbildung 2-3: Schichtzugehörigkeit von erwerbstätigen Ausländern aus den Hauptanwerbeländern (1991 – 2000)⁷⁹⁴



1991 N = 5408 2000 N = 10010 * weniger als 30 Fälle

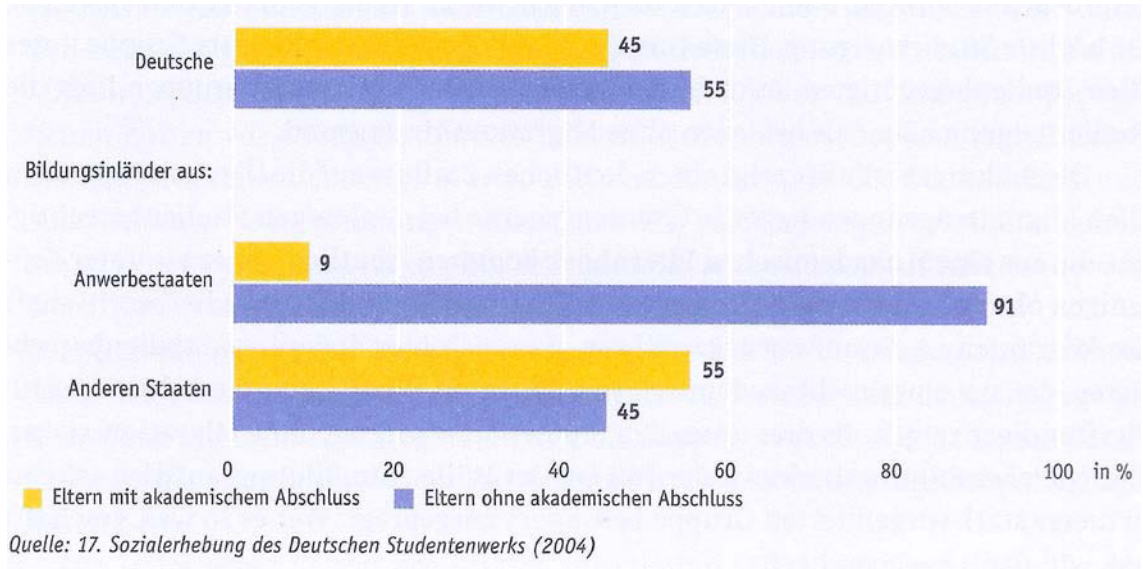
1 aus den früheren Anwerbeländern Türkei, Italien, Ex-Jugoslawien, Griechenland und Spanien; nur Erwerbstätige ohne Auszubildende und mithelfende Familienangehörige

2 (Werk-)Meister, Poliere

Quellen: SOEP 1991 und 2000; Berechnungen des DIW Berlin.

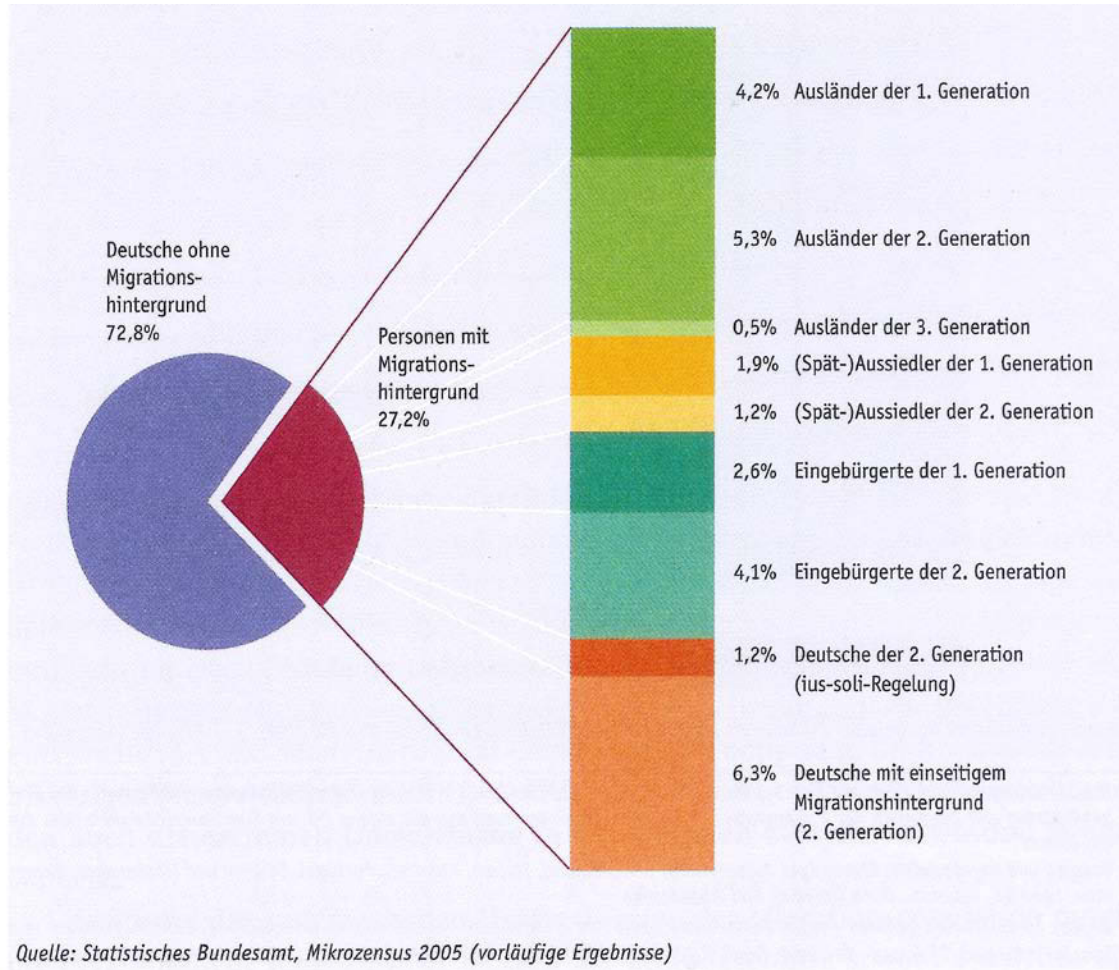
⁷⁹⁴ Quelle: Geißler (2006a: 242).

Abbildung 2-4: Beruflicher Abschluß der Eltern von Deutschen und Bildungsinländern aus Anwerbestaaten und anderen Staaten (in Prozent)⁷⁹⁵



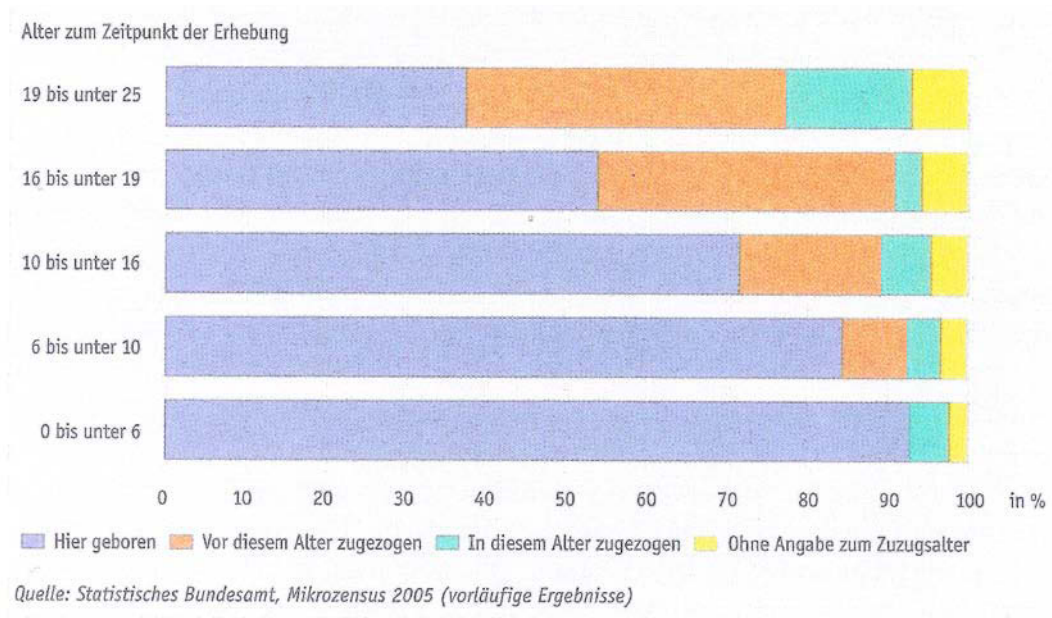
⁷⁹⁵ Quelle: Avenarius et al. (2006: 158).

Abbildung 2-5: Bevölkerung im Alter von unter 25 Jahren nach Migrationshintergrund und Migrationstypen⁷⁹⁶

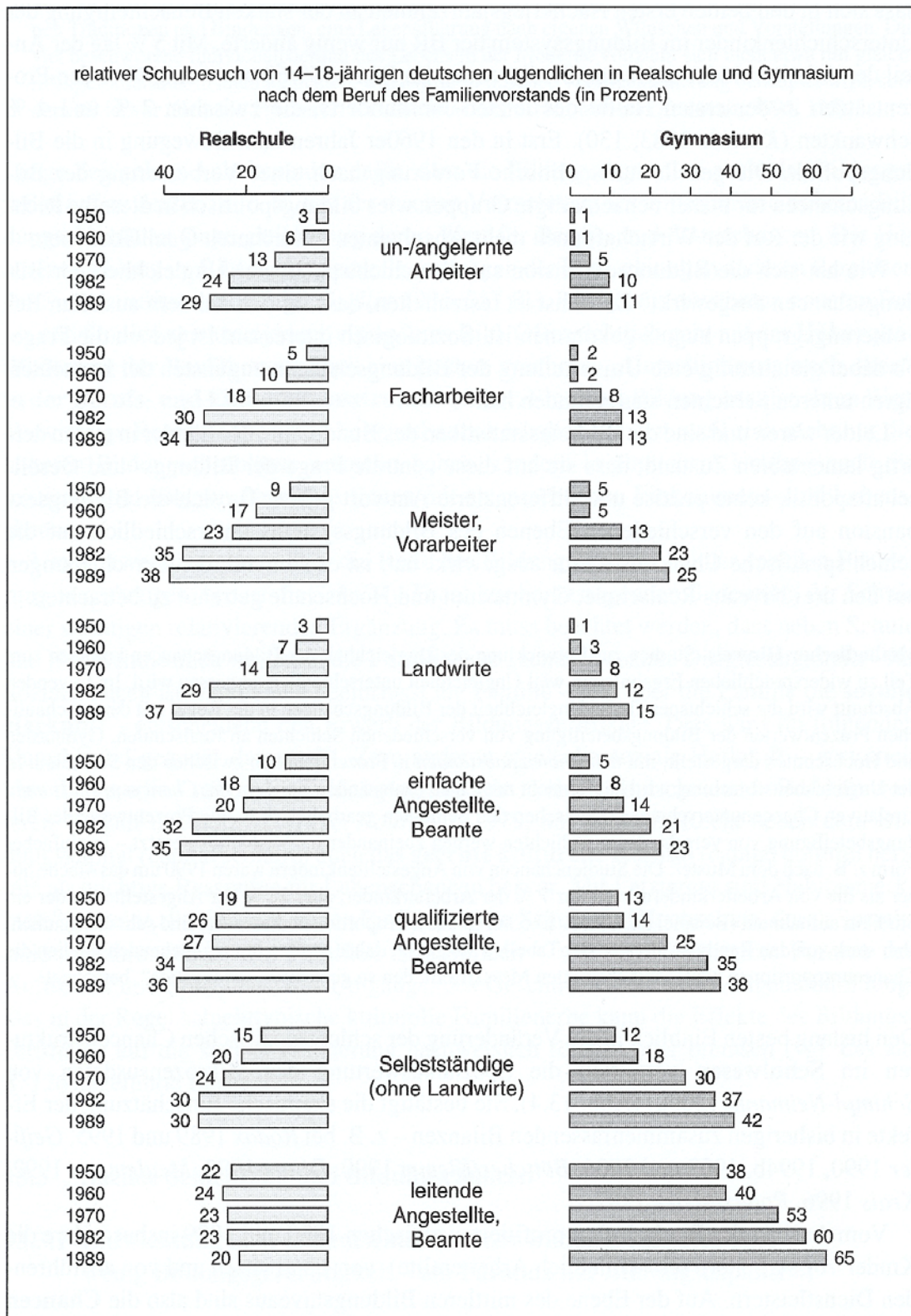


⁷⁹⁶ Quelle: Avenarius et al. (2006: 140).

