



Landtag Nordrhein-Westfalen

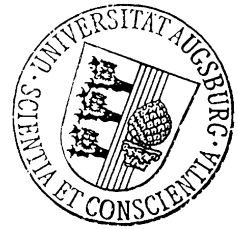
Enquetekommission "Chancen für Kinder"

Rahmenbedingungen und Steuerungsmöglichkeiten für ein optimales Betreuungs- und Bildungsangebot in Nordrhein-Westfalen

Interkulturelle und geschlechtergerechte Pädagogik für Kinder im Alter von 6 bis 16 Jahren

**Expertise der Universitätsprofessorin Dr. Leonie Herwartz-Emden
Professur für Pädagogik, Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät
Universität Augsburg**

Düsseldorf 2008



Univ.-Prof. Dr. Leonie Herwartz-Emden
Professur für Pädagogik
Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät
Universität Augsburg

Interkulturelle und geschlechtergerechte Pädagogik für Kinder im Alter von 6 bis 16 Jahren

Expertise für die Enquêtekommission des Landtages von Nordrhein-Westfalen:

„Chancen für Kinder“

Rahmenbedingungen und Steuerungsmöglichkeiten für ein optimales Betreuungs-
und Bildungsangebot in Nordrhein-Westfalen

Prof. Dr. Leonie Herwartz-Emden
Verena Schurt, Dipl. Päd.
Wiebke Waburg, Dipl. Soz.
Mandy Ruhland, Dipl. Soz.

Michaela Wölfe, Dipl. Päd., wissenschaftliche Hilfskraft
Anja Kersting, stud. phil., studentische Hilfskraft

Augsburg, im Januar 2008



Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung: Bildungsprozesse und Erziehungsbedürfnisse als Grundlage pädagogischer Konzepte	3
2. Sozialisationskontexte	5
2.1 Familie als Kontext von Entwicklung und Sozialisation, Migration und Bildung	5
2.1.1 Sozioökonomischer Hintergrund und Bildungssituation von Migrantenfamilien	5
2.1.1.1 Migrantinnen und Migranten in Deutschland: aktuelle Daten	5
2.1.1.2 Bildungs- und Ausbildungssituation	7
2.1.1.3 Bildungsniveau und Erwerbstätigkeit	8
2.1.1.4 Zuwanderergruppen im Vergleich	10
2.1.1.5 Familien- und Elternvereine spanischer und griechischer Migrantinnen und Migranten	14
2.1.2 Strukturen und Merkmale der Migrantenfamilie	16
2.1.2.1 Familienbiographische Heterogenität der Zuwanderergruppen	16
2.1.2.2 Familiäre Kohäsion als Gemeinsamkeit	17
2.1.2.3 Die Rahmenbedingungen der Familie im Alltag	19
2.1.2.4 Veränderungen des Alltags	21
2.1.2.5 Gängige Interpretationsmuster der Migrantenfamilie	21
2.1.2.6 Veränderungen der Familienstrukturen und Geschlechterverhältnisse	22
2.1.2.7 Geschlechtsrollenorientierungen von Kindern und Jugendlichen und geschlechtsspezifische Arbeitsteilung in Familien	25
2.1.2.8 Migrationsgeschichten und -erfahrungen von jungen Frauen	29
2.1.2.9 Lebenslagen junger männlicher Migranten	32
2.1.3 Aktuelle Studien: empirische Befunde des DJI-Kinderpanels	39
2.1.3.1 Sozialstrukturelle Merkmale der Familie im Vergleich	39
2.1.3.2 Strukturelle und familienbiographische Unterschiede in den Sozialisationsstilen von Familien	41
2.1.3.3 Innerfamiliäre Transmission	42
2.1.3.4 Soziale und ethnische Herkunft überlagern sich	43
2.1.4 Übergang Familie-Schule – Interkulturalität in der Grundschule	44
2.1.4.1 Zentrale Merkmale der Sozialisation im Grundschulalter und Akkulturationsleistungen von Grundschulkindern mit Migrationshintergrund	44
2.1.4.2 Ausgewählte Ergebnisse einer süddeutschen Studie	49
2.2 Schule, Migration und Geschlecht	52
2.2.1 Daten zur Situation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund	53
2.2.1.1 Bundesrepublik – gesamter Bereich	54
2.2.1.2 Nordrhein-Westfalen	58
2.2.1.3 Vergleich der Bundesländer Nordrhein-Westfalen und Bayern	61
2.2.1.4 Ergebnisse der aktuellen IGLU- und PISA-Studie	63
2.2.1.5 Fazit	67
2.2.2 Erklärungsansätze zu Ursachen von Bildungsungleichheit	68
2.2.2.1 Leistungsgruppierung	71

2.2.2.2 Die sog. ‚Stereotypen-Bedrohung‘	82
2.2.2.3 Erwartungseffekte	95
2.2.2.4 Fazit	105
3. Geschlechtergerechte und interkulturelle Pädagogik	107
3.1 Theoretische Einbettung: Geschlecht und Ethnizität als grundlegende Kategorien	107
3.1.1 Geschlecht	107
3.1.2 Ethnizität	108
3.1.3 Geschlecht und Ethnizität	108
3.1.3.1 Geschlecht und Ethnizität als interdependente Kategorien	109
3.1.3.2 Geschlecht, Ethnizität und Klasse/Schicht als Kategorien sozialer Ungleichheit	110
3.1.4 Der Rückgriff auf Geschlechterverhältnisse als Grundlage von Stereotypen über Migrant(inn)en	110
3.1.5 Das Konzept der hegemonialen Männlichkeit	112
3.1.6 Das Konzept der legitimen Weiblichkeit	114
3.1.7 Selbstethnisierung im Sinne einer ‚Selbstbehauptung‘	115
3.2 Konzepte/Ansätze geschlechtergerechter und interkultureller Pädagogik	116
3.2.1 Geschlechtergerechte Pädagogik	117
3.2.1.1 Was ist geschlechtergerechte Pädagogik?	117
3.2.1.2 Konkrete Inhalte geschlechtergerechter Arbeit	117
3.2.1.3 Problemfelder geschlechtergerechter Arbeit	119
3.2.2 Interkulturelle Pädagogik	120
3.2.2.1 Was ist interkulturelle Pädagogik?	120
3.2.2.2 Problemfelder interkultureller Pädagogik	121
3.2.3 Interkulturelle geschlechtergerechte Pädagogik	122
3.2.3.1 Interventionsmöglichkeiten/(Mindest)Anforderungen	124
3.2.3.2 Konkrete Konzepte/Ansätze interkultureller geschlechtergerechter Pädagogik	125
4. Mindestanforderungen und Handlungsempfehlungen	129
4.1 Fazit und Empfehlungen zur interkulturellen/geschlechtergerechten Pädagogik	129
4.1.1 Fazit: Probleme und Potentiale	129
4.1.2 Handlungsempfehlungen	130
4.2 Fazit und Handlungsempfehlungen Schule	132
4.3 Fazit und Handlungsempfehlungen: Migration, Familie, Schule und Bildung(serfolg)	137
4.3.1 Zusammenfassende Betrachtung	137
4.3.2 Handlungsempfehlungen	143
Literaturverzeichnis	147
Anhang	I

1. Einleitung: Bildungsprozesse und Erziehungsbedürfnisse als Grundlage pädagogischer Konzepte

Das anthropologische Postulat der Erziehungsbedürftigkeit des Menschen und des unauflösbaren Zusammenhanges zwischen Erziehung und Selbst-Konstitution der Person schließt die Überzeugung ein, dass die Selbst-Konstitution der Person nur gelingen kann, wenn bestimmte Bedingungen gegeben sind, welche dem Kind die Erfahrung zwischenmenschlicher Beziehungen und die Aneignung der Welt erlauben und nahe legen. Die Selbstkonstitution der Person hat die Befriedigung von Grundbedürfnissen des Menschen zur Voraussetzung. Zwei dieser Grundbedürfnisse sind in der Geschichte der Wissenschaften vom Menschen bzw. vom Kinde immer wieder, wenn auch in Variationen der Begrifflichkeit, herausgestellt worden: Verbundenheit und Autonomie (Liegler, 2003). Verbundenheit und Autonomie gelten als biologisch angelegte Bedürfnisse, welche die aneignende Tätigkeit des Kindes vorantreiben. Sie sind aber auch als grundlegende Entwicklungsaufgaben zu betrachten, bei deren Bewältigung Kinder und Jugendliche auf Erziehung angewiesen sind. Diese grundlegenden Bedürfnisse prägen im Zusammenspiel die Entwicklung in der frühen Kindheit im Sinne des Gelingens der Entstehung einer positiven ‚Bindungserfahrung‘; ebenso zentral werden sie in der Phase der Adoleszenz im Sinne der Gewinnung von ‚Autonomie‘ bzw. Selbstkonstitution auf einem neuen Niveau von Entwicklung.

Pädagogische Konzepte intendieren Bildungsprozesse, im Elementarbereich ebenso wie im schulischen und außerschulischen Bereich. Setzt man die Entwicklungsphasen von Kindheit und Jugend für die Altersgruppe der 6- bis 16-Jährigen, die als Zielgruppe folgender Berichterstattung bzw. des Gutachtens gelten, in Parallelität zu den Stufen des Bildungssystems, wie sie in der modernen Gesellschaft für jedes Kinderleben vorgesehen sind, dann kann von folgender Abfolge ausgegangen werden: Es ist festzuhalten, dass für die 6-Jährigen bereits wesentliche Entwicklungsprozesse gelungen sein müssen, um einen erfolgreichen Eintritt in die darauf folgende zentrale Entwicklungsphase der Kindheit, das Grundschulalter, bewältigen zu können. Mit dem Ende des Grundschulalters und dem Eintritt in die Sekundarstufe ergeben sich wiederum neue Herausforderungen. Das Ende der Kindheit und der Eintritt in die Phase der frühen Adoleszenz werden in herausragender Weise durch Ablösungs- und Autonomiebestrebungen geprägt, die es von erzieherischer Seite aus zu bewältigen gilt.

Erzieherische Prinzipien, wie sie durch die Programmatiken der geschlechtersensiblen oder geschlechtergerechten Pädagogik und der interkulturellen Pädagogik entwickelt wurden, müssen in Zukunft, so der Ausgangspunkt des Gutachtens, verstärkt in Zusammenhang gebracht werden mit dem oben genannten Entwicklungsgeschehen. Differenzen in den sprachlichen und kulturellen Hintergründen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – und damit verbundene Ungleichheiten und Ausgrenzungen – sind in den letzten Jahrzehnten in jedwedem pädagogischen Alltag unübersehbar geworden. Insofern gilt es, Verhältnisse zu schaffen, die jedem Kind und Jugendlichen, auf dem Hintergrund jedweder Herkunftsbedingung, jeden Geschlechts und Alters, Chancengleichheit im Bildungssystem gewährleisten.

Deutschsprachige Studien haben seit zwei Jahrzehnten verstärkt die Frage im Fokus, wie geschlechtsspezifische Benachteiligungen entstehen, wie Mädchen und Jungen gefördert werden können. Nur wenige Studien in Deutschland beschäftigen sich mit der Frage, wie das Erwachsenwerden von Kindern und Jugendlichen unter der Bedingung der Erfahrung kultureller Differenz verläuft. Welche Kinder und Jugendlichen haben Erfahrungen mit kultureller Differenz? Offensichtlich zählen dazu alle Jugendlichen, die eine andere ethnische und kulturelle Herkunft als einheimische Jugendliche aufweisen oder die in ethnisch oder kulturell gemischten Elternhäusern aufwachsen. Innerhalb dieser Gruppe finden sich Kinder und Jugendliche mit eigener Migrationserfahrung und Kinder und Jugendliche, die aus Familien mit Migrationshintergrund stammen; beide Gruppen haben Erfahrungen mit kultureller Differenz. So weist bspw. ein großer Teil der in Deutschland lebenden Türk(inn)en lange Aufenthaltszeiten auf, 87% der Türiinnen und Türiken unter 18 Jahren waren im Jahr 2000 in Deutschland geboren (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006).

Familien mit Migrationshintergrund sowie all diejenigen Familien, in denen kulturelle Differenzenerfahrungen vorliegen, unterscheiden sich natürlich deutlich nach ihrer Herkunft, den Migrationsgeschichten und -motiven, ihrem Alter, dem sozialen Status der Familie und dem Bildungshintergrund, ihrem Aufenthaltsstatus sowie ihren Sprachgewohnheiten – französische Diplomatenkinder zählen ebenso dazu wie Kinder von Eltern, die in Deutschland Arbeit suchten oder Asyl fanden. Die Effekte des Migrationshintergrundes werden allerdings in allen Bereichen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen überlagert von Effekten der sozialen Schicht bzw. dem Bildungshintergrund und Sprachen, Ressourcen und kulturellen Praxen des Elternhauses. Insofern zählen Kinder aus Diplomatenfamilien nicht zur Risikogruppe benachteiligter Kinder, und daher sei zunächst in Frage gestellt, ob es sinnvoll ist, von kulturspezifischen Sozialisationsstilen auszugehen, die zu kulturspezifischen Verhaltensweisen oder wiederum darin gelagerten Konfliktlinien führen, die das Erziehungs- und Bildungsgeschehen beeinträchtigen. Effekte der Besonderheit der Herkunftskultur müssen zunächst von den Effekten der Besonderheit der Migrationssituation der betrachteten Gruppe unterschieden werden, um dann die Effekte des jeweiligen Kontextes, der betrachtet wird, in Augenschein zu nehmen.

Im Folgenden wird das Augenmerk auf genau diese Differenzierung gelenkt: Zunächst wird auf unterschiedliche Sozialisationskontexte eingegangen – zum einen auf *Familie* (Kap. 2.1) als Kontext von Entwicklung und Sozialisation, Migration und Bildung und zum anderen speziell auf *Schule* (Kap. 2.2). Anschließend widmen wir uns den Grundlagen *geschlechtergerechter und interkultureller Pädagogik*, wobei zunächst ein theoretischer Überblick über die Kategorien ‚Geschlecht‘ und ‚Ethnizität‘ gegeben wird, der die Grundlage für Ausführungen zu konkreten Ansätzen und Konzepten interkultureller und geschlechtergerechter Pädagogik bildet (Kap. 3). Im abschließenden 4. Kapitel fassen wir die vorangegangenen Punkte zusammen, formulieren *Mindestanforderungen und Handlungsempfehlungen*.

2. Sozialisationskontexte

2.1 Familie als Kontext von Entwicklung und Sozialisation, Migration und Bildung

2.1.1 Sozioökonomischer Hintergrund und Bildungssituation von Migrantenfamilien

2.1.1.1 Migrantinnen und Migranten in Deutschland: aktuelle Daten

Im nachfolgenden Text findet sich eine zusammenfassende Darstellung aktueller Analysen und Forschungsergebnisse zur Migrantenfamilie in Deutschland unter der Fragestellung, wie sich ihre familiären Hintergründe, die Entwicklungs- und Sozialisationsbedingungen, die sprachliche Praxis und die Bildungssituation ihrer Kinder und Jugendlichen darstellt. Dabei stehen die beiden größten Migrantengruppen im Fokus. Zugleich wird auf zahlenmäßig kleinere Gruppen aus dem EU-Raum bzw. den ehemaligen Anwerbeländern für Arbeitskräfte ebenfalls unter dem Aspekt eingegangen, welche Bildungsmöglichkeiten sich den Kindern und Jugendlichen aus diesen Gruppen bieten.

Unter den in Deutschland lebenden Migranten und Migrantinnen sind die mit Abstand größten Migrantengruppen die türkische und die Aussiedler/innengruppe. Die beiden Gruppen unterscheiden sich nicht nur in ihrer Wanderungsgeschichte, den Hintergründen, Bedingungen und Motiven der Migration, sondern auch in den Merkmalen ihrer Lebensbedingungen im Aufnahmekontext.

Die Bevölkerung mit einem Migrationshintergrund stammt zu einem großen Teil aus den Ländern, mit denen ein Anwerbeabkommen geschlossen wurde, das die Einreise von Personen, die als Arbeitskräfte dringend benötigt wurden, im Zeitraum zwischen 1955 bis 1973¹ ermöglichte. Die Herkunftsländer waren die Türkei, Jugoslawien, Italien, Griechenland, Spanien und Portugal (sowie Marokko und Tunesien, allerdings war die Zuwanderung aus diesen beiden Ländern verhältnismäßig gering). Die deutschen Unternehmen konnten ihren Arbeitskräftebedarf melden, woraufhin sie geeignete Bewerber und Bewerberinnen erhielten. Von vornherein wurde davon ausgegangen, dass die Arbeiter/innen nach einer bestimmten Zeit Deutschland wieder verlassen und in ihre Heimatländer zurückkehren würden. Jedoch blieb ein großer Teil der 910.500 angeworbenen Türk(inn)en nach dem Anwerbestopp in Deutschland. Es ist zu Kettenmigration, zur Familienzusammenführung, zu Verheiratung und teilweise zu Einbürgerung gekommen. Diese Familien leben bereits in der zweiten und dritten Generation in Deutschland.

Personen mit türkischem Einwanderungshintergrund stellen mit etwa 2,5 Millionen die größte Gruppe der heute in Deutschland lebenden Migrationsbevölkerung mit einem Arbeitsmigrationshintergrund dar, wobei ein großer Teil der jungen Menschen in Deutschland geboren wurde und das Land ihrer Vorfahren, ihrer Herkunft nur aus Erzählungen und Reisen kennt. Etwa ein Fünftel der Menschen türkischer Abstammung hat die deutsche Staatsbürgerschaft. Sie werden somit auch in Statistiken nicht mehr als Türken und Türkinnen, sondern als Deutsche geführt, wodurch eine Beschreibung der Entwicklung der türkischen

¹ Anwerbeabkommen: 1955 Italien, 1960 Griechenland und Spanien, 1961 Türkei, gefolgt von Portugal, Tunesien, Marokko, 1968 Jugoslawien.

Bevölkerung anhand von statistischen Werten auf den Migrationshintergrund abheben muss (Herwartz-Emden, 2005).

Während die türkischen Immigrant(inn)en bis zum Anwerbestopp im Jahr 1973 als eine homogene Gruppe wahrgenommen wurden, erwies sich die türkische Bevölkerung im Verlauf ihrer Präsenz in Deutschland zunehmend als eine ethnisch und religiös differenzierte Gruppe. So sind neben den Türk(inn)en im Sinne ihrer ethnischen Zugehörigkeit vor allem Kurd(inn)en und auch Angehörige nahezu aller anderen in der Türkei lebenden Gruppen, die sich ethnisch und religiös voneinander unterscheiden, immigriert. Auf die Zuwanderung und den Verbleib dieser Menschen hatte sich die deutsche Gesellschaft nicht eingestellt, was zunehmende und weitreichende Probleme der Integration mit sich brachte, auf die angemessen zu reagieren bis heute nicht ausreichend gelingt. In industriellen Ballungsgebieten haben die Zuwanderer eigene Infrastrukturen ausgebildet.

Die junge türkischstämmige Generation empfindet eine größere Nähe zur deutschen Gesellschaft als die erste türkische Migrantengeneration, sie beherrscht die Sprache besser, entwickelt Freizeitorientierungen und Lebensvorstellungen, die sich von denen einheimischer Gleichaltriger nicht übermäßig unterscheiden. Doch finden sich erhebliche Unterschiede in dieser Gruppe, neben den sehr Erfolgreichen und den ‚Unauffälligen‘ gibt es eine Gruppe, die kaum Teilhabechancen für sich sieht und aufgrund fehlender Bildungsabschlüsse von Aufstiegsmöglichkeiten ausgeschlossen ist. Es zeigt sich ein sehr heterogenes Bild der türkischstämmigen Bevölkerung insgesamt und insbesondere der jungen Generation. Lebenssituationen sind differenziert zu betrachten, auch zeigen sich komplexe Zusammenhänge, was einfache Schlüsse nicht zulässt.

Neben der türkischstämmigen Bevölkerung gibt es in Deutschland eine weitere große und noch umfassendere Einwandererpopulation, die (Spät)Aussiedler/innen. 18 Jahre nach dem Anwerbeabkommen mit der Türkei kam es zu einem Einwandererstrom mit einem gänzlich anderen Hintergrund, dem Zuzug von (Spät)Aussiedler(inne)n, der eine bedeutsame Größe und schließlich Spitzenwerte seit Ende der 1980er Jahre erreichte. (Spät)Aussiedler/innen sind die stärkste und in Bezug auf ihre Gleichstellung mit deutschen Staatsbürger(inne)n die privilegierteste Einwanderergruppe in Deutschland. Ein Höchstwert der Zuwanderung in die Bundesrepublik wurde 1990 mit 397.000 Aussiedler(inne)n erreicht. Der Zuzug von Aussiedler(inne)n aus den Nachfolgestaaten der UdSSR dauert an, ist aber rückläufig und liegt seit dem Jahr 2000 deutlich unter 100.000 Personen innerhalb von zwölf Kalendermonaten. Die Aussiedlerzahlen für 2006 sind so niedrig wie noch nie seit 1950. Auch gegenüber dem Vorjahr sind sie wieder stark zurückgegangen. Waren es im Jahr 2005 noch 35.522 Personen aus dem östlichen Europa, die nach dem Vertriebenengesetz Aufnahme in der Bundesrepublik Deutschland fanden, ging die Zahl im Jahr 2006 auf 7.747 Personen zurück. Die meisten von ihnen (7.626) kamen aus dem Gebiet der ehemaligen Sowjetunion, 80 aus Polen, 40 aus Rumänien und eine aus der früheren Tschechoslowakei. Die Anzahl der Aufnahmeanträge ist mit 23.762 gegenüber dem Vorjahr (21.306) allerdings wieder gestiegen. Die Sprachstandtests werden inzwischen nur noch von einem Viertel der dazu Aufgeforderten bestanden. Fast viereinhalb Millionen Menschen haben seit 1950 Aufnahme in Deutschland gefunden, davon rund 2,3 Millionen aus dem Gebiet der ehemaligen Sowjetunion, 1,4 Millionen aus Polen und

430.000 aus Rumänien (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2007a; Bundesministerium des Innern, 2007). Nach wie vor werden die ankommenden Aussiedler/innen einem Verteilungsschlüssel entsprechend auf die einzelnen Bundesländer aufgeteilt, wobei bereits in Deutschland lebende Angehörige Berücksichtigung bei der Zuweisung erfahren.

Die seit Mitte der 1990er Jahre eingewanderten Personen aus den Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion unterscheiden sich in Bezug auf die Zusammensetzung der Gruppe wesentlich von den noch Ende der 1980er und zu Beginn der 1990er Jahre vorherrschenden Voraussetzungen. Die später eingewanderten und noch einwandernden Aussiedler/innen stellen eine deutlich stärker heterogene Population dar, als es für die ersten Zuwandererströme festzustellen war. Sie beherrschen die deutsche Sprache zunehmend seltener oder nur geringfügig, sie bringen nicht mehr die auf dem deutschen Arbeitsmarkt gesuchten Facharbeiterqualifikationen mit; der erheblich gesunkene Anteil an Abschlüssen weiterführender Schulen fällt auf (Strobl & Kühnel, 2000, S. 32). Mit Blick auf die Altersstruktur ist bei den Aussiedler(inne)n von einer jungen Einwanderergruppe zu sprechen. Der Anteil der 0- bis 19-Jährigen unter den zugewanderten Aussiedler(inne)n hat bislang in jedem Jahr bei etwa einem Drittel, teilweise auch darüber gelegen. Schwierigkeiten einer differenzierenden statistischen Erfassung, wie sie bereits mit Bezug auf die aus der Türkei stammende Bevölkerung erwähnt und als zunehmend beschrieben wurden, sind für die Aussiedlergruppe grundsätzlich festzustellen, da Aussiedler/innen nach ihrer Ankunft in Deutschland die deutsche Staatsbürgerschaft erhalten. Nur in wenigen Studien tauchen Aussiedler/innen noch als besondere Gruppe – nicht unter die allgemeine Kategorie der Deutschen subsumiert – auf. Gleichwohl bleibt es auch in Bezug auf diese Migrantengruppe von Bedeutung, differenzierte Analysen durchführen zu können, denn Aussiedler/innen sehen sich nach ihrer Ankunft mit ähnlich großen Herausforderungen und Schwierigkeiten der Integration wie auch andere Personen mit Einwanderungshintergrund konfrontiert. Es bleibt also für sie ebenso wie für Migrant(inn)en anderer Herkunft gerechtfertigt, sie auch weiterhin als besondere Gruppe in der Statistik auszuweisen.

2.1.1.2 Bildungs- und Ausbildungssituation

Bezüglich der Bildungs- und Ausbildungssituation fällt auf, dass die türkische Gruppe ein insgesamt ungünstiges Profil aufweist, während Aussiedler/innen sich stärker im mittleren Bildungs- und Berufssegment bewegen, wobei, wie bereits erwähnt, die zuwandernden Aussiedlerinnen und Aussiedler mittlerweile in ihrer Qualifikation stark nachgelassen haben. Insgesamt stellt sich die Bildungssituation für Personen mit Migrationshintergrund negativer als für die Bevölkerung ohne Migrationshintergrund dar, in besonderem Maß gilt dies für Türkinnen und Türken (Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen [MAGS], 2007). Sie sind es auch, die in allen Altersgruppen im Vergleich zur Bevölkerung ohne Migrationshintergrund, wie auch zu anderen Migrantengruppen die niedrigste Erwerbsbeteiligung aufweisen. So ist auch die Erwerbslosenquote unter den Türkinnen und Türken höher als in der nichttürkischen Bevölkerung mit und ohne Migrationshintergrund, wobei Migrant(inn)en eine insgesamt höhere Erwerbslosenquote als Personen ohne Migrationshintergrund aufweisen. Erwerbslosigkeit bei Aussiedler(inne)n zeigt sich in

Abhängigkeit von ihrer Verweildauer in der BRD, umso länger sie in Deutschland leben, desto mehr von ihnen sind in eine Erwerbstätigkeit eingebunden. Die türkische Bevölkerungsgruppe weist mit 43,8% das höchste Armutsrisiko in der nordrhein-westfälischen Bevölkerung auf; allgemein liegt dieses für Personen mit Migrationshintergrund bei 32,1%, womit es deutlich größer als das der Bevölkerung ohne einen Migrationshintergrund ist, welches bei 8,9% liegt.

Die schulische Situation aller Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund stellt sich sehr unterschiedlich dar. Es gibt sowohl zwischen als auch innerhalb der einzelnen Herkunftsgruppen erhebliche Unterschiede (siehe die vertiefte Darstellung zum Kontext Schule unter Punkt 2.2.1). Es lassen sich immer sowohl sehr erfolgreiche Schüler/innen finden als auch solche, die den Anschluss verloren haben, die abgehängt wurden, auf deren schulischen (Miss)Erfolg sich mehrfache Benachteiligungen ganz unmittelbar auswirken. Gleichwohl fallen konstant bleibende Differenzen in der Bildungsbeteiligung der einzelnen Herkunftsgruppen auf. Die Kinder und Jugendlichen der beiden größten Migrantengruppen sehen sich in der Schule mit ähnlichen Herausforderungen konfrontiert, die nicht unerheblich auch aufgrund der bloßen Tatsache ihres Migrationshintergrundes entstehen. In der Tendenz zeigen die jungen Aussiedlerinnen und Aussiedler jedoch immer noch bessere Ergebnisse als die Schülerinnen und Schüler türkischer Herkunft.

Aus allen deutschen Schulstatistiken geht hervor, dass im deutschen Schulsystem unter den Schüler(inne)n ausländischer Herkunft die Schüler/innen spanischer und griechischer Herkunft kontinuierlich die erfolgreichsten sind. Schüler/innen italienischer, türkischer und zum Teil auch jugoslawischer Herkunft besuchen hingegen wesentlich häufiger eine Hauptschule, und verlassen das Bildungssystem häufiger als ihre deutschen Mitschüler/innen ohne Lehrabschluss.

2.1.1.3 Bildungsniveau und Erwerbstätigkeit

Das Bildungsniveau der Eltern der Zuwandererkinder und -jugendlichen in Deutschland in den Blick nehmend lässt erkennen, dass die meisten Väter und Mütter aller Gruppen bezüglich ihrer Schulabschlüsse im mittleren bis niedrigen Bereich liegen, wobei gleichwohl noch deutliche Unterschiede nach nationalem Hintergrund bestehen. Das Bildungsniveau in den Aussiedlerfamilien zeigt sich als das vergleichsweise höchste. Die geringsten Bildungsvoraussetzungen weisen die Mütter mit türkischem Hintergrund auf (MAGS, 2007, S. 112). Aussiedler/innen (aus dem Gebiet der vormaligen UdSSR) haben ein höheres schulisches Niveau als alle anderen Zuwanderergruppen. Abgesehen von einer verschwindend geringen Minderheit von Hausfrauen/Hausmännern (weniger als 1%) gingen die Aussiedler/innen in ihren Herkunftsländern weit überwiegend Erwerbstätigkeiten als Arbeiter/innen und Angestellte nach. Vertreten waren laut Statistik des Bundesverwaltungsamtes in den vergangenen Einreisejahren unter den Erwerbspersonen landwirtschaftliche Berufe (zu etwa 8-9%), handwerkliche und industrielle Berufe (zusammen zu etwa 37%), davon ein Drittel im Hilfsarbeiterbereich, technische Berufe (etwa 8-10%), Dienstleistungsberufe (zu etwa 44%). Die Einreisenden waren zu etwa 55% Erwerbspersonen. Verkehrsberufe, Organisations-, Verwaltungs- und Büroberufe, sozial-, erziehungswissenschaftliche Berufe sowie Schlosser, Mechaniker und ähnliche Berufe,

Pflanzenanbauer, Tierzüchter und Fischer waren neben den industriellen und handwerklichen Hilfsarbeiterberufen am meisten vertreten. Nichterwerbspersonen waren neben der geringen Zahl von Hausfrauen/Hausmännern vor allem nicht schulpflichtige Kinder und Schüler/innen sowie alte Menschen. Arbeitslosigkeit von (Spät)Aussiedler(inne)n in Deutschland steht in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Einreisezeitpunkt und der Verweildauer in Deutschland. Allerdings zeigt sich in der Mehrheit der Fälle eine Beschäftigung der Aussiedler/innen in Bereichen, die (teilweise weit) unterhalb ihrer beruflichen Qualifikation liegen. Hier erleben die gut qualifizierten Zuwanderer erhebliche Degradierungen; berufliche, Bildungs- und auch Studienabschlüsse werden zumeist – wenn überhaupt – nur über zeit- und aufwandsintensive Umwege anerkannt.