Abbildung 2-6: Bevölkerung im Alter von unter 25 Jahren 2005 nach Zuwanderungszeitpunkt und Altersgruppen⁷⁹⁷



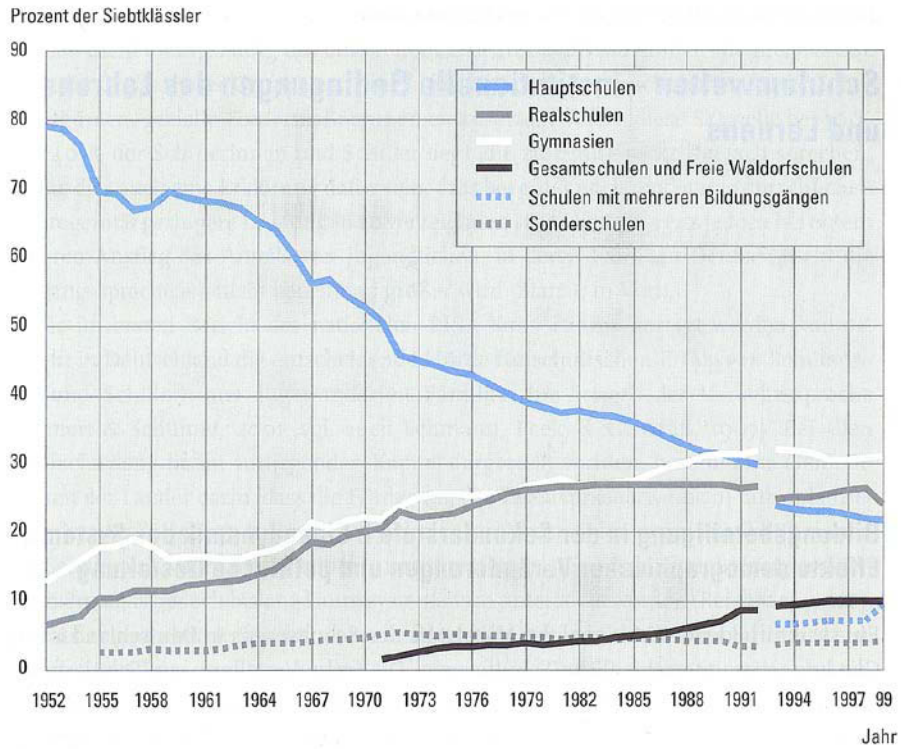
⁷⁹⁷ Quelle: Avenarius et al. (2006: 142).

Abbildung 2-7: Entwicklung der schichtspezifischen Schulbesuchsquoten 1950 - 1989⁷⁹⁸

Quelle: erstellt nach Schimpl-Neimanns 2000, 654.

⁷⁹⁸ Quelle: Geißler (2006a: 284).

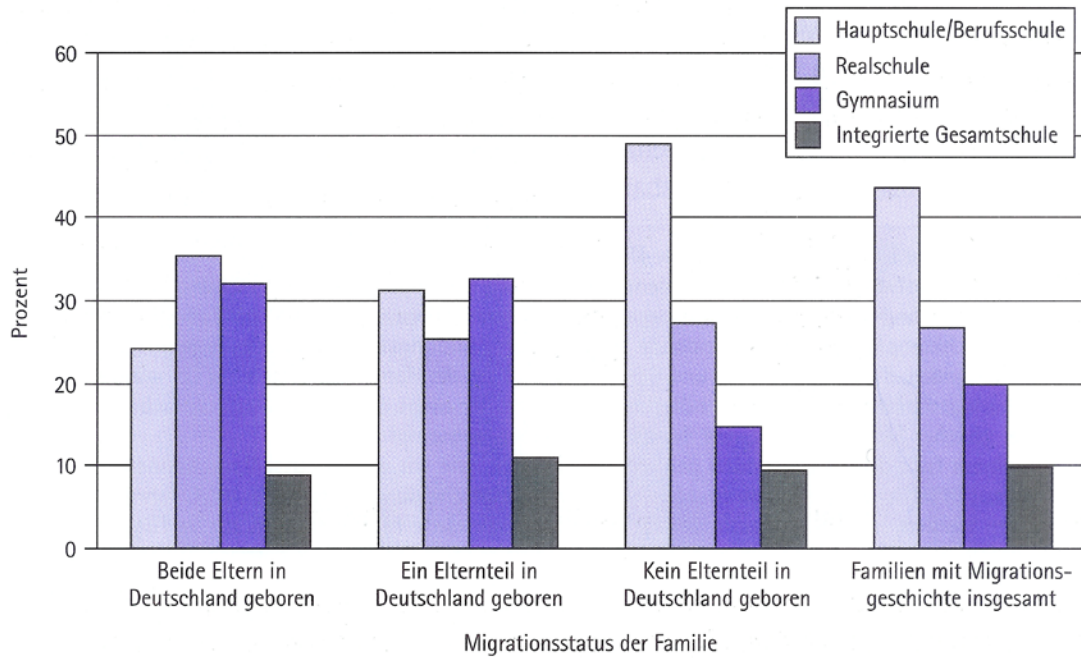
Abbildung 2-8: Verlauf der Bildungsexpansion: Schulbesuch (7. Klasse) in verschiedenen Schulformen von 1952 bis 1999⁷⁹⁹



Quelle: Köhler, H. (in Vorb.). *Länderprofile der Schulentwicklung*.

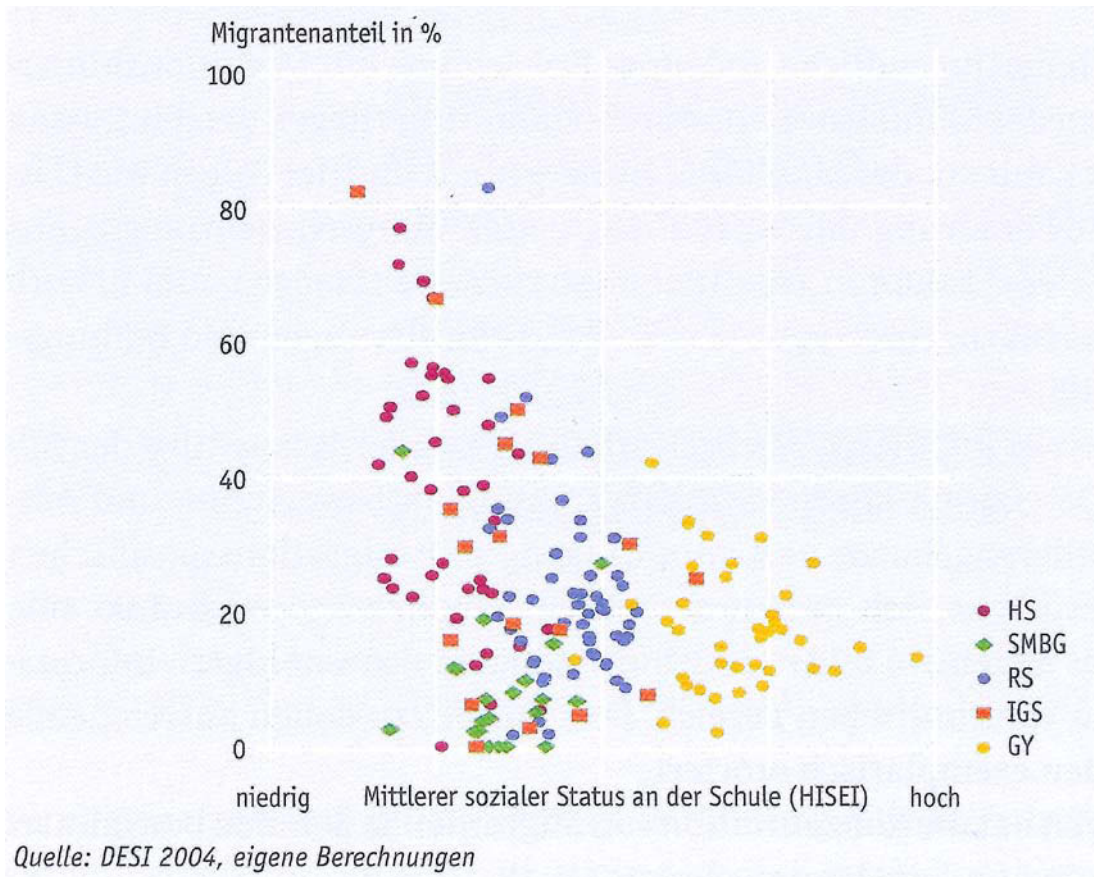
⁷⁹⁹ Quelle: Baumert/Trautwein/Artelt (2003: 262).

Abbildung 2-9: 15-Jährige nach Migrationshintergrund der Familie und Bildungsgang ohne Sonderschüler (in Prozent)⁸⁰⁰



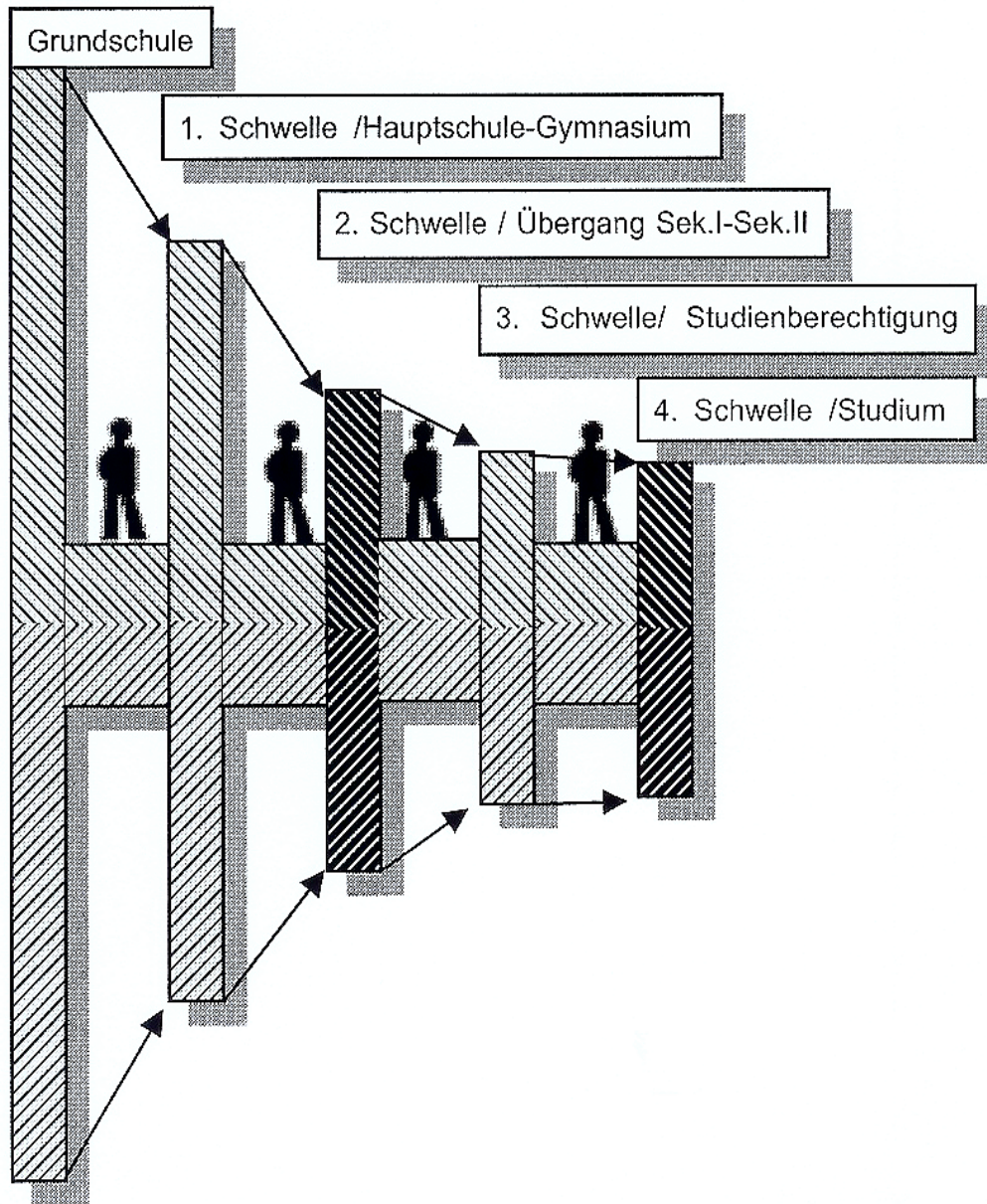
⁸⁰⁰ Quelle: Baumert/Schümer (2001: 373).

Abbildung 2-10: Mittlerer sozialer Status der Herkunftsfamilien und Migrantenanteil an Schulen der Sekundarstufe I 2004 nach Schulart⁸⁰¹



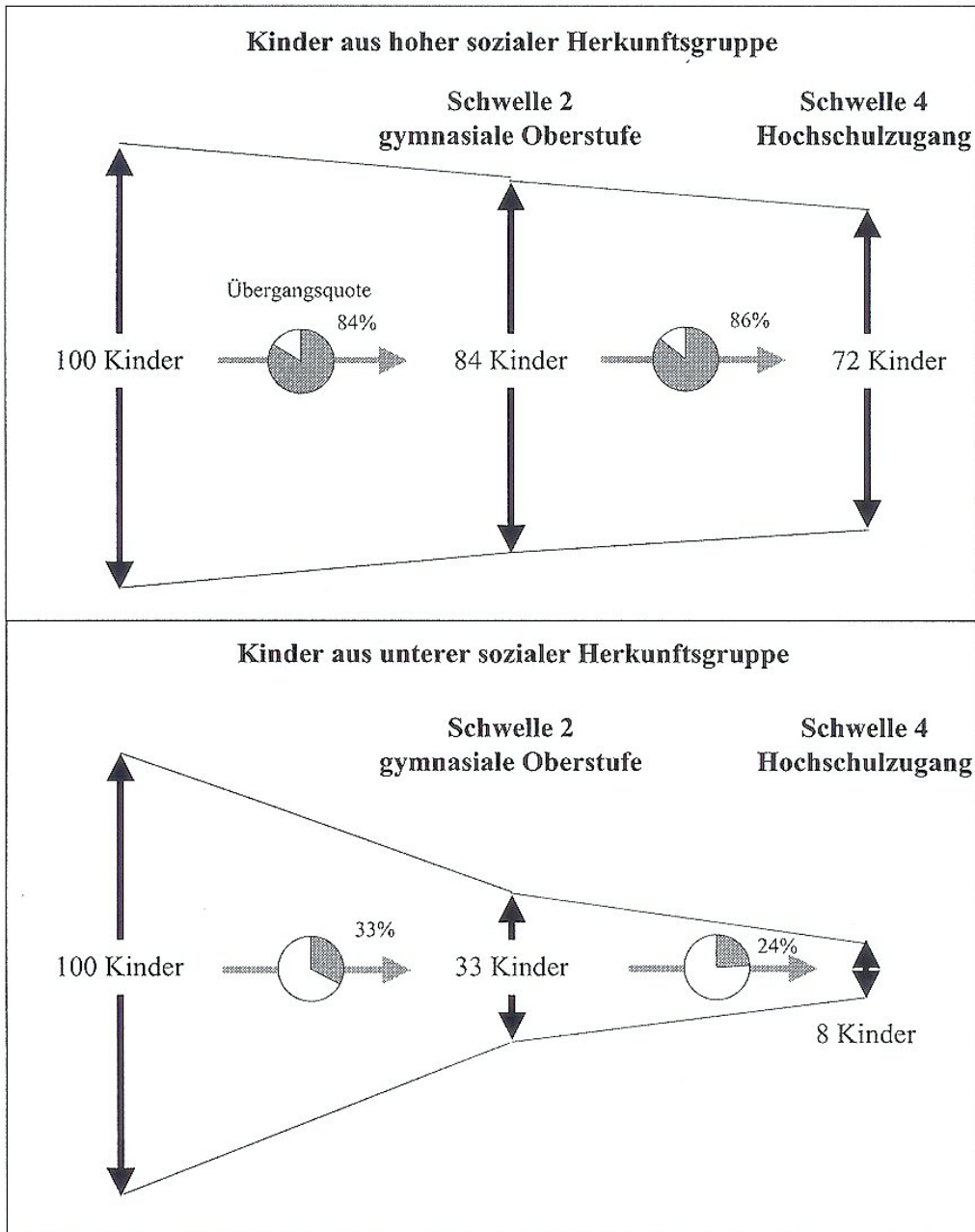
⁸⁰¹ Quelle: Avenarius et al. (2006 : 162).

Abbildung 2-11: Bildungsbarrieren: Vier Schwellen der Bildungsbeteiligung⁸⁰²



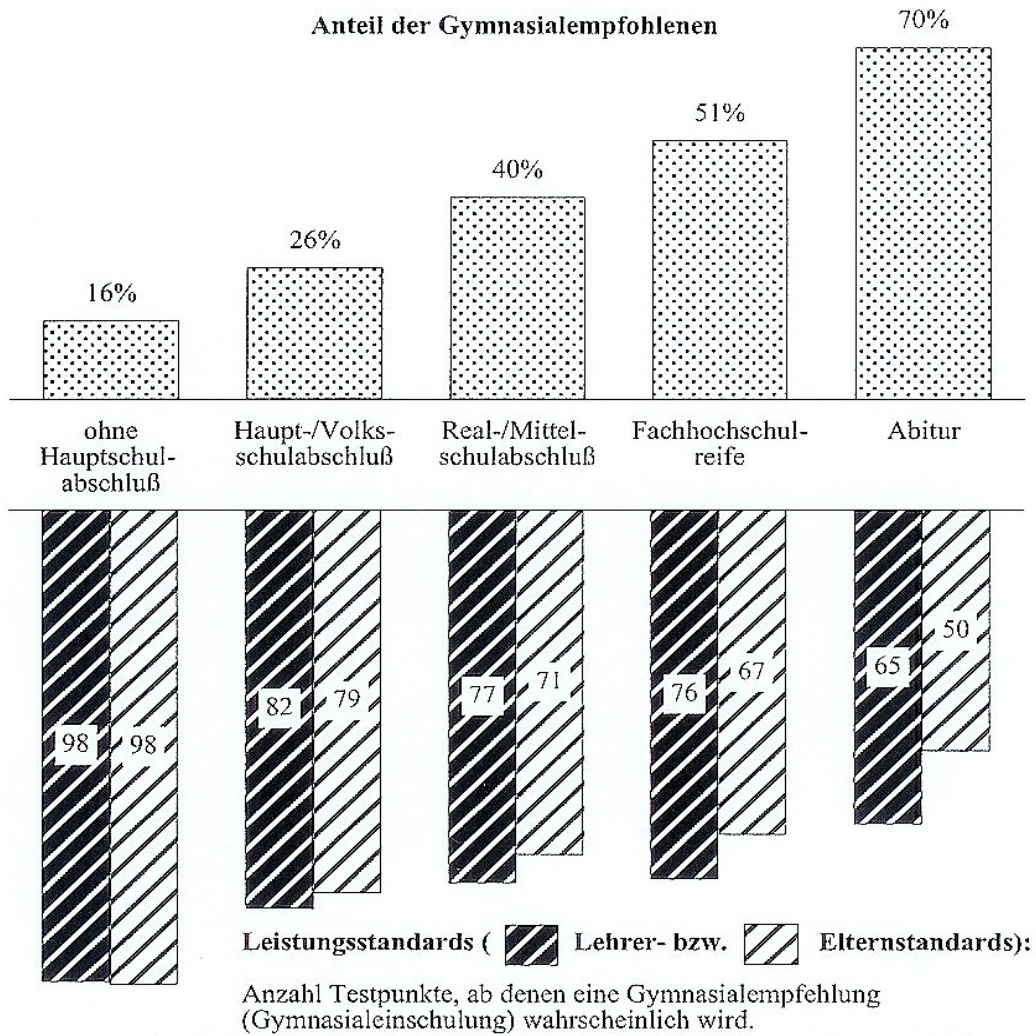
⁸⁰² Quelle: DSW/HIS (1999: 56).

Abbildung 2-12: Bildungstrichter sozialer Selektion: Bildungsbeteiligung von Kindern aus hoher bzw. unterer sozialer Herkunftsgruppe (in Prozent)⁸⁰³



⁸⁰³ Quelle: DSW/HIS (1999: 83).

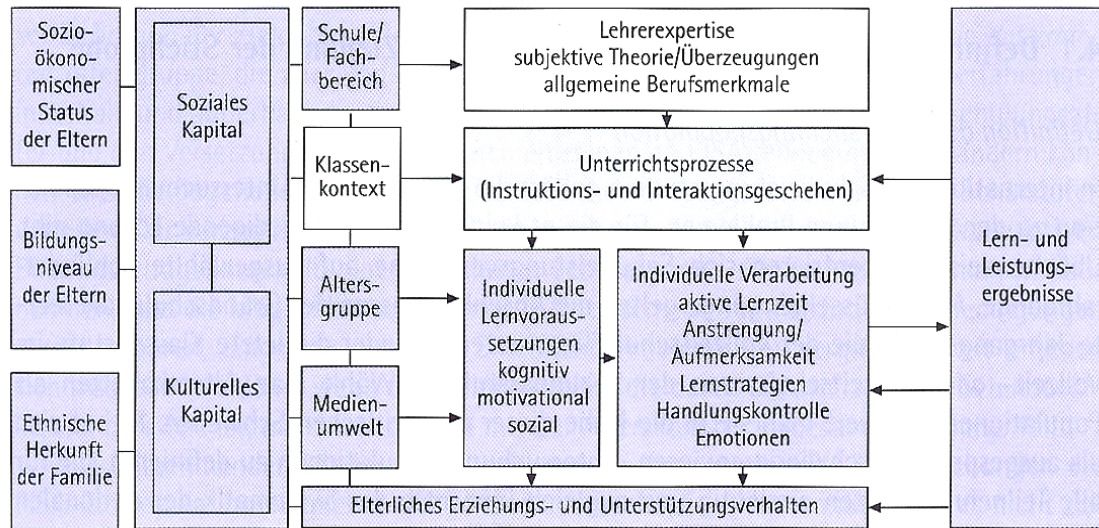
Abbildung 3-1: Gymnasialempfehlung und Schülerleistung nach Schulabschluss des Vaters 1997 (in Prozent bzw. Testpunkten)⁸⁰⁴



Lesehilfe: Kinder, deren Väter Abitur haben, erhalten zu 70% eine Gymnasialempfehlung. Diese wird bei einer Testleistung von über 65 Punkten in mehr als der Hälfte der Fälle erteilt. Bei einer Testleistung von über 50 Punkten "schicken" in mehr als der Hälfte der Fälle die Eltern ihre Kinder aufs Gymnasium.