Ein großer Teil der erwerbstätigen Aussiedlerinnen, zwischen 50% und 70%, nehmen in Deutschland Arbeitsplätze ein, für die sie überqualifiziert sind, bei Männern liegt dieser Anteil bei 40% (Westphal, 2006; Greif, Gediga & Janikowski, 1999; Dietz, 2002). Besonders viele Frauen sind außerhalb ihrer Herkunftsberufe in so genannten ‚Auffangtätigkeiten‘ beschäftigt, bspw. als Reinigungskraft (vormals Frauen mit Organisations-, Verwaltungs- und Büroberufen, Kindergärtnerinnen) oder als Hilfsarbeiterin wie Packerin, Küchenhilfe, Altenpflegehelferin (vormals Verkäuferinnen oder Ingenieurinnen, Buchhalterinnen, Lehrerinnen), was Auswirkung auf ihre Einkommenssituation hat, sie verdienen etwa 25% weniger als einheimische Beschäftigte (Westphal, 2006, S. 5f.). Aussiedlerinnen haben eine Sonderstellung auf dem hiesigen Arbeitsmarkt, denn sie verfügen nicht nur vom Zeitpunkt ihrer Einreise an über die deutsche Staatsbürgerschaft, womit sie im Prinzip einen freien Zugang zum deutschen Arbeitsmarkt haben, sie profitieren ebenfalls von speziell auf sie ausgerichteten, enormen finanziellen und politischen Integrationsanstrengungen Deutschlands (ebd.). So konnten Aussiedlerinnen bis in die 1990er Jahre hinein vielfältige integrationsfördernde Maßnahmen auch im Bereich der beruflichen Qualifizierung nutzen, und hatten somit im Vergleich zu anderen Migrantinnen eine wesentlich günstigere Ausgangslage (ebd.; Herwartz-Emden & Westphal, 1997). Allerdings, so Manuela Westphal (2006), veränderte sich zunehmend die Zusammensetzung der Gruppe der Aussiedler/innen, denn ein zunehmend größerer Anteil beherrscht die deutsche Sprache nicht und weist ebenso wenig auf dem deutschen Arbeitsmarkt gesuchte Facharbeiterqualifikationen auf. Und mit dem „Wegfall weitreichender staatlicher Integrationsförderung zeigten sich erhebliche Schwierigkeiten der sozialen und beruflichen Integration der Aussiedlerinnen, insbesondere auch der Aussiedlerjugendlichen“ (ebd., S. 4). Die Arbeitslosenquote liegt über derjenigen von einheimischen deutschen Frauen, aber unter derjenigen von ausländischen Migrantinnen (ebd.). Die Zahl der arbeitslosen und vor allem langzeitarbeitslosen Aussiedlerinnen ist laut Statistik kontinuierlich zurück gegangen, doch kann anhand dieser gar nicht genau erfasst werden, wie hoch die Erwerbslosigkeit unter den Aussiedlerinnen wirklich ist, da sie lediglich in den ersten fünf Jahren nach der Einreise statistisch gesondert erfasst werden (ebd.).

Als besonders ungünstig erscheint die Situation späteingereister junger Frauen zwischen zwanzig und dreißig Jahren (ebd., S. 8). Etwa 45% der Aussiedlerinnen, die ihren Schulabschluss noch im Herkunftsland erworben haben, bleiben in Deutschland ohne anerkannten Berufsabschluss, gemäß der Daten einer Studie des Bundesinstituts für Berufsbildung (Troltsch, 2003; zitiert in Granato, 2004). Zu den Arbeitsmarktschwierigkeiten von

Aussiedlerinnen kommt nach Westphal (2006) erschwerend die Problematik der Vereinbarkeit von Beruf und Familie hinzu. Aussiedlerinnen zeigen sich insgesamt stark erwerbsorientiert, die Vereinbarkeit von Beruf und Familie stellt für sie einen selbstverständlichen Bestandteil ihrer Lebenskonzepte dar (Westphal, 1999).

In allen Bildungsgruppen weisen zugewanderte Frauen eine niedrigere Erwerbsquote auf als nicht zugewanderte (Seifert, 2007). Die Erwerbsquoten der türkischen Frauen sind jeweils niedriger als die der zugewanderten Frauen insgesamt, wobei für Frauen gilt, dass die Erwerbsquote mit dem Bildungsgrad ansteigt. Und es zeigt sich, dass die zweite Einwanderergeneration eine höhere Erwerbsbeteiligung als die erste Generation aufweist. 37,8% der türkischen Frauen der zweiten Generation sind erwerbstätig im Vergleich zu 27,9% der zugewanderten Frauen der ersten Generation. Während 46% der Mütter mit türkischem Hintergrund nach den Erwerbsstatistiken Hausfrauen sind, kann dies für nur 10% der Gruppe mit griechischem Hintergrund sowie für 12% der Aussiedlerinnen festgestellt werden. Unter den Müttern mit einem griechischen Migrationshintergrund findet sich mit 29% ein besonders hoher Anteil an selbstständigen Gewerbetreibenden und Beamtinnen. Kinder und Jugendliche mit italienischem oder türkischem Migrationshintergrund kommen im Vergleich zu den übrigen Gruppen häufiger aus Familien mit niedrigem und deutlich seltener aus Familien mit hohem sozialem Status.

Bei türkischen Frauen zeigt sich die mit Abstand niedrigste Erwerbsquote gegenüber allen anderen Bevölkerungsgruppen. In diese geht die Erwerbstätigenquote, die für türkische Frauen die niedrigste ist, ein, ebenso wie die Erwerbslosenquote, die für türkische Frauen relativ die höchste ist (MAGS, 2007). Die Generationendifferenz in der Erwerbsbeteiligung zeigt sich wie bereits beschrieben (Seifert, 2007). Frauen mit türkischem Hintergrund im Alter zwischen 15 und 65 Jahren weisen entsprechend der Erwerbsstatistiken eine Nichterwerbsquote auf, die mit 65,3% weit über der aller Frauen mit Migrationshintergrund (46,2%) liegt. In allen Gruppen befindet sich ein Teil der jüngeren Frauen noch in der Ausbildung, dies ist zu berücksichtigen. Darüber hinaus gilt es zu beachten, dass ein nicht unerheblicher Teil der Migrantinnen, insbesondere auch der Frauen mit türkischem Hintergrund, in nicht offiziellen Beschäftigungsverhältnissen tätig ist, als Haushalts-, Pflege- und Putzhilfen, in Restaurants und Küchen und nicht zuletzt in Familienbetrieben – Tätigkeiten, die in der Arbeitsmarktstatistik nicht auftauchen.

Wolfgang Seifert (2007) unterstreicht die erheblichen strukturellen Unterschiede zwischen eingebürgerten und nicht eingebürgerten Migranten und Migrantinnen. Neben einem höheren Bildungsniveau sind eine stärkere Erwerbsbeteiligung und eine geringere Erwerbslosenquote unter Eingebürgerten festzustellen (ebd.). Sie gehen eher Angestelltenberufen als Arbeitertätigkeiten nach. Gleichwohl erscheint die Integration in den Arbeitsmarkt auch bei Eingebürgerten noch nicht als zufrieden stellend vollzogen (ebd.).

2.1.1.4 Zuwanderergruppen im Vergleich

Erheblich weniger als die türkischen Familien standen bislang solche anderer Herkunft im Fokus der wissenschaftlichen und öffentlichen Aufmerksamkeit. Allerdings stellen die wenigen

Untersuchungen, die es zu Familien aus weiteren Migrantengruppen, bspw. griechischen, gibt (Goudiras, 1997; Baros, 2001), ähnliche Entwicklungen einer Veränderung familiärer Strukturen im Zuge der Migration fest. In den Studien aus den 1990er Jahren von Leonie Herwartz-Emden, Sedef Gümen und Manuela Westphal sowie in den Untersuchungen von Bernhard Nauck werden in Bezug auf Familien herkunftsspezifische Differenzlinien in familiären Strukturen und Erziehungsmustern verfolgt.

Im sechsten Familienbericht der Bundesregierung fanden Ergebnisse von Bernhard Nauck Verarbeitung, nach denen die „größte Ähnlichkeit zu deutschen Familien hinsichtlich der Werte (...) die italienischen und griechischen Familien“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ], 2000, S. 98) haben. Hingegen zeichnen sich türkische Familien „dadurch aus, dass ökonomisch-utilitaristische Erwartungen an intergenerative Beziehungen eine deutlich größere Bedeutung haben als in deutschen, italienischen und griechischen Familien“ (ebd.). Dies sei jedoch nicht mit einer verminderten Bedeutung psychologisch-emotionaler Werte verbunden. „Die Generationenbeziehungen haben vielmehr einen multifunktionalen Charakter, statt (wie in deutschen Familien) auf ihre emotionale Dimension spezialisiert zu sein“ (ebd.). Für Aussiedlerfamilien wird festgehalten, dass sie sich mit einer „vergleichsweise starken Betonung von Nützlichkeitsabwägungen in den Generationenbeziehungen“ (ebd.) zwischen den griechischen und italienischen Familien einerseits und den türkischen andererseits platzieren.

Insbesondere für die *griechischen Familien* werden im Vergleich mit türkischstämmigen Familien zunächst einige erhebliche strukturelle Unterschiede gefunden. Griechische Kinder sind demnach mit größerer Wahrscheinlichkeit in Deutschland geboren, haben eine jüngere Mutter und dabei Eltern mit höherer Bildung, sie wachsen mit weniger Geschwistern auf (Boos-Nünning & Karakasoglu, 2004).

Wassilios Baros (2001) stellte einen Strukturwandel innerhalb der griechischen Familien fest, der „eher den Bereich der innerfamiliären Autoritätsstruktur als die Rollenverteilung innerhalb der Familie“ betreffe (S. 135). Für die griechische Familie wird eine Differenz zwischen den Generationen insbesondere in Bezug auf den bei den Jugendlichen in der Regel stärker als bei den Eltern ausgeprägten Bleibewunsch festgestellt, für die Eltern sei häufig eine Rückkehrorientierung zu konstatieren (ebd., S. 141). Hieraus ergeben sich dann auch die meisten Konflikte; zudem bieten die Bereiche Ausgehzeit und Freundeskreis Spannungspotential innerhalb der Familien (Schultze, 1990, S. 103). Dabei müssen sich Mädchen stärker mit Kontrollbestrebungen der Eltern auseinandersetzen als Jungen (Stüwe, 1998, S. 126). Es gibt Hinweise darauf, dass sich die zweite Generation von Griechen und Griechinnen bereits seit längerem deutlich von traditionellen Vorstellungen der Elterngeneration hinsichtlich Ehe und Familie distanziert und alternative Lebensmodelle entwirft, wie bspw. in Bezug auf das Eingehen außerehelicher Beziehungen und eine stärkere Betonung des Aspektes der Selbstverwirklichung (Boos-Nünning & Karakasoglu, 2004, S. 18; Tilkeridoy, 1998, S. 51). Zudem sind egalitäre Rollenvorstellungen zwischen Mann und Frau unter griechischen Jugendlichen weit verbreitet (Weidacher, 2000, S. 184). Dies geht im Besonderen bei Mädchen und jungen Frauen mit vermehrten Spannungen im Elternhaus aufgrund divergierender Wertvorstellungen einher (Tilkeridoy, 1998, S. 49). Ausnahmslos konstatieren

Untersuchungen die hohen Bildungsansprüche der griechischen Eltern. Im Zusammenhang damit ist die frühe Etablierung von schulischen Einrichtungen bzw. den griechischen Schulen in Deutschland zu sehen. Schon mit Beginn der Wanderung Anfang der 1960er Jahre ist die Forderung nach griechischen Schulen laut geworden, woraufhin zunehmend entsprechende Schulen eröffnet wurden, die je nach Bundesland unterschiedliche Rechtsformen hatten. Mittlerweile gibt es in vielen Bundesländern griechische Schulen in Form der sechsjährigen Volksschule, dem dreijährigen Gymnasium und dem dreijährigen Lyzeum als gymnasialer Oberstufe. Etwa 20% der griechischen Schulkinder besuchen die griechische Schule (Dietzel-Papakyriakou & Leist, 2001).

Die Gruppe der griechischen Migrant(inn)en hat eine eigene Infrastruktur (vor allem stärker als Migrant(inn)en mit italienischem und jugoslawischem Hintergrund) in der Einwanderungsgesellschaft aufgebaut, wobei es sich dabei um die griechische Einwandererkolonie als – bezogen auf das gesamte Leben außerhalb des Arbeitsbereiches – relativ eigenständiges soziokulturelles und ökonomisches System handelt. Zur Einwandererkolonie zählen nationale und religiöse Vereine und Gruppierungen. Sie bieten Räume, „in denen sich die Gruppe austauscht, manchmal auch die Heimat verherrlicht, Zukunftspläne macht, von einem besseren Leben träumt, konkrete Utopien entwickelt“ (Kalpaka, 1986, S. 30; zitiert nach Boos-Nünning & Karakasoglu, 2004, S. 72). Unter der griechischen Bevölkerung ist vor allem das Empfinden stark, in Deutschland in der Fremde zu wohnen, nicht wirklich hierher zu gehören. Die kulturelle Orientierung am Herkunftsland werde durch die starke Präsenz der griechisch-orthodoxen Kirche in den Gemeinden verstärkt (ebd., S. 73). Stärker als bei allen anderen zugewanderten Nationalitäten findet sich die verfestigte Vorstellung einer Rückkehr ins Herkunftsland, auch bei den Jugendlichen. Gegenüber deutschen Jugendlichen erweisen sich griechische Jugendliche als offensichtlich stärker an die Religion gebunden, der Autorität und Respekt zuerkannt werden; allerdings sei eine Tendenz abnehmender Religiosität bei zunehmender Bildung zu beobachten, so Alois Weidacher (2000). Den griechischen Eltern bleibe es in der Erziehung ein wichtiger Wert, den Kindern eine enge Orientierung an die griechische Kultur zu vermitteln, wie die wenigen Studien zu Griechen und Griechinnen in Deutschland (Pantazis, 2002) aufzeigen. Die Jugendlichen selbst, so Fotini Tilkeridoy (1998), versuchen demgegenüber die Herkunftsorientierung mit modernen Identitätsaspekten zu verbinden (Boos-Nünning & Karakasoglu, 2004).

In *italienischen Familien* lässt sich eine besonders enge familiäre Bindung feststellen (Lanfranchi, 1995), die als Familialismus bezeichnet werden kann und dabei als eine Voraussetzung unter anderem für Bildungserfolg von italienischen Migrantenkinder anzusehen ist (ebd.; vgl. hierzu auch Ziegler, 1994). Bildungsbiographien jugendlicher Migranten und Migrantinnen kennzeichnet Apitzsch (1990) als ‚Dokumente widersprüchlicher Modernisierungsprozesse‘, womit sie auf eine Dialektik der Familienorientierung verweist.

Allerdings wird zugleich gerade im Bildungsbereich eine deutliche Benachteiligung von Schülern und Schülerinnen mit italienischem Migrationshintergrund und zwar nicht nur im Vergleich zu den deutschen Gleichaltrigen, sondern auch im Vergleich zu anderen Nationalitäten erkennbar, was offensichtlich im Kontrast zu ihrem positiven öffentlichen Ansehen als besonders erfolgreich integrierte Migrantengruppe steht. Zwischen der bekannten

italienischen Pendelmigration und der Bildungsbenachteiligung wird in neueren Untersuchungen kein Zusammenhang festgestellt (Diehl, 2002). Eine andere Erklärung für das besonders schlechte Abschneiden von Italienern und Italienerinnen im deutschen Schulsystem liegt im statistisch nachweisbaren Zusammenhang zwischen der Konzentration der italienischen Population in einigen Bundesländern und den dort vorhandenen Förderkonzepten (Thränhardt, 1998). Differenzierter äußert sich Cristina Allemann-Ghionda (2006) zu den möglichen Ursachen. Sie sieht auf der Grundlage der bisherigen Forschungsergebnisse zur spezifischen Situation der Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund mehrere Gründe. Zum einen sei das deutsche Schulsystem dem italienischen diametral entgegengesetzt: So gebe es in Italien keine Sonderklassen, sondern eine einheitliche Sekundarstufe I; „Eltern mit bescheidenem Bildungsniveau“ haben in deutschsprachigen Ländern „größere Schwierigkeiten, rechtzeitig zu erkennen und zu analysieren, was vorgeht – und effektiv einzugreifen“ (ebd., S. 356). Anders als das deutsche ist das italienische den Eltern bekanntere Schulsystem, das in hohem Maße integrativ konzipiert ist und niemanden vor die Alternative Sonderklasse oder nicht stellt (ebd.). Eine Problematik liegt in Deutschland in der Marginalisierung von italienischer Sprache und Kultur, denn es besteht kein flächendeckendes Angebot von muttersprachlichen Kursen, die zudem nicht ausreichend in das Pensum der Regelschule integriert sind (ebd.). Für die italienischen Familien ist die Migration ein ‚Provisorium‘, das vom ‚Gedanken der Rückkehr‘ geprägt ist, wodurch eine „nicht ausreichend engagierte Haltung hinsichtlich der Integration, des Erlernens der offiziellen Sprache des Unterrichts und der Aufnahmegesellschaft sowie der Schulung und weiteren Ausbildung ihrer Kinder die Folge“ gegeben sein kann (ebd., S. 357). Der Erwerb der deutschen Staatsbürgerschaft wirkt sich, im positiven Sinne, merklich auf Schulabschlüsse und den Erfolg bei der Ausbildungssuche auf jeweils beiden Seiten aus: „Lehrpersonen sind eher bereit, so genannte Einheimische gegenüber so genannten Ausländer/innen wohlwollend zu betrachten; der/die eingebürgerte Jugendliche ist eher bereit, sich hinsichtlich seiner oder ihrer Ausbildung zu engagieren als diejenigen, die sich aufgrund der ethnischen Herkunft und des Passes mehr oder minder bewusst als Fremde betrachten“ (ebd.), hier liegen Einstellungen vor, die sich gegenseitig bedingen und ergänzen. Ein weiterer Betrachtungspunkt ist das Bildungsniveau der Mütter, das in italienischen Familien häufig verhältnismäßig niedrig ist, was aus der Sicht der Schule die Mütter weniger in den Stand versetzt, ausreichend Einfluss auf die Bildung der Kinder auszuüben, denn die hiesige Schule erwartet insbesondere von den Müttern eine engagierte Mithilfe (ebd., S. 358). Demnach ist das deutsche Schulsystem nicht bereit, die Verantwortung für eine Bildung für alle bereitzustellen, unabhängig von den Möglichkeiten und Fähigkeiten der Familien (ebd.), wie es in anderen europäischen Ländern vorbildlich angestrebt und nach Möglichkeit praktiziert wird.

Insgesamt kommen vorliegende Untersuchungen zu italienischen Migrantinnen und Migranten sowie ihren Familien zu dem Schluss, dass Italiener und Italienerinnen besonders gut soziokulturell integriert sind; sie haben besonders häufig Kontakte zu Deutschen, wohnen in überwiegend von Deutschen bewohnten Wohngebieten und weisen einen hohen Anteil von deutsch-italienischen Eheschließungen auf (Granato, 1997; Thränhardt, 1998; Weidacher 2000). Die demographische Struktur der Population italienischer Herkunft zeigt nach fast fünfzigjähriger Migrationsgeschichte eine tendenzielle Angleichung an die Mehrheitsgesellschaft (Boos-Nünning & Karakasoglu, 2004).

Christine Bierbach und Gabriele Birken-Silverman (o.J.) vermuten auf der Grundlage eines Vergleiches zwischen der italienischen und spanischen Migrantenpopulation, dass italienische Kinder dann mit eher geringen Deutschkenntnissen eingeschult werden, wenn sie in den Regionen, in denen sich starke italienische Gemeinschaften mit endogener Orientierung gebildet haben, leben. Darüber hinaus bemerken die Autorinnen, dass *spanische Schüler und Schülerinnen* im deutschen Bildungssystem nicht nur besser abschneiden als junge Italiener und Italienerinnen, sondern zudem auffallend bessere Ergebnisse im Vergleich zu allen anderen Zuwanderergruppen erbringen, was von ihnen unter anderem auch auf den Umstand zurückgeführt wird, dass die Familien in ihrer nur noch geringen Zahl zunehmend individualisiert und vereinzelt in Deutschland leben und zu einer insbesondere sprachlichen Integration erheblich stärker gezwungen sind (ebd.). Zugleich gab es von Anfang an in der spanischen Gruppe ein pointiertes Interesse an einer eigenen Infrastruktur in den Gemeinden und bspw. spanische Elternvereine, die sehr engagiert für die Bildungskarrieren ihrer Kinder eintraten.

2.1.1.5 Familien- und Elternvereine spanischer und griechischer Migrantinnen und Migranten

Formen des bürgerschaftlichen Engagements von Migranten und Migrantinnen entwickelten sich in Vereinen, als sich mit dem Nachzug von Familienangehörigen die Lebenssituation der Arbeitsmigrant(inn)en in Deutschland grundlegend veränderte (Hunger, 2002). Unter anderem wurde im Jahr 1964 die Beschulung ihrer Kinder zur Pflicht. Auf die damit verbundenen neuen Herausforderungen reagierten einige Migrantengruppen, insbesondere *Spanier/innen und Griech(inn)en*, mit der Gründung von Elternvereinen, „die sich bildungspolitischen Fragen annahmen und Dienstleistungsangebote, wie Hausaufgabenhilfe und Rechtsberatung in schulpolitischen Fragen, bereitstellten“ (ebd., S. 8). Bei Spanier(inne)n und Griech(inn)en hat sich dieser Organisationstypus stark gehalten, wobei die Vereine von ihrem Beginn an eine unterschiedliche politische Grundausrichtung hatten. So befürworteten spanische Elternvereine „eine konsequente Gleichstellungspolitik deutscher und spanischer Schüler, während Griechen eine separate Beschulung ihrer Kinder in griechischen Klassen und Schulen forderten und in weiten Bereichen auch durchsetzen konnten“ (ebd., S. 8f.). In der Tat kann ein Zusammenhang zwischen einem engagierten Eintreten von Elternvereinen und dem Schulerfolg der Kinder aufgezeigt werden. Auch Italiener/innen gründeten ähnliche Organisationen, wobei vor allem der Typus des Familienvereins weit verbreitet ist, der weniger einen bildungspolitischen Charakter hat, sondern vielmehr als Begegnungszentrum dient. Im Jahr 2001 waren laut der Organisationsstudie „Ausländische Vereine in Deutschland“ (Westfälische Wilhelms-Universität Münster) 5,2% aller ausländischen Vereine in Deutschland Familien- und Elternvereine (ebd., S. 10). Weitere Vereine verfolgen vor allem kulturelle, politische, soziale, wirtschaftliche, religiöse und sportliche Interessen. Für das Entstehen der Eltern- und Familienvereine erscheint der große Zusammenhalt innerhalb der Zuwanderergruppen als ausschlaggebend. So war es bei den spanischen Migranten und Migrantinnen der gemeinsame Widerstand gegen die Franco-Diktatur in Spanien, der verband und zudem für gesellschaftspolitische Fragestellungen sensibilisierte. Auch die „Reaktion auf schulische Defizite“ löste die flächendeckende Gründung spanischer Elternvereine aus, 1973 schlossen sich diese zu einem gemeinsamen Bundesverband zusammen (ebd., S. 13). Als typisch „für die spanische

Organisationsentwicklung“ erscheint die „ausgesprochen pragmatische Ausrichtung in der Vereinsarbeit“ (ebd.). Die Schulausbildung spanischer Kinder, die in Deutschland leben, wird maßgeblich durch die Elternarbeit unterstützt, die über ein Viertel der eingetragenen spanischen Vereine in Deutschland konstituiert.

Auch für *griechische Migrantinnen und Migranten* werden große Solidarität und Gruppenzusammenhalt als wesentlich für das Selbstverständnis und die Lebensbewältigung der Migrant(inn)en im Ausland beschrieben. Es lässt sich eine sehr homogene Organisationsstruktur der sog. ‚Griechischen Gemeinde‘ in Deutschland beschreiben, deren Entwicklung auf lokaler Ebene bereits Anfang der 1960er Jahre begann (ebd., S. 14). Zu einem Zusammenschluss der Gemeinden auf Bundesebene im „Verband der griechischen Gemeinden“ kam es dann 1965. Bei den griechischen Migrant(inn)en war es ähnlich wie bei den Spanierinnen und Spaniern die gemeinsame Verbundenheit mit dem Herkunftsland, die Kohäsion in der Gruppe stärkte, hier im Besonderen auch die gemeinsame ‚Opposition gegen die Militärdiktatur in Griechenland‘. Dabei war die binnenpolitische Konstellation in den Gemeinden durchaus pluralistisch angelegt. Es gab Wahlen für die Führungspositionen in den Gemeinden, die anhand von Parteilisten durchgeführt wurden, was eine starke Beziehung der Organisationseliten auf die griechischen Parteien bedingte (Thränhardt, 1999, S. 30; zitiert nach Hunger, 2002, S. 14). Der gesamte Formierungsprozess griechischer Organisationen blieb sehr stark von ihrem Zusammengehörigkeitsgefühl geprägt; die persönlichen Beziehungsnetzwerke innerhalb der griechischen Migrationsgruppe in Deutschland sind sehr viel stärker auf die eigene Nationalität bezogen, als sich dies bei anderen Gruppen, wie etwa den Personen mit spanischem oder italienischem Migrationshintergrund, auffinden lässt (Hunger, 2002).

Die Bildungspolitik spielt bei der Vereinsarbeit der Griechen und Griechinnen in Deutschland eine ebenso große Rolle wie für die Spanier und Spanierinnen (ebd.). Die Griech(inn)en zielten, anders als die Spanier/innen, nicht auf eine generelle Gleichbehandlung ihrer Kinder im deutschen Schulsystem, sondern auf ein separates Schulsystem für griechische Einwandererkinder, wie es sich in der Gründung vieler griechischer Schulen, vor allem Gymnasien, in Deutschland niederschlug. Im griechischen Vereinswesen blieb eine klare Orientierung auf die Elternarbeit bestehen (u.a. bieten sie Hausaufgabenhilfe). Ebenso engagiert in der Bildungsarbeit wie die Elternvereine sind die griechischen Gemeinden. Migrantenselbstorganisationen, wie das Beispiel der produktiv arbeitenden Organisation der Elternverbände zeigt, weisen ein hohes Integrationspotential auf. Tatsächlich fällt das gute Abschneiden der spanischen und griechischen Schülerinnen und Schüler ins Auge, für die kaum Leistungsunterschiede zu deutschen Schülerinnen und Schülern festzustellen sind. Offensichtlich liegt im elterlichen Engagement wie in dem Engagement der Gruppe eine wichtige Erklärung.

Obgleich *Personen aus dem ehemals jugoslawischen Raum* eine nicht unerhebliche Population unter der Migrationsbevölkerung konstituieren, liegen kaum Studien zu ihr vor. Sie erscheinen allenfalls als eine Gruppe unter vielen, was vor allem damit im Zusammenhang steht, dass sie als besonders problemlos, integrationswillig und -fähig sowie von der einheimischen Bevölkerung gut akzeptiert erscheint. Aufgrund der regionalen Kriegsgeschichte weist die Gruppe mit jugoslawischem Hintergrund zudem eine erhebliche Heterogenität auf. Es sind

unterschiedliche Wandervorgänge zu konstatieren, und es befinden sich viele Flüchtlinge unter ihnen. Voraussetzungen, die ihren Alltag in Deutschland prägen, variieren stark. Die Schülerschaft aus dem jugoslawischen Raum ist äußerst heterogen, hier sind die sehr erfolgreichen zu finden wie auch die Schülerinnen und Schüler, die am schlechtesten abschneiden – je nach Wandershintergrund. Das Kontaktverhalten zur einheimischen Bevölkerung erscheint unproblematischer als bspw. das der Migranten und Migrantinnen aus der Türkei; die Kernfamilien pflegen enge Beziehungen zur weiteren Verwandtschaft. Kollektivität und Solidarität stellen zentrale Wertorientierungen dar. Die junge Generation scheint sich zunehmend an einem egalitären Geschlechterverhältnis zu orientieren (so die Befragungsstudie von Boos-Nünning & Karakasoglu, 2004). Bspw. akzeptieren 90,5% der Jugendlichen mit jugoslawischem Hintergrund eine Ehe ohne Trauschein (Heckmann u.a., 2000).

2.1.2 Strukturen und Merkmale der Migrantenfamilie

2.1.2.1 Familienbiographische Heterogenität der Zuwanderergruppen

Neben den beiden größten Zuwandererpopulationen, der türkischstämmigen Bevölkerung und den Aussiedler(inne)n, sind es vor allem die Bevölkerungsgruppen mit griechischem, italienischem und jugoslawischem Hintergrund, die zurückgehend auf die Anwerbung von Arbeitskräften zwischen 1955 und 1973 die Migrantenpopulation konstituieren. Und es zeigt sich eine große Heterogenität und Vielfalt nicht nur in der Gesamtgruppe der Migrantinnen und Migranten entlang der Herkunftslinien, sondern auch innerhalb der Zuwanderermilieus. Familien ausländischer Herkunft unterscheiden sich nach ihren Migrationserfahrungen, ihrer kulturellen Herkunft, den damit verbundenen normativen Familienleitbildern, dem Ausmaß ihrer sozialen Integration, ihrem aufenthaltsrechtlichen Status, ihrer Platzierung in den gesellschaftlichen Ungleichheitsstrukturen Deutschlands, der nationalen und ethnischen Zusammensetzung, ihrem Humanvermögen, ihren Wanderoptionen, ihren Ressourcen und Motivationen (BMFSFJ, 2000). Insbesondere sind es die Pioniermigrant(inn)en, die sich durch eine ausgesprochen starke Aufstiegs- und Leistungsorientierung auszeichnen und außergewöhnlich hohe soziale Kosten in Kauf nehmen (ebd.).

Migrantenfamilien bzw. Einwandererfamilien zu beschreiben, ist kaum zu leisten, durch die verschiedenen Migrationsformen und -geschichten und die sprachliche, kulturelle, rechtliche und sozioökonomische Heterogenität sind äußerst verschiedene Familienformen anzutreffen. Teilweise finden sich innerhalb der Generationen oder Mitglieder einer Familie völlig unterschiedliche Erfahrungskontexte. Nach der Herkunft zu differenzieren, ist eine grobe Annäherungsweise, denn es zeigt sich zum Beispiel alleine in Bezug auf die Familien türkischer Herkunft eine große Variabilität der Familienformen und -strukturen, ein Nebeneinander verschiedener ethnischer/religiöser Zugehörigkeit, der ökonomischen Situation, der Art der Bindungen und Beziehungsgestaltung, der Geschlechterrollen.

Ebenso ist eine Breite und Variabilität in den Erziehungseinstellungen und familiären Orientierungen der Migrantinnen und Migranten festzustellen, wobei Merkmale der Herkunft eine Rolle spielen, die ebenfalls über ein einfaches Verständnis der nationalen Zugehörigkeit

hinausgehen. Erziehungseinstellungen müssen im Kontext der Minoritätenlebenslage, also dem Migrationskontext interpretiert werden, autoritäre und kontrollierende Erziehungseinstellungen der Eltern dienen häufig in erster Linie dem Schutz und der Sicherheit der Nachkommen, sowie der Absicherung des Migrationsprojekts durch emotionale Verpflichtung (Herwartz-Emden & Westphal, 2000).

Herkunfts- und Aufnahmekontext stehen in Migrantenfamilien nicht im Gegensatz, sie werden zu etwas Neuem verbunden, zu neuen Lebenswirklichkeiten von Familien. Es ergeben sich zunehmend Auswirkungen der sog. Transnationalität, was bedeutet, dass sich moderne Migranten und Migrantinnen mit Hilfe der Mobilität und der Kommunikationsmöglichkeiten nicht mehr auf ein Land, eine Sprache oder eine Kultur einlassen müssen, sondern ihre Lebenswirklichkeit zwischen Kulturen und Kontexten alltäglich gestalten (siehe in der Extremform das Phänomen der ‚transnationalen Mutterschaft‘, Helma Lutz, 2007). Auch Bildungslaufbahnen gestalten sich im Hinblick auf die Verwertbarkeit in verschiedenen Kontexten.