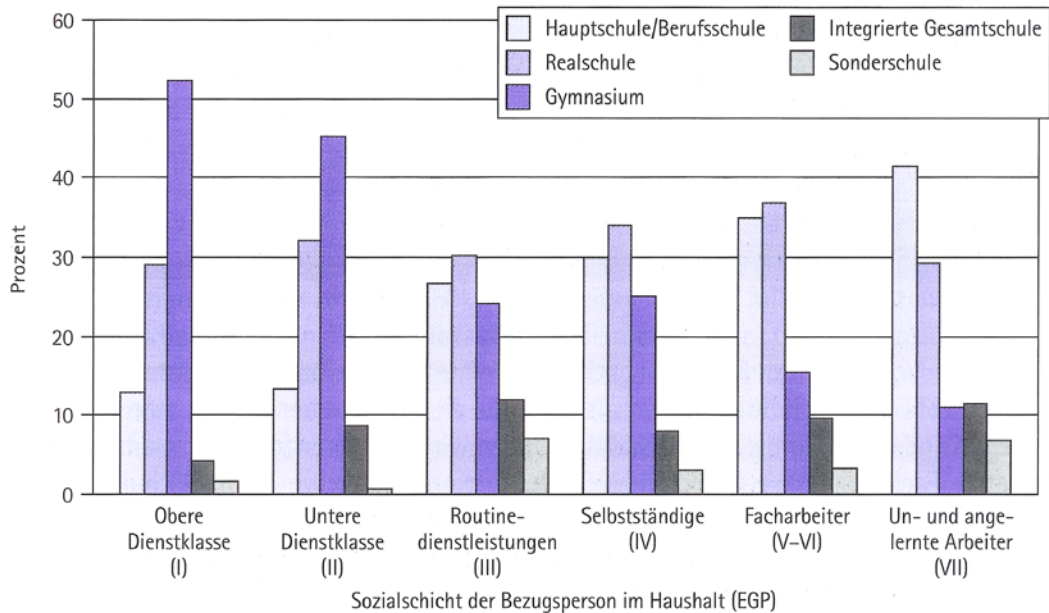
⁸⁰⁴ Quelle: DSW/HIS (1999: 85) nach Lehmann/Peek/Gänsfuß (1997: 89).

Abbildung 3-2: Allgemeines Rahmenmodell von Bedingungen schulischer Leistungen⁸⁰⁵



Nach Haertel, Walberg und Weinstein (1983), Wang, Haertel und Walberg (1993) und Helmke und Weinert (1997).

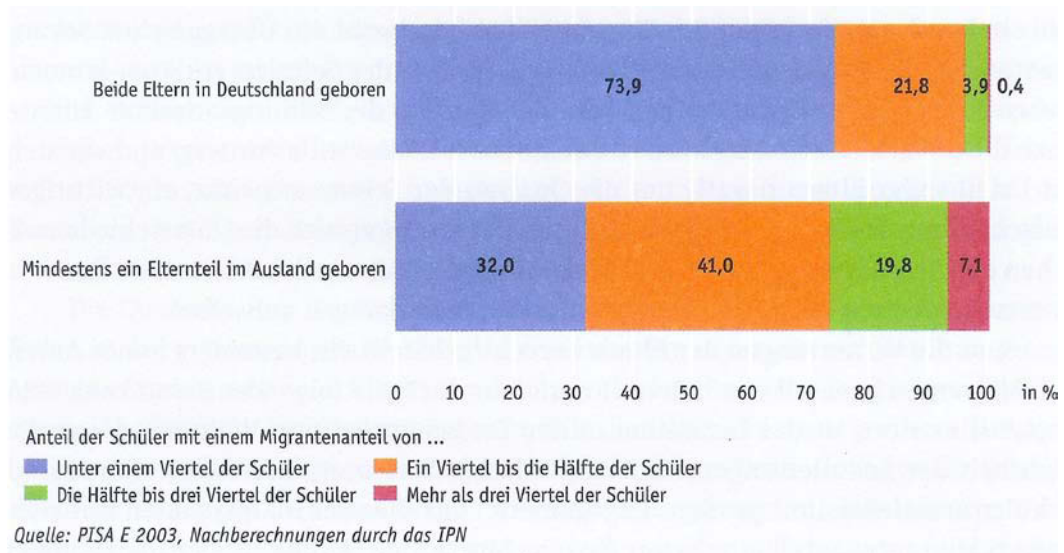
Abbildung 3-3: 15-Jährige nach Sozialschichtzugehörigkeit und Bildungsgang⁸⁰⁶



⁸⁰⁵ Quelle: Baumert/Stanat/Demmrich (2001: 33).

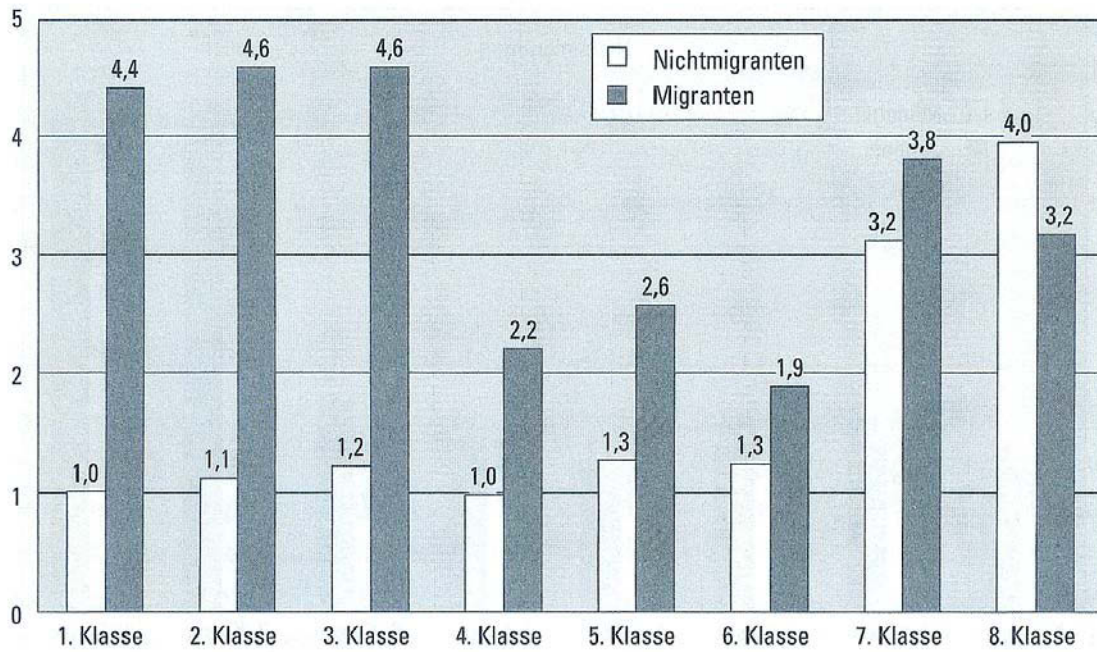
⁸⁰⁶ Quelle: Baumert/Schümer (2001: 355).

Abbildung 3-4: Migrantenanteil in der besuchten Schule für Schüler der 9. Jahrgangsstufe mit und ohne Migrationshintergrund (in Prozent)⁸⁰⁷



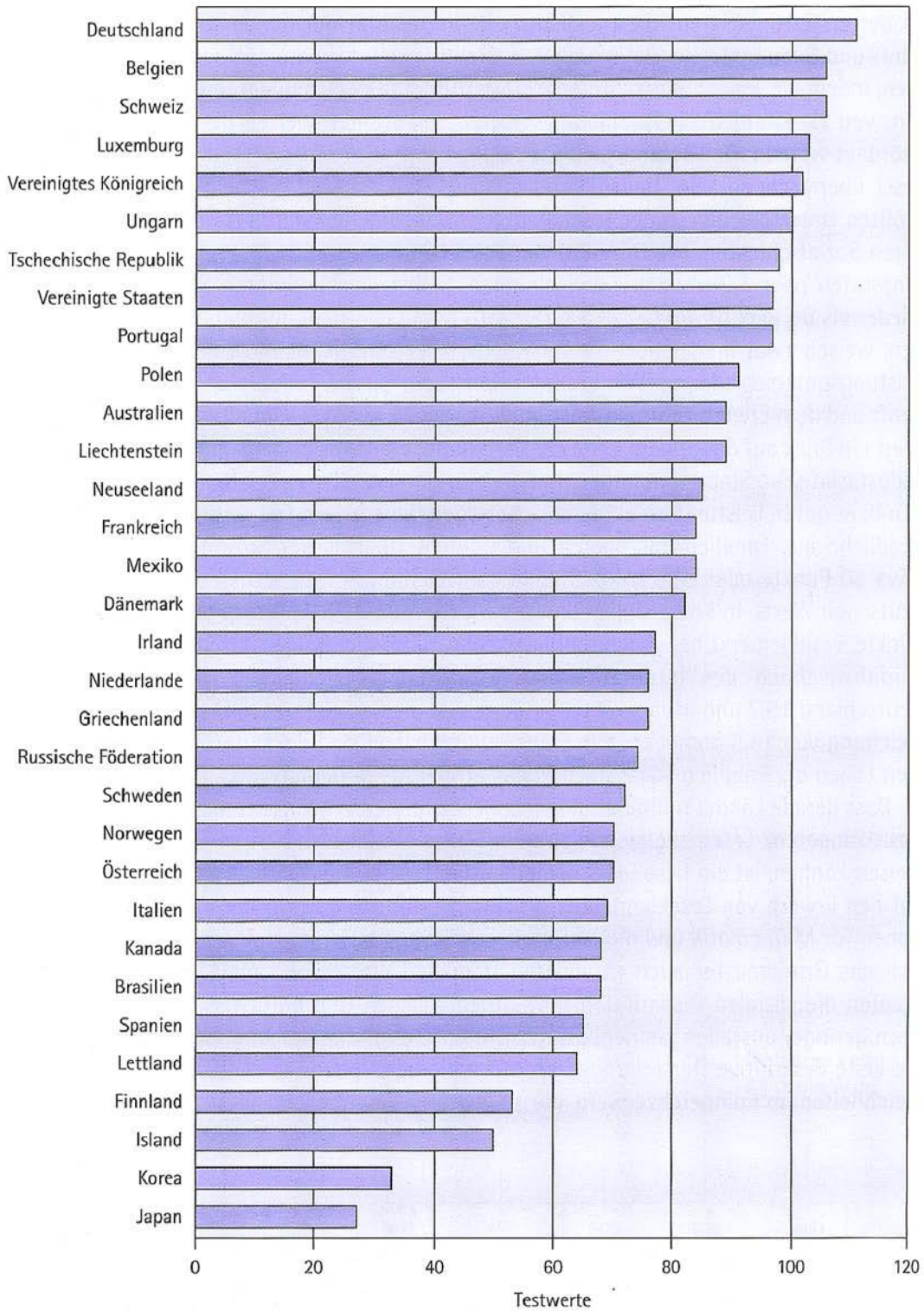
⁸⁰⁷ Quelle: Avenarius et al. (2006 : 163).

Abbildung 3-5: Repetentenquoten von 15-Jährigen aus einheimischen und zugewanderten Familien nach Klassenstufen (in Prozent)⁸⁰⁸



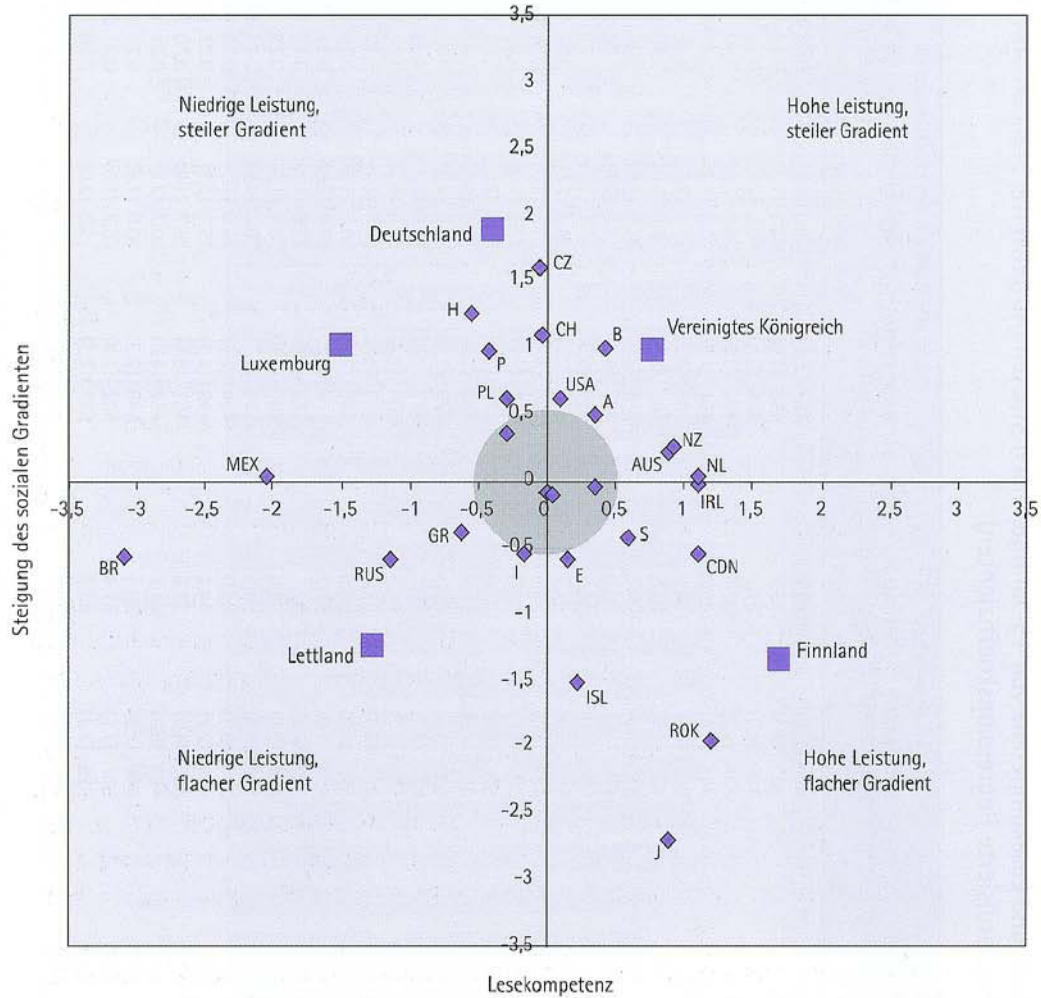
⁸⁰⁸ Quelle: Krohne/Meier (2004: 135).