Forschungsarbeiten, die sich mit den Lebensbedingungen moderner Migrantenfamilien in Deutschland differenziert und herkunftsgruppenbezogen und auch im Vergleich auseinandersetzen, liegen bislang nur vereinzelt vor. Insofern besteht in dieser Thematik dringender Forschungsbedarf.

2.1.2.2 Familiäre Kohäsion als Gemeinsamkeit

In allen Migrantengruppen kommt der Familie eine besondere Bedeutung im Kontext von Migration zu. Eindeutiges Ergebnis in der Forschung ist, dass familiäre Sozialisation in Migrantenfamilien generell durch eine hohe Kohäsion ausgezeichnet ist, das heißt, die Familienmitglieder wissen mehr übereinander und kommunizieren mehr miteinander als vergleichbare deutsche Familien (Nauck, 1994). Innerhalb der Familien bestehen neben einer zumeist starken Verbundenheit hohe Ansprüche an die Kinder, die Eltern setzen ihre Hoffnung in die heranwachsende Generation, sind stolz auf gute Leistungen in der Schule², ohne dabei ihre Unterstützungsfunktion zu vernachlässigen. Zusammenhalt in der Familie ist von großer Bedeutung, die Eltern sind auch dann, wenn nicht alles miteinander besprochen wird, wichtige emotionale Bezugspersonen. Eltern und Kinder leben häufig in hochkohäsiven Beziehungen, die als Ressource genutzt werden können.

Nauck hält in diesem Zusammenhang den Begriff des Familialismus für geeignet (vgl. auch Lanfranchi, 1995). Dabei äußert er sich zunächst kritisch zu der in Studien zum Thema Migration verbreiteten Annahme einer Dichotomie von Individualismus und Kollektivismus, wenn diese grundsätzlich auf Handlungsmuster von ‚Kulturen‘ angewendet werde. Ein solches Muster sollte explizit auf den engeren Kreis von Familie, Verwandten und Freunden beschränkt bleiben, wobei Arbeitsmigrationsfamilien türkischer Herkunft im Gegensatz zu nicht migrierten Familien in der Türkei viel stärker an der Kernfamilie orientiert seien als an Verwandten und Freunden (so Nauck, 1997, S. 341). Für dieses Phänomen findet sich anstelle des sonst

² Für Aussiedlerfamilien beschreiben Boos-Nünning und Karakasoglu (2004) ein besonders hohes Anspruchsniveau.

üblichen Begriffes des Kollektivismus, der aufgrund seiner in der Regel familienübergreifend interpretierten Bedeutung in die Irre führt, die Bezeichnung *Familialismus* (ebd.). Familialismus in Familien mit Migrationshintergrund versteht sich als eine Orientierung, die zusammen mit Tendenzen, die eher als individualistisch zu beschreiben sind, gelebt werden kann. Familialismus und individualisierende Entwicklungen schließen einander also nicht aus, vielmehr sind die familiären Orientierungen in ihrem protektiven Charakter zu würdigen (vgl. die Darlegungen im Folgenden), sie wirken schützend und psychisch stabilisierend, gerade auch dann, wenn es schwierige außerfamiliäre Erfahrungen zu bewältigen gilt. „Die Generationenbeziehungen sind keineswegs nur durch Zerrüttung oder schwerwiegende Konflikte charakterisiert, sondern durch ein hohes Maß an Unterstützung und gegenseitigem Respekt“ (Herwartz-Emden, 2000a, S. 19).

Eine ausgeprägte Kohäsion und Unterstützung findet sich insbesondere in den Familien mit türkischem, jugoslawischem und griechischem Hintergrund, etwas weniger in italienischen Familien und am wenigsten in Aussiedlerfamilien (auf der Grundlage der Befragung von Boos-Nünning & Karakasoglu, 2004). Dies heißt keineswegs, dass Familien nicht auch hier einen starken Zusammenhalt leben, er weist jedoch graduelle Unterschiede in seiner Qualität auf. Bernhard Nauck (2000) stellt in einem Vergleich intergenerativer Transmissionsprozesse bei Migrantenfamilien griechischer, italienischer, türkischer und vietnamesischer Herkunft fest, dass Integration und Interaktion in diesen Familien so dicht sind, dass es nicht zu segregativen intergenerativen Beziehungen zwischen Eltern und Kindern kommt, was einmal mehr bestätigt, dass die Familie eine unverzichtbare Ressource ist.

In den einschlägigen Studien erfährt die besondere Kohäsion in Migrantenfamilien ausnahmslos als Ressource Hervorhebung. Nicht übersehen werden darf in diesem Zusammenhang, dass sich die elterlichen Wege und die Alltagswelten der Kinder und Jugendlichen keinesfalls in allem treffen oder gar decken, was auf einen Wandel des Autoritätsgefüges zwischen den Generationen zurückzuführen ist. Eltern kommen den Freiheitsansprüchen ihrer Kinder entgegen, finden situationsadäquate Lösungen und entwickeln Anpassungsmechanismen in Erziehungssituationen (Herwartz-Emden & Westphal, 2002). Ursachen von Generationskonflikten sind häufiger in altersspezifischen Auseinandersetzungen im Prozess des adoleszenten Entwicklungsgeschehens zu finden als in dem sog. ‚Zwei-Welten‘- bzw. ‚Kultur-Konflikt-Theorem‘ (ebd.). In der Gesamtheit des Erziehungsgeschehens spielt die ethnische Gemeinde in ihrer beobachtenden und kontrollierenden Funktion jeweils eine Rolle.

Migrantenfamilien sind nicht überproportional von psychischen Krisen betroffen, wie bereits Untersuchungen aus den 1990er Jahren bestätigten (Scheper, Toker & Eberding, 2000; Herwartz-Emden & Rieken, 2001). Inwieweit bei Problemen eine psychiatrische und psychotherapeutische Versorgung garantiert wird, ist schwer einzuschätzen (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2005). Es zeigt sich, dass Angebote zur Beratung und Behandlung nur selten in Anspruch genommen werden; des Weiteren fehlt es an spezifischen Angeboten, Fachpersonal mit Migrationshintergrund und muttersprachlichem Therapieangebot; häufig kommt es zu kulturellen Missverständnissen (ebd.).

Gerade im Bereich Schule zeigt sich, dass den hohen elterlichen Erwartungen an Bildung und Ausbildung ihrer Kinder die oft nicht ausreichend Hilfestellungen nicht entsprechen. Elterliche

Vertrauenspersonen in Migrantenfamilien in schulischen Belangen sind am ehesten die Mütter (Herwartz-Emden, 1986). Familiäre Bindung bedeutet nicht Abhängigkeit und Verschmelzung für die Jugendlichen, das Empfinden familiären Zusammenhaltes stellt die Ressource dar und ist dabei offensichtlich nicht so sehr an eine konkrete Bezugsperson gebunden. Von Bedeutung ist ebenfalls die Peergroup: Junge Migrantinnen geben bspw. trotz einer als stark empfundenen Verbundenheit mit den Eltern gleichwohl an, dass es bei konkretem Gesprächs- und Hilfebedarf eher die Geschwister oder Freunde und Freundinnen sind, die angesprochen werden (Boos-Nünning & Karakasoglu, 2004).

2.1.2.3 Die Rahmenbedingungen der Familie im Alltag

In der Familie finden die zentralen Prozesse der Sozialisation, der Entwicklung und Erziehung der Kinder statt. Familien sind dabei heute mehr denn je „immer wieder neu herzustellende Handlungszusammenhänge, situiert in konkreten Räumen und Zeiten und geprägt durch das unmittelbare Interagieren von unterschiedlichen Geschlechtern und Generationen“ (Alt, 2005a, S. 11), eine Perspektive, die mit dem Begriff des ‚doing family‘ benannt wird (ebd.) und sich dabei auf das Leben von Familien in modernisierten Gesellschaften, in denen die familiäre Existenz immer wieder neu zu erbringende Arrangements, Flexibilitäten und Anpassungsleistungen erfordert, bezieht.

Es sind in erster Linie die familiären Ausgangsbedingungen, die maßgeblich die Lebensmöglichkeiten und Lebensführung von Kindern und Jugendlichen beeinflussen. Im Kontext von Migration erlangt Familie eine besondere Bedeutung (Herwartz-Emden, 2002). Unter der Bedingung von Migration und Einwanderung ist Familie zunächst einmal der Ausgangspunkt für die Auswanderung, so dann für die Arbeitsaufnahme im Einreiseland bzw. für die Einwanderungsmotivation im Allgemeinen. Das Überleben der Kinder zu sichern und die Zukunft der Kinder zu garantieren, ist die Hauptmotivation für die meisten Wanderungsprozesse. *Familien mit Migrationshintergrund leben in einem Migrationskontext, insofern leben sie in den spezifischen Bezügen zu ihrem Herkunftskontext ebenso wie in Bezügen zu ihrem Migrationskontext, zu dem bspw. die je ethnische ‚community‘ zählt. Die Aufnahmegesellschaft mit ihren Strukturen, Werten und Normen ist sozusagen der weitere Kontext, in dem sich die verschiedenen Bezogenheiten alltäglich realisieren müssen.*

Das Aufwachsen in einer Familie mit Wanderungsbiographie findet unter diesen Bedingungen statt; die Ausgestaltung der innerfamiliären Generationenbeziehungen ist geprägt durch gemeinsame Erfahrungen, sie verbinden in besonderer Weise. Gesellschaftliche Zuschreibungen und Ansprüche an die Integration der Einzelnen werden gemeinschaftlich erlebt. Familiäre Beziehungen haben eine hohe subjektive Bedeutsamkeit hinsichtlich der individuellen Bewältigungskompetenzen, in Bezug auf die Verarbeitung psychosozialer Belastungen. In der Einwanderungssituation ist die Familie der Ort für das alltägliche Überleben und das Organisatorische des Alltages, aber darüber hinaus bietet die Familie Schutz und Raum für die ethnische Identifikation und die Identitätssicherung in einer häufig als feindlich erlebten Umgebung (die überdurchschnittlich hohe protektive Funktion der Familie türkischer

Herkunft wird ganz aktuell von Nauck mit den Auswertungen zum DJI-Kinderpanel nachgewiesen, vgl. dazu die folgenden Ausführungen).

Die Familie ist der Ort, an dem Kinder und Jugendliche täglich betreut werden, an dem sie ‚zu Hause‘ sein können. Die psychosoziale Situation von Einwandererfamilien ist dabei eine besondere: Das Thema Trennungen bzw. Familienzusammenführung ist wichtig und bspw. nicht mit dem Zeitpunkt beendet, von dem an die Kernfamilie in Deutschland zusammenlebt. Der Migrationsprozess ist damit vorläufig beendet, Familienzusammenführung und auch Trennungen sind für alle Familienmitglieder jeder Generation dauerhaft zu bewältigen. Binnenmigration, Pendeln, Remigration und möglicherweise erneute Einwanderung bedeuten für viele Familien immer wieder, eine neue Struktur und emotionale Situation zu gestalten. Die familienbiographisch relevanten Themenbezüge sind über die Generationen hinweg immer wieder bedeutsam (Hamburger & Hummrich, 2007).

Für einheimische Populationen ebenso wie für Migrantpopulationen kann davon ausgegangen werden, dass Familie und das Zusammenleben in Familien eine ungebrochene Zielgröße in der Werteskala und im Lebenslauf der Einzelnen darstellen. Die Rahmenbedingungen des Alltages mit der Erziehung und Betreuung von Kindern in Deutschland sind dabei für Migrantenfamilien ebenso maßgebend wie für die einheimischen Familien mit Kindern. So bestätigen die aktuellen Befunde aus dem DJI-Kinderpanel³, dass sich die ‚Kindergartenkindheit‘ zu einem erwartbaren Element einer ‚durchschnittlichen Kindheitsbiographie‘ in Deutschland entwickelt hat. Zwar zeigt sich diese Entwicklung bei den Kindern türkischer Herkunft und Aussiedlerkindern (noch) nicht in derselben Ausprägung wie in der deutschen Vergleichsgruppe, doch auch in den Migrantpopulationen ist offensichtlich für einen Großteil, nämlich für über vier Fünftel der Kinder türkischer Herkunft und Kinder aus der ehem. Sowjetunion, der Kindergartenbesuch zu einem wichtigen Teil ihrer Bildungsbiographie geworden (Joos, 2006). Festgestellt wurde, dass 14,1% der türkischen Kinder keine institutionelle Betreuung im Kindergartenalter erleben, bei den deutschen Kinder beträgt dieser Anteil 4,0% und bei den Kindern aus der ehem. Sowjetunion 8,1% (ebd.). Es ergibt sich aus diesen Daten ein ethnischer Effekt für den Nichtbesuch des Kindergartens, der stark durch den sozioökonomischen Status der Familien bestimmt ist, denn es sind in erster Linie die Kinder der untersten Einkommensklassen (in denen das Haushaltseinkommen unter 750 Euro liegt), die keinen Kindergarten besuchen (ebd.). Ein bedenkliches Ergebnis ist es, dass am ehesten die Kinder, die keine institutionelle Betreuung im Kindergartenalter genossen, später eine

³ Das Kinderpanel (Alt, 2005a,b) basiert in der Hauptuntersuchung auf einem Datensatz vom Herbst 2002. Es wurden insgesamt 2.190 Mütter befragt, die etwa zur Hälfte Kinder zwischen fünf und sechs Jahren und zur anderen Hälfte Kinder zwischen acht und neun Jahren hatten. Die ältere Kindergruppe ist zusätzlich auch selbst interviewt worden. Die Kinder wurden in drei Erhebungswellen begleitet, zu jedem Zeitpunkt wurden beide Elternteile befragt. Die jüngeren Kinder wurden erstmals zum dritten Erhebungszeitpunkt befragt. Die Zusatzuntersuchung (Alt, 2006) basiert auf einer weiteren Stichprobe, die je 250 Familien mit türkischem und russlanddeutschem Migrationshintergrund mit Kindern in der älteren Kohorte umfasst, für die abgesehen von Fragen zur Integration das identische Befragungsinstrument eingesetzt wurde wie bei der ursprünglichen Befragung. Die Zusatzuntersuchung wurde notwendig, weil die z.T. gravierenden Sprachschwierigkeiten die Teilnahme an der Hauptuntersuchung unmöglich machten, hier wurden also die Instrumente in das Türkische und Russische übersetzt, Eltern wie Kinder konnten dann die Sprache wählen. Im Vordergrund stand das Interesse, jene Bedingungen herauszufinden, die Kinder in ihrer Entwicklung fördern oder gefährden. Es standen zwei Fragen im Vordergrund des Forschungsprojektes (Alt & Quellenberg, 2005a, S. 278): Wie wachsen Kinder im Kontext von Familie, Peers und Schule auf? Welchen Einfluss hat die Lebenslage von Kindern auf ihre personalen und sozialen Ressourcen, auf ihr Wohlbefinden und damit auf die Entwicklung ihrer sozialen Kompetenzen?

Grundschulklasse zu wiederholen haben. Ein Befund, der als Hinweis auf die Bildungs- und Schulvorbereitungsfunktion von Kindergarten und Vorschule gewertet werden muss: „Dieses wichtige Ergebnis bestätigt das theoretische Konzept der kontinuierlichen Bildungsbiographien und deren elementare Bedeutung gerade auch für Kinder mit Migrationshintergrund“ (ebd., S. 279).

2.1.2.4 Veränderungen des Alltags

Die Rahmenbedingungen des Alltags mit Kindern in Deutschland sind für Migrantenfamilien eine zwangsläufige Größe, wobei in der Ausrichtung und Qualität der Kinderbetreuung und der Schule für Migrant(inn)en eine neue Herausforderung liegt. In Deutschland verschoben sich die Maximen der Erziehung und Betreuung von Kindern, weg von der reinen Versorgung hin zu einer Intensivierung der Beziehung und der Auseinandersetzung mit dem Kind. Die Pädagogisierung und Psychologisierung der Kindheit, die in den Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg breite Bevölkerungsschichten in Deutschland erfasste, und durch die Bildung der Frauen einen zusätzlichen Schub erfuhr, hat dazu geführt, dass der alltägliche Betreuungsaufwand für Kinder nicht weniger geworden ist, sondern dass er sich qualitativ verändert hat. Die stärkere Betonung und Unterstützung der individuellen Bedürfnisse der Kinder übersetzt sich in der alltäglichen Lebensführung charakteristischerweise in vermehrte Alltagsarbeit für die Eltern, besonders für die Mütter. In Migrantenfamilien sind Mütter häufig berufstätig und erleben in Deutschland den Wegfall des sozialen Netzwerkes für die Kinderbetreuung bzw. die nicht ausreichende öffentliche Kinderbetreuungssituation. Über 80% der sozialversicherungspflichtig beschäftigten ausländischen Frauen arbeiteten im Jahr 1992 in einer Vollzeitstelle, insgesamt gingen 32,6% der ausländischen Frauen einer außerhäuslichen Erwerbstätigkeit nach (1990; vgl. Bundesbeauftragte der Bundesregierung für die Belange der Ausländer, 1994) – wobei die tatsächliche Quote noch höher liegen dürfte, da viele ausländische Frauen nicht sozialversicherungspflichtig, also in ungeschützten Arbeitsverhältnissen, tätig waren.

2.1.2.5 Gängige Interpretationsmuster der Migrantenfamilie

Die These, dass Migrantenfamilien zwischen zwei Welten stehen, dass die Mitglieder sog. ‚Kulturkonflikte‘ durchleben, ist ein gängiges Stereotyp, das deutschsprachige Publikationen ebenso wie die Medienberichterstattung seit den Anfängen der Beschäftigung mit Migration durchzieht. Dem sog. ‚Traditions-Modernitäts-Paradigma‘ unterliegt erstens ein westlich geprägtes Modell von Modernität und zweitens ein bipolares Denkmuster von ‚Tradition‘ versus ‚Moderne‘ – das die Welt entsprechend aufteilt. In diesem Paradigma ist u.a. die Annahme eines linearen Übergangs vom Nullpunkt der Einwanderung zur Endstufe der Integration in die Aufnahmegesellschaft implizit enthalten. Dieser Übergang sei, so die Annahme, entsprechend mit einem Konflikt und einem sog. ‚Kulturschock‘ verbunden, der die ‚kulturelle Identität‘ des Migranten/der Migrantin tangiere bzw. in Frage stelle und zu einer anomischen Situation führe. Entsprechend stellen sich Migrantenfamilien und ihre Sozialisationsbedingungen tendenziell als ‚defizitär‘ heraus, oder auch, wie in einem aktuellen Bericht, als sehr traditionell, autoritär,

rückschrittlich bis gewalttätig im Umgang mit ihren Kindern und Jugendlichen (so die Darstellung im Bericht des Berliner Forums Gewaltprävention [Landeskommission Berlin gegen Gewalt, LkBgG, 2007). Dieses Paradigma hat sich in der Migrationsforschung seit langem als unhaltbar gezeigt und wurde vielfach enttarnt in der kritischen interkulturellen Diskussion. Gängige Vorurteile sind jedoch von Dauerhaftigkeit und lauten immer wieder wie folgt: „dass die patriarchalisch autoritäre Familienstruktur der (türkischen) Migrationsfamilie eine Integration der Kinder in die deutsche Gesellschaft verhindere“, „dass die Erziehungsvorstellungen der eingewanderten Eltern nicht mit den deutschen Erziehungszielen und Normen in Einklang zu bringen seien“, „dass in Migrationsfamilien das Verhältnis zwischen den Generationen wegen der unterschiedlichen Sozialisation grundlegend gestört sei“ und „dass vor allem die Durchsetzung rigider, geschlechtsspezifischer Normen in den Familien zu einer grundsätzlichen Benachteiligung der Mädchen, Frauen, Töchter und Schwestern führe“ (siehe die Zusammenschau bei Boos-Nünning & Karakasoglu, 2004, S. 126).

Die Wissenschaft hat dieses Konstrukt größtenteils überwunden und revidiert, sie zeigt mittlerweile ein erheblich differenziertes Bild der in Deutschland lebenden Migrantengruppen. Kontrastiert mit ernsthaften empirischen Befunden, erweisen sich solche stereotypisierenden Annahmen seit langem als Fehldiagnosen – es lässt sich vielmehr eine große Variationsbreite sowohl hinsichtlich der Sozialisationsprozesse und -funktionen, der Konfliktpotentiale und auch hinsichtlich der Integrationsverläufe bei Migrantenfamilien in Deutschland beobachten. Integration erfolgt nicht über einen die Zeit und die Generationen erfolgenden, linearen Assimilations- bzw. Anpassungsprozess an die aufnehmende Gesellschaft. Der komplexe Integrationsprozess für Familien und die damit verbundenen Veränderungen in den Identitätskonstruktionen ihrer Mitglieder können durch einen eindimensionalen Bezugsrahmen nicht erklärt werden (Herwartz-Emden & Westphal, 2000). Sozialisation und Akkulturation stellen keine einseitigen Anpassungsprozesse dar, sondern sind Prozesse der produktiven Verarbeitung von Realität, die Individuen verhalten sich zu verschiedenen kulturellen und gesellschaftlichen Kontexten aktiv und gestaltend (Westphal, 2005b).

2.1.2.6 Veränderungen der Familienstrukturen und Geschlechterverhältnisse

Migranten und Migrantinnen erbringen herausragende Integrationsleistungen: Wie der Soziologe und Familienforscher Bernhard Nauck bereits in seinen Untersuchungen von 1991 und 1992 in Bezug auf die Biographien gewanderter Frauen nachwies, sind die Einflüsse der hiesigen Gesellschaft auf Biographien und die Gestaltung familiären Zusammenlebens von radikaler Wirkung.

Die Anzahl der Kinder in Migrantenfamilien sinkt ähnlich wie in der einheimischen Bevölkerung, wenn auch in Migrantenfamilien Kinderlosigkeit weitaus weniger verbreitet ist als bei deutschen Paaren (Alt & Holzmüller, 2006). Ausländische Familien haben tendenziell insgesamt noch ‚mehr‘ Kinder als deutsche Familien, türkische Familien zeigen die durchschnittlich größte Kinderzahl, während Aussiedlerfamilien eher klein sind. Türkische Familien (einschließlich der Kinderlosen) haben im Durchschnitt 1,75 Kinder, deutsche Familien im Vergleich 1,62. Angesichts des starken Geburtenrückgangs auch beim ausländischen Bevölkerungsteil ist in

Zukunft mit einer weiteren Annäherung der Kinderzahlen in den Familien zu rechnen. Bei Ausländer(inne)n überwiegt mit mehr als 30% mittlerweile die Ein-Kind-Familie, bei Aussiedler(inne)n und Türk(inn)en dagegen noch die Familie mit zwei Kindern. Auch hat ein Viertel der türkischen Familien drei oder mehr Kinder, nur für knapp 7% der deutschen Familien trifft dies zu. Aussiedlerfamilien sind in der Tendenz noch kleiner als die von Deutschen ohne Migrationshintergrund (Alt & Holzmüller, 2006).

Migrantenfamilien in Deutschland verändern sich im Hinblick auf die Verteilung von Entscheidungsmacht, die Aufgabenverteilung und den Typ der Familienstruktur. Neuerlich wurde die Variabilität der türkischen Familie in der Verteilung von Entscheidungsmacht und Aufgabenallokation bestätigt (Boos-Nünning & Karakasoglu, 2004). Schon 1985 wies Bernhard Nauck darauf hin, dass das Bild von der ‚autoritär-patriarchalischen‘ türkischen Familie einer dringenden Korrektur bedarf (Nauck, 1985). Weitere Studien betonten ausdrücklich, dass nach dem Vollzug der Migration eine Veränderung der Familienstruktur gegenüber derjenigen in den Herkunftsländern einsetzt, aber nicht als eine lineare Anpassung an die als einheimisch zu betrachtende Familienstruktur. Es finden sich kooperative Handlungsentscheidungen, Abstimmungsprozesse, autonome Aufgabenerfüllung. Grundsätzlich wurde eine starke Ausdifferenzierung und dadurch bedingte Variabilität innerhalb der Zuwanderungsfamilien ermittelt (so die Untersuchungsergebnisse der größeren empirischen Studie FAFRA in den 1990er Jahren; Herwartz-Emden, 2000a).

Innerhalb kürzester Zeit passen sich die Frauen den hiesigen Bedingungen an, wie bspw. alleine die Geburtenrate, das Heiratsalter aber auch die Gestaltung der ehelichen Verhältnisse zeigen (Herwartz-Emden, 1995). Die Machtverhältnisse verändern sich in Entscheidungssituationen ebenso wie in alltäglich notwendigen Aufgaben und Verrichtungen. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass die Frau (und Mutter) im Aufnahmeland den Integrationsprozess der Familie entscheidend beeinflusst. Von ihrer Fähigkeit der Verarbeitung widersprüchlicher Anforderungen sowie deren Vermittlung an die einzelnen Familienmitglieder hängt in hohem Maße die psychosoziale familiäre Situation ab. Neuere Ergebnisse zeigen den wenig verwunderlichen Befund, dass sich in Bezug auf das erfolgreiche Gelingen der Schulkarriere von Kindern die sprachliche Kompetenz der Mütter im Deutschen von hoher Bedeutsamkeit erweist (vgl. bspw. Allemann-Ghionda, 2006).

Eine herausragende Anforderung für viele Migrantenfamilien liegt in der Konfrontation mit den Geschlechterverhältnissen des Aufnahmekontextes eines hoch industrialisierten, westlich geprägten Landes mit stark polarisierten Männlichkeits- und Weiblichkeitskonstruktionen, die zugleich in demokratisch und auf Gleichberechtigung abgestellte Geschlechterdiskurse eingebettet sind. Die Konfrontation mit den hiesigen gesellschaftlichen Verhältnissen, die spezifische Frauen- und Männerbilder, Definitionen der Geschlechteraufgaben, der Arbeitsteilung und der Bewegungsräume der Geschlechter beinhalten, führt zwangsläufig für viele Zuwanderer zu einer täglich zu bewältigenden Herausforderung. Die Interpretation daraus resultierender Konfliktpotentiale kann allerdings nicht auf dem bereits erwähnten schlichten Modell von: hier Tradition – dort Emanzipation geleistet werden. Vergleichende Untersuchungen belegen, dass das Selbstkonzept, aber auch das Frauenbild von Einwanderinnen, die aus weniger industrialisierten Gesellschaften und sog. traditionellen

Verhältnissen stammen, wesentlich geringer durch Abhängigkeiten vom Mann gekennzeichnet sind als das westlicher Frauen (Herwartz-Emden, 1995). Darüber hinaus lässt sich weder ihr Selbstbild noch ihr Frauenbild durch westliche Polarisierungen charakterisieren. Ebenso lässt sich für männliche Migranten nachweisen, dass sie nicht schlicht autoritärer oder patriarchalischer gesinnt sind als westliche Männer (Herwartz-Emden, 1996).

Für die Migrantin ergeben sich sowohl Gewinne als auch Verluste im Einwanderungsprozess. Das heißt, von der einfachen Vorstellung eines sog. ‚Emanzipationsgewinnes‘ durch Erwerbstätigkeit der Frau wurde bereits in den vergleichenden Untersuchungen über den Migrationsprozess von Jugoslawinnen (Morokvasics, 1987) abgerückt. Durch die Migration ergeben sich zahlreiche Veränderungen, da die Gesamtsituation eine Herausforderung für alle Beteiligten darstellt und somit gemeinsame Lösungen provoziert. Die Migration ist in der Regel ein gemeinsames Projekt von Mann und Frau, dem die Gestaltung der ehelichen bzw. partnerschaftlichen Verhältnisse untergeordnet bzw. angepasst wird. Wie empirische Untersuchungen schon in den 1990er Jahren ergaben, finden sich bspw. in türkischen Familien und in Aussiedlerfamilien aus der ehemaligen Sowjetunion tendenziell partnerschaftliche ‚Vereinbarkeitsleistungen‘ in der Betreuung und Versorgung der Kinder sowie generell in der Definition und Ausgestaltung der elterlichen Aufgaben (Gümen, Herwartz-Emden & Westphal, 1994).

In der Frage der Geschlechterverhältnisse und der Veränderungen der Aufgaben der Geschlechter, der Gestaltung der Partnerschaft und der ehelichen Verhältnisse liegt demnach ein ganzes Bündel von Aufgaben bereit, das mit der Zielsetzung der erfolgreichen Eingliederung der Familie bewältigt werden will und bei der Erziehung der Kinder und Jugendlichen kreative Potentiale verlangt.

Zentrale Unterschiede zwischen Müttern aus Migrantenfamilien zeigen sich in den Lebensvorstellungen von Frauen aus Einwandererfamilien im Vergleich zu einheimischen deutschen Frauen, bspw. geht es für Aussiedlerinnen in der Realisierung ihrer Lebensvorstellungen stärker als für Frauen aus der Türkei – und für diese wiederum mehr als für einheimische deutsche Frauen – darum, Familien- und Berufsleben zu vereinbaren (Gümen, Herwartz-Emden & Westphal, 2000). Für westdeutsche Frauen gehört es also weniger selbstverständlich zum eigenen Lebenskonzept, Beruf und Familie zu vereinbaren, als für Frauen mit einem Migrationshintergrund. Es besteht für sie entsprechend keinesfalls ein Entweder-Oder-Dilemma, wenn es um eine Entscheidung bezüglich Familie und Beruf geht, für die Zuwanderinnen ist es im Gegenteil eine Selbstverständlichkeit, einer Erwerbstätigkeit parallel zur Familienarbeit nachzugehen. Die Vereinbarkeit wird in den Migrantenfamilien weniger in Frage gestellt, was gleichwohl angesichts der hiesigen verbreiteten nicht familienfreundlichen Arbeitsmarktverhältnissen und fehlenden Kinderbetreuungseinrichtungen alltäglich zu großen Belastungen der Frauen führen kann.

2.1.2.7 Geschlechtsrollenorientierungen von Kindern und Jugendlichen und geschlechtsspezifische Arbeitsteilung in Familien

Empirische Studien mit Kindern und Jugendlichen zeigen, dass tradierte Rollenbilder von diesen mehrheitlich abgelehnt werden (Gille, 2006), allerdings unterscheiden sich Einstellungen zu Geschlechtsrollen in Abhängigkeit vom Alter und der Geschlechtszugehörigkeit. Mit zunehmender Klassenstufe liegen weniger traditionelle Einstellungen und stärker egalitär-partnerschaftliche vor (Gille, 2006; Wagner & Valtin, 2007). Auch stimmen weibliche Jugendliche einer partnerschaftlichen Beziehung der Geschlechter stärker und Aussagen zur traditionellen Aufgabenteilung in geringerem Ausmaß zu als männliche Jugendliche – dieser weithin bekannte Befund konnte in aktuellen Untersuchungen aufs Neue bestätigt werden (Gille, 2006; Ittel, Kuhl & Werner, 2005; Valtin & Wagner, 2004; Wagner & Valtin, 2007).

In Bezug auf Jugendliche mit Migrationshintergrund wurde in der 3. Welle des DJI-Jugendsurveys⁴ (Gille, 2006) festgestellt, dass diese traditioneller orientiert⁵ sind als einheimische Jugendliche. Im Survey wird zwischen Jugendlichen der ersten und zweiten Generation differenziert (allerdings nicht zwischen unterschiedlichen Migrantengruppen und Geschlechtern). Für Jugendliche der ersten Generation berichtet Martina Gille über eine deutlich traditionellere Orientierung, für die der zweiten Generation konstatiert sie eine Zwischenposition. Diese Befunde bleiben auch nach Kontrolle der unterschiedlichen Bildungsabschlüsse der allochthonen und autochthonen Jugendlichen bestehen, sie sind jedoch aufgrund der fehlenden Differenzierung zwischen unterschiedlichen Migrantengruppen sowie Jungen und Mädchen mit Vorsicht zu behandeln. Auch die vorgeschlagene Einschätzung der Ergebnisse bleibt äußerst dürftig, sie werden auf den Einfluss anderer sozialer und kultureller Faktoren zurückgeführt.

Begründete Hinweise für Unterschiede zwischen Migrantengruppen im Hinblick auf Geschlechtsrollenorientierungen gibt die Studie von Boos-Nünning und Karakasoglu (2004). Mädchen und junge Frauen mit differierendem Migrationshintergrund wurden nach zukünftig gewünschten Lebensformen gefragt⁶, bei vielen zeigte sich eine Ausrichtung auf traditionelle Lebensformen (Heirat und Zusammenleben mit Ehemann). Allerdings sind die Aussiedlerinnen und Mädchen/junge Frauen mit griechischem Migrationshintergrund in geringerem Maße auf traditionelle Muster ausgerichtet als Mädchen mit türkischem, italienischem und jugoslawischem Hintergrund; sie sprechen sich am häufigsten für ein Zusammenleben mit einem Partner vor der Ehe aus. In allen Migrantengruppen gibt es bei den noch mit den Eltern zusammenlebenden Mädchen eine nicht zu vernachlässigende Gruppe, die sich vorstellen kann, allein (ca. ein Drittel) oder in einer Wohngemeinschaft (ca. ein Fünftel) zu leben.

⁴ Der Jugendsurvey von 2003 bezieht sich auf eine repräsentative Stichprobe von Jugendlichen im Alter von 12 bis 29 Jahren, die in Deutschland leben; die Stichprobe umfasste rund 9.000 Jugendliche und junge Menschen. Es gab zwei getrennte Fragebogenversionen für die 12- bis 15- und die 16- bis 29-Jährigen (Gille, u.a., 2006).

⁵ Im Jugendsurvey wird der Index ‚traditionelle Orientierung‘ als Summenindikator der drei folgenden Items gebildet: Wenn Kinder da sind, soll der Mann arbeiten gehen und die Frau zu Hause bleiben und die Kinder versorgen. Frauen gehören nicht in die Politik. Ein Mann, der zu Hause bleibt und den Haushalt führt, ist kein „richtiger Mann“. (Gille, 2006, S. 175).

⁶ Folgende Items fokussierten auf diese Aspekte: weiter bei den Eltern wohnen; heiraten und mit Mann in einer eigenen Wohnung wohnen; mit Partner und anderen Familienmitgliedern zusammen leben; mit Partner wohnen und evtl. heiraten; in Wohngemeinschaft leben; (einige Zeit) alleine leben (Boos-Nünning & Karakasoglu, 2004, S. 154).

Die Einstellung zu Geschlechtsrollen variieren nicht nur aufgrund des Alters, der Geschlechtszugehörigkeit und der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Migrantengruppe, sondern auch in Abhängigkeit vom sozioökonomischen Status, dem Bildungsniveau der Eltern und der durch diese gewährleisteten Unterstützungsleistungen sowie der besuchten Schulform (Haupt-, Realschule, Gymnasium): Kinder, deren Eltern einen höheren Status haben, deren Mutter ein Studium absolviert hat und die eine höher qualifizierende Schulform besuchen, erfahren eine größere Flexibilität in Bezug auf ‚Geschlechtseigenschaften‘ bzw. Einstellungen zu Geschlechtsrollen. Dies gilt ebenfalls für Jugendliche, die bei männlich und weiblich konnotierten Hausarbeiten gleichermaßen helfen (müssen) und/oder bei allein erziehenden Eltern leben (Bierhoff-Alfermann, 1989; Gille, 2006; Valtin & Wagner, 2004; Wagner & Valtin, 2007).

Im vorangestellten Überblick zeigt sich, dass – wenngleich insgesamt von traditionelleren Vorstellungen bei der Gruppe der Jungen ausgegangen werden kann – ein, familiäre Konstellationen einen deutlichen Einfluss auf die Einstellung zu Geschlechtsrollen bei Kindern und Jugendlichen und somit auf die geschlechtsbezogene Sozialisation haben. Entscheidend ist in diesem Zusammenhang, wie sich die Arbeitsteilung zwischen den Eltern bzw. allen Familienmitgliedern gestaltet. Zu dieser Frage werden im Folgenden Daten präsentiert.

Heike Schrankel (2005) widmet sich in ihrem Beitrag der Beantwortung der Frage, wie ‚Zeit‘ – die 24 Stunden eines Tages – im Alltag von verschiedenen Personengruppen faktisch genutzt wird und ob sich diesbezüglich u.a. Unterschiede zwischen verschiedenen Haushaltsformen (Einpersonenhaushalte, Paare mit/ohne Kinder, Alleinerziehende) und/oder den Geschlechtern ergeben. Zur Beantwortung der Ausgangsfrage werden Daten der sog. ‚Zeitbudgeterhebung‘ des Statistischen Bundesamtes herangezogen, die in Deutschland zum ersten Mal in den Jahren 1991/92 durchgeführt und 2001/02 wiederholt wurde, was zum einen Aussagen hinsichtlich der Zeitznutzung in den jeweiligen Jahren gestattet; zum anderen lassen sich mögliche Veränderungen in den dazwischen liegenden zehn Jahren aufzeigen⁷.

Im Folgenden fokussieren wir auf die für vorliegenden Zusammenhang besonders relevanten Ergebnisse zur Haushaltsführung und Betreuung der Familie. Über beide Befragungszeitpunkte nehmen damit verbundene Aktivitäten und Tätigkeiten (Haushaltsplanung und -organisation, Einkaufen, Zubereitung von Mahlzeiten, Instandhaltung von Wohnung/Haus, Betreuung von Kindern und/oder Familienangehörigen, Textilpflege, bau- und handwerkliche Aktivitäten,

⁷ Zur statistischen Erfassung der Zeitverwendung in privaten Haushalten wurden in der ersten Erhebung mündliche (1) Einführungs- und (2) Schlussinterviews durchgeführt, in denen soziodemographische Merkmale der Haushaltmitglieder, deren Einkommenssituation, Erwerbsbeteiligung, Schul- und Berufsausbildung, die Wohnverhältnisse und vorhandenen Gebrauchsgütern der Haushalte (1) sowie Aussagen zur Inanspruchnahme von Dienstleistungen und Kinderbetreuungsmöglichkeiten, zu ehrenamtlichen Tätigkeiten, Unterstützung von/für andere/n Haushalte und Krankheit bzw. Pflegebedürftigkeit (2) erfasst. Zudem kamen Tagebücher zum Einsatz, in die Aktivitäten und Tätigkeiten zweier aufeinanderfolgender Tage niedergeschrieben werden sollten. Das Konzept der zweiten Erhebung unterschied sich insofern, als dass die Interviews durch einen Personen- und Haushaltsfragebogen ersetzt und die Aufzeichnungsdauer von zwei auf drei Tage erhöht wurde, von denen ein Tag auf ein Wochenende fallen musste. Zudem fand eine Verlängerung der Feldphase von vier Monaten auf ein Jahr statt. Um auch schwach besetzte Bevölkerungsgruppen adäquat einzubeziehen, basieren beide Befragungen auf sog. ‚Quotenstichproben‘, deren Auswahl disproportional erfolgte. Bei der zweiten Erhebung betrug der Stichprobenumfang für Nordrhein-Westfalen rund 3.500 Personen aus knapp 1.300 Haushalten; entsprechende Angaben zur Erstuntersuchung liegen nicht vor. Grundlage der Analyse bilden 3.392 Tagebücher aus dem Jahr 1991/92 und 2.850 Tagebücher aus dem Jahr 2001/02. Um eine Vergleichsperspektive zu ermöglichen, wurden die Daten für eine Hochrechnung an den Mikrozensus 2002 angepasst.

Gartenarbeit, Pflanzen- und Tierpflege, Wegzeiten) mit einem Anteil von rund 14% – konkret täglich 3:33 Stunden 1991/92 und 3:21 Stunden 2001/02 – an der durchschnittlichen Zeitverwendung pro Tag einen breiten Raum ein und liegen nach der physiologischen Regeneration (z.B. durch Schlafen, Essen und Trinken) an zweiter Stelle. Mit Blick auf potentielle Geschlechterdifferenzen bezüglich der von Personen im Alter von 12 und mehr Jahren in diesen Bereich investierten Zeit zeigt sich zunächst, dass der Prozentsatz von (jungen) Männern, die im Haushalt aktiv sind, in den letzten Jahren zwar deutlich zugenommen hat, diese hier aber „pro Kopf fast genauso viel bzw. wenig [leisten] (...) wie vor zehn Jahren“ (Schrankel, 2005, S. 30); sie verwenden gerade mal eine Minute (!) mehr für die tägliche Haushaltsführung und Familienbetreuung – waren es 1991/92 im Durchschnitt 2:26 Stunden, so sind es 2001/02 2:27 Stunden. (Junge) Frauen benötigen inzwischen zwar etwas weniger Zeit (25 Minuten), doch liegt diese mit 4:08 Stunden immer noch auf einem sehr hohen Niveau.

Vergleicht man unterschiedliche Haushalts- und Familienformen (Einpersonenhaushalte, Paare ohne/mit Kinder/n, allein erziehende Personen)⁸, so erfordert Haushalt/Familie den höchsten Zeitaufwand bei Alleinerziehenden: Dieser ist in der letzten Dekade um 9 Minuten gestiegen; bei den anderen Typen ist ein zum Teil allerdings äußerst geringfügiger Rückgang zu verzeichnen. Bezüglich der Betrachtung nach Geschlecht ist festzuhalten, dass, wie oben erwähnt, im zeitlichen Verlauf gesehen Tätigkeiten von Männern/Vätern im Haushalt zunehmen (1991/1992 Männer: 3:00 Stunden, Väter: 2:17 Stunden; 2001/02 Männer: 3:07 Stunden, Väter: 2:37), während die entsprechende Zeitspanne bei Frauen/Müttern in den letzten zehn Jahren (von 4:43 auf 4:13 Stunden bzw. 5:30 auf 5:09 Stunden) etwas gesunken ist. Allerdings fällt die Tendenz zu einer Annäherung der Geschlechter – wenn auch noch lange nicht von einer tatsächlichen Gleichberechtigung gesprochen werden kann – in Abhängigkeit von eventuell vorhandenen Kindern unterschiedlich aus: In kinderlosen Partnerschaften investier(t)en Männer sichtbar mehr Zeit in haushaltsbezogene Aktivitäten (43 bzw. 30 Minuten) als ihre Geschlechtsgenossen mit Kindern. Insgesamt deutet sich dennoch auch in Familien eine ähnliche, jedoch schwächere Angleichung an: Hier hat die Mehrarbeit von Müttern gegenüber den Vätern von 3:13 Stunden im Jahr 1991/92 auf 2:32 Stunden in 2001/02 abgenommen. Das heißt zugleich, dass Mütter 66% der anfallenden Tätigkeiten übernehmen; bei kinderlosen Paaren sind es zu 57% die Frauen (ebd.).

In diesem Zusammenhang wird von ‚prozessualer Traditionalisierung in der Elternschaft‘ gesprochen (Born & Krüger, 2002). In einer eigenen Untersuchung, in der Eltern und deren erwachsene Kinder miteinander verglichen wurden, belegen Claudia Born und Helga Krüger (ebd.), dass sich die Einstellungen, Wünsche, Verhaltensweisen hinsichtlich der Familienrolle von ‚jungen‘ Vätern sehr stark von denen der ‚alten‘ Väter unterscheiden. So streben die jüngeren Männer an, für ihre Kinder ein anwesender Vater zu sein und Verantwortung in der Erziehung zu übernehmen. Parallel lassen sich aber auch Beharrungstendenzen aufzeigen: Es hat sich kaum Grundlegendes an der Lebensführung in der Elternschaft geändert. Mit der Geburt des ersten Kindes zeigen sich zwischen den Geschlechtsgleichen beider Generationen starke Ähnlichkeiten, meist geben Frauen (temporär) ihre Erwerbstätigkeit auf, um sich um die

⁸ Berücksichtigt wurden hier nur Personen ab 18 Jahren, da von Unterschieden im Zeitverhalten von Kindern und Erwachsenen ausgegangen werden kann (Schrankel, 2005).

Kinder zu kümmern, während Männer weiterhin ihrer Erwerbsarbeit nachgehen. D.h. die neuen Vorstellungen über das Vatersein führen nicht zu Veränderungen im Erwerbsverhalten der jungen Väter und Mütter (ebd.). Der Rückzug von Frauen aus der Erwerbstätigkeit nach der Geburt von Kindern erscheint den einzelnen (Eltern)Paaren zum einen aufgrund unterschiedlicher Karrierechancen von Frauen und Männern als ökonomisch beste Lösung (Krüger, 2001); zum anderen trifft die strukturelle Gegensätzlichkeit von Erwerbs- und Familienarbeit auf polar gebildete Konstruktionen von Mutterschaft und weiblicher Erwerbstätigkeit: Die ideale Mutter ist, sozial gesehen, eine, die nicht außerhalb des Hauses arbeitet bzw. deren bezahlte Arbeit eingegrenzt ist (Herwartz-Emden, 1995).

Auch eine aktuelle Studie von Wolf (2006) weist nach, dass die höhere Belastung durch Hausarbeit, die durch Kinder (unter 15 Jahren) entsteht, nahezu ausschließlich von den Frauen getragen wird. bzw. sie darin kaum von ihren Partnern unterstützt werden. Durch die ‚Belastungsform Haushalt‘ erklärt sich auch der schlechtere gesundheitliche Zustand von Frauen im Unterschied zu Männern. „Dass Mütter bei der Hausarbeit kaum von ihren Partnern entlastet werden“, wird in diesem Zusammenhang auch „an der verhältnismäßig geringen Differenz zwischen der Belastung von Müttern mit einem (Ehe-)Partner und allein erziehenden Müttern deutlich“ (ebd., S. 167).

Waltraud Cornelißen und Karin Blanke (2004) beziehen sich in ihrem Beitrag wie Heike Schrankel (2005) auf Daten der Zeitbudgeterhebung, konzentrieren sich jedoch auf die jüngeren Kohorten und zeigen in Bezug auf die Beteiligung von Jungen und Mädchen an der Hausarbeit auf, dass auf dieser Ebene noch wenig Ansätze zur Auflösung von Geschlechtergrenzen deutlich werden. Mädchen im Alter von zehn bis 18 Jahren helfen deutlich mehr im Haushalt (ebd.). In der Subgruppe der 10- bis 14-Jährigen unterscheidet sich die Zeitverwendung der Mädchen und Jungen zwar noch weniger als in der der 15- bis 18-Jährigen, allerdings zeigt sich auch in der jüngeren Gruppe schon eine geringere Beteiligung der Jungen an der Familienarbeit. Die 10- bis 14-jährigen Mädchen leisten täglich 1:29 Stunden Hausarbeit, die Jungen der gleichen Altersstufe 53 Minuten. Der Arbeitsaufwand der älteren Jungen (59 Minuten) liegt nur geringfügig über dem der jüngeren. Die Mädchen der älteren Kohorte arbeiten 1:56 Stunden pro Tag im Haushalt und damit 27 Minuten länger als die jüngeren Mädchen.

Im Zeitvergleich zeigte sich, dass beide Geschlechter ihren zeitlichen Aufwand für Familienarbeit innerhalb von zehn Jahren reduzieren konnten⁹, dies war für Jungen in stärkerem Ausmaß der Fall. D.h. die Geschlechterdiskrepanz hat in Bezug auf die Verteilung der Hausarbeit zugenommen. Mädchen verfügen noch immer über weniger freie Zeit als Jungen. Trotz des beschriebenen Mehraufwands der Mädchen, sind es die Jungen, die glauben, sie hätten zu viel Hausarbeit zu erledigen, während die Mädchen insgesamt häufiger mit ihrer Zeitverwendung für die Hausarbeit zufrieden sind. Dass Mädchen sich stärker beteiligen (müssen), führt nicht zu besonderen Konflikten in der Familie, Gleichberechtigung

⁹ Dies steht wahrscheinlich im Zusammenhang mit der Technisierung von Hausarbeit, mit dieser hat die Tendenz, Kinder Familienarbeit leisten zu lassen, abgenommen, was vor allem für Haushalte mit hohen finanziellen und zeitlichen Ressourcen gilt (Meier, Preuß & Sunnus, 2003; zitiert in BMFSFJ, 2006).

scheint weder für Eltern noch Mädchen an diesem Punkt bedeutsam – was damit zusammen hängen kann, dass die ungleiche Behandlung den Beteiligten nicht bewusst ist.

Die beschriebenen Trends und vor allem der Zeitvergleich zwischen den 1991/92 und 2001/02 erhobenen Daten sprechen laut Waltraud Cornelißen und Karin Blanke eher für eine „Restaurierung denn für eine Auflösung der Geschlechterordnung in Familien“ (2004, S. 167). Mit zunehmendem Alter verfestigen sich geschlechtsbezogene Zuständigkeiten; die Familie kann als ein Ort angesehen werden, an dem traditionelle Geschlechtskonstruktionen weiterhin deutlich zu Tage treten. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt die 3. Welle des DJI-Jugendsurveys (Gille, 2006), hier wird zusätzlich aufgezeigt, dass es in der familiären Aufgabenteilung geschlechtsbezogene Profile gibt: Mädchen kaufen häufiger ein, übernehmen öfter Koch-, Putz- und Wascharbeiten, während Jungen eher für Reparaturen im Haushalt zuständig sind.

Die Studie von Waltraud Cornelißen und Karin Blanke (2004) verdeutlicht, dass sich bei Kindern und Jugendlichen unter Berücksichtigung ihrer Geschlechtszugehörigkeit ähnliche Tendenzen wie in Bezug auf die Arbeitsteilung der Eltern zeigen: Weibliche Familienmitglieder leisten nach wie vor deutlich mehr Hausarbeit. Die Auswertungen der Daten des Statistischen Bundesamtes erlauben allerdings nur Pauschalaussagen und keine vertieften Rückschlüsse auf die Herausbildung von Geschlechterkulturen in bestimmten sozialen Milieus, ethnischen Gruppen und Familienkonstellation (ebd.). In diesem Punkt besteht dringender Forschungsbedarf, insbesondere qualitative Studien könnten die familiären Aushandlungsprozesse in den Blick nehmen (ebd.).

Es ist davon auszugehen, dass Kinder und Jugendliche, Mädchen wie Jungen dann andere Einstellungen entwickeln, wenn sie für einige Aspekte der Familienarbeit zuständig sind und wenn sie das (selbstverständliche) Helfen des Vaters/männlichen Partners erleben. „Die Art und Weise der Partizipation an alltäglichen Herstellungsleistungen bietet somit ein wichtiges Feld zum Einüben in erweiterte Geschlechtsrollen“ (BMFSFJ, 2006, S. 132). Zu betonen sind die große Bedeutung der Vorbildfunktion der Eltern in Bezug auf die Entwicklung egalitärer Einstellungen und Arbeitsarrangements sowie der positive Einfluss, den das Helfen in gegengeschlechtlich konnotierten Arbeitsfeldern, hat. Insgesamt müssen Perspektiven und Sozialisationsoptionen entwickelt werden, die auch Jungen und Männer einer chancengleichen Einbindung von Erwerbs- und Elternarbeit näher bringen (Born & Krüger, 2002).

2.1.2.8 Migrationsgeschichten und -erfahrungen von jungen Frauen

Für junge Frauen sind im Migrationskontext und im Verlauf ihrer Integration besondere Bedingungen wirksam. Sie sind in der eigenen Familie und auch in der umgebenden Gesellschaft mit widersprüchlichen Erwartungen und Erfahrungen konfrontiert, die sie in eigene Lebenskonzepte einbauen müssen (Westphal, 2005b, S. 4). Die Entwicklung einer stabilen bi- oder transkulturellen Orientierung ist offenbar für junge Frauen und Mädchen eher typisch als für junge Männer und Jungen (Herwartz-Emden & Westphal, 2002).

Mädchen und junge Frauen scheinen die Anforderungen ihrer Migrationssituation besser zu bewältigen, was sich an ihrem Bildungserfolg bestätigt – verglichen mit den Jungen (siehe zu Daten über den Bildungserfolg den folgenden Punkt). Der familiäre Widerspruch zwischen der

Reproduktion von Tradition als verstärkte Kontrolle der Mädchen einerseits und der Transformation von Lebensformen durch die Bildungserwartung andererseits scheint sich positiv auf die Reflexionsfähigkeit und die selbständigen Handlungsentwürfe der Töchter auszuwirken (Hummrich, 2002).

Mädchen nutzen familiäre Bindungen, um emotionale Handlungssicherheit zu erhalten, Entfremdung und Distanznahme zu den Eltern werden situativ herbeigeführt, um eigene Interessen durchzusetzen und sich gegen normative Vorgaben zu behaupten (Hummrich, 2002; Nökel, 2002; Gültekin, 2003). Ihr Bildungserfolg wird durch, mit und gegen Familie und Schule erbracht (Hummrich, 2002). In ihren Identitätskonstruktionen werden Parallelität und Gleichwertigkeit der beteiligten Kulturen und Kontexte zu einer zentralen Erfahrungsdimension, Identifikation findet ebenso parallel statt. Vor allem junge Frauen aus der Türkei heiraten bevorzugt in der Herkunftskultur (Straßburger, 2003), modifizieren aber durch ihre kritische Haltung und ihr geschlechteregalitäres Denken traditionelle Ehe- und Partnerschaftskonzepte (Otyakmaz, 1995; Herwartz-Emden & Westphal, 2002).

Eine neuere deskriptive Befragungsstudie (Boos-Nünning & Karakasoglu, 2004) über Mädchen mit griechischem, italienischem, türkischem und jugoslawischem Migrationshintergrund sowie jugendliche Aussiedlerinnen untersuchte deren Lebenslagen, die Situation der Migrantinnen in der Familie usw. Es bestätigt sich, basierend auf den Aussagen der Befragten zu ihren Einstellungen und Orientierungen, das oben beschriebene breite Bild des Lebens von Mädchen und jungen Frauen mit einem Migrationshintergrund in Deutschland. Erhebliche Unterschiede der fünf untersuchten Gruppen finden sich in ihren Migrationshintergründen, den Einreisezeitpunkten und -bedingungen, den Wanderungsmotiven und -verläufen:

So sind Kinder und Jugendliche aus Aussiedlerfamilien überwiegend nach dem siebenten Lebensjahr im Rahmen der Spätaussiedlung nach Deutschland eingereist, sie verfügen nahezu alle über die deutsche Staatsangehörigkeit, was eine Besonderheit dieser Gruppe ist. Bei den Jugendlichen mit griechischem Migrationshintergrund ist ein größerer Anteil als in allen anderen Gruppen (12%) zwischen dem Herkunfts- und Aufnahmeland, das für sie ein Gastland bleibt, gependelt. Sie haben deutlich weniger als andere Gruppen mit einem Arbeitsmigrationshintergrund ununterbrochen in Deutschland gelebt. Unter ihnen gibt es mit 21% entsprechend eine relativ große Zahl an Seiteneinsteiger(inne)n im hiesigen Bildungssystem, allerdings bei Weitem nicht so viele, wie unter den Aussiedlern und Aussiedlerinnen. Die meisten griechischen Kinder und Jugendlichen haben eine unbefristete Aufenthaltserlaubnis, aber nur 2% besitzen die deutsche Staatsangehörigkeit. Junge Migrant(inn)en mit einem italienischen Hintergrund haben zu 77% ununterbrochen in Deutschland gelebt oder sind bis zu ihrem sechsten Lebensjahr eingereist (das betrifft 11%). In dieser Gruppe sind Pendler und Pendlerinnen mit nur 3% der Befragten entgegen verbreiteten Annahmen über das starke Pendelverhalten italienischer Familien nur gering vertreten. Sie besitzen zum größten Teil eine unbefristete Aufenthaltserlaubnis, kaum eine/r ist deutsche/r Staatsangehörige/r (2%) Die Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund haben zu einem erheblichen Teil (83%) ununterbrochen in Deutschland gelebt. Weder eine Einreise nach Ende des sechsten Lebensjahres noch Pendeln sind häufige Muster; sie leben hier überwiegend mit einer unbefristeten Aufenthaltserlaubnis (65%); sie besitzen häufiger die

deutsche Staatsangehörigkeit (22%) als die anderen Zuwanderergruppen, mit Ausnahme der Aussiedler/innen. In der Gruppe mit jugoslawischem Hintergrund zeigt sich eine Zweiteilung bezüglich der Wanderungsbiographien. Aus Familien mit einem Arbeitsmigrationshintergrund kommen 46%, die überwiegend ununterbrochen in Deutschland gelebt und entsprechend wie die Jugendlichen aus anderen Arbeitsmigrationsfamilien eine unbefristete Aufenthaltserlaubnis haben. Daneben gibt es junge Flüchtlinge, die 25% der Gruppe ausmachen, überwiegend erst nach dem siebenten Lebensjahr eingereist sind und häufig über einen ungesicherten Aufenthaltsstatus verfügen. 8% der Mädchen und jungen Frauen mit jugoslawischem Hintergrund besitzen die deutsche Staatsangehörigkeit (ebd.).

Die Adoleszenz ist eine Lebensphase, die Ablösung und Neufindung im Verhältnis zu den Eltern einfordert. Ursula Boos-Nünning und Yasemin Karakasoglu (2004), die sich in ihrer Studie spezifisch der Gruppe der adoleszenten Mädchen und jungen Frauen mit einem Migrationshintergrund zuwenden, bestätigen mit Bezug auf das Phänomen der Kohäsion in Migrantenfamilien, dass sich Mädchen mit Migrationshintergrund in der Adoleszenzphase eher nicht oder zumindest seltener als Mädchen der Mehrheitsgesellschaft aus ihrem familiären Kontext lösen, was weniger der Kontrolle der Eltern zuzuschreiben ist, als vielmehr eine von den Mädchen und jungen Frauen selbst gewählte Lebensform darstellt (ebd.). Wenn Mädchen also eine enge Bindung vor allem an die Mütter haben und eine Entwicklung erfahren, die nicht als selbstverständlich eine sog. ‚Ablösung‘ von den Eltern und ein frühe Hinwendung zum anderen Geschlecht voraussetzt, so zeigt sich hier erneut, dass westlich geprägte Theoretisierungen über den Verlauf der weiblichen Adoleszenz ethnozentrisch sind in ihrer Ausblendung möglicher Identitätsbildungsmodelle in anderen Kulturen (vgl. hierzu Herwartz-Emden & Steber, 2004).

In Migrantenfamilien türkischer Herkunft äußern die Eltern gleiche Erwartungen an Söhne und Töchter hinsichtlich des Bildungserfolgs und der Unterstützung durch die Eltern (Boos-Nünning & Karakasoglu, 2004). Mädchen türkischer Herkunft zeigen zwar im Vergleich zu anderen Migrantinnen deutlich die defensivsten Strategien in der Familie; sie richten sich zumeist danach, was die Eltern wollen, und stellen mehr als andere ihre eigenen Wünsche zurück, wenn sie die Eltern nicht überzeugen können, sie sind weniger rebellisch und wenden weniger individualistische Muster der Durchsetzung an (ebd.). Sie fühlen sich jedoch zugleich – verglichen mit Mädchen italienischer und jugoslawischer Herkunft – in der Familie weniger häufig schlecht behandelt und eher freier erzogen (ebd.). Bei Mädchen aus Aussiedlerfamilien wurde die deutlichste Bereitschaft zur Durchsetzung der eigenen Wünsche und Bedürfnisse mittels individualistischer Strategien erkennbar (ebd.). Für junge Türkinnen wie für die Aussiedlerinnen und nicht anders für griechische und italienische Mädchen zeigen sich sichere Tendenzen zu Selbständigkeit, eine Auseinandersetzung mit den traditionellen Vorstellungen der Eltern sowie das Entwickeln eigener moderner Lebensvorstellungen (ebd.). Dabei sehen die Mädchen und jungen Frauen ihre Mütter durchaus auch als Orientierung und Unterstützung.

Für junge Migrantinnen ist somit ein familienbiographisch geprägter komplexer Lebenszusammenhang zu konstatieren, der eine Palette von Erfahrungen, Orientierungen, Einstellungen und Lebensentwürfen der Mädchen und jungen Frauen beinhaltet und der sich einem oberflächlichen Blick in der Tragweite verschließt. Wie Mädchen und junge Frauen im

Kontext von Migration ihre Adoleszenz erleben, welche Bedeutung hier der Familie zukommt, ob und wie sie sich als individuiert, als familiär gebunden und/oder anders noch erfahren, das bleiben offene Fragen, auf die erst weiterführende Studien Antworten geben können.

2.1.2.9 Lebenslagen junger männlicher Migranten

Erklärungsbedürftig ist die Tatsache der auffallend geringeren schulischen Bildungserfolge von Jungen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Mädchen und jungen Frauen. Die deutschen wie auch die ausländischen jungen Männer verlassen die Schule häufiger ohne Schulabschluss oder mit einem Hauptschulabschluss als die deutschen bzw. die ausländischen jungen Frauen (BMFSFJ, 2005). Seltener als die jeweiligen jungen Frauen erreichen die deutschen und ausländischen jungen Männer einen Realschulabschluss oder die Fach- bzw. die allgemeine Hochschulreife¹⁰. Somit erreichen nicht nur bei den deutschen Jugendlichen die jungen Frauen im Durchschnitt höher qualifizierende Abschlüsse, sondern auch die ausländischen jungen Frauen können häufiger höher qualifizierende Abschlüsse erwerben als die ausländischen jungen Männer. Allerdings zeigen sich die deutschen jungen Männer dabei immer noch als erfolgreicher in den Schulabschlüssen als die ausländischen jungen Frauen. Die Abstände der jungen Frauen sowohl bei den Deutschen als auch bei den Ausländerinnen und Ausländern sind größer geworden. Die ausländischen jungen Männer verlassen zu mehr als einem Fünftel die Schule ohne Schulabschluss, bei den ausländischen jungen Frauen ist dieser Anteil gesunken, zwischen 1992 und 2003 von 17,5% auf 15,4% (ebd.).