Abbildung 3-6: Unterschiede zwischen der mittleren Lesekompetenz von 15-Jährigen aus Familien des oberen und unteren Viertels der Sozialstruktur⁸⁰⁹



⁸⁰⁹ Quelle: Baumert/Schümer (2001: 384).

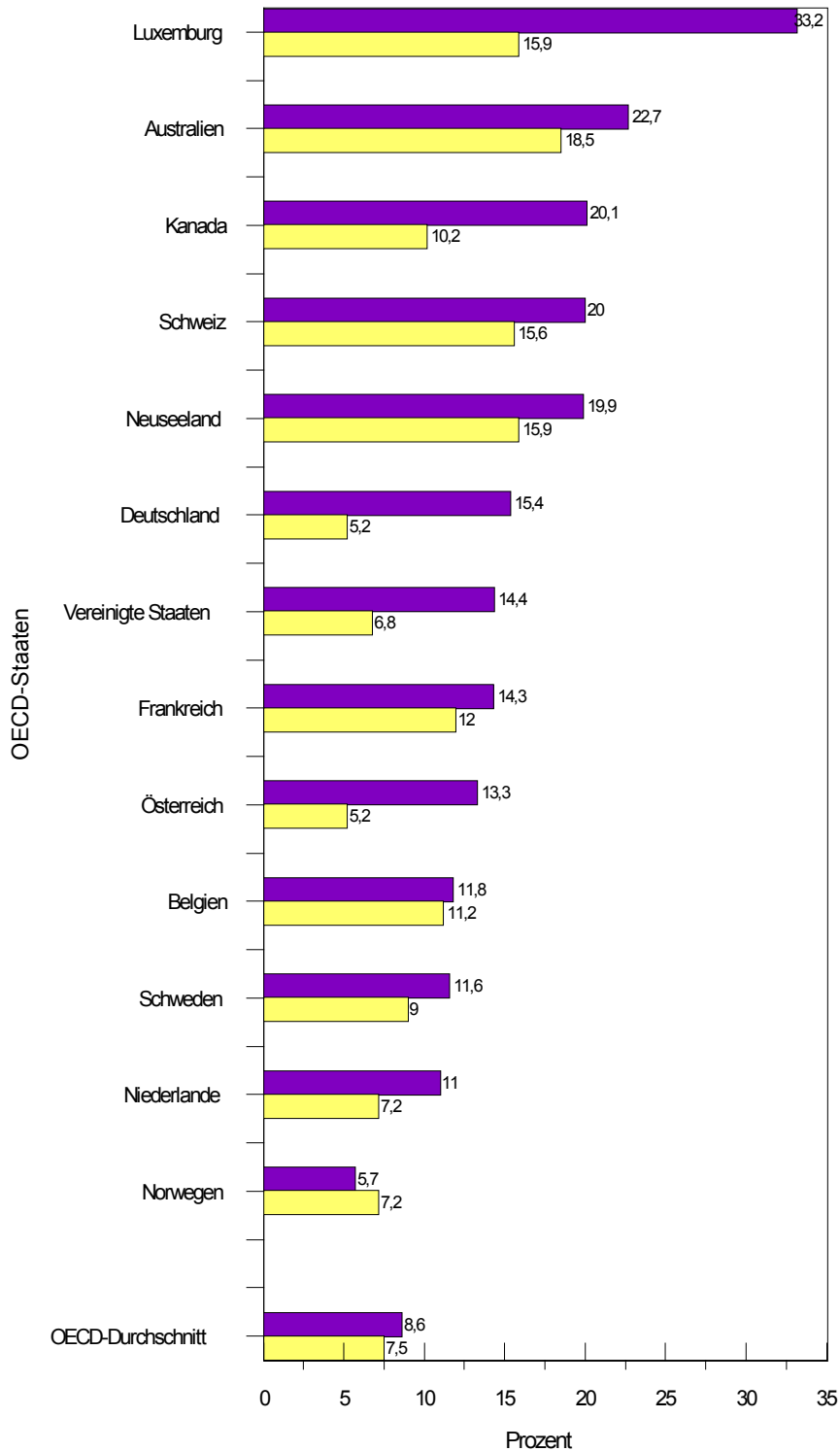
Abbildung 3-7: Staaten nach mittlerer Leseleistung und sozialem Gradienten der Lesekompetenz⁸¹⁰



- | | | |
|-------------------|------------------|----------------------------|
| AUS = Australien | CDN = Kanada | RUS = Russische Föderation |
| B = Belgien | ROK = Korea | S = Schweden |
| BR = Brasilien | MEX = Mexiko | CH = Schweiz |
| GR = Griechenland | NZ = Neuseeland | E = Spanien |
| IRL = Irland | NL = Niederlande | CZ = Tschechische Republik |
| ISL = Island | A = Österreich | H = Ungarn |
| I = Italien | PL = Polen | USA = Vereinigte Staaten |
| J = Japan | P = Portugal | |

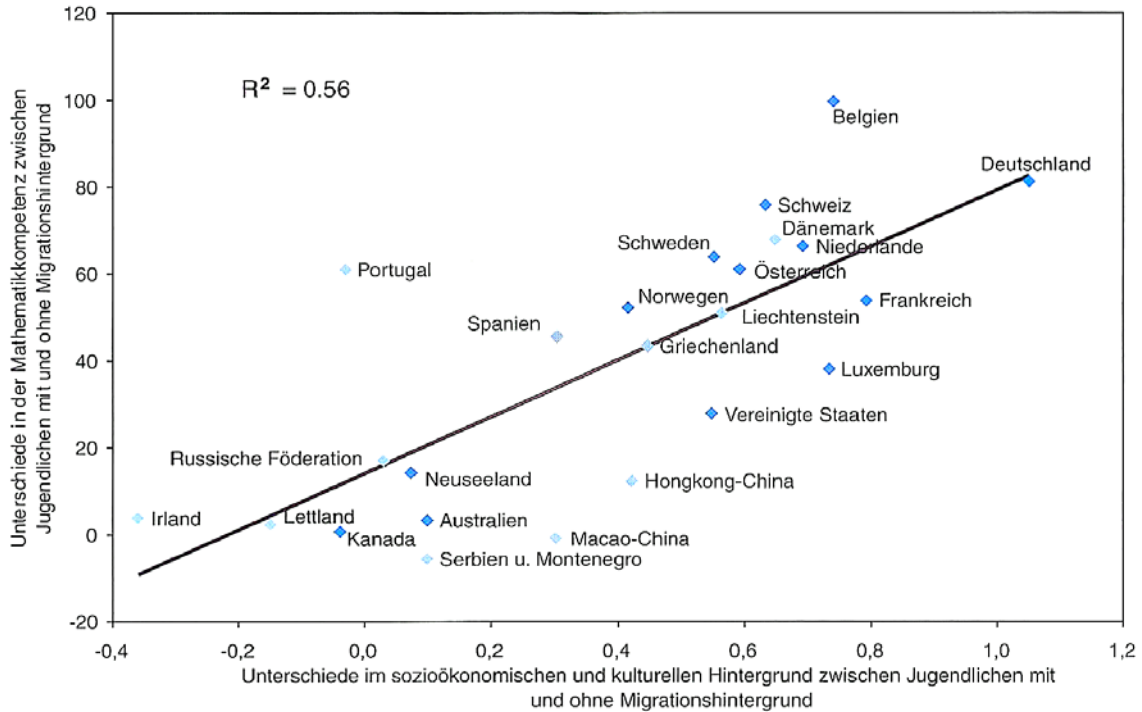
⁸¹⁰ Quelle: Baumert/Schümer (2001: 392).

Abbildung 3-8: Anteile von Migrantenkindern (15-Jährige in Prozent) 2003 in OECD-Staaten mit mehr als 10 Prozent Migrantenkindern (mindestens ein Elternteil zugewandert)⁸¹¹



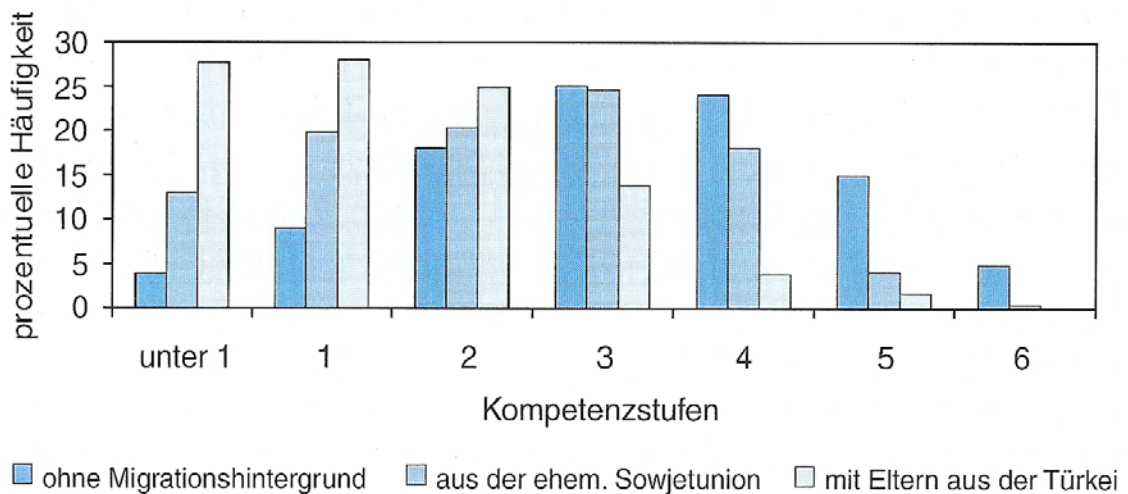
⁸¹¹ Quelle: Eigene Grafik nach Ramm et al. (2004: 257).

Abbildung 3-9: Zusammenhang der Unterschiede in der Mathematikkompetenz und dem sozioökonomischen und kulturellen Status⁸¹²



Staaten mit mehr als 10 Prozent Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind dunkelblau markiert.

Abbildung 3-10: Verteilung ausgewählter Gruppen auf Mathematikkompetenzstufen in PISA 2003⁸¹³



⁸¹² Quelle: Ramm/Prenzel/Heidemeier/Walter (2004: 261).

⁸¹³ Quelle: Ramm/Prenzel/Heidemeier/Walter (2004: 264).