Für alle Absolventinnen und Absolventen erhöht sich das Niveau der allgemein bildenden Schulabschlüsse in den Jahren nach dem Verlassen der allgemein bildenden Schulen, denn eine nicht zu vernachlässigende Anzahl von Jugendlichen erlangt mit einer erfolgreich absolvierten Berufsausbildung oder auf dem zweiten Bildungsweg einen höheren (bzw. im Falle derjenigen ohne Abschluss überhaupt einen) Schulabschluss. So gelingt es den Jugendlichen ausländischer Nationalität in vielen Fällen, im Rahmen ihrer beruflichen Bildung noch fehlende allgemein bildende Abschlüsse nachzuholen bzw. sich höher zu qualifizieren. Vor allem die jungen Männer ausländischer Nationalität profitieren diesbezüglich von einer beruflichen Ausbildung. Sie können den Anteil derjenigen, die die (Fach)Hochschulreife erlangen von knapp 9% auf gut 14% erhöhen. Der Anteil derjenigen, die über keinen Hauptschulabschluss verfügen, reduziert sich bei den männlichen Ausländern dann von 23% auf 18% (ebd.).

Es stellt sich die Frage, welche Bedingungen des Aufwachsens von Jungen, ihrer Sozialisation in Familie und Schule es sind, die sich hemmend auf ihre Bildungserfolge auswirken. Die Komplexität des Zusammenhanges der Faktoren Schicht, Geschlecht und Migrationshintergrund, die noch einmal durch adoleszenzbezogene Prozesse und Entwicklungen erhöht wird, verschließt sich einem ersten und/oder oberflächlich bleibenden Blick, ihr ist mittels qualitativer Zugänge nachzugehen. Anders wird nicht zu klären sein, wie

¹⁰ Im Schulentlassungsjahr 2003 erreichten 43,4% der deutschen Frauen und 39,8% der deutschen Männer sowie 32,1% der ausländischen Frauen und 26,4% der ausländischen Männer einen Realschulabschluss; die Fachhochschulreife wurde von 29,8% der deutschen Frauen und 22,3% der deutschen Männer sowie 12,1% der ausländischen Frauen und 8,5% der ausländischen Männer erreicht (Statistisches Bundesamt, 2004b; zitiert nach BMFSFJ, 2005).

Bildungserfolg entsteht bzw. verhindert wird, wie die Reproduktion bestehender Verhältnisse durchbrochen werden kann sowie ungleichheitsreproduzierende Faktoren zu entkräften sind.

Bislang gibt es nur wenige Studien zu Bildungsverläufen junger Männer im Allgemeinen, zu jungen Männern mit Migrationshintergrund im Besonderen (bspw. King, 2005; Nohl, 2001); hingegen liegen insbesondere zu bildungserfolgreichen Migrantinnen (in der Regel türkischer Herkunft) einige biographisch orientierte Arbeiten vor (bspw. Hummrich, 2002; Nökel, 2002; Ofner, 2003; Gültekin, 2003; Riegel, 2004), die auf der Basis sehr kleiner Fallzahlen entstanden.

Die einzige größere Stichprobe im deutschsprachigen Raum liefert die Studie der Schweizer Wissenschaftlerinnen Anne Juhasz und Eva Mey (2006). Die Autorinnen haben in den Jahren 1998 bis 2001 insgesamt 64 biographische Interviews mit in der Schweiz lebenden Jugendlichen durchgeführt. Davon waren 18 italienischer Herkunft, 27 türkischer Herkunft und 19 einheimische Schweizer Jugendliche. 31 der Befragten waren weiblich, 33 männlich. Es sind eingebürgerte und nicht eingebürgerte Personen befragt worden (vgl. Juhasz & Mey, 2003, S. 118). Von den durchgeführten Interviews wurden insgesamt 38 transkribiert. Schließlich sind acht der Interviews mit den jugendlichen Migranten und Migrantinnen, die in der Schweiz geboren wurden, als Einzelfälle ausgewählt und umfassend nach dem von Gabriele Rosenthal (1995) vorgeschlagenen Verfahren (Narrationsanalyse) analysiert worden. Die Jugendlichen gehören zu den Söhnen und Töchtern von Arbeitsmigrantinnen und -migranten, die ähnlich wie die türkischen und italienischen Migranten und Migrantinnen in Deutschland vergleichsweise schwierige Ausgangsbedingungen für ihre schulische und berufliche Laufbahn vorfinden, denn sie kommen mehrheitlich aus den unteren Sozialschichten der Gesellschaft.

Juhasz und Mey stellen in den Fokus ihrer Betrachtung adoleszenter Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund die gesellschaftlichen Erfahrungen von Ausschluss und Ungleichheit, der beschränkten Zugänge zu kulturellem, ökonomischem und sozialem Kapital, der verweigerten Zugehörigkeiten (Juhasz & Mey, 2003, S. 300ff.), die je individuell Wirkungen entfalten und unterschiedliche Verarbeitungsstrategien hervorrufen. In der Hauptsache markieren die Autorinnen die strukturellen Benachteiligungen als verantwortlich für die Polarisierung innerhalb der Migrantengeneration. In der Untersuchung zeigt sich ein Schereneffekt der Bildungserfolge innerhalb der zweiten Generation: Einige der Migrantenjugendlichen sind besonders erfolgreich, andere verfügen nicht über formale Schulbildung bzw. finden sich mit einem Abschluss auf dem untersten Qualifikationsniveau ab (Juhasz & Mey, 2006). Anhand der Biographien junger Männer wird nachgezeichnet, wie zum einen erhebliche soziale Aufstiegsprozesse vollzogen wurden und wie zum anderen soziale Mobilität aufgegeben werden muss¹¹. Juhasz und Mey stellen ihr Ergebnis insbesondere einer einseitigen Thematisierung von männlichen Migrantenjugendlichen als gewaltbereit, deviant und erfolglos entgegen.

¹¹ Anhand der Biographie eines bildungserfolgreichen jungen Mannes italienischer Herkunft wird gezeigt, wie stark der „Wunsch, in die Welt der Etablierten vorzustoßen (...) zu einer Beschleunigung der in der Adoleszenz stattfindenden Transformationsprozesse führt und die Jugendphase dadurch in gewisser Weise in die Welt der Erwachsenen hinein katapultiert“ (Juhasz & Mey, 2006, S. 81). Dem gegenüber steht die Lebensgeschichte eines jungen Mannes türkischer Herkunft, der nicht auf familiäre Ressourcen zurückzugreifen, sozialer Benachteiligung nichts entgegenzuhalten vermochte, der sich „eher passiv erleidend als aktiv handelnd verhält“ und in eine prekäre Außenseiterposition geriet, in der offen aber auch fraglich bleibt, ob der junge Mann seine Potentiale angemessen zu entfalten vermögen wird (ebd., S. 81f.).

Die Kontraste in den männlichen Biographien beschreiben Juhasz und Mey als denen in weiblichen Biographien durchaus ähnlich, doch fiel eine erhebliche Differenz auf: Die interviewten weiblichen Jugendlichen setzten sich nahezu ausnahmslos bewusst mit traditionellen weiblichen Geschlechterrollen auseinander, eine solche Auseinandersetzung blieb bei den jungen Männern jedoch oft aus. Die männlichen Jugendlichen übernehmen laut Juhasz und Mey eher Elemente der traditionell-männlichen Geschlechterrollen, die sie bereits von ihren Eltern kennen. Durch die Übernahme soll eine strukturelle Entfernung von der Elterngeneration verringert werden, die durch soziale Aufwärtsmobilität entsteht¹². Während die erfolgreichen weiblichen und männlichen Jugendlichen am ehesten noch in der Positionierung zu traditionellen Geschlechterrollen in ihren unterschiedlichen Orientierungen und ansonsten als besonders unauffällig, strebsam und angepasst beschrieben werden, stellten Juhasz und Mey bei jungen Migranten mit frühen Ausschluss- und Deprivationserfahrungen auffallend geschlechtsspezifische Anpassungsstrategien fest, worin offensichtlich das unterschiedliche Auffälligwerden von männlichen und weiblichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund begründet liegt. Denn im Unterschied zu eher devianten Verhaltensweisen der Jungen am unteren Ende der sozialen Hierarchie zeigten die Mädchen Strategien des ‚stillen Leidens‘ und der Resignation – Verhaltensweisen, die nicht als störend wahrgenommen werden, da die jungen Frauen als angepasst und integriert erscheinen (ebd.).

Juhasz und Mey sehen den spezifischen Beitrag ihrer Arbeit darin, dass sie auf Mechanismen der Benachteiligung hingewiesen haben, die oft von den Jugendlichen selber sowie in der einschlägigen Literatur übersehen werden, da sie eher im Versteckten wirken und weniger sichtbar als andere Ungleichheitsmechanismen (etwa offene Fremdenfeindlichkeit) seien (Juhasz & Mey 2003). Die Autorinnen identifizierten kapitalbedingte Benachteiligungen, etwa enge Wohnverhältnisse, zeitintensive Mitarbeit der Kinder bei Nebenerwerben der Eltern oder das Fehlen von schulisch relevantem kulturellem Kapital. Zudem wird gezeigt, dass sich die geringe Ausstattung der Eltern mit Kapital bei den Kindern fortsetzt, da diesen die Akkumulation von Kapital aufgrund ihres Migrationshintergrundes erschwert wird – derartige Mechanismen wirken selbst dann noch weiter, wenn die Jugendlichen längst dabei sind, einen sozialen Aufstieg zu vollziehen. Neben diesen kapitalbedingten Benachteiligungen wurden soziale Ausschlussprozesse aufgezeigt, die sich als Stigmatisierung und Diskriminierung zeigen, wobei zum Teil sehr subtile Ausschlussmechanismen festzustellen waren, bspw. versagte Anerkennung, das Vorenthalten von Unterstützung und Aufmunterung durch Lehrpersonen, vorenthaltene soziale Zugehörigkeiten und Beschämungen.

Die Schweizer Autorinnen beschreiben eine doppelte Strukturierung der Biographien der Jugendlichen durch die nationale Herkunft: eine direkte durch die geringere Kapitalausstattung sowie eine vermittelte, indem die Herkunft zum Entscheidungskriterium von sozialem Zugang

¹² Zur Studie von Juhasz und Mey muss angemerkt werden, dass die relativ einseitige Beschreibung von geschlechtsbezogenen Unterschieden zwischen Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund, die unter anderem in der Schweizer Untersuchung auffällt, kritisch hinterfragt werden muss. Es darf nicht für alle männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund von einer Übernahme traditionell männlicher Geschlechterrollen ausgegangen werden. Des Weiteren ist es ein bekanntes Ergebnis empirischer Untersuchungen über Einstellungen zu Geschlechterrollen, dass weibliche Jugendliche Vorstellungen zu einer partnerschaftlichen Beziehung der Geschlechter grundsätzlich stärker und Aussagen zur traditionellen Aufgabenteilung hingegen in geringerem Ausmaß zustimmen als männliche Jugendliche (vgl. Siebter Familienbericht [BMFSMJ, 2006]; Gille u.a., 2006; Ittel, Kuhl & Werner, 2005; Wagner & Valtin, 2007).

und Ausschluss wird. Als besonders bedeutungsvoll für den Lebensverlauf der Jugendlichen erweisen sich spezifische biographische Ressourcen, die zur Bewältigung der Benachteiligungen und zur Erweiterung von Möglichkeiten einzusetzen vermocht werden. Hier sehen Juhasz und Mey vor allem die Aufstiegsorientierung der Jugendlichen, ihre internen Kontrollüberzeugungen, die Bewältigung und Nutzbarmachung ihrer spezifischen Erfahrungen sowie soziale Beziehungen als eminent bedeutungsvoll an. Dadurch werden soziale Mobilitätsprozesse möglich, die eine strukturelle Distanz zwischen sozial aufsteigenden jungen Menschen und ihren Herkunftsmilieus entstehen lassen können, die jedoch nicht – wie fälschlicherweise häufig geschehend – als kulturelle Distanzen interpretiert werden dürfen (ebd.).

Bernhard Nauck und Anja Steinbach (2001) ziehen Befunde aus parallelen Befragungen in griechischen, türkischen und italienischen Migrantenfamilien sowie für vietnamesische Eltern in Deutschland heran. Nauck (2000) und seine Kolleg(inn)en untersuchten in dem Survey ‚Intergenerative Beziehungen in Migrantenfamilien‘ Generationenunterschiede in den Einstellungen und Orientierungen von Kindern bzw. Jugendlichen und ihren Eltern in den griechischen, türkischen und italienischen Familien nicht durch Kohortenvergleiche, sondern direkt in den dyadischen Beziehungen, indem jeweils das Verhalten von Jugendlichen und Kindern mit dem gleichgeschlechtlichen Elternteil verglichen wurde.

Der Autor und die Autorin (2001) kennzeichnen die Gruppe männlicher Migrantenjugendlicher türkischer Herkunft als jene, die mit Abstand über die stärksten normativen Geschlechtsrollenorientierungen verfügt – im Vergleich mit nicht-gewanderten Deutschen sowie griechischen, italienischen, vietnamesischen Migranten. Sie übertreffen in diesen Einstellungen sogar Gleichaltrige in der Türkei. Von den in Deutschland lebenden Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund werden am ehesten externale Kontrollüberzeugungen geäußert, sie gehen stärker von einer eher geringen Situationskontrolle aus. Außerdem äußern sie höhere ökonomisch-utilitaristische Erwartungen an sich, als von ihren Eltern vorgebracht werden. Die Befunde zu türkischen Söhnen werden von Nauck und Steinbach als Hinweis auf das Phänomen der ‚ethnic retention‘ bzw. eines ‚ethnic revival‘ gedeutet (ebd., S. 78). Der Autor und die Autorin sehen die männlichen türkischen Jugendlichen in einem „normativen Konflikt nicht nur zu ihren Familien, sondern besonders auch zur Aufnahmegesellschaft (...), in der weder utilitaristische Erwartungen an Kinder, noch ausgeprägte normative Geschlechtsrollenorientierungen oder externale Kontrollüberzeugungen positive Bewertungen erfahren“ (ebd.). So erklären Nauck und Steinbach es auch, dass die türkischen Jugendlichen sich im Vergleich zu anderen Migrantenjugendlichen am häufigsten diskriminiert fühlen. Der Autor und die Autorin sehen in ihren Ergebnissen einen Beleg für eine häufig auftretende strukturelle Überforderung männlicher türkischer Jugendlicher in der Migrationssituation. Daraus folgt, dass zukünftige Forschungsarbeiten die Lebenssituationen der Jungen und jungen Männer in den Blick zu nehmen haben, da diese häufig durch erhebliche strukturelle Benachteiligungen gekennzeichnet sind. Die Lebenslagen von jungen Männern mit Migrationshintergrund sind des Weiteren von utilitaristischen Elternerwartungen geprägt, die für Söhne höher und länger anhaltend sind als für Töchter und die durch Söhne auch häufiger und tiefgreifender enttäuscht werden (ebd.). Es entsteht laut Nauck und Steinbach ein erhebliches Konfliktpotenzial für die Söhne, wenn bzw. weil die Mobilitäts-Aspirationen nicht erfüllt werden

können. Hier werde vor allem auch „der ‚individuelle Generationenvertrag‘ zwischen den einzelnen Eltern und ihren Kindern bezüglich lebenslanger Loyalität und Unterstützung von letzteren (unter den Lebensbedingungen der Aufnahmegesellschaft: erzwungenermaßen) einseitig aufgekündigt“ (S. 79).

Erst jüngst stellte die ‚Landeskommission Berlin gegen Gewalt‘ die Frage nach den Ursachen einer auffallenden Konzentration von Gewaltdelikten unter männlichen Migranten. Jungen, männliche Jugendliche und junge Erwachsene mit Migrationshintergrund in Berlin werden, gemessen an ihrem Anteil an allen Berliner männlichen Personen im Alter von 8 bis 21 Jahren, überproportional häufig im Bereich von Rohheitsdelikten polizeilich registriert und stellen den überwiegenden Teil der in Berlin bei der Staatsanwaltschaft registrierten Intensivtäter (vgl. LkBgG, 2007). Die Ursache für die vergleichsweise höhere Auffälligkeit von jungen männlichen Personen mit Migrationshintergrund im Bereich der Gewaltdelinquenz sieht die Berliner Kommission nun in deren besonderer sozialer Lage, wobei kulturelle und migrationsbedingte Faktoren verstärkend auf Häufigkeit und Intensität delinquenten Verhaltens wirken können (ebd.). Insbesondere kennzeichnen sie Aspekte geschlechtsspezifischer Erziehung in der Familie als problematisch, wobei ihr Blick auf Familien mit arabischem, türkischem sowie jugoslawischem Hintergrund fällt. Solche Ursachenzuschreibungen sind jedoch kritisch zu hinterfragen, da sie auf Differenzen zwischen Kulturen und sog. Sozialisationsstilen rekurrieren und diese damit (re)konstruieren.

Eine wesentliche Problematik des Berliner Gutachtens liegt in der Bewertung der erhobenen statistischen Daten zur Verteilung von Gewaltdelikten. Die Ursachenzuschreibungen finden zum Teil scheinbar theoretisch fundiert, vor allem aber spekulativ statt, womit die Gefahr besteht, bekannte Stereotype zu bedienen, die männlichen Migrantenjugendlichen grundsätzlich eine Gewaltbereitschaft zu attestieren versuchen. Zwar werden auch strukturelle Bedingungen des Lebens in der Aufnahmegesellschaft als Hintergrund in den Blick genommen, als ursächlich wird jedoch die familiäre Erziehung markiert. Hier findet in der Hauptsache eine Erklärung von Differenz als kulturelle Distanz statt, womit allzu leicht aus der Betrachtung gerät, welche Bedeutung sozialstrukturell bedingten Differenzen und entsprechenden Konfliktpotentialen zukommt, die gesellschaftliche Distanz entstehen lassen und verstärken. Die vom Berliner Gutachten gegebenen Erklärungen sind nicht zuletzt auch deshalb kritisch zu hinterfragen, weil eine unmittelbare empirische Fundierung dieser völlig ausbleibt.

Die Kommission kennzeichnet das Gewaltverhalten ausdrücklich als eine Jugenddelinquenz und zudem als geschlechtsspezifisch (ebd.). Gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen finden sich jedoch nicht nur in Minderheiten mit einem Migrationshintergrund (und auch nicht nur bei Jugendlichen), sondern auch in der Mehrheitsgesellschaft, wo sie zumeist und ebenfalls in spezifischen Minderheitskontexten, in Männerverbänden, vergleichbar offensichtlich werden. Eine wissenschaftliche Betrachtung des Gewaltphänomens muss auf der Basis der Auseinandersetzung mit den Grundlagen männlicher Sozialisation geführt werden, wonach eine körperlich zum Ausdruck gebrachte Macht – als Gewalt – zur Selbstinszenierung, zur Darstellung und als Beweis der eigenen Männlichkeit gilt, quasi um der Gefahr, als Nicht-Mann zu gelten, zu entgehen. In besonderem Maße ist hier der Körper ein „Geschlechtskörper, indem

bestimmte Normen somatisiert werden“ (Villa, 2000, S. 159; zitiert nach Meuser, 2005, S. 278)¹³.

Entsprechend orientierte, patriarchale Gesellschaftsbilder, nach denen der Mann „als Souverän über seinen Körper begriffen“ wird, „der von seinem Körper Gebrauch macht, um die Ziele zu erreichen, die sein freier Wille setzt“ (Meuser, 2005, S. 279), variieren in ihrem (Noch)Gültigkeitsgrad. Allerdings kennzeichnet Meuser gesellschaftshistorisch betrachtet vor allem eine *Männlichkeit des Arbeitermilieus* als „weitaus stärker als die des Bürgertums körperzentriert, über physische Kraft und Stärke definiert“, gleichwohl scheine diese Distinktionslinie „mit der Auflösung stabiler sozialer Milieus und im Zuge des Bedeutungsverlustes von körperlicher Kraft in der industriellen und handwerklichen Produktion“ an Gewicht zu verlieren (ebd., S. 286).

In Anlehnung an diese Ausführungen ist das jugendlichen Migranten zugeschriebene Gewalthandeln nicht im ethnisch-kulturellen Herkunftskontext zu verorten, sondern eher als Reaktion auf Marginalisierungstendenzen aufgrund nicht gewährter gesellschaftlicher Teilhabe und Diskriminierungen zu interpretieren (Weber, 2007b). Es ist in diesem Zusammenhang vor allem auf das von Robert W. Connell entwickelte Konzept der hegemonialen Männlichkeit Bezug zu nehmen (vgl. Punkt 3.1.5). Marginalisierte Männlichkeit sucht eigene Ausdrucksformen, sie steht in der Gefahr des Bedeutungsverlusts männlicher Überlegenheit, da sie dem hegemonialen Männlichkeitsideal (das mit Führungspositionen in Wirtschaft und Politik, hohem ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapital assoziiert ist) nicht gerecht werden kann. In der sog. *marginalisierten Männlichkeit* tritt die Verschränkung von Geschlecht, Ethnizität und Schicht deutlich hervor. Marginalisierte Jugendliche befinden sich in einer quasi ‚machtlosen‘ Position. In diesem Zusammenhang ist männliche Gewalt(bereitschaft) als eine Machtfrage zu interpretieren, da durch Gewaltanwendung Überlegenheit demonstriert und eine Machtposition durch das Erzeugen von Angst erreicht werden kann.

In einem ähnlichen Erklärungsansatz sehen die Autor(inn)en des Berliner Gutachtens wesentliche Risikofaktoren für gewalttätiges Verhalten insbesondere im Kontext der schlechten Ausbildungs- und Arbeitsmarktaussichten junger Migranten, die mit Perspektivlosigkeit, fehlender Anerkennung und geringem Selbstwertgefühl einhergehen. Junge Migranten sind im Vergleich zur Bevölkerung ohne Migrationshintergrund im Hinblick auf Schichtzugehörigkeit,

¹³ Es sind eindeutig männliche Körperstrategien, die sich in einem „Riskieren des Körpers“ (Meuser, 2005, S. 281) zeigen, wie es im Gewaltverhalten unter jungen Männern zum Ausdruck kommt, das sich vom frühen Jugendalter an herausbilden kann, denn eine „positive Besetzung des Körpers erfolgt bei den Jungen im Hinblick auf Zähigkeit, Belastbarkeit und Tapferkeit“ (Kolip, 1997, S. 111; zitiert nach Meuser, 2005, S. 281), männliche Bewegungen sind eher raumgreifend und expansiv als weibliche, wie es bspw. auch in den überwiegend unterschiedlichen Sportarten und Bewegungsabläufen, die Männer und Frauen wählen, deutlich wird (vgl. Meuser, 2005, S. 282). Meuser legt dar, dass die häufig eher angstfreie und offensive Raumeignung durch junge Männer als Ausdruck der „kulturellen Konstruktion des männlichen Körpers als verletzungsmächtig“ zu sehen ist, denn statistisch betrachtet ist ihr „Risiko, Opfer einer Gewalttat zu werden, deutlich höher“ als das der Frauen (ebd., S. 284). Tendenzen einer stärkeren Körperreflexivität von Männern sind dann laut Meuser als „Dokumente einer beginnenden Erosion der etablierten Geschlechterhierarchie“ zu begreifen (ebd., S. 285), womit zugleich eine gegenläufig manifestierende oder gar verstärkende Demonstration von männlicher Macht in der Körperlichkeit gewertet werden muss als ein Versuch, die hergebrachten Verhältnisse zu bewahren, wenn andere Ausdrucksformen und Identitätsmöglichkeiten nicht zur Verfügung zu stehen scheinen. Die männlichen Praktiken eines riskanten Umgangs mit dem eigenen Körper sind ein „Mittel der ‚ernsten Spiele des Wettbewerbs‘ (Bourdieu, 1997, S. 203), in denen sich Bourdieu zufolge unter Männern der männliche Habitus ausbildet“, sie sind ein „Mittel der Aneignung und Darstellung von Männlichkeit“ (Meuser, 2005, S. 285).

Sprache, Bildung und Ausbildung benachteiligt, sie haben überwiegend einen herausforderungsvolleren Alltag zu bewältigen, müssen sich mit häufig schwierigen lebensgeschichtlichen und persönlichen Erfahrungen, wie etwa Flucht oder Ausgrenzung im sozialen Nahraum, auseinandersetzen, erleben Segregations- und Desintegrationsprozesse, eine Nichtpassung der eigenen Voraussetzungen und der Kompetenzen, die es braucht, um den Alltag angemessen bewältigen zu können, hier erfahren sie mitunter eine Überforderung. Die ursprünglichen Erwartungen, Hoffnungen und Träume der Familien bezogen auf ein Leben in Deutschland lassen sich in derart negativ geprägten Situationen der jungen Männer nicht einlösen (LkBgG, 2007). Strukturelle Benachteiligung und Deprivation werden von vielen jungen Migranten (und Migrantinnen) erfahren und sie kumulieren dann häufig mit dem Erleben von Diskriminierung, Ausgrenzung und Fremdheit, worin sich eine Konfliktlage zeigt, *die primär als kulturelle Differenz wahrgenommen wird, obgleich sie vielmehr mit der Desintegrationserfahrung selbst im Zusammenhang steht.*

In Anlehnung an diese Ausführungen ist das jugendlichen Migranten zugeschriebene Gewalthandeln sowohl im Zusammenhang mit zentralen Determinanten männlicher Sozialisation und der Auseinandersetzung mit Männerbildern zu verorten als auch mit sog. ‚kulturellen Orten‘, die den Geschlechtern in den Sozialisationsverläufen zugeschrieben werden. In männlichen Sozialisationsverläufen finden sich kulturübergreifende Gemeinsamkeiten, in denen körperliche Kraft und Auseinandersetzungen je einen eigenen Stellenwert haben. Männliches jugendliches Gewaltverhalten einzig im ethnisch-kulturellen Herkunftskontext zu verorten, verleitet zu einseitigen Fehlschlüssen. Eine solche Reaktion auf Marginalisierungstendenzen, auf nicht gewährte gesellschaftlicher Teilhabe und Diskriminierungen stellt ein gesellschaftliches Problem dar, da es um die Desintegrationserfahrung großer Gruppen von Jugendlichen geht.

Nicht selten werden gerade Jungen und junge Männer, die nicht gut integriert sind, in Konfliktlagen getrieben – die auf der Ebene kultureller Differenz sichtbar oder hier ausgetragen werden, aber tiefer liegende Ursachen haben¹⁴. Sind sie mit Ausgrenzungen konfrontiert, ist nicht nur ganz zentral das eigene Geschlechterbild betroffen, ihr Bild von Männlichkeit, sondern ganz allgemein ist ihr Selbstwertgefühl bedroht, sie erleben sich als Gesellschaftsmitglieder abgewertet. Dies alles muss nicht dazu führen, dass Jugendliche in Konflikte geraten. Jugendliche mit Differenzenerfahrung haben das Potential, ihr Selbstkonzept über verschiedene kulturelle Kontexte hinweg zu entwickeln, selbst unterschiedlichste Geschlechterbilder zu integrieren und auf dieser Basis kontextbezogen und strategisch zu agieren. Wenn sie an einer schulischen und beruflichen Karriere teilhaben, entsprechend ihrer Fähigkeiten und Möglichkeiten gefördert werden und in für sie relevante soziale Kontexte integriert sind, ist kulturelle Differenz kein Hemmnis für Integration, Wohlbefinden oder eine altersgerechte Entwicklung von Ich-Identität.

¹⁴ Siehe hierzu Scherr (1998) der von der These ausgeht, dass die wesentliche Ursache von Konflikten in der Einwanderungsgesellschaft nicht kulturelle Differenzen oder mangelndes Verstehen sind, sondern Strukturen und Praktiken von Ungleichbehandlung, Benachteiligung und Ausgrenzung auf verschiedenen Ebenen.

2.1.3 Aktuelle Studien: empirische Befunde des DJI-Kinderpanels

2.1.3.1 Sozialstrukturelle Merkmale der Familie im Vergleich

Kinder mit Migrationshintergrund wachsen wie auch die meisten deutschen Kinder mit Migrationshintergrund weit überwiegend in einer Kernfamilie mit beiden leiblichen Eltern auf. Dabei leben laut DJI-Kinderpanel¹⁵ deutsche Kinder zu 76%, Aussiedler/innen aus der ehem. Sowjetunion zu 83%, türkische Kinder sogar zu 89% bei verheirateten leiblichen Eltern; 8% der deutschen, 1% der Aussiedler/innen und kein türkisches Kind leben in nichtehelichen Lebensgemeinschaften; 16% der deutschen Kinder (mit und ohne Aussiedlungshintergrund) sowie 11% der türkischen Kinder leben bei allein erziehenden Müttern (Alt & Holz Müller, 2006). Die Familienkonstellationen von Aussiedlerkindern und deutschen Kindern unterscheiden sich dabei kaum. In den Haushalten der Aussiedlerinnen und Aussiedler aus der ehem. Sowjetunion leben mit durchschnittlich 1,9 Kindern noch weniger Kinder als in den Haushalten der einheimischen deutschen Familien mit 2,2 Kindern. In den türkischen Familien leben hingegen durchschnittlich 2,6 Kinder. In den meisten Familien, nämlich in 52% der deutschen, 48% der Aussiedler- und 41% der türkischen Familien leben zwei Kinder (ebd.)¹⁶.

Bezüglich des familiären Hintergrundes fällt auf, dass Aussiedlerfamilien deutlich häufiger von Erwerbslosigkeit betroffen sind als deutsche Familien, wobei Bildung innerhalb der Gruppe einen erwerbslosigkeitsmindernden Effekt zeigt; die türkischen Familien sind hingegen nicht häufiger von Erwerbslosigkeit betroffenen als die deutschen Familien (Nauck, 2006). Unter Einbezug des Migrationszyklus zeigt sich, dass das erhöhte Erwerbslosigkeitsrisiko der Aussiedlerfamilien ausschließlich ein Effekt ihrer kurzen Aufenthaltsdauer ist, so Bernhard Nauck (ebd., S. 168).

In den im DJI-Kinderpanel berücksichtigten Migrantengenerationen waren die Mütter bei der Geburt des (Ziel)Kindes deutlich jünger als die deutschen Mütter, so dass in beiden Gruppen der Altersabstand zwischen den Generationen geringer ist als in den deutschen Familien. Das Bildungsniveau der Mütter hat einen gruppenspezifisch verzögernden Effekt auf die Geburt von Kindern. Dabei liegt die Kinderzahl in den türkischen Familien höher als in den deutschen und Aussiedlerfamilien (ebd.).

Für Aussiedlerfamilien aus der ehem. Sowjetunion ist eine erhebliche Kluft zwischen dem Einkommen und der Bildungsherkunft konstatiert worden. Zwar verfügen sie meist über ein geringeres Einkommen als die deutschen Familien, doch ist der Anteil der befragten Mütter an der oberen Mittelschicht mit 32% höher als der entsprechende Anteil der deutschen Mütter, der bei 24% lag. Schichtzugehörigkeit bzw. der soziale Status der Familie setzt sich aus

¹⁵ Die Grundgesamtheit der Zusatzerhebung des DJI-Kinderpanels stellte die ältere Kohorte (achtjährige Kinder) der ersten Welle des Kinderpanels dar. Es wurden jeweils 250 aus der ehemaligen Sowjetunion stammende Kinder und ihre Eltern, sowie 250 Kinder, die die türkische Staatsbürgerschaft als 1. oder 2. Staatsbürgerschaft besitzen, zusammen mit ihren Eltern befragt. Während die türkischen Familien per Einwohnermeldeamtsstichprobe gezogen wurden, wurden die Familien aus der ehem. Sowjetunion per Schneeballverfahren ermittelt. Die Befragung erfolgte weitgehend analog zum Kinderpanel, d.h. die 8- bis 9-jährigen Kinder und ihre Mütter wurden mündlich persönlich befragt. Die Väter wurden schriftlich befragt. Neben den ins Russische bzw. Türkische übersetzten Fragebögen und Listenheften kamen auch deutschsprachige Fragebögen zum Einsatz, wenn dies von den Befragten gewünscht wurde.

¹⁶ Wie die Ausführungen zeigen, bestätigen sich in den Daten des DJI-Kinderpanels die oben beschriebenen sozialstrukturellen Tendenzen.

Einkommen und Bildung sowie Beruf zusammen – und viele Mütter aus der Aussiedlergruppe verfügen über höhere Bildungsabschlüsse: 44% der Mütter haben das Abitur bzw. die Fachhochschulreife, und 51% absolvierten die mittlere Reife. In der mittleren und unteren Mittelschicht nehmen die Aussiedlerinnen und deutschen Frauen gleiche Anteile ein, doch erhebliche Differenzen bestehen in den Anteilen an Unter- und Oberschicht. In der Unterschicht ist der Anteil der Mütter mit Aussiedlungshintergrund doppelt so hoch wie der der deutschen Mütter ohne Migrationshintergrund, in der Oberschicht sind die Aussiedlerinnen hingegen kaum vertreten (Alt & Holzmüller, 2006). Von den türkischen Familien gehört die Hälfte zur Unterschicht, hingegen trifft dies bei den deutschen Familien nur auf 6% zu. 39% der deutschen Familien in oberer Mittel- und Oberschicht stehen 4% der türkischen Familien in diesen beiden Kategorien gegenüber. Und nur 11% der türkischen Familien gehören zur mittleren Mittelschicht, hingegen 34% der deutschen Familien (ebd., S. 34). Festzuhalten sind insbesondere die auffallend erheblichen Niveauunterschiede im Bildungshintergrund der Aussiedler und Aussiedlerinnen im Vergleich zur türkischen Gruppe. Das elterliche Bildungsniveau in Aussiedlerfamilien liegt im Durchschnitt weit höher als das der türkischen Vergleichsgruppe. Alle Kinder mit Migrationshintergrund wachsen (ebd.) unter mehr oder minder rigiden ökonomischen Bedingungen auf. Türkische Kinder befinden sich etwa zu 85% in Milieus, die der Unterschicht oder der unteren Mittelschicht zuzuordnen sind.

Kinder mit Migrationshintergrund werden demnach in durchaus unterschiedlichen Lebensverhältnissen groß. Kinder in Familien türkischer Herkunft, die zudem zu den kinderreichen Familien zählen, wachsen in der traditionellen ‚male-bredwinner Konstellation‘ auf, so dass sie mit ihren kaum vorhandenen ökonomischen Ressourcen zu den niedrigsten Einkommensgruppen zählen. Viele Eltern haben hier nur eine geringe Bildung, und insbesondere die Mütter verfügen in der Regel über unzureichende Deutschkenntnisse (ebd.).

Hingegen haben die Aussiedlerkinder deutlich weniger Geschwister, und sie leben in Familien, die über eine überdurchschnittliche Bildung verfügen. Abhängig vom Zeitpunkt ihrer Einwanderung stellt sich ihre wirtschaftliche Situation als mehr oder minder positiv dar. Vor dem Jahr 2000 eingewanderte Familien verfügen demnach aufgrund von zwei erwerbstätigen Eltern über ein ausreichendes Einkommen. Die Deutschkenntnisse in den Familien sind besser als in den türkischen Familien, und die Kinder werden angehalten, an den institutionellen Bildungsangeboten teilzunehmen (ebd.). Später eingewanderte Familien zeigen hingegen noch recht deutliche Defizite, ihre wirtschaftlichen Verhältnisse sind durch die hohe Arbeitslosenquote ihrer Eltern eher prekär, die Deutschkenntnisse noch rudimentär und die Kinder vielfach Einzelkinder. Obgleich die Bildung auch in diesen Familien überdurchschnittlich hoch ist, sind die übrigen Lebensumstände dafür verantwortlich, dass auch diese Aussiedlerfamilien zum überwiegenden Teil der Unterschicht zuzurechnen sind (ebd.).

Insgesamt sind also starke sozialstrukturelle Unterschiede in den Ausgangssituationen der Herkunftsfamilien in den drei Gruppen festzustellen, was exemplarisch anhand der erheblichen Bildungsdifferenzen, den großen Unterschieden in den verfügbaren materiellen Ressourcen sowie im Erwerbslosigkeits- und Armutsrisiko deutlich wird.

Aus diesen Ergebnissen ergibt sich die Frage nach den Auswirkungen der Lebensverhältnisse und dem Einfluss des elterlichen Bildungshintergrundes auf die Entwicklung und insbesondere

auch die schulischen Erfolge sowie darüber hinaus auf außerschulische Bildungsmöglichkeiten der Kinder, worauf im Weiteren noch näher eingegangen wird.

2.1.3.2 Strukturelle und familienbiographische Unterschiede in den Sozialisationsstilen von Familien

In vertiefenden Analysen der Daten aus dem DJI-Kinderpanel fand Bernhard Nauck (2006) über die sozialstrukturellen Unterschiede in den Ausgangssituationen der Familien hinaus strukturelle und familienbiographische Unterschiede in den Sozialisationsstilen von türkischen Migrant(inn)en, Aussiedler(inne)n und nicht-gewanderten Deutschen, was nun Gegenstand der Betrachtung sein soll.

Zunächst zeigte sich, dass bei Kontrolle der Faktoren Bildungsniveau der Eltern, Zeitpunkt der Geburt des Kindes, Erwerbslosigkeit und Kinderzahl in der Familie, die je für sich einen Einfluss auf das Armutsrisiko haben, dieses bei türkischen und Aussiedlerfamilien immer noch deutlich höher ausfällt als bei den deutschen Vergleichsfamilien, so dass nach Nauck darauf zu schließen ist, dass es einen von den genannten Faktoren unabhängigen Migrationseffekt auf das Armutsrisiko der Familien geben muss, der in beiden Migrantengruppen annähernd die gleiche Intensität aufweist. Bei den Aussiedlerfamilien zeigt sich bei genauerer Betrachtung wiederum, dass das Armutsrisiko ausschließlich auf ihre kurze Aufenthaltsdauer zurückzuführen ist. Wird nämlich der Migrationszyklus in die Rechnung einbezogen, erreicht der Zusammenhang zwischen dem Aussiedlerstatus und dem Armutsrisiko keine Signifikanz, zudem reduziert sich der Effekt bei den türkischen Familien.

Als unerwarteten Befund kennzeichnet Nauck die Beobachtung, dass weder die zeitliche Nähe der Wanderung noch das Armutsrisiko in einem direkten Zusammenhang mit den kritischen Lebensereignissen, von denen die Familie bzw. das Kind betroffen ist, steht. Vielmehr ist es das Eintreten von Erwerbslosigkeit, das sich direkt mit anderen kritischen Lebensereignissen verbunden zeigt, was auf eine erhebliche Kumulation von Problemlagen in den Migrantenfamilien verweist, die von Erwerbslosigkeit betroffen sind. Für Aussiedlerkinder bedeutet dies, dass sie nur dann mit größerer Wahrscheinlichkeit als einheimische deutsche Kinder mit kritischen Lebensereignissen konfrontiert sind, wenn die Familie zugleich von Erwerbslosigkeit betroffen ist. *Ein anderes Bild zeigt sich hingegen für türkische Familien, denn sie sind trotz geringerer Bildungsressourcen, einer zumeist hohen Kinderzahl und einem großen Armutsrisiko weniger von kritischen Lebensereignissen betroffen als die Aussiedlergruppe wie auch die einheimischen Deutschen. In diesem Befund sieht Nauck ein Indiz für kulturspezifische Besonderheiten, wonach demzufolge von türkischen Familien eine überdurchschnittlich hohe protektive Wirkung ausgeht. Die türkischen Familien weisen zudem eine deutlich höhere Stabilität als die deutschen und die Aussiedlerfamilien in den Familienbeziehungen auf (ebd.).*

Nauck verweist außerdem auf einen Zusammenhang zwischen dem Konfliktverhalten und dem Migrations- bzw. Minderheitenstatus von Familien, der jedoch nicht sonderlich stark ausgeprägt ist. *Insgesamt bestätigen die Befunde einen konfliktreduzierenden Effekt der Migrationssituation auf die Familienbeziehungen.* Familien nämlich, bei denen der Wanderungszeitpunkt am wenigsten weit zurückliegt, berichten über selteneren Eltern-Kind-Konflikte, als solche, bei denen

der Wanderungszeitpunkt bereits weit zurückliegt und auch als die nichtgewanderten deutschen Familien. Kinder mit eigener Wanderungsbiographie bevorzugen häufiger eine defensiv-vermittelnde Konfliktlösung. *Insgesamt kommt es in türkischen Familien tendenziell am seltensten zu Konflikten zwischen Eltern und Kindern, hier bestätigt sich nun ein weiteres Mal der protektive Charakter türkischer Migrantenfamilien (ebd.).*

In der Aussiedlergruppe treten hingegen häufiger Konflikte in der Familie wie auch in der Schule auf. Kinder und Jugendliche mit einem Aussiedlungshintergrund sind in der Schule im Konflikt mit Peers häufiger Täter wie auch Opfer, in Konflikten mit Freunden bevorzugen sie allerdings dann einen defensiv-vermittelnden Konfliktlösungsstil. Für diese Gruppe gilt jedoch aufgrund der erwähnten Bedeutung des Migrationszeitpunktes, der hier eben häufig nicht weit zurück liegt, dass die gruppenspezifischen Besonderheiten im Konfliktverhalten erst mit der Länge der Aufenthaltsdauer stärker hervortreten (ebd.).

2.1.3.3 Innerfamiliäre Transmission

Die hohe protektive Wirkung, die Nauck in der türkischen Familie, jedoch nicht in demselben Maße in Aussiedlerfamilien und noch erheblich weniger in deutschen Familien fand, erklärt sich unter anderem auch mit Bezug auf das Auftreten der Mütter. Hier lassen sich Unterschiede in den Verhaltensdispositionen der Mütter in den einzelnen Gruppen feststellen, die sich dem Ergebnis nach nicht auf die sozialstrukturelle Platzierung der Migrantenfamilien oder auf die Besonderheiten der Migrationssituation zurückführen lassen, was in diesem Punkt auf *kulturspezifische Besonderheiten in den Erziehungsstilen der Mütter aus Migrantenminoritäten schließen lässt. Überraschend erscheint der Befund des Selbsterlebens türkischer Mütter als besonders selbstwirksam. Im Kontrast dazu ergibt sich bei Aussiedlerinnen das Bild einer Kumulation von Problemlagen, das sich in geringer Selbstwirksamkeit, hoher Anomie und extrem hohem Stress- und Belastungserleben manifestiert (ebd.).*

Zudem erscheint die intergenerative Transmission von ebensolchen Persönlichkeitsmerkmalen und Verhaltensdispositionen in den Migrantenfamilien ausgeprägt. *Es ergibt sich eine hohe Kohärenz zwischen dem Persönlichkeitsprofil der Mütter und ihrer Kinder. Hingegen sind praktisch keine Struktureffekte der Lebenslagen der Herkunftsfamilien oder der Familienbiographien auf die Persönlichkeitsmerkmale der Kinder nachweisbar. Ebenso wenig lassen sich Effekte der Migrationsbiographie der Familien auf die Verhaltensdispositionen der Kinder finden.*

Dieser empirische Befund, dass der Wanderungszeitpunkt im Verlauf der Familienbiographien keinen Einfluss auf die Verhaltensdispositionen der Kinder nimmt, was der akkulturationstheoretischen Prämisse widerspricht, dass die ‚kulturspezifischen‘ Unterschiede umso größer sind, je weniger Zeit für akkultorative Prozesse vergangen ist, und dass die Konflikttinzidenz bei Aussiedlerkindern mit der Länge des Aufenthaltes zunimmt, hat nach Nauck deutlich gemacht, dass es für die Beantwortung der Forschungsfrage nach den kulturspezifischen Sozialisationsstilen im Migrantenfamilien *von zentraler Bedeutung ist, die Effekte der Besonderheiten der jeweiligen Herkunftskultur von den Effekten der Besonderheiten der Migrations- und Minoritätssituation zu trennen (Nauck, 2006, S. 179).* Insgesamt

unterscheiden sich Migrantenfamilien gerade auch in Bezug auf die Auswirkungen der Lebenssituation auf die Verhaltensdispositionen der Kinder stark von den nicht gewanderten deutschen Familien, was Nauck zufolge den Schluss zulässt, dass Migrantenfamilien weitgehend protektiv hinsichtlich der durch Bildungsbenachteiligung, Arbeitslosigkeit und Armut gegebenen Deprivation wirken.

Kulturspezifische Besonderheiten im Persönlichkeitsprofil der türkischen und Aussiedlerkinder, die als innerfamiliäre Transmission zu verstehen sind, liegen darin, dass türkische Kinder sich wie ihre Mütter durch eine ausgeprägte (wahrgenommene) Selbstwirksamkeit auszeichnen; Aussiedlerkinder hingegen zeigen wie ihre Mütter eher geringe Aufgeschlossenheit und geringe Kontaktfreudigkeit (ebd.). Deutlich, so Nauck, treten Zusammenhänge zwischen den Persönlichkeitseigenschaften und Verhaltensdispositionen der Kinder und ihrem Konfliktverhalten hervor.

Doch sind wiederum *keine Struktureffekte* der Lebenslagen der Migrantenfamilien auf die Konflikthäufigkeit der Kinder in der Familie, in der Schule oder unter Freunden sowie auf Konfliktlösungsstrategien nachzuweisen. Kulturspezifische Besonderheiten können hier insofern markiert werden, als aus türkischen Familien wenn überhaupt am ehesten noch über *Eltern-Kind-Konflikte* berichtet werde, wohingegen Aussiedlerkinder in *Familie und Schule* häufiger in Konflikte geraten – hier zeigt sich unter Berücksichtigung des Wanderungszeitpunktes, dass diese Konfliktinzidenz bei den Kinder stärker hervortrete, die bereits länger in Deutschland leben bzw. hier geboren wurden (ebd.).

2.1.3.4 Soziale und ethnische Herkunft überlagern sich

Als herausragendes Ergebnis zeigte sich in der Auswertung der DJI-Kinderpanel-Daten, dass die soziale und ethnische Herkunft der Grundschul Kinder eng miteinander verwoben sind. So gehörten 31% der deutschen, 44% der Aussiedler- und 87% der türkischen Kinder zur Gruppe mit der geringsten Ausstattung (Alt, 2006). Und die Ergebnisse der 1. World Vision Kinderstudie¹⁷ zeigen: „die schlechteren Startchancen von Kindern aus den unteren Herkunftsschichten ziehen sich wie ein roten Faden durch den Alltag und wirken wie ein Teufelskreislauf“ (Hurrelmann & Andresen, 2007, S. 17). „Kinder haben je nach Schichtzugehörigkeit unterschiedliche Gestaltungsspielräume“ (ebd.). Mittlerweile verweisen hinreichend viele Untersuchungen auf die unterschiedliche Verteilung von einheimischen deutschen und Migrantenkindern auf die Herkunftsschichten. *Differenzen zwischen Migrantenkindern und einheimischen deutschen Kindern sind also keineswegs allein in kulturellen Merkmalen, sondern vor allem auch bezüglich der sozialen Herkunftsmilieus und den nachweislich damit verbundenen unterschiedlichen Teilhabechancen festzustellen.* „Es ist nicht allein die Zuwanderung und die damit möglicherweise verbundene Verwurzelung in unterschiedlichen Kulturkreisen, die Integration behindert. Probleme entstehen dort, wo aufgrund von fehlender Bildungskompetenz die neue Umwelt überfordernd wirkt und wo

¹⁷ Der ersten World Vision Kinderstudie 2007 liegt eine repräsentativ zusammengesetzte Stichprobe von 1.592 Kindern im Alter von acht bis elf Jahren zugrunde. Es wurde eine persönlich-mündliche standardisierte Befragung durchgeführt, ergänzt von einem kurzen Elternfragebogen zum familiären Hintergrund (Hurrelmann & Andresen, 2007, S. 34).

deshalb auch Partizipationsmöglichkeiten nicht wahr- oder auch nicht angenommen werden“ (Schneekloth & Leven, 2007, S. 86). Denn infolge von Armutrisiken und fehlenden häuslichen Ressourcen haben Kinder aus den unteren Sozialschichten nur geringe soziale Chancen. Es fehlt diesen Kindern an einer anregenden und fördernden Umwelt sowie an sozialen Ressourcen, an Halt, Ermutigung und Unterstützung. In ihrer prekären Lage verlangt das Leben in jedem Bereich einen Verzicht oder zumindest einen einschneidenden Kompromiss, der den Alltag auf existentielle Fragen und Nöte zu reduzieren droht.

Vergleichbar den Ergebnissen von Schulleistungsuntersuchungen fällt auch bei bildungsrelevanten Freizeitaktivitäten auf, dass zu beobachtende ethnische Ungleichheiten in hohem Maße auf die Unterschiede in der sozialen Herkunft der Kinder und nur zum Teil auf ihre ethnische Zugehörigkeit zurückzuführen sind (Alt, 2006, S. 17). Eine schulbezogene Bildungsorientierung zeigen nahezu alle Eltern, indem sie angeben, die Schule wichtig zu nehmen, auf die Noten ihrer Kinder zu achten. Sie haben nahezu ausnahmslos Bildungsaspirationen, der Schule kommt in allen Familien ein hoher Stellenwert zu, doch werden eben nicht alle Kinder diesbezüglich auch wirklich ausreichend und angemessen unterstützt (ebd.). *Aus der Kluft zwischen Bildungsaspirationen und Erwartungen einerseits sowie (fehlender) Unterstützung der Kinder in schulischen Belangen andererseits resultiert dann, dass Kinder aus Migrantenfamilien entsprechend die Schule häufiger als subjektive Belastung und Anstrengung erfahren* – unter anderem berichten sie vermehrt von Angst in und vor der Schule (ebd.). Insgesamt zeigt sich eine größere Nähe zwischen schulischen Anforderungen und freizeitbezogenem Kompetenzerwerb in der Familie bei Kindern ohne Migrationshintergrund als es bei russisch- und türkischstämmigen Kindern festgestellt werden kann.

2.1.4 Übergang Familie-Schule – Interkulturalität in der Grundschule

2.1.4.1 Zentrale Merkmale der Sozialisation im Grundschulalter und Akkulturationsleistungen von Grundschulkindern mit Migrationshintergrund

Im Zentrum der folgenden Ausführungen¹⁸ steht das Selbstkonzept, das als zentrale Ressource der Lebensbewältigung anzusehen ist und dessen Entwicklung im Grundschulalter entscheidend vorangetrieben wird. Mit dem Eintritt in die Grundschule erfolgt eine Ausdifferenzierung des Selbstkonzeptes, insbesondere in verschiedene Dimensionen des Fähigkeitsselbstkonzeptes (Helmke & Schrader, 1998), aufgrund des vergrößerten sozialen Bewegungsradius des Kindes, der sich spätestens jetzt nicht mehr nur auf die Familie begrenzt, sondern um die Dimension der Gleichaltrigen erweitert wird – soziale Vergleiche gewinnen zunehmend an Relevanz (Bronfenbrenner, 1981). Als empirisch gesichert gilt eine vergleichsweise hohe Selbsteinschätzung eigener Fähigkeiten am Schulanfang, die im Verlauf der Grundschulzeit abnimmt (Fend & Stoeckli, 1997). In der ersten Jahrgangsstufe ist ein entscheidender Einbruch festzustellen, während sich die Fähigkeitsselbsteinschätzungen in den folgenden Jahren zunehmend der schulischen Leistungsbeurteilung angleichen. Inwiefern aus pädagogischer Sicht auf eine Entkoppelung des Zusammenhanges von Leistung und

¹⁸ Die folgenden Ausführungen basieren auf einem Beitrag von Leonie Herwartz-Emden und Dieter Küffner (2006).

Selbstkonzept im Anfangsunterricht der Grundschule hinzuwirken ist, ist nicht eindeutig zu entscheiden; insbesondere leistungsschwachen Schüler(inne)n scheinen sich damit – nicht zuletzt durch erhöhte Freiheitsspielräume – vermehrt Lernchancen zu bieten (Kammermeyer & Martschinke, 2004). Deutlich wird anhand anderer Befunde die Einflussmöglichkeit von Lehrkräften, die (Grund)Schulkindern zu einem alternativen Kompetenzerleben jenseits sozialer Vergleiche verhelfen können, indem sie zum Beispiel versuchen, das Selbstkonzept durch die individuelle Bezugnahme in Lehrerrückmeldungen zu steigern (Lüdtke u.a., 2002). Die herausragende Relevanz des Selbstkonzeptes bzw. des darin integrierten Selbstwertgefühls ergibt sich mit Blick auf die Ergebnisse von jüngeren Schulleistungsforschungen, die zum einen auf die besondere Bedeutung dieses Konstruktes im Zusammenhang mit der Leistungsentwicklung verweisen (Helmke, 1992; Martschinke, 2001; Kammermeyer & Martschinke, 2004) und zum anderen zugleich die theoretische Basis der Annahme, das Selbstkonzept (bzw. Selbstwertgefühl) wirke in mediatorischer Weise auf den Schulerfolg, bilden – Veränderungen in diesem Bereich sollten sich auch im Leistungsbild wieder finden. Als gesichert gilt, dass sowohl geschlechts- und kulturspezifische Entwicklungen als auch Differenzenerfahrungen auf die Genese des Selbstkonzeptes einwirken: Während bei autochthonen Kindern die Selbstkonzept- bzw. Selbstwertentwicklung als Produkt einer mehr oder minder gelingenden Sozialisation aufgefasst werden kann, müssen bei Kindern mit Migrationshintergrund so genannte Akkulturationsleistungen berücksichtigt werden, die zum Teil mit den allgemeinen Sozialisationsaufgaben konfundiert sind, zum Teil aber auch eine additive Komponente besitzen.

Was heißt Akkulturationsleistung? Im Vergleich zu nicht-migrierten Schüler(inne)n haben Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund zusätzlich zu den altersgemäßen Entwicklungsaufgaben sehr spezifische Leistungen zu erbringen, die als Akkulturationsleistungen zu bezeichnen sind und die auf Lernprozessen in verschiedenen Bereichen beruhen. Neben der Sprache des Aufnahmelandes zählen dazu auch spezifische Wissensbereiche, das Erlernen von Werten, Normen, Symbolen und Verhaltensstandards, die in bereits im Herkunftskontext (Familie) sozialisierte Werte- und Normensysteme integriert werden müssen und der Erwerb von Kulturtechniken (u.a. Lesen und Schreiben in der zweiten Sprache). Somit lassen sich Akkulturationsleistungen als Syntheseleistung interpretieren, welche die Grundlage für eine gelingende hybride bzw. bikulturelle Identitätsentwicklung bildet. Folglich ist unter Akkulturationsleistungen mehr als die bloße Kompetenzerweiterung in Richtung Aufnahmegesellschaft zu verstehen – es handelt sich vielmehr um eine Metakompetenz, die es dem Individuum ermöglicht, auch kulturelle Gegensätze produktiv zu verarbeiten. Neben den Leistungsanforderungen, die der Eintritt in die Grundschule für alle Kinder in sich birgt, bedeuten Akkulturationsleistungen eine zusätzliche Anforderung; Defizite im Erwerb entsprechender Kompetenzen können die Schulleistung bzw. die Fachleistungen beeinträchtigen und umgekehrt.

Diese Akkulturationsleistungen sind mit Blick auf die Grundschule in einem Raum zu verorten, der nicht frei von störenden Einflüssen ist. Unter Fokus auf die Einflussfaktoren hinsichtlich der Entwicklung des Selbstkonzeptes und des Selbstwertgefühles von Kindern mit Migrationshintergrund muss zunächst auf die zentrale Rolle der Sprache bzw. der sprachlichen Kompetenz verwiesen werden: Sprache ermöglicht bzw. vereinfacht die Vermittlung von allen

Sachinhalten, Verhaltensregeln und schließlich die Internalisierung von Normen und Werten. Im gelingenden Zweitspracherwerb sieht Hartmut Esser (2005) den Schlüssel für die Erklärung von Bildungserfolg. Defizite in der Zweitsprache und damit in der Schulsprache, wie sie für viele Kinder mit Migrationshintergrund zu konstatieren sind, wirken sich negativ auf das Leistungsbild in allen Fächern aus, beeinflussen die Akzeptanz bei Mitschüler(inne)n und Lehrkräften und führen letztlich zur Verminderung des Selbstwertgefühles (Hopf, 2005).

Festzuhalten ist bezüglich des Erwerbs der Zweitsprache, dass einerseits zweisprachiges Aufwachsen überaus positive Voraussetzungen für die Entwicklung der gesamten sprachlichen und geistigen Leistungen eines Kindes darstellen kann, andererseits jedoch Kinder, die zweisprachig aufwachsen, den richtigen Umgang mit ihrer Zweisprachigkeit lernen müssen, um an der Gesellschaft und in Bildungsinstitutionen erfolgreich teilnehmen und ihre Persönlichkeit gesund entwickeln zu können. Da Grundschulkinder in der Regel mit Personen in Kontakt stehen, die im Gegensatz zu ihnen selbst nicht zweisprachig sind, sollten sie möglichst frühzeitig lernen, wann, unter welchen Umständen und mit wem eine Kommunikation in welcher ihrer Sprachen möglich ist. Das heißt, sie sind stärker als monolinguale Kinder mit der Forderung nach der Entwicklung von Strategien, die ihnen über Verstehens- und oder Ausdrucksnot hinweghelfen, konfrontiert, was die Aktivierung metasprachlicher Fähigkeiten voraussetzt. Allerdings muss betont werden, dass Kinder dabei zu unterstützen und systematisch zu fördern sind (Gogolin u.a., 2003).

Für Kinder kann der Eintritt in die Grundschule als Beginn eines langen Prozesses charakterisiert werden, in dessen Verlauf es zu einer allmählichen Verkleinerung – respektive Veränderung – des Einflussbereiches und einer Bereicherung desselben um weitere Erfahrungsräume kommt. Die schulische Welt des Kindes bietet eine eigene Sozialwelt, die sich – entwicklungsbedingt – langfristig von den Normen und Regeln der Eltern unabhängig macht. Von allen Kindern, aber insbesondere solchen mit Migrationshintergrund, die den ‚Schoß‘ der (Herkunfts)Familie verlassen, wird das Einfügen in neue Kontexte verlangt, was eine sehr spezifische ‚Brückenleistung‘ erforderlich macht. Im Zusammenhang mit der Verarbeitung von Differenzenerfahrungen und Diskriminierungen bietet die Familie soziale und ethnische Identifikation und stellt somit eine unersetzliche Ressource im Rahmen der Identitätsbildung dar (Herwartz-Emden, 2000b). Dieser Prozess, der nicht zwangsläufig konflikthaft verläuft, ist dennoch potentiell mit Friktionen behaftet – so können Einbrüche bei der Bewältigung dieser Aufgabe entscheidende Konsequenzen für den Selbstwert und die Leistungsentwicklung des Kindes mit sich bringen. Folgt man der Theorie der ‚segmentierten Assimilation‘ von Portes und Rumbaut (2001), haben Kinder dann die aussichtsreichste Prognose für eine aufwärts gerichtete Assimilation in Verbindung mit Biculturalität, wenn ihr familialer Kontext – eingebettet in eine funktionierende ‚community‘ – ethnisch motivierte Diskriminierungen und negative Einflüsse innerstädtischer Sozialräume auffängt und seinerseits positive Bildungsaspirationen vermittelt.

Zugleich kann angenommen werden, dass ein positiver Selbstwert dann vorauszusetzen ist, wenn Kinder in sicheren elterlichen Bindungen und, ab der mittleren Kindheit, in Gleichaltrigen-Kontexten aufwachsen, die durch gegenseitige Akzeptanz und Sympathie geprägt sind (Harter, 1998). Potentielle Einbrüche für Kinder mit Migrationshintergrund finden sich in dem zentralen

Bereich der Peer-Akzeptanz: Erfährt diese Gruppe von Kindern in ihrer sozialen Umwelt in vielfältigen Interaktionen nicht den angemessenen Respekt resp. mangelnde Akzeptanz und/oder direkte Diskriminierungen (bspw. wegen ihres Aussehens, ihres Verhaltens oder ihrer Muttersprache; Auernheimer u.a., 1998; Gomolla & Radtke, 2000; Suárez-Orozco, 2000), kommt es sowohl im schulischen als auch außerschulischen Kontext zu einem sog. negativen ‚social mirroring‘. Da auch Sprache nur in einem Netz von Beziehungen gelernt werden kann, ist insbesondere für den Erwerb der Zweitsprache in der auf diese Weise beeinträchtigten Qualität des Beziehungskontextes eine Ursache für fehlende Sprachkompetenz und für Einbrüche in dieser Dimension des Selbstkonzeptes zu suchen.

Der von der Aufnahmegesellschaft für die eigenen Mitglieder angebotene Sozialisationsrahmen scheint sich auf dieser Grundlage im Vergleich für Kinder mit Migrationshintergrund durch deutliche Einschränkungen auszuzeichnen. Dass sich daneben im Schulkontext Defizite für die Gruppe der Migrant(inn)en im Erleben persönlicher Handlungskompetenz in vielerlei Hinsicht ergeben, gilt als gesichert (Roebbers, 1997). Handlungskompetenz trägt wiederum zur Verwirklichung selbstwertrelevanter Aufgaben und den daraus folgenden positiven Gefühlen bei (Schwarzer & Jerusalem, 2002); ein Mangel an Handlungskompetenz in den verschiedenen Handlungsfeldern – gegebenenfalls, wenn kulturelle Skripts, die Kinder gelernt haben, andere sind oder die zu lernenden nicht adäquat vermittelt wurden (zur mathematischen Literalität siehe bspw. Kaiser & Schwarz, 2003) – bedingt seinerseits Defizite. Um eine positive Selbstwertentwicklung von Kindern zu gewährleisten, ist eine ‚günstige‘ Balance von Responsivität und Anforderungen im Unterricht unabdingbar. Allerdings ist es unmöglich, diese Voraussetzung für jede/n Schüler/in in jeder Lernsituation in einer heterogen zusammengesetzten Grundschulklasse zu garantieren (Martschinke & Kammermeyer, 2003; Roßbach, 2001). Zu vermuten ist für Kinder mit Migrationshintergrund, zum Beispiel beim Schriftspracherwerb, eine besondere Forderung, teilweise Überforderung und dass jene zugleich keine adäquate Rückmeldung über ihre Leistung erhalten, wodurch sie in sehr spezifischer Weise zu Leidtragenden der sozialen Bezugsnorm der Notengebung werden. Für diese Gruppe wäre eine individuelle Bezugsnorm in der Leistungsbewertung angebracht (Valtin u.a., 2002).