Abbildung 3-11: IGLU-Rahmenmodell für den Zusammenhang zwischen Schülerleistungen und deren Bedingungen⁸¹⁴

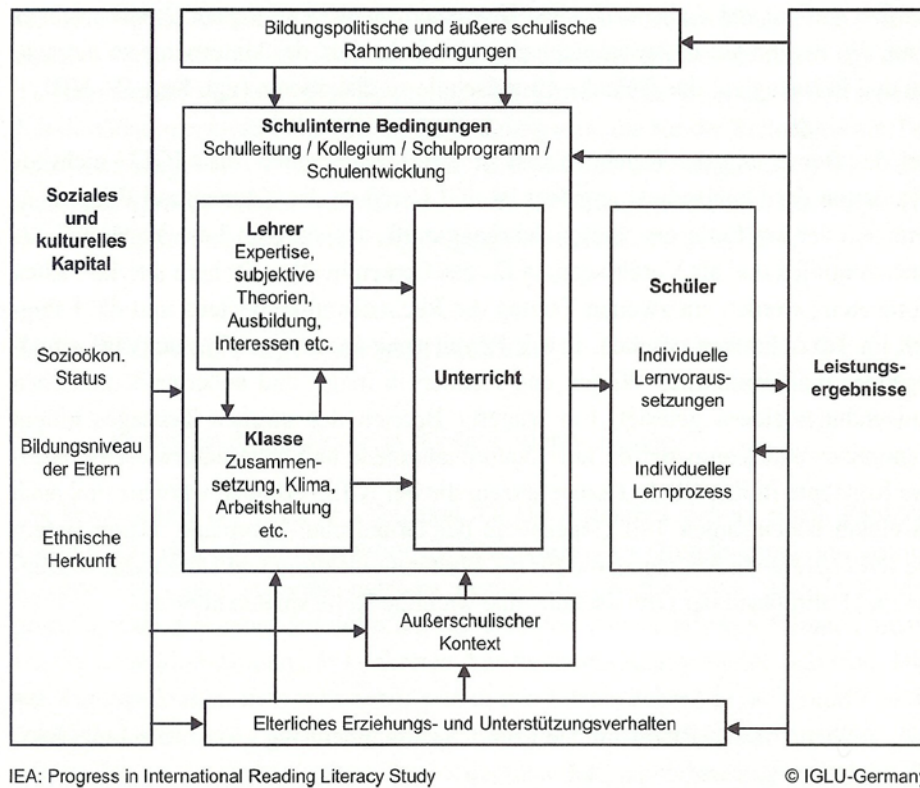
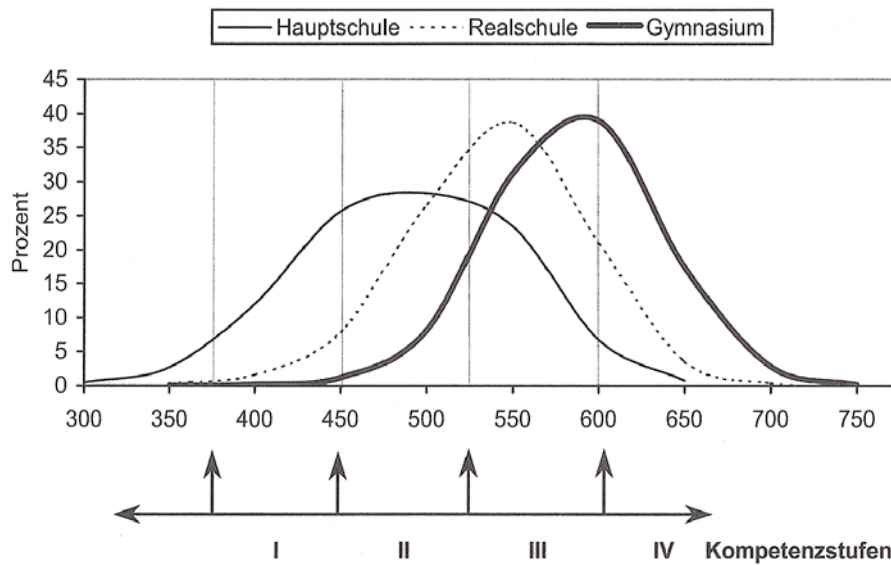


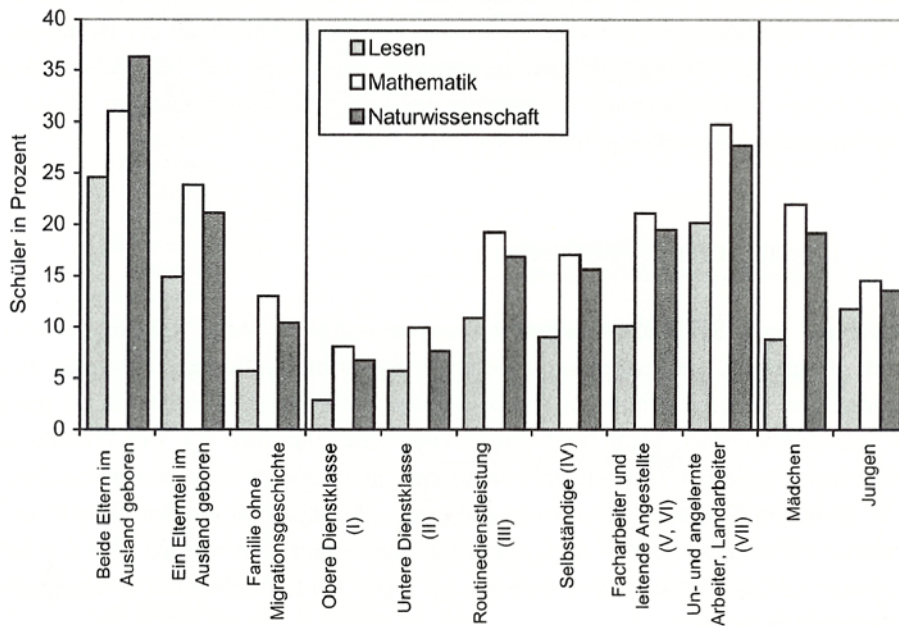
Abbildung 3-12: Lesekompetenzstufenzugehörigkeit in IGLU – differenziert nach Übergangsempfehlung⁸¹⁵



⁸¹⁴ Quelle: Lankes et al. (2003 : 16).

⁸¹⁵ Quelle: Bos et al. (2003c : 131).

Abbildung 3-13: Anteil von schwachen Schülerinnen und Schülern in der Lese-, mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenz nach Migrationsstatus, Sozialschicht der Bezugsperson und Geschlecht der Kinder⁸¹⁶

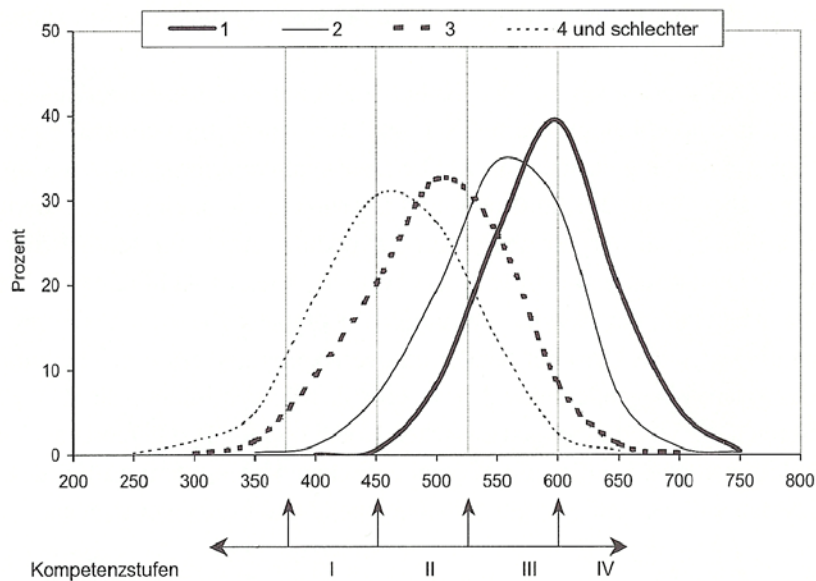


* Die Angabe ‚Bezugsperson im Haushalt‘ basiert auf den Informationen des Vaters und, wenn diese nicht vorhanden sind, denen der Mutter. Fehlende Werte für 11,2 Prozent der Befragten wurden nach dem MI-Verfahren einfach geschätzt.

IEA: Progress in International Reading Literacy Study

© IGLU-Germany

Abbildung 3-14: Testleistungen differenziert nach Deutschnoten in Deutschland – Gesamtskala Lesen⁸¹⁷



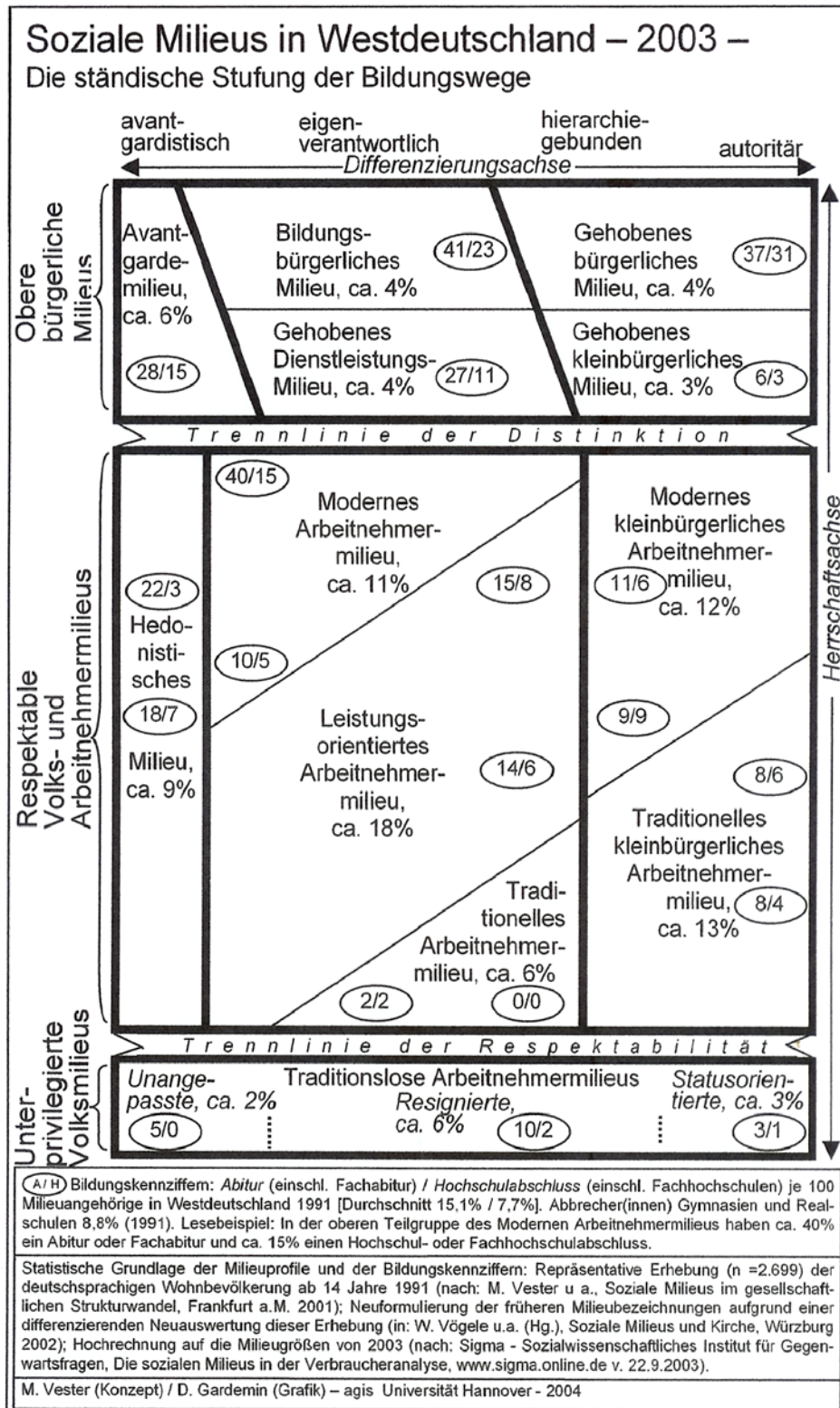
IEA: Progress in International Reading Literacy Study

© IGLU-Germany

⁸¹⁶ Quelle: Schwippert/Bos/Lankes (2003: 291).