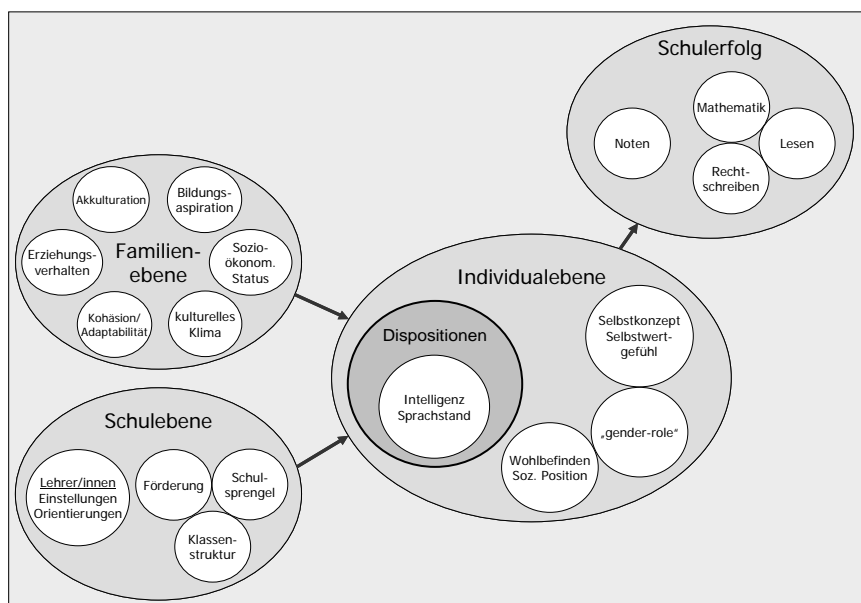
Die genannten Prozesse verlaufen für Mädchen und Jungen unterschiedlich: Für sie sind die selbstwertrelevanten Domänen und Quellen, aus denen sich der Selbstwert speist, jeweils andere oder sie sind unterschiedlich relevant. Bereits auf kindliche Sozialisationserfahrungen, die am Zustandekommen des Selbstwertes beteiligt sind, wirken individuelle Orientierungen verschiedener Interaktionspartner/innen und gesellschaftliche Leitbilder über Männlichkeit und Weiblichkeit, die spätestens beim Eintritt in die Grundschule verschiedenartige ‚Sortierungsmaßnahmen‘ für die beiden Gruppen anleiten. Die US-amerikanische Forschung wird von Jeanne Ormrod (2005) in der These zusammengefasst, Jungen würden gegen Ende der Grundschulzeit ein allgemein höheres Selbstwertgefühl aufweisen als Mädchen. Die Autorin führt diese Geschlechtsunterschiede einerseits auf die Tendenz von Jungen, eigene Fähigkeiten und Möglichkeiten zu überschätzen, und andererseits auf die Tendenz von Mädchen, eigene Fähigkeiten und Möglichkeiten zu unterschätzen, zurück.

Es ist anzunehmen, dass quer liegend zu den oben beschriebenen geschlechtsspezifischen Einflüssen kulturspezifische Einflüsse auf das Selbstkonzept wirken: Kinder mit Migrationshintergrund integrieren bereichsspezifische Brüche in schulischen Leistungen anders in ihr Selbstkonzept als dies bei autochthonen Schüler(inne)n zu beobachten ist. Wir gehen von einer kulturspezifisch unterschiedlichen Ausbildung des Selbst bzw. des Selbstkonzeptes als dessen kognitive Repräsentation aus, die für Kinder und Jugendliche wirksam bleibt, deren Vorfahren aus ‚interdependenten‘ Kulturen stammen. Die Unterscheidung zwischen ‚independent self‘ und ‚interdependent self‘ (Markus & Kitayama, 1991), wie sie in kognitionspsychologischen Untersuchungen zur Ausbildung des Selbst getroffen wird, rekuriert auf eine dichotome Klassifizierung von Gesellschaften in individualistisch oder kollektivistisch, ohne dabei die Komplexität der Beziehungen zwischen Individuum und Gesellschaft in ähnlicher Weise zu simplifizieren, wie dies noch in den Anfängen der Interkulturellen Psychologie (Hofstede, 1984) zu beobachten war. Wenngleich die Gruppe der Kinder mit Migrationshintergrund als heterogene Gruppe, in die verschiedenste gesellschaftliche Kontexte und unterschiedliche Generationen und Migrationserfahrungen hineinwirken, zu verstehen ist und somit keineswegs eine einheitliche Identitätsbildung unterstellt werden kann, ist dennoch davon auszugehen, dass interdependente Orientierungen über Generationen hinweg ihre Spuren hinterlassen bzw. auf Konstruktionsprozesse des Selbst wirken (Phinney, Ong & Madden, 2000). Innerhalb einer Kultur variieren Erziehungsstile wie die Vermittlung von independenten und interdependenten Wertorientierungen an Kinder unter anderem in Abhängigkeit vom sozioökonomischen Status der Familie; jedoch existieren auch unabhängig von diesem bedeutsame Unterschiede zwischen elterlichen Verhaltensweisen, die allerdings nicht mit der ethnozentrischen Konzeptualisierung und Bewertung von autoritärem versus autoritativem Erziehungsstil zu erfassen sind (Herwartz-Emden & Westphal, 2000; Leyendecker & Schölmerich, 2005). Ulrich Kühnen und Bettina Hannover (2003) nehmen an, der kulturelle Kontext wirke in besonderer Weise auf die Genese des Selbst – das soziale Selbstwissen von Individuen aus kollektivistisch orientierten Gesellschaften sei in deren Erfahrungsräumen (Familie, Netzwerke etc.) verankert und somit kontextabhängig. Hier ist das Selbst keine – wie für individualistisch orientierte Gesellschaften – postulierte Entität, sondern es speist sich sowohl aus eigenem Kompetenzerleben (Wissen und Können) als auch aus kollektiven Erwartungen, die sich aus einem Netzwerk sozialer Beziehungen ergeben. Da – je nach Kontext – unterschiedliches, auch logisch inkonsistentes Selbsterleben möglich ist, lassen sich auf dieser Grundlage mögliche Widersprüchlichkeiten integrieren. Hinsichtlich der Schulleistungen von Migrantenkindern und ihrem Umgang damit ist zu vermuten, dass das in dominanteren Kontexten (Familie, Community) verankerte Selbst (‚interdependent self‘) mögliche Einbrüche nicht zwangsläufig mit einem universalen Selbst ausbalancieren muss. Dagegen agiert das ‚independent self‘, wie es für autochthone Kinder anzunehmen ist, kontextunabhängig und autonom – was zum einen einen Beitrag zu größerer Handlungsfähigkeit leistet, das Individuum andererseits aber, da das Selbst nicht die aus der dichten Verwurzelung im Kontext sich ergebende Unterstützung erfährt, auch anfälliger für Störungen macht. Bislang wurde diese These zu kulturspezifischen Konstruktionsarten des Selbst im Zusammenhang mit schulischen Leistungen in der Akkulturationsforschung allerdings noch kaum auf Kinder angewendet und ist bisher in Deutschland nicht untersucht worden.

2.1.4.2 Ausgewählte Ergebnisse einer süddeutschen Studie

Die Akkulturationsprozesse von Kindern mit Migrationshintergrund werden in einer aktuellen Studie in Süddeutschland (SOKKE) längsschnittlich über alle vier Grundschuljahre untersucht (DFG-Projekt; Laufzeit 2004 bis 2009). Hierzu wurden 24 Klassen der ersten Jahrgangsstufe ausgewählt und sozialstrukturelle Bedingungen beachtet. Ausgangspunkt des Projektes ist – unter Berücksichtigung familialer und schulischer Einflüsse – die Untersuchung der Akkulturationsverläufe von Grundschulkindern aus zugewanderten Familien mit dem Akkulturationsmaß ‚Schulerfolg‘, das sowohl mittels Urteil der Lehrpersonen als auch erprobter Schulleistungstests erhoben wird. Auf der Ebene des Kindes erfolgt die Beurteilung der individuellen Entwicklung unter Kontrolle der Intelligenz und des Sprachstandes beim Eintritt in die Schule sowie des Selbstkonzeptes und des Selbstwertgefühles einmal pro Schuljahr. Zusätzlich werden ‚gender-role‘ und Wohlbefinden bzw. soziale Position erhoben, um die Entwicklung auf Individualebene breiter abbilden und den Interpretationsrahmen erweitern zu können. Das Rahmenmodell der Studie stellt sich wie folgt dar (vgl. Abbildung 1):

Abbildung 1: Rahmenmodell der Studie Sozialisation und Akkulturation in Erfahrungsräumen von Kindern mit Migrationshintergrund – Schule und Familie“.



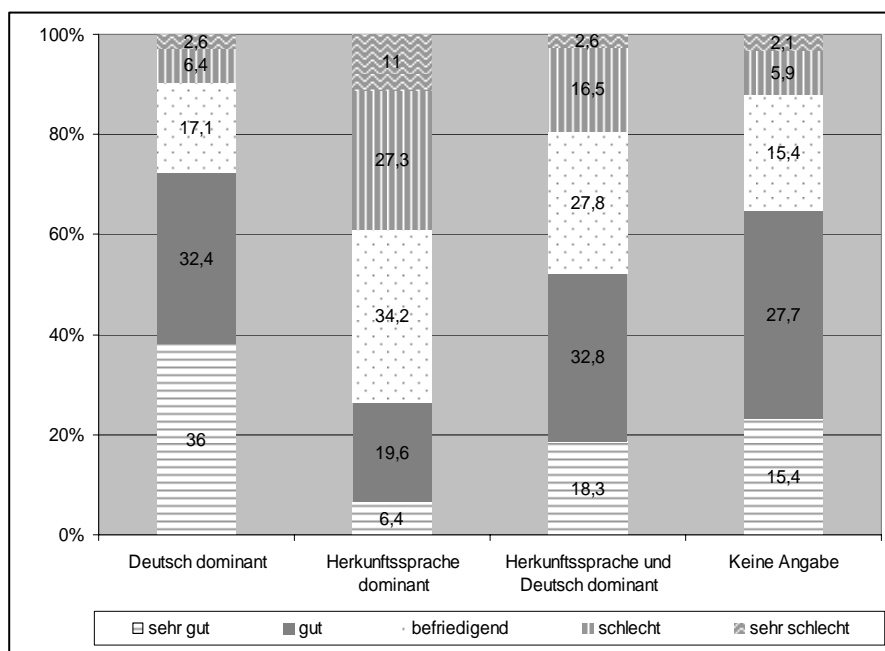
Im Folgenden berichten wir über ausgewählte Ergebnisse der Vorstudie (vgl. ausführlicher dazu Herwartz-Emden, Küffner & Schneider, 2004), die sich auf die Jahre 2003 und 2004 erstreckte und zur Vorbereitung der skizzierten Hauptstudie diente. Im Rahmen der Vorstudie wurde u.a. eine Klassenstruktur-erhebung in den Grundschulen einer größeren süddeutschen Stadt (ca. 260.000 Einwohner) durchgeführt, einerseits um die Eignung des Feldes für die Hauptstudie aufzuzeigen und um geeignete Klassen zur Instrumentenvalidierung zu identifizieren, andererseits um auf diesem Weg die oft kritisierte Diskrepanz zwischen amtlichen Schulstatistiken und der tatsächlichen Situation an den Schulen bezüglich des Merkmals Migrationshintergrund zu belegen.

Klassenstrukturerhebung

Im Rahmen der Klassenstrukturerhebung wurden im Schuljahr 2003/2004 die Klassenleiter/innen in 29 von 30 Grundschulen befragt. In die Analysen gingen Merkmale von 5.238 Schüler(inne)n aus 242 Klassen ein, was einem Fragebogenrücklauf von etwa zwei Dritteln entspricht. Der Migrationshintergrund wurde mittels eines an den Klassenlisten orientierten Fragebogens anhand folgender Parameter ermittelt: Staatsangehörigkeit, Geburtsort, Konfession, Familiensprache, Herkunftsland der Eltern resp. Aussiedlungshintergrund; Teilnahme am muttersprachlichen Ergänzungsunterricht, Beschulung in Übergangsklassen, Jahr der Einreise sowie Einschätzung der Deutschkenntnisse. In der Bestätigung unserer Annahme, dass nach den oben skizzierten Kriterien weit mehr Schüler/innen der Gesamtpopulation einen Migrationshintergrund besitzen – in diesem Fall 50% der Grundschulkinder (N=5.238) –, wenn nicht nur die Staatsangehörigkeit als Kriterium herangezogen wird, liegt das zentrale Ergebnis der Regionalstudie. 90% aller Kinder waren in Deutschland geboren. Nachfolgend stellen wir weitere ausgewählte Resultate (vgl. dazu ausführlicher Herwartz-Emden & Küffner, 2006) vor.

- **Familiensprachen:** 47% aller Schüler/innen *mit MH* (N=2618) leben in türkischsprachigen Familienkontexten (absolut: 1.235), wovon wiederum 16% (absolut: 202) Deutsch als zweite Familiensprache angaben. Für 18% aller Schüler/innen *mit MH* wurde Deutsch als Familiensprache ermittelt, was nicht zwangsläufig heißt, dass es keine andere Sprache in der Familie gibt. Russisch wird bei 7% aller Schüler/innen *mit MH* gesprochen, wovon die Hälfte zusätzlich auch Deutsch angab (siehe Abbildung 2). Auf der Folie der 72 ermittelten Staatsbürgerschaften folgen hinter den genannten Hauptgruppen über hundert andere Sprachen bzw. Sprachkombinationen. Die sprachliche Heterogenität in den Familien ist demzufolge gewaltig: Mehrsprachigkeit ist mittlerweile für sehr viele Schüler/innen der Normalfall.

Abbildung 2: Kinder mit Migrationshintergrund: Familiensprache und Deutschkenntnisse (Prozentwerte, N=2.618) (Herwartz-Emden, Küffner & Schneider, 2004)



- *Familiensprache und Deutschkenntnisse*: Auf Basis eines fünfstufigen Ratings sollten die Klassenlehrer/innen die Deutschkenntnisse von Kindern mit Migrationshintergrund beurteilen. Unter Kontrolle der angegebenen dominanten Familiensprache ergibt sich ein empirischer Beleg dafür, dass die dominante Familiensprache einen erheblichen Einfluss auf die Deutschkenntnisse der Schüler/innen hat. Dieser Befund deckt sich mit der Ursachenforschung über Disparitäten im Bildungssystem von Jürgen Baumert, Rainer Watermann und Gundel Schümer (2003), die ebenfalls zum Ergebnis kommen, dass Familien, in denen nur die Herkunftssprache gesprochen wird, keinen zweitspracherwerbsförderlichen Rahmen darstellen (Esser, 2005; Hopf, 2005). Die Deutschkenntnisse wurden für die Gruppe durchschnittlich am besten eingeschätzt, die Deutsch als dominante Familiensprache angegeben hat: 68,4% erreichten die Bewertung „gut“ oder „sehr gut“. Die schwächsten Deutschkenntnisse wurden den Schüler(inne)n attestiert, in deren Familien vor allem die Sprache des Herkunftslandes gesprochen wird: Nur 26% kamen zu einer Bewertung mit „gut“ oder „sehr gut“. Die Kombination Herkunftssprache und Deutsch als Familiensprachen nimmt die Mittelposition ein: hier kamen immerhin 51,1% auf eine Bewertung „gut“ oder „sehr gut“. Auch ein Blick auf die Extremwerte macht deutlich, wie negativ sich ein sprachlich von der Mehrheitssprache abgekoppelter familialer Kontext auf den Spracherwerb auswirkt. In dieser Gruppe kamen nur 6,4% der Schüler/innen auf „sehr gut“, während 11% „sehr schlechte“ und 27,3% „schlechte“ Sprachkenntnisse aufwiesen. Das Lehrer/innenurteil ist zwar keine im Sinne der Testtheorie valide Größe, da von unterschiedlichen Bezugsnormen ausgegangen werden muss; dennoch kommt der Einschätzung der Klassenleiter/innen eine ernstzunehmende Bedeutung zu: Einerseits hat sich in der Berliner Untersuchung „BeLesen“ (Schneewind & Merkens, 2004) gezeigt, dass das Lehrer/innenurteil durchaus in der Nähe abgesicherter Sprachtests lag, andererseits ist der Schulerfolg der Kinder genau von der abgefragten Einschätzung der beurteilenden Lehrerinnen und Lehrer abhängig.

Die Ergebnisse der Klassenstrukturerhebung dokumentieren die Sinnhaftigkeit des Verfahrens der breiten Erhebung des Migrationshintergrundes und damit der Annäherung an die realen Sozialisationsbedingungen der Grundschulschülerschaft. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich die Schülerschaft der untersuchten Grundschulen zum Zeitpunkt der Erhebung ganz herausragend durch die Dimension der *Interkulturalität* auszeichnet, was über den Einzelfall hinaus auf die Gesamtsituation im deutschen Schulsystem verweist. Auf Grundlage der oben skizzierten Struktur der untersuchten Grundschulpopulation zeigt sich deutlich, in welchen Dimensionen sich Heterogenität im heutigen Schulbetrieb manifestiert. Die Abgrenzung verschiedener Gruppen entlang ethnischer und/oder nationaler Linien greift hier zu kurz, da eine klare Zuordnung eingedenk der für jedes Kind je spezifischen Familienkontexte oft nur schwer möglich ist und sich daraus per se noch keine eindeutige kulturelle Orientierung ableiten lässt. Kulturelle Heterogenität besteht also nicht nur zwischen autochthonen Schüler(inne)n und Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund, sondern umso mehr in der Gruppe der Zuwandererkinder selbst (ebd.).

2.2 Schule, Migration und Geschlecht

Schule ist für alle in unserer Gesellschaft heranwachsenden Kinder und Jugendlichen zum einen eine verpflichtend zu besuchende Institution, zum anderen ein entscheidender komplexer und vielfältiger Lebens-, Erfahrungs- und Entwicklungsraum (Fend 1997). Schule nimmt nicht nur einen erheblichen Teil des Alltages der jungen Menschen ein, sie ist zugleich ein zentraler Kontext von Sozialisation, der aktiven und produktiven Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Gegebenheiten (ebd.). Die sozialisatorischen Funktionen des Bildungswesens – im Sinne von Beiträgen, die für die Aufrechterhaltung sozialer Systeme und ihrer Handlungsfähigkeit notwendig sind – werden von Helmut Fend (2006) als gesellschaftliche und individuelle beschrieben: Zu den grundlegend gesellschaftlichen Funktionsleistungen sind kulturelle Reproduktion, Qualifikation, Allokation sowie Integration und Legitimation durch Schule zu zählen, denen individuelle Handlungs- und Entwicklungschancen entsprechen. Dabei hängt die Entwicklung der individuellen Leistungspotentiale maßgeblich von der institutionellen Gelegenheitsstruktur des Bildungswesens ab, das zum Kontext der Planung individueller Bildungs- und Berufsbiographien, zum zentralen Instrument der persönlichen Lebensplanung wird, indem es die Möglichkeiten schafft, den beruflichen Ein- und Aufstieg, die berufliche Stellung durch eigene Lernanstrengungen und durch schulische Leistungen zu beeinflussen. Die Bedeutung von Schule ergibt sich unabhängig von Geschlecht und Herkunft der Lernenden; sie ist für junge Migrant(inn)en keine andere als für einheimische deutsche Kinder und Jugendliche und eine mindestens ebenso große. Das Potential des Bildungswesens für die „Stärkung“ (Fend, 2006, S. 53) der Heranwachsenden ist jedoch nicht allen in gleicher Weise zugänglich – hier liegt ein spezifisches Verhältnis von Chanceneröffnung und Chancenverschließung vor (ebd.), das sich nicht nur mit Blick auf die in verschiedenen Schulleistungsstudien nachgewiesenen Bildungsungleichheiten zwischen verschiedenen sozialen Gruppen zeigt: Wie entscheidend bspw. der Migrationshintergrund in Kombination mit dem Sozialstatus für den Bildungserfolg ist, wurde durch IGLU für den Grundschul- und PISA für den Sekundarbereich mehrfach dokumentiert (worauf wir unter Punkt 2.2.1.4 noch ausführlicher eingehen).

Das vorliegende Kapitel beleuchtet den Kontext Schule aus verschiedenen Perspektiven unter der zentralen Fragestellung, welchen Beitrag Schule als Institution und die dort (inter)agierenden Akteure zu Disparitäten im Bildungssystem leisten und wie diesen im Sinne einer interkulturellen und geschlechtergerechten Pädagogik entgegengewirkt werden kann. Mit unseren Ausführungen im Rahmen des ersten Unterpunktes zielen wir darauf ab, auf der Grundlage aktueller Daten einen umfassenden Überblick zur Situation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund im bundesdeutschen und insbesondere nordrhein-westfälischen Bildungssystem zu vermitteln. Dargestellt werden sowohl eher allgemeine Eckdaten, die die zahlenmäßige Relevanz von Migrant(inn)engruppen im Verhältnis zur Gesamtbevölkerung Deutschlands und ihre Altersstruktur widerspiegeln als auch schulbezogene Daten für die BRD und NRW – Staatsangehörigkeit, Geburtsorte und Schulbesuch der Schüler/innen. Nachfolgend beziehen wir uns auf die zwei ausgewählten Bundesländer Bayern und Nordrhein-Westfalen, um anhand eines Vergleichs die je unterschiedlichen Chancen auf höhere Bildungsabschlüsse von ausländischen Schüler(inne)n bzw. die ‚Qualität‘ der Bildungsabschlüsse insgesamt herauszuarbeiten. Im letzten Unterpunkt

fassen wir die neuesten Ergebnisse der aktuellen IGLU- und PISA-Studie unter den beiden Gesichtspunkten Migrationshintergrund und Geschlecht zusammen. Die Frage nach den Ursachen der geschilderten Disparitäten und wie jenen entgegengewirkt werden kann, bildet das Zentrum des zweiten Unterpunktes. Mit institutionellen resp. kompositionellen Faktoren und deren negativen Auswirkungen fokussieren wir auf die Systemebene des Bildungswesens, während die ungünstigen Effekte von Stereotypen und Erwartungen auf in der Schule stattfindende soziale und psychologische Prozesse zielen. Im Anschluss an die jeweiligen Ausführungen werden Handlungsempfehlungen formuliert, die unseres Erachtens zu einer Verringerung der Bildungsungleichheiten zwischen Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher kultureller, ethnischer und/oder sozialer Herkunft sowie zwischen Mädchen und Jungen beitragen können. Ob und wie sich diese Maßnahmen umsetzen lassen, diskutieren wir auch in Kapitel 4.

2.2.1 Daten zur Situation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund

Bevor aktuelle Daten zur Situation von Kindern und Jugendlichen aus zugewanderten Familien im Bildungswesen dargelegt werden, ist voranzuschicken und besonders zu betonen, dass hinsichtlich der *Erhebungsformen von Zuwanderung in Deutschland* ein Wechsel von einem Ausländer- zu einem Migrationskonzept stattfand (Herwartz-Emden, 2003). Durch diese neue Art und Weise der Erhebung wird es möglich, nach „individuellen und familialen Migrationserfahrungen (...) sowie dem rechtlichen Status“ (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 139) zu differenzieren, woraus sich beträchtliche Änderungen in den Statistiken ergeben. So wird im Mikrozensus (Statistisches Bundesamt, 2006b) und in der IGLU-Studie (Bos u.a., 2003) der Migrationshintergrund in einer Neudefinition durch die Geburt eines oder beider Elternteile im Ausland operationalisiert. Wenngleich Migrationserfahrungen entscheidend für die Bildungsbeteiligung und den -erfolg im Schulsystem sein können, wird allerdings auch bislang in nur wenigen Schulstatistiken der Migrationshintergrund von Schülerinnen und Schülern erhoben – eingebürgerte Kinder werden oftmals nicht mitgezählt, ebenso fehlen Aussiedlerkinder, beide Gruppen haben eine deutsche Staatsangehörigkeit und sind nicht in die Kategorie ‚ausländische Schüler/innen‘ zu zählen. Diese Kinder haben aber sehr wohl einen Migrationshintergrund und sind somit mit der Problematik der zu beherrschenden Schulsprache bzw. ihrer Mehrsprachigkeit konfrontiert (wie die Ergebnisse der Studie SOKKE [bspw. Herwartz-Emden & Küffner, 2006; Herwartz-Emden, Küffner, Schneider & Wieselhuber, 2004] belegen; vgl. auch Punkt 2.1.4.2). Insofern bilden die Ausländer/innenanteile in der Regel weiterhin den zentralen Teil der Datengrundlage, es muss jedoch der wesentlich erhöhte Anteil von Migrant(inn)en berücksichtigt werden.

In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass sich durch die Differenzierung von Deutschen und Ausländer/innen entlang der Staatsangehörigkeit kaum Aussagen über den Sachverhalt der Migration treffen lassen – in beiden Gruppen befinden sich Personen sowohl mit als auch ohne Migrationshintergrund, was jedoch nicht erkennbar ist. Santel (o.J.) vermutet, dass sich verschiedene berufs- und auf den sozioökonomischen Status bezogene Indikatoren (berufliche Stellung, Erwerbslosigkeit, Einkommen etc.) und u.E. auch die schulische Situation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund weniger ungünstig darstellen würden, wenn neben

den Daten von ausländischen Personen auch jene von Eingebürgerten einbezogen würden: So erwerben insbesondere jene Zuwanderer einen deutschen Pass, deren sozioökonomische Lage günstiger ist, so dass „in der Ausländerstatistik [sic] ein Personenkreis mit eher ungünstigen Charakteristika“ (S. 1) verbleibt, was zu einem „paradoxen Effekt“ (ebd.) führt: Der statistische Abstand zwischen der ausländischen und der deutschen Bevölkerung verringert sich nicht durch die faktischen Integrationserfolge von zugewanderten Personen, sondern wird aufgrund des Einbezugs von erfolgreichen Zuwanderern in die Gruppe der Deutschen vielmehr vergrößert (ebd.).

2.2.1.1 Bundesrepublik – gesamter Bereich¹⁹

In Bezug auf die Frage nach der Situation von Kindern und Jugendlichen aus zugewanderten Familien ist zunächst ihre *zahlenmäßige Bedeutsamkeit* von Relevanz: In Deutschland weist dem Mikrozensus 2005 folgend knapp ein Fünftel der Gesamtbevölkerung (konkret 18,6%) einen Migrationshintergrund auf (Statistisches Bundesamt, 2007). Im Durchschnitt ist die zugewanderte Bevölkerung deutlich jünger als die nicht-zugewanderte, denn „seit den 1990er Jahren gibt es in der ausländischen Population – relativ betrachtet – mehr Kinder und Jugendliche als in der deutschen“ (Herwartz-Emden, 2003, S. 669). Dieser Umstand macht eine *Betrachtung der Altersstruktur* unumgänglich:

- In der Altersgruppe der bis zu 25-Jährigen haben mehr als ein Viertel, genauer 27,2%, einen Migrationshintergrund. Innerhalb dieser jungen Bevölkerung sind Ausländer/innen – Personen, die einen ausländischen Pass besitzen – mit 10% die größte Migrant(inn)engruppe; sie stammen aus der ersten, zweiten und dritten Zuwanderergeneration. Der Anteil an Aussiedler/innen beläuft sich auf 3,1%, während 6,7% der Kinder und Jugendlichen eingebürgert sind. 7,5% sind Deutsche, die der zweiten Generation mit einem deutschen Elternteil angehören oder basierend auf sog. ‚Ius-soli-Regelungen‘²⁰ die deutsche Staatsbürgerschaft erhalten haben (Statistisches Bundesamt, 2007). Die größte Gruppe innerhalb der Altersgruppe von 0 bis 25 Jahren stellt die der jungen Kinder im Vorschulalter unter sechs Jahren dar, in der im Jahr 2005 33,1% einen Migrationshintergrund aufwiesen (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006); bei den 5- bis 10-Jährigen handelt es sich mit 29,6% um die zweitgrößte Gruppe. Das heißt, ein großer Teil der in Deutschland lebenden Migrant(inn)en ist sehr jung, was zugleich bedeutet, dass in den nächsten Jahren der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in weiterführenden Schulen noch größer werden wird. Aufsteigend zeigen die Altersgruppen zunehmend geringfügigere Anteile, wobei sich der Prozentsatz ab der Kategorie 45 Jahre und älter auf 11,9% beläuft (Statistisches Bundesamt, 2007).

¹⁹ Die Datendarstellung für Deutschland bezieht sich an mehreren Stellen auf den Bericht „Bildung in Deutschland“, der vom Konsortium Bildungsberichterstattung (2006) veröffentlicht wurde. Es sei darauf hingewiesen, dass sich dieser zumeist auf die Datenbasis, die im Mikrozensus 2005 vom Statistischen Bundesamt erhoben wurde, bezieht. Im Text wird dies an entsprechender Stelle erwähnt.

²⁰ Diese Regelung, die seit dem 01. Januar 2000 existiert, verleiht einem bspw. in Deutschland geborenen Kind automatisch die deutsche Staatsbürgerschaft (vgl. bspw. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration [o. J.]).

- Differenziert nach aktueller oder früherer Staatsbürgerschaft als einem Indikator für die Herkunftsregion sind laut Mikrozensus 2005 in allen Altersgruppen die Migrant(inn)en aus der Türkei, ehemaligen Anwerbestaaten und europäischen Staaten, die nicht den EU-15-Staaten angehören, die größte Gruppe. So haben beispielsweise 6,9% der gesamten Altersgruppe von unter 6 Jahren einen türkischen Migrationshintergrund, weitere 7,6% kommen aus ehemaligen Anwerbestaaten oder einem europäischen Staat der Gruppe der EU-15-Staaten (ebd.).
- Wird die Alterstruktur innerhalb der einzelnen Herkunftsgruppen berücksichtigt, fällt der sehr hohe Anteil junger türkischer Migrant(inn)en auf. Knapp 45% aller türkischen Migrant(inn)en sind unter 25 Jahre alt, während im Vergleich dazu der Anteil von 0- bis 25-Jährigen innerhalb der deutschen Bevölkerung ohne Migrationshintergrund mit 23,3% deutlich kleiner ist. 35,7% der Personen aus den sonstigen ehemaligen Anwerbestaaten²¹ und 32,1% der (Spät)Aussiedler/innen sind ebenfalls unter 25 Jahren (ebd.).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Teile der Bevölkerung, die einen Migrationshintergrund aufweisen, in erheblichem Maße in einem Lebensalter bzw. -abschnitt zu verorten sind, in dem sie zur Klientel des Bildungsbereichs zählen.

Staatsangehörigkeit der Schüler/innen

Mit Blick auf die Gesamtgruppe der ausländischen Schüler/innen differenziert nach deren Staatsangehörigkeit (im Schuljahr 2005/06) präsentiert sich eine beträchtliche Heterogenität bezüglich der nationalen Herkunft (ebd.). Die größte Gruppe sind Kinder und Jugendliche mit türkischer Staatsangehörigkeit (konkret 400.478 Schüler/innen, was einem Anteil von 43,1% entspricht), gefolgt von den anderen europäischen Ländern Italien (6,6%) und Serbien und Montenegro (5,2%). Weitere Herkunftsländer der Lernenden sind Griechenland (3,5%), die Russische Föderation (2,7%), Bosnien und Herzegowina (2,5%), Kroatien (2,3%) sowie Polen (2,3%); 12,7% der Schüler/innen haben eine asiatische Staatsangehörigkeit. Allerdings wurden bei diesen Daten deutsche Kinder mit Migrationshintergrund, die die deutsche Staatsbürgerschaft haben, wie Aussiedler/innen oder eingebürgerte Ausländer/innen, nicht erfasst (Statistisches Bundesamt, 2006a). Würde man diese auch in die Statistik aufnehmen, würden sich wesentlich höhere Werte in Bezug auf Kinder mit Migrationshintergrund (jedoch deutschem Pass) ergeben.