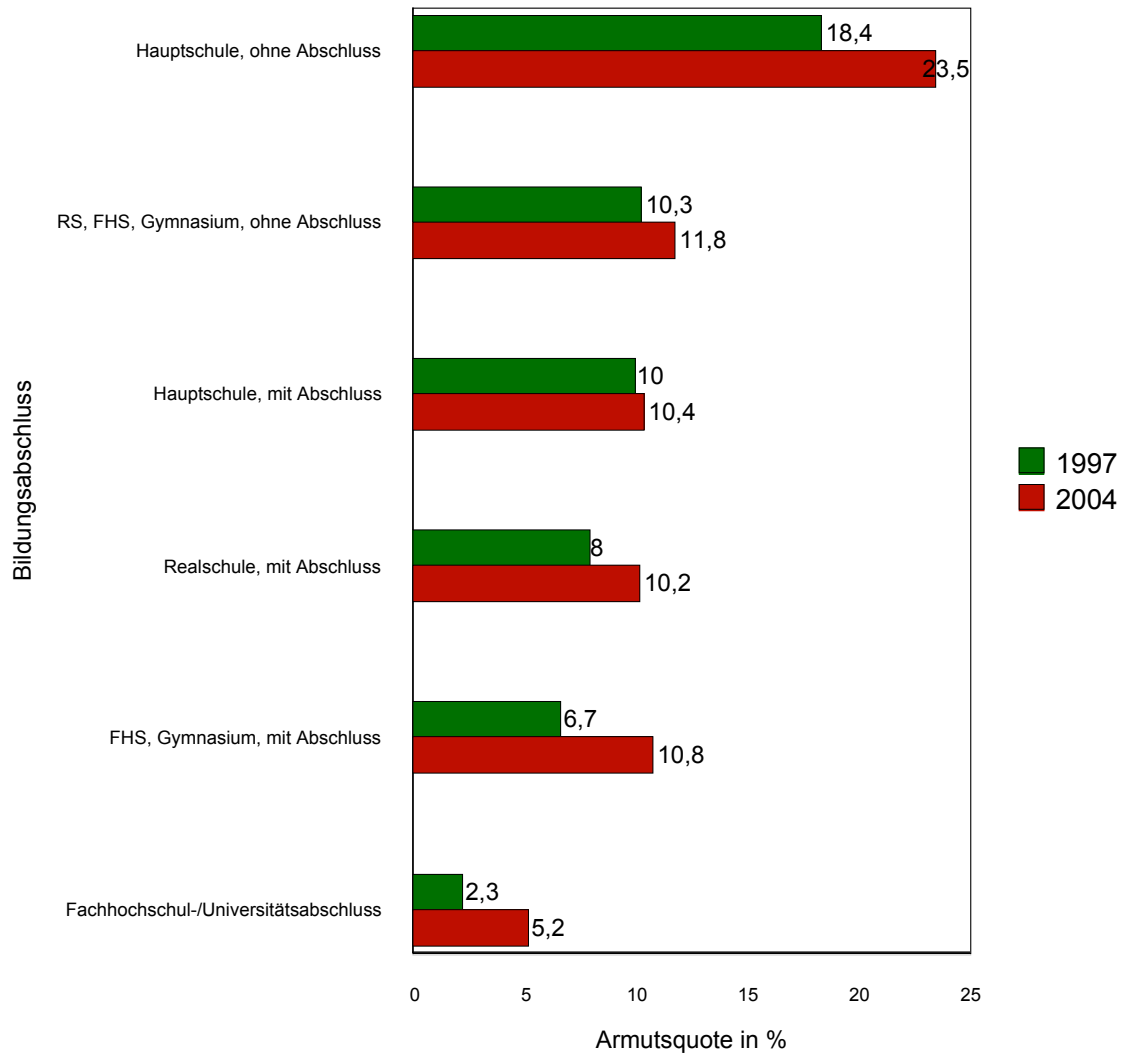
⁸¹⁷ Quelle: Bos et al. (2004c: 205).

Abbildung 4-1: Soziale Milieus in Westdeutschland – 2003 – die ständische Stufung der Bildungswege⁸¹⁸



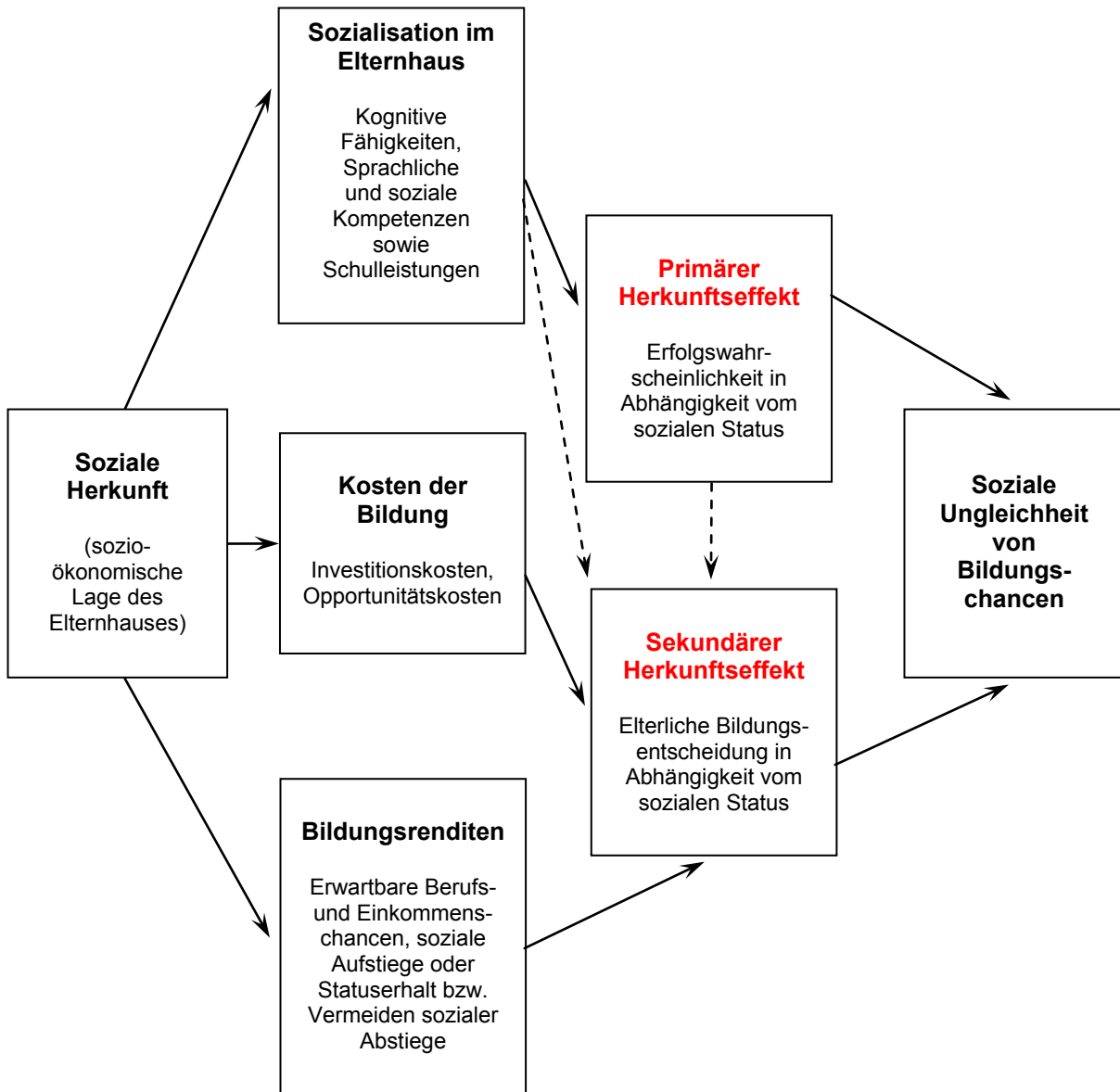
⁸¹⁸ Quelle: Vester (2006a: 44).

Abbildung 4-2: Betroffenheit von Armut 1997 und 2004 (50 Prozent Äquivalenzeinkommen) in Deutschland nach Bildungsmerkmalen⁸¹⁹



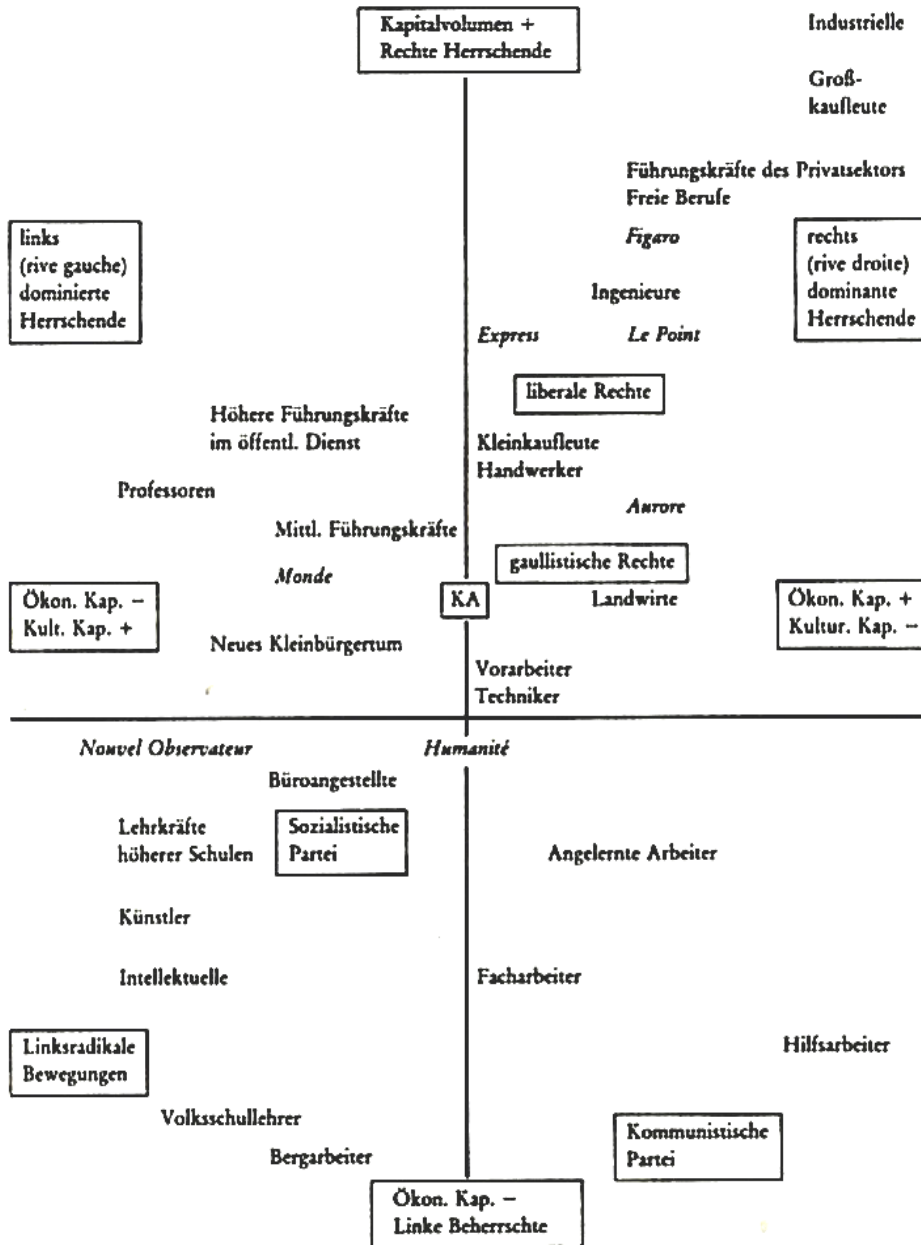
⁸¹⁹ Quelle: Eigene Grafik nach Goebel/Habich/Krause (2006: 618).