Schulbesuch

Hinsichtlich des Schulbesuchs von ausländischen Schüler(inne)n bzw. Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund muss zunächst allgemein und zusammenfassend konstatiert werden, dass diese Gruppen im Durchschnitt häufiger in den unteren Bildungswegen anzutreffen sind. Auf Grund der eingangs geschilderten Erhebungsproblematik werden die

²¹ Dazu werden Bosnien und Herzegowina, das ehemalige Jugoslawien, Griechenland, Italien, Kroatien, Portugal, Serbien und Montenegro, Slowenien, Spanien und Marokko gerechnet; Tunesien und Mazedonien bleiben in den Berechnungen außen vor (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006).

folgenden Daten zu den besuchten Schulformen getrennt nach Ausländer/innen- respektive Migrant(inn)enstatistik dargestellt.

Schulbesuch – Ausländer/innenstatistik

Ausländische Schüler/innen sind auf der Realschule und dem Gymnasium bundesweit unterrepräsentiert, während sie an Haupt- und Sonderschulen überrepräsentiert sind. Entsprechend der Unterrepräsentation in den höheren Bildungsgängen erreichten im Abgangsjahr 2005 lediglich 10,1% der ausländischen Absolvent(inn)en die Hochschulreife (allgemeine und Fachhochschulreife), während die entsprechende Quote bei den deutschen Absolvent(inn)en bei 27% lag. Umgekehrt verließen 2005 41,4% der ausländischen, aber nur 23,2% der deutschen Absolvent(inn)en das allgemein bildende Schulwesen mit einem Hauptschulabschluss. Im Vergleich zum Abgangsjahr 2002 waren es 0,9% weniger Ausländer/innen, die die allgemeine Hochschulreife, jedoch 0,6% mehr, die einen Hauptschulabschluss absolvierten. Einen Realschulabschluss erreichten 31,2% (2002: 28,8%) der ausländischen und 42,6% der deutschen Schüler/innen. Ohne Abschluss mussten 7,2% einheimische und 17,4% (2002: 19,5%) ausländische Jugendliche die Schule verlassen, das heißt, dass im Vergleich zum Anteil der Deutschen knapp 2,5mal mehr Ausländer/innen im Jahr 2005 über keinen Schulabschluss verfügten (Statistisches Bundesamt, 2006a). Insgesamt ist eine leichte Verschiebung zugunsten höherer Abschlüsse zu verzeichnen, die jedoch hauptsächlich im Bereich mittlerer Schulabschlüsse vorzufinden ist. Daneben zeichnet sich insofern eine positive Tendenz ab, als dass im Vergleich der Jahre 2002 und 2005 der Anteil von ausländischen Schüler(inne)n ohne Schulabschluss von 19,5% um 2,1% auf 17,2% gesunken ist.

Bezüglich ausgewählter Staatsangehörigkeiten zeigt sich eine unterschiedliche Verteilung auf die allgemein bildenden Schulformen im Sekundarbereich²². Für das Schuljahr 2002/03 lässt sich festhalten, dass der Anteil von Gymnasiast(inn)en unter den italienischen Schüler(inne)n mit 11,9% weniger als halb so groß ist wie der Anteil von spanischen Schüler(inne)n mit 26,6%. Der Gymnasialanteil fällt bei türkischen Kindern und Jugendlichen mit 10,8% besonders niedrig aus, während der Prozentsatz von Griech(inn)en, die ein Gymnasium besuchen, bei 21,1% liegt (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2005).

Schulbesuch – Migrant(inn)enstatistik

In einer Regionalstudie in Süddeutschland (Herwartz-Emden; Küffner; Schneider & Wieslhuber, 2004) wurde der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in der Grundschule erfasst. Demnach hat in der innerhalb der Studie untersuchten Großstadt fast die Hälfte der Schüler/innen einen Migrationshintergrund und es zeigte sich, dass diese Gruppe sehr heterogen ist (Herwartz-Emden, 2005; siehe auch Punkt 2.1.4.2). Laut einer Auswertung von auf dem Mikrozensus 2005 basierenden Daten kann der Anteil von Schüler(inne)n mit

²² Betrachtete Schularten/Kategorien: Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Integrierte Gesamtschule, Sonstige (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2005).

Migrationshintergrund an weiterführenden Schulformen „in Hauptschulen und integrierten Gesamtschulen (...) an 80% und mehr heranreichen“ (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 162), während er im Gymnasium durchschnittlich lediglich bei 16,2% liegt (ebd.).

Innerhalb der Bevölkerung mit Migrationshintergrund verfügt die Gruppe der Ausländer/innen tendenziell über das niedrigste, die der ‚sonstigen Deutschen mit Migrationshintergrund‘²³ über das relativ höchste, die der (Spät)Aussiedler/innen und die der Eingebürgerten – mit einer gewissen internen Differenz – über ein mittleres Bildungsniveau (ebd.). Differenziert man bei Ausländer(inne)n und Eingebürgerten weiter nach (früherer) Staatsangehörigkeit, so wird deutlich, dass die Migrant(inn)en aus den ehemaligen Anwerbestaaten, insbesondere aus der Türkei, das niedrigste Qualifikationsniveau aufweisen. Zudem fällt das bessere Abschneiden von Personen aus sonstigen Staaten²⁴ bei der Hochschulreife und den Hochschulabschlüssen im Vergleich zu Deutschen ohne Migrationshintergrund auf (ebd.). Auch die PISA-Daten zeigen, „dass Jugendliche türkischer Herkunft im deutschen Schulsystem relativ schlecht abschneiden“ (Prenzel u.a., 2004, S. 264). Ihre Kompetenzen im mathematischen Bereich sind deutlich unter jenen von Schüler(inne)n ohne Migrationshintergrund angesiedelt, die „größten Anteile [liegen] auf den unteren drei Kompetenzstufen“ (ebd.); über 50% reichen nicht über Stufe 1 (von sechs Abstufungen) hinaus. Die Verteilung für zugewanderte Jugendliche aus der ehemaligen Sowjetunion erweckt einen tendenziell günstigeren Eindruck, dennoch erlangt auch in dieser Gruppe ein Anteil von über 30% maximal die erste Kompetenzstufe (ebd.).

Wird der Schulerfolg im Zusammenhang mit dem Einreisealter der Kinder und Jugendlichen analysiert, ist das schlechte Abschneiden derjenigen Migrant(inn)en, die zwischen dem 12. und 17. Lebensjahr eingewandert sind, deutlich erkennbar. Diese Gruppe weist eine Schulversagensquote von 27% auf, während die niedrigsten diesbezüglichen Quoten bei in Deutschland geborenen (6%) oder vor der Schulpflicht eingereisten (5%) Kindern zu finden sind (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2007). Migrant(inn)en der zweiten und dritten Generation sind in Deutschland aufgewachsen und haben hier ihre Bildungskarriere absolviert. Dennoch zeigt sich, dass das erreichte Bildungsniveau im Vergleich zur Bevölkerung ohne Migrationshintergrund sehr verschieden ist. Auf der einen Seite hat diese Migrant(inn)engruppe (aus der zweiten und dritten Generation) etwa ebenso häufig die Hochschulreife wie Deutsche ohne Migrationshintergrund; andererseits liegt ihr Anteil bei den 25- bis unter 65-Jährigen ohne beruflichen Abschluss mit 32% rund zwei Mal so hoch wie unter der deutschen Bevölkerung dieser Altersgruppe (16%).

Geburtsorte der Migrant(inn)en

Gegenwärtig ist – im Unterschied zu den vergangenen Jahrzehnten – die Mehrzahl der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund entweder bereits in Deutschland geboren oder vor Beginn der Schulpflicht eingewandert. So waren beispielsweise 70% der bei PISA (15-Jährige)

²³ Deutsche nach Ius-soli-Regelung oder mit einseitigem Migrationshintergrund (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006).

²⁴ Damit sind alle Personen außer (Spät)Aussiedler/innen und aus sonstigen ehemaligen Anwerbestaaten (Bosnien und Herzegowina, ehemaliges Jugoslawien, Griechenland, Italien, Kroatien, Portugal, Serbien und Montenegro, Slowenien, Spanien, Marokko), der Türkei und den EU-15-Staaten gemeint, also bspw. Australier/innen, US-Amerikaner/innen, Chines(inn)en oder Japaner/innen (ebd.).

und 75% der bei IGLU (Grundschule, 4. Klasse) getesteten Schüler/innen mit Migrationshintergrund in Deutschland geboren. Diese Gruppe stellt inzwischen einen erheblichen Teil an der Gesamtschülerschaft dar (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2005).

Nach dem Mikrozensus 2005 finden sich zwischen den einzelnen Migrant(inn)engruppen deutliche Unterschiede im Hinblick darauf, ob die Kinder und Jugendlichen eigene Zuwanderungserfahrungen gemacht haben oder nicht. „Nur jede bzw. jeder Siebente mit türkischem Migrationshintergrund wurde im Ausland, der Großteil der jungen Bevölkerung mit türkischem Migrationshintergrund jedoch in Deutschland geboren (87%)“ (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 144). Der hohe Prozentsatz an in Deutschland geborenen jungen Türken erklärt sich auch dadurch, dass diese Gruppe größtenteils schon in der 3. und 4. Generation in Deutschland lebt.

Betrachtet man den Geburtsort der Folgegenerationen der anderen jungen Migrant(inn)engruppen (hier die 2. Generation), so fällt der Anteil der in Deutschland Geborenen wesentlich niedriger aus als der der Bevölkerung mit türkischem Migrationshintergrund. Von den unter 25-jährigen (Spät)Aussiedler(inn)en wurden hierzulande bislang knapp 40% geboren, von jenen aus den anderen europäischen Staaten der EU-15-Staaten 82% und von den Zuwanderern aus sonstigen Staaten der Welt 59% (ebd.). Umgekehrt liegt der Anteil von jungen Migrant(inn)en der ersten Generation, die somit eigene Migrationserfahrungen gemacht haben und erst nach Beginn der Schulpflicht ins deutsche Bildungssystem eingetreten sind, unter den (Spät)Aussiedler(inne)n und Personen aus sonstigen Staaten deutlich höher (ebd.).

Zurückzuführen ist der hohe Prozentsatz von im Ausland geborenen Kindern und Jugendlichen unter den (Spät)Aussiedler(inne)n auf die Zuwanderungswelle Ende der 1980er und Anfang der 1990er Jahre; zukünftig wird sich der Anteil an Spätaussiedler(inne)n der ersten Generation wohl auf nahezu Null reduzieren, was bei den anderen Migrant(inn)engruppen allerdings nicht zu erwarten ist. Insofern sind auch langfristig Integrationsangebote für Quereinsteiger/innen ins deutsche Bildungssystem dringend erforderlich. Die anhaltende Notwendigkeit wird nicht zuletzt dadurch gestützt, dass es im Jahr 2004 insgesamt 780.175 Zuzüge aus dem Ausland gab, davon 279.661 von Personen im Alter unter 25 Jahren (ebd.).

2.2.1.2 Nordrhein-Westfalen

Insgesamt hatten in Nordrhein-Westfalen im Jahr 2005 von den insgesamt 18 Millionen Einwohnern über vier Millionen (konkret 4,1 Millionen) Menschen einen Migrationshintergrund, was 22,4% der Bevölkerung entspricht (Santel, o.J.; Seifert, 2007); in der Gruppe von 0- bis 25-Jährigen wiesen sogar knapp 35% einen Migrationshintergrund auf (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006). Somit ist dieses Bundesland neben Hamburg, Bremen, Berlin und Hessen²⁵ dasjenige mit der höchsten Migrant(inn)enquote (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006). Im Ausland geboren wurden über zwei Millionen Einwohner.

²⁵ Allerdings ist zu berücksichtigen, dass drei der genannten Bundesländer Stadt- und keine Flächenstaaten sind.

In diesen Zahlen der Sonderauswertung aus dem Mikrozensus 2005 für Nordrhein-Westfalen von Bernhard Santel (o.J.) zeigt sich die eingangs dargelegte Problematik der jeweiligen Erhebungsform: Werden nur die im Ausland geborenen Personen berücksichtigt, verkennt man die vielschichtige Zuwanderungsrealität, die insgesamt über vier Millionen Einwohner betrifft.

Für die Frage der strukturellen Integration ist von Bedeutung, ob Personen eingebürgert sind oder nicht, denn generell fällt die Integrationsbilanz bei Eingebürgerten wesentlich positiver aus. So weisen die Resultate der Sonderauswertung darauf hin, dass es neben den ca. 10,6% Ausländer(inne)n in NRW bereits ca. 3,2% eingebürgerte ehemalige Ausländer/innen gibt; vor allem von den Personen mit türkischem Migrationshintergrund haben viele (über ein Viertel) einen deutschen Pass. Für diese Bevölkerungsgruppe wird die günstigere Situation von Eingebürgerten im Vergleich zu Ausländer(inne)n – die sich in einer höheren Erwerbsquote, geringeren Beschäftigungslosigkeit, vergleichsweise besseren schulischen resp. beruflichen Abschlüssen, mehr qualifizierten Tätigkeiten und einem höheren Haushaltseinkommen pro Kopf dokumentiert –, besonders deutlich: In Bezug auf ihre Erwerbsquote und die Höhe des Einkommens schneiden sie sichtlich besser ab die Gruppe der Ausländer/innen insgesamt – diese Tatsache gilt speziell auch für (ehemalige) als türkische Frauen (Santel, o.J.).

Da aufgrund der fehlenden Datenbasis eine Darstellung des Anteils von Migrant(inn)en an der gesamten Schüler/innenpopulation sowie deren Verteilung auf die verschiedenen Schulformen oder Schulabschlüsse nicht möglich ist, gehen wir zunächst auf die Gruppe der Ausländer/innen und in einem zweiten Schritt auf die (Spät)Aussiedler/innen ein.

Schulbesuch – Ausländer/innenstatistik

Im Schuljahr 2006/07 hatten 11,9% aller Schüler/innen an allgemeinbildenden Schulen in Nordrhein-Westfalen einen ausländischen Pass. Dieser Anteil reduzierte sich seit dem Schuljahr 1990/91 um 0,6%, nahm an Grundschulen jedoch zu. Die Zahl der nicht-deutschen Grundschulkinder stieg von 13,9% im Schuljahr 1990/91 auf 14,9% im Schuljahr 2006/07. Für die weiterführenden Schulen ist dagegen der Anteil der nicht-deutschen Schülerinnen und Schüler mit 10,8% (Sekundarstufe I: 12,3%; Sekundarstufe II: 8,3%; ohne Stufenzuordnung: 16,4%) geringer als noch zu Beginn der 1990er Jahre mit 12,9% (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2007). Insbesondere an Gesamtschulen und Realschulen ist die Zahl der nicht-deutschen Schülerinnen und Schüler stark angestiegen, während an Gymnasien ein nur geringer Zuwachs zu verzeichnen ist. An Hauptschulen sank zwar der Prozentsatz der nicht-deutschen Schülerschaft von 25,4% (1990/91) auf 22,2% (2006/07), gleichwohl war die Quote aber nach wie vor die höchste im Vergleich zu den anderen Schulformen. An Gesamtschulen lag der Anteil im Schuljahr 2006/07 bei 15,4%, an Realschulen bei 9,5% und an Gymnasien bei 4,8% (ebd.).

Im Schulsystem von Nordrhein-Westfalen verteilen sich die Schüler/innen ausländischer Herkunft nach ausgewählten Nationalitäten laut Schulstatistik (Schuljahr 2005/06) wie folgt: Ausländische Schüler/innen sind zu 49,9% Türk(inn)en, zu 5,7% Italiener/innen, zu 3,4% Griech(inn)en, zu 2,1% aus dem Libanon und zu 0,9% Spanier/innen; mindestens 9% kommen

aus dem vormaligen Jugoslawien, davon 3,1% aus Serbien-Montenegro, 2,9% aus Bosnien und Herzegowina, 1,8% aus Kroatien sowie 1,2% aus Mazedonien (ebd.).

Für die Schüler/innen aus Griechenland und Spanien stellt sich die schulische Situation am günstigsten, für Kinder und Jugendliche aus dem vormals jugoslawischen Raum sowie dem Libanon am ungünstigsten dar. Während Berechnungen auf Grundlage der nordrhein-westfälischen Schulstatistik ergeben, dass 25% der spanischen und 24% der griechischen Sekundarstufenschüler/innen im Schuljahr 2006/07 das Gymnasium besuchten, waren lediglich 13% der italienischen und 11% der türkischen Sekundarstufenschüler/innen an dieser Schulform vertreten. Der Anteil von Lernenden jugoslawischer Herkunft, die in der Sekundarstufe das Gymnasium besuchten, war zum Teil noch geringer: 8% der Schüler/innen waren serbisch-montenegrinischer, 10% mazedonischer Herkunft. Dem gegenüber fallen die vergleichsweise hohen Gymnasialanteile von kroatischen Schüler(inne)n mit 24% sowie bosnisch-herzegowinischer Schüler(inne)n mit 18% auf. Die erheblichen Unterschiede in der Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen aus dem jugoslawischen Raum hängen vermutlich mit unterschiedlichen Migrationshintergründen zusammen, was vor allem mit Blick auf die Situation der Flüchtlingskinder aus Serbien und dem Kosovo im Herkunftsland erklärbar wird (Hunger & Thränhardt, 2004). Im Vergleich zu Gymnasien ist in Sonderschulen eine entgegengesetzte Tendenz zu beobachten – hier sind spanische und griechische Sekundarschüler/innen weniger zahlreich als türkische Schüler/innen und mit jugoslawischer Herkunft vertreten (ebd.).

Im Jahr 2007 verließen Ausländer/innen die allgemein bildenden Schulen oftmals mit einem Hauptschulabschluss und deutlich seltener mit dem Abitur als ihre deutschen Mitschüler/innen; erheblich häufiger erzielten sie auch keinen Abschluss. Den Hauptschulabschluss (nach der 9. und 10. Klasse) machten 38,7% der Ausländer/innen und 29,4% der Deutschen. 34,8% der einheimischen, aber nur gut die Hälfte der ausländischen Absolvent(inn)en (17,8%) haben die Schule im Jahr 2006/07 mit dem Abitur (allgemeine sowie Fachhochschulreife) abgeschlossen. Keinen Schulabschluss hatten 10,2% der Ausländer/innen sowie 3,5% der Deutschen. Die Fachoberschulreife (Realschulabschluss) betreffend ist die Abschlussquote zwischen ausländischen und deutschen Schüler/innen in etwa gleich hoch (33,2% zu 32,3%) (ebd.).

Schulbesuch – Aussiedler/innenstatistik

Der Anteil von Aussiedler/innen an allen Schüler(inne)n liegt bei 3,4%. Für diese Gruppe sind vorrangig an allgemein bildenden Schulen Rückgänge zu verzeichnen (Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik Nordrhein-Westfalen, 2006). Auf der Grundschule befinden sich 3,3% Aussiedler/innen, in der Sekundarstufe I sind es 3%. Den höchsten Aussiedler/innenanteil wiesen die Hauptschulen mit 6,7 Prozent auf, mittlere Anteile gab es an den Realschulen und den Gesamtschulen (3% und 3,2%), am Gymnasium war die Zahl der Aussiedlerinnen und Aussiedler unter den Schüler(inne)n mit 1,1% relativ gering (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2007).

Aussiedler/innen verließen die allgemein bildenden Schulen im Jahr 2007 häufiger mit einem Haupt- oder Realschulabschluss, aber deutlich seltener mit dem Abitur als ihre deutschen

Mitschüler/innen. Die Fachoberschulreife (Realschulabschluss) erwarben 35,5% der Aussiedler/innen im Vergleich zu 32,3% der Deutschen, den Hauptschulabschluss (nach der 9. und 10. Klasse) machten 38,2% der Aussiedler/innen und 29,4% der Deutschen. 34,8% der einheimischen Schüler/innen, aber nur 22,4 Prozent der Aussiedler/innen haben die Schule im Jahr 2006/07 mit dem Abitur (allgemeine sowie Fachhochschulreife) abgeschlossen. Keinen Abschluss erreichten in etwa gleich viele Aussiedler/innen wie Deutsche (3,9% zu 3,5%) (ebd.).

2.2.1.3 Vergleich der Bundesländer Nordrhein-Westfalen und Bayern

Nachfolgend werden die Bundesländer Nordrhein-Westfalen und Bayern verglichen, da Bayern mit seinem von Nordrhein-Westfalen stark abweichenden Schulsystem – dem ‚klassischen‘ dreigliedrigen System bestehend aus Hauptschule, Realschule und Gymnasium – eine interessante Vergleichsbasis für Schulkarrieren bietet. Dennoch ist zu betonen, dass „trotz unterschiedlicher Schulstrukturen (...) in allen Bundesländern in ähnlicher Weise eine Überrepräsentation von Kindern mit Migrationshintergrund an Hauptschulen [besteht], während ausländische Schüler/-innen in höheren Bildungsgängen drastisch unterrepräsentiert sind. Die Zahlen schwanken nach Bundesländern dabei jedoch erheblich“ (Herwartz-Emden, 2005, S. 16).

Bevölkerungsstruktur

Insgesamt kann in Bezug auf das Jahr 2005 festgestellt werden, dass sich die Bevölkerung in NRW zu einem höheren Anteil aus Personen mit Migrationshintergrund (22,4%) konstituiert als in Bayern (ca. 19%). Das Verhältnis wird noch deutlicher, wenn man die Gruppe der bis zu 25-Jährigen betrachtet: In Nordrhein-Westfalen leben knapp 35% Kinder und junge Erwachsene mit Migrationshintergrund, in Bayern ca. 26% (Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung, 2007). Bayern liegt bezüglich des Anteils der Personen mit Migrationshintergrund bzw. der ausländischen Bevölkerung etwa im Bundesdurchschnitt. NRW liegt deutlich über dem Mittelwert. Im Dezember 2005 war der Anteil der ausländischen Bevölkerung in Nordrhein-Westfalen etwas höher als in Bayern; der Anteil von Migrant(inn)en türkischer Herkunft ist in NRW deutlich größer, sowohl in Bezug auf die Gesamtbevölkerung als auch in Bezug auf die ausländische Bevölkerung. Der Anteil an Personen mit italienischem Pass ist in beiden Ländern gleich groß (Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik Nordrhein-Westfalen, 2006).

Ursachen hierfür sind u.a. in einer Betrachtung der Zuwanderung in die jeweiligen Bundesländer der letzten Jahrzehnte zu finden. Der hohe Migrant(inn)enanteil in NRW erklärt sich v.a. aus der großen Fläche des Bundeslandes sowie den zahlreichen Ballungsräumen. So merkt Laasner (2001) dazu an, dass die Flüchtlinge und Aussiedler/innen nach dem zweiten Weltkrieg aufgrund arbeitsmarktpolitischer Gesichtspunkte auf das Bundesgebiet verteilt wurden und insofern Nordrhein-Westfalen durch seine wirtschaftliche Stärke zum Hauptaufnahmeland wurde. NRW hatte zwischen 1951 und 1961 eine Aufnahmeverpflichtung, die von Jahr zu Jahr stets zwischen 23,5% und 64,2% der Gesamtverteilung beinhaltete. Zudem reisten, bedingt durch die boomende Wirtschaft ab Mitte der 1950er Jahre, zahlreiche

„Gastarbeiter/innen“ ein, deren Aufenthalt ursprünglich nur für eine überschaubare Dauer geplant war. Angesichts der krisenanfälligen politischen Entwicklung in der Türkei blieben viele Türk(inn)en in der Bundesrepublik. Zu den Anwerbeausländer(inne)n kamen in den 1980er Jahren verstärkt Asylbewerber/innen mit einem steigenden Anteil von Nichteuropäer(inne)n (ebd.).

In *Bayern* wurden von 1950 bis zum November 2007 insgesamt 14,42% aller Aussiedler/innen, Spätaussiedler/innen und deren Angehörige aufgenommen. Zwischen 1950 und 1961 nahm Bayern durchschnittlich ca. 10,4% aller Aussiedler/innen auf, was im Vergleich zu den nordrhein-westfälischen Werten einem wesentlich geringeren Anteil entspricht. Zudem sind in Bayern die Zugangszahlen der Spätaussiedler/innen (wie auch im gesamtdeutschen Gebiet) weiterhin rückläufig. Im Jahr 2006 wurden rund 78% weniger Personen sowie im ersten Halbjahr des Jahres 2007 rund 8,4% weniger Personen als im Vorjahr aufgenommen (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, 2007).

Die Asylbewerber/innen werden in der Bundesrepublik nach dem Königssteiner Schlüssel²⁶ verteilt. Dieser besagte im Jahr 2006 einen Verteilungsschlüssel der Asylantragstellenden von ca. 15% auf Bayern sowie von ca. 22% auf NRW (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2007b). Auch in diesen Werten kann eine Erklärung für die höheren Migrant(inn)en- bzw. Ausländer/innenanteile in NRW gesehen werden.

Bei einer ganzheitlichen Betrachtung der Zu- und Fortzüge der beiden Bundesländer (BY und NRW) im Jahr 2006 kann in Bayern lediglich ein Zuzugsüberschuss von +3.183 festgestellt werden, wohingegen sich in NRW „ein deutlich positiver Wanderungssaldo“ (Kiss & Haug, 2007, S. 24) von +9.666 zeigt. Infolgedessen nimmt der Anteil der Migrant(inn)en in NRW aktuell zu, womit auch in Zukunft zu rechnen ist (ebd.).

Schülerschaft

In Bezug auf die Schülerschaft weisen die Bundesländer Bayern und NRW nicht nur verschieden große Anteile von Ausländer(inne)n bzw. Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund auf, sondern auch unterschiedliche Zusammensetzungen hinsichtlich der Zeit, die jene bereits in Deutschland leben sowie bezüglich der soziokulturellen Herkunft. Werden ausgewählte Nationalitäten der gesamten Schülerschaft der allgemeinbildenden Schulen in NRW mit jenen aus Bayern im Schuljahr 2005/06 gegenüber gestellt, ergibt sich folgendes Bild: In NRW gibt es im Vergleich zu Bayern einen größeren Anteil an Schüler(inne)n aus der Türkei (49,9% zu 38,3%) und aus Spanien (0,9% zu 0,5%); weniger stark vertreten sind Kinder und Jugendliche aus Italien (5,7% zu 6,2%), Serbien und Montenegro (3,1% zu 7,1%), Griechenland (3,4% zu 6,1%) und Kroatien (1,8% zu 3,4%). Etwa gleiche Anteile ergeben sich in Bezug auf Schüler/innen aus Bosnien und Herzegowina (NRW: 2,9% zu BY: 3%) (Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung, 2007). Laut PISA (2003) setzen sich zudem die jungen Migrant(inn)engruppen in NRW und Bayern unterschiedlich zusammen. Zwar ist in beiden

²⁶ „Dieser beruht zu zwei Dritteln auf dem Steueraufkommen und zu einem Drittel auf der Bevölkerungszahl der Länder und wird jährlich von der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) festgelegt“ (Kiss & Haug, 2007, S. 23).

Ländern die Gruppe der Zugewanderten am größten, doch während im Anschluss daran in Bayern die Jugendlichen mit einem im Ausland geborenen Elternteil dominieren, sind es in NRW Jugendliche der ersten Generation, die selbst in Deutschland geboren wurden (Prenzel u.a., 2005).

Bildungsabschlüsse Ausländerstatistik

Es kann zusammenfassend festgehalten werden, dass ausländische Kinder und Jugendliche in Nordrhein-Westfalen in Bezug auf ihre Schulabschlüsse wesentlich besser abschneiden als in Bayern. In Bayern hatten ausländische Schüler/innen im Jahr 2000 „im Vergleich zu deutschen Schülern eine nur halb so hohe Chance, in NRW dagegen eine Chance von annähernd drei Vierteln“ (Hunger & Thränhardt, 2004, S. 190), einen weiterführenden Schulabschluss zu erreichen.

Welche Schulabschlüsse Ausländer/innen in den betrachteten Bundesländern beispielsweise im Abschlussjahr 2005 gemacht haben, wird nachfolgend dargestellt. In Bayern erreichten 19,5% keinen Schulabschluss, das sind somit im Vergleich zu NRW 8% mehr Ausländer/innen ohne Schulabschluss. Die mittlere Reife erhielten zwar 21,9% der ausländischen Schüler/innen, im Vergleich zu NRW mit einer Quote von 37,7% ist dies jedoch sehr wenig. Noch schlechter sieht es hinsichtlich der Hochschulreife aus, denn nur 7,2% der Ausländer/innen in Bayern erreichen diese, in NRW sind es immerhin 18,6%. Daraus lässt sich schließen, dass ein Großteil der ausländischen Lernenden in Bayern seinen Abschluss auf der Hauptschule machte (51,4%). Somit hatten im Jahr 2005 über zwei Drittel der ausländischen Absolvent(inn)en in Bayern nur einen Hauptschulabschluss oder aber gar keinen Abschluss (Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung, 2007). Bayern liegt mit einem Fünftel ausländischer Abgänger/innen ohne Schulabschluss im Vergleich zu den anderen Bundesländern an der Spitze, während Nordrhein-Westfalen diesbezüglich wesentlich niedrigere Zahlen vorzuweisen hat (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2007). Keinen Schulabschluss zu besitzen bedeutet „einen Ausschluß [sic] von allen Einstiegsmöglichkeiten im Rahmen weiterer Ausbildungen einschließlich des dualen Systems“ (Hunger & Thränhardt, 2004, S. 192).

2.2.1.4 Ergebnisse der aktuellen IGLU- und PISA-Studie

In den letzten Jahren sind die sozialen Disparitäten im Bildungssystem nicht zuletzt durch die Ergebnisse jüngerer Schulleistungsuntersuchungen in den Blickpunkt von sowohl öffentlichen als auch wissenschaftlichen Diskussionen gerückt. Wie entscheidend der Migrationshintergrund in Kombination mit dem Sozialstatus und m.E. die Geschlechtszugehörigkeit für den Bildungserfolg sind, wurde unterdessen mehrfach durch PISA für den Sekundarbereich belegt; für den Grundschulbereich gehen die IGLU-Studien u.a. der Frage nach, inwieweit Disparitäten bereits in der Grundschule entstehen.

Ausgewählte Ergebnisse von IGLU 2006 bzgl. Migrationshintergrund und soziale Herkunft

Als herausragendes und übergreifendes Ergebnis von **IGLU 2006** in Bezug auf den *Zusammenhang von sozialer Herkunft und Schüler/innenleistungen* dokumentiert sich die besondere Relevanz der Lesekompetenz für die Leistungsentwicklung von Kindern im Grundschulalter. So verweisen die neuesten analysierten Daten darauf, dass Grundschul Kinder aus oberen Lagen in allen Teilnehmerstaaten über einen Leistungsvorsprung vor ihren Mitschüler(inne)n aus unteren sozialen Lagen verfügen (vgl. dazu und im Folgenden Bos u.a., 2007). Hinsichtlich der Enge der Kopplung von sozialer Herkunft und Lesekompetenz werden