Abbildung 5-1: Modell für die Entstehung und Reproduktion von sozialer Ungleichheit der Bildungschancen nach Boudon (1974)⁸²⁰



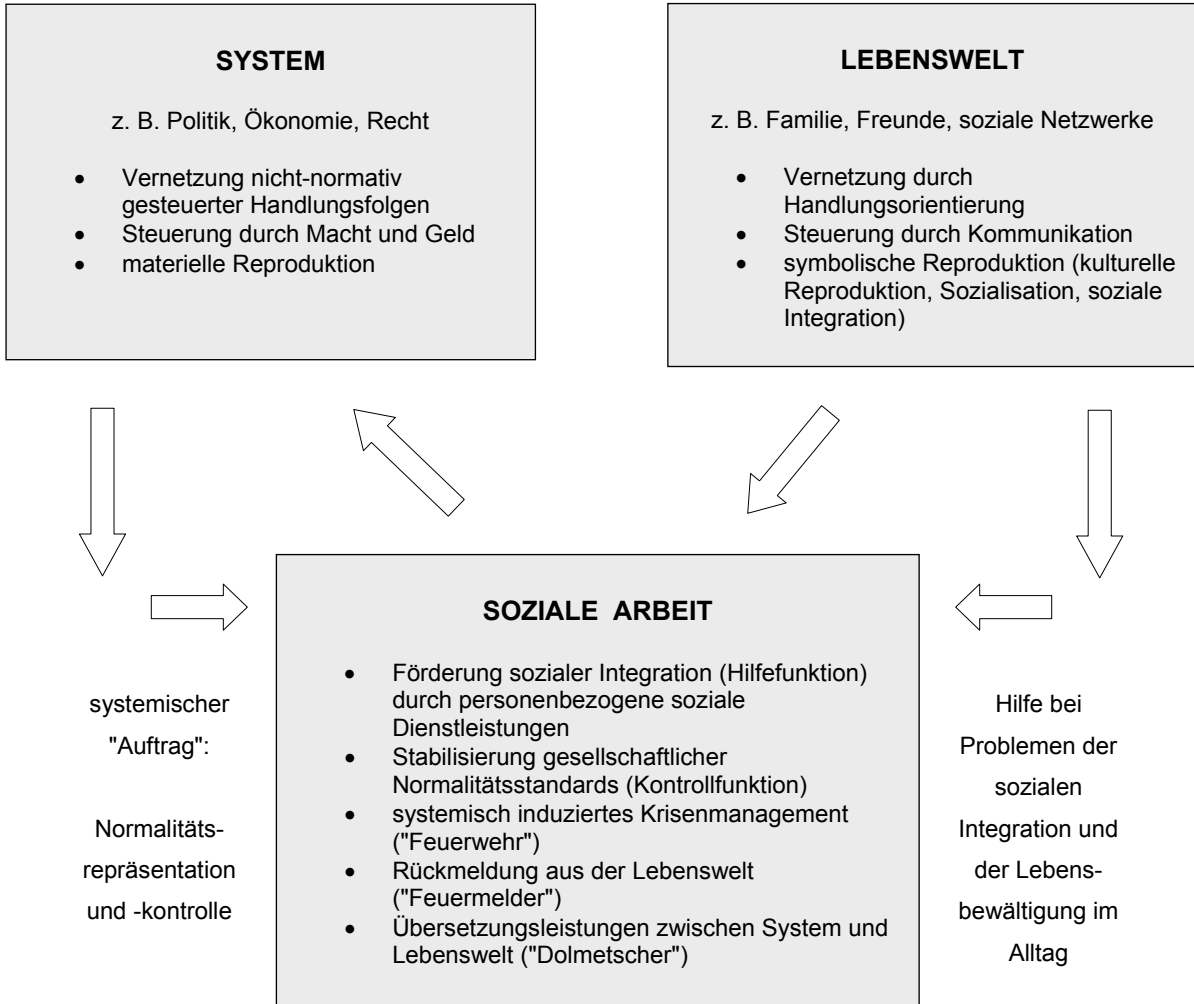
⁸²⁰ Quelle: Eigene Grafik nach Becker (2004: 168).

Abbildung 5-2: Modell des sozialen Raumes nach Bourdieu (1987)⁸²¹



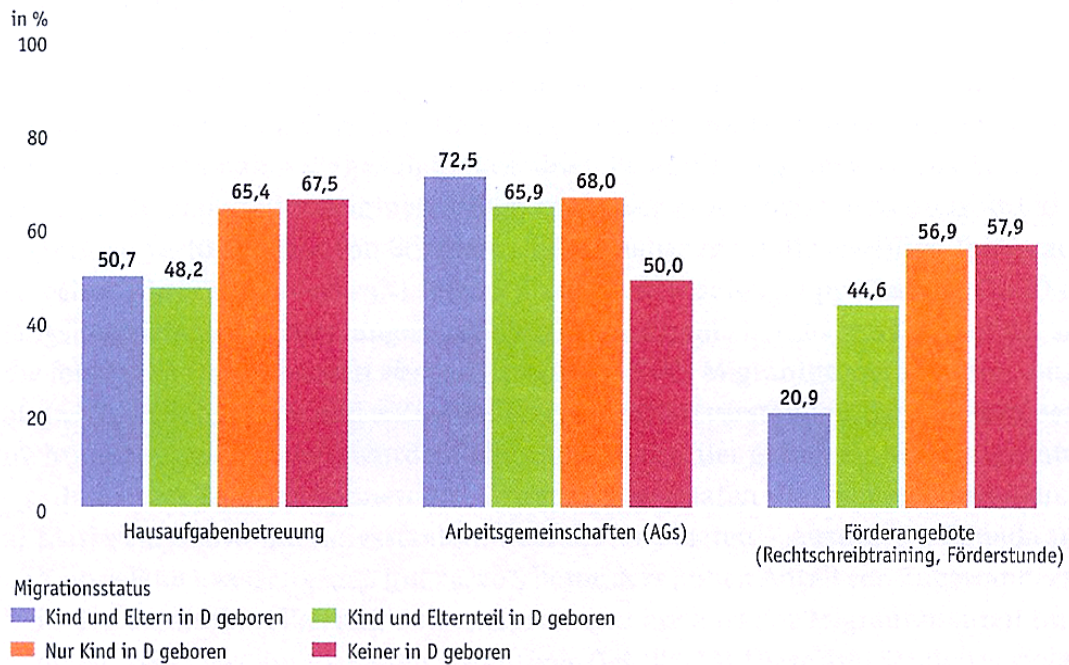
⁸²¹ Quelle: Bourdieu (1987: 708).

Abbildung 6-1: Soziale Arbeit als intermediäre Instanz⁸²²



⁸²² Quelle: Eigene Grafik nach Galuske (2002: 135).

Abbildung 6-2: Teilnahme an Ganztagsangeboten nach Migrationsstatus (in Prozent)⁸²³



* Gewichtete Daten aus einer Stichprobe von Schulen des Sekundarbereichs I, die am Investitionsprogramm Zukunft, Bildung und Betreuung teilnehmen; Basis jeweils die Schülerinnen und Schüler der 5., 7. und 9. Jahrgangsstufe im Ganztagsbetrieb (N = 6783).

Quelle: StEG, Basiserhebung 2005

⁸²³ Quelle: Avenarius et al. (2006: 169).

Abbildung NW: „Armuert verhindert manchen kluegen verstand, das er nit furkumbt“⁸²⁴



⁸²⁴ Quelle: Andreas Alciatus, *Emblematum libellus*, 1531. In: Raff (2004: 16 f.).

Tabelle 2-1: Definition und Struktur der Bevölkerung 2005 nach Migrationshintergrund und Migrationstypen⁸²⁵

Bezeichnung des Migrationsstatus	Persönliche Zuwanderung	Merkmale der Eltern		Deutschland		Früheres Bundesgebiet	Neue Länder u. Berlin-Ost
		Zuwanderung	Staatsangehörigkeit	in Tsd.	in %		
Personen mit Migrationshintergrund				15.332	18,6	21,5	5,2
Ausländer				7.321	8,9	10,2	2,7
... der 1. Generation ¹⁾	Ja			5.571	6,8	7,7	2,4
... der 2. Generation	Nein	Ja		1.643	2,0	2,4	0,3
... der 3. Generation	Nein	Nein		107	0,1	0,2	-
Deutsche				8.012	9,7	11,3	2,5
... der 1. Generation				4.828	5,9	6,8	1,6
(Spät-)Aussiedler ²⁾	Ja		Deutsch	1.769	2,1	2,5	0,5
Eingebürgerte ²⁾	Ja		Nichtdeutsch oder eingebürgert	3.059	3,7	4,3	1,2
darunter				3.184	3,9	4,5	0,9
(Spät-)Aussiedler	Nein	Ja (beide)	Deutsch	283	0,3	0,4	0,0
Eingebürgerte	Nein (selbst eingebürgert)			1.095	1,3	1,6	0,1
Deutsche nach Ius-soli-Regelung	Nein	Ja	Nichtdeutsch (beide)	278	0,3	0,4	0,1
Deutsche mit einseitigem Migrationshintergrund	Nein		1. Elternteil: Deutsch 2. Elternteil: mit Migrationshintergrund ³⁾	1.528	1,9	2,1	0,6
Personen ohne Migrationshintergrund	Nein	Nein	Deutsch	67.133	81,4	78,5	94,8
Bevölkerung insgesamt				82.465	100	100	100

1) Der 1. (Zuwanderungs-)Generation gehören alle jene Personen an, die selbst zugewandert sind; bei der 2. Generation sind die Personen nicht selbst, sondern nur deren Eltern zugewandert; in der 3. Generation sind weder die Personen selbst noch deren Eltern zugewandert, sondern Großeltern.

2) Als (Spät-)Aussiedler gelten in dieser Definition alle zugewanderten Deutschen. Es ist anzunehmen, dass einige der Befragten ihren Zuzug zugleich als Einbürgerung interpretieren und deshalb die Zahlen der (Spät-)Aussiedler unter-, der Eingebürgerten überschätzt sind.

3) Nichtdeutsch, zugewandert und/oder eingebürgert.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Mikrozensus 2005 (vorläufige Ergebnisse)

⁸²⁵ Quelle: Avenarius et al. (2006: 140).

Tabelle 3-1: Migrantenanteil 2000 in den Schularten der Jahrgangsstufe 9 nach Herkunftsregionen (in Prozent)⁸²⁶

Migrationshintergrund/ Herkunftsgruppe	15-Jährige nach Bildungsgang			
	HS	RS	IGS	GY
	in %			
Ohne Migrationshintergrund	16,6	38,6	11,6	33,2
Mit Migrationshintergrund insgesamt	31,8	29,7	14,0	24,6
davon:				
Türkei	48,3	22,1	17,0	12,5
Sonstige ehemalige Anwerbestaaten	30,0	31,4	13,6	25,1
(Spät-)Aussiedler (ehem. Sowjetunion)	38,4	33,6	9,8	18,2
Sonstige Staaten	20,5	29,3	15,5	34,6

Quelle: PISA E 2000, eigene Berechnungen

Tabelle 3-2: Relative Chance der Realschul- und Gymnasialempfehlung der Lehrkräfte in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund der Familie in Deutschland (odds ratio)⁸²⁷

Migrationsstatus der Familie	Bildungsgang (Referenz: Hauptschule)							
	Realschule Modell ²				Gymnasium Modell ²			
	I	II	III	IV	I	II	III	IV
Beide Eltern in Deutschland geboren	2,73	2,43	1,83	1,73	4,69	3,27	2,11	1,66
Ein Elternteil in Deutschland geboren	1,55	1,43	ns	ns	2,14	1,65	ns	ns
Kein Elternteil in Deutschland geboren	Referenzgruppe (odds ratio = 1)							

¹ Nur statistisch signifikante Befunde ausgewiesen ($p < 0,05$).

² Modell I: Ohne Kontrolle von Kovariaten; Modell II: Kontrolle von Sozialschichtzugehörigkeit; Modell III: Kontrolle von Lesekompetenz; Modell IV: Kontrolle von Sozialschichtzugehörigkeit und Lesekompetenz.

⁸²⁶ Quelle: Avenarius et al. (2006 : 152).

⁸²⁷ Quelle: Bos et al. (2004c : 211).

Selbständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich nach § 15 Absatz 10 DPO, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbständig und nur mit den angegebenen Hilfsmitteln angefertigt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten oder nichtveröffentlichten Schriften entnommen sind, wurden als solche kenntlich gemacht.

Siegen, September 2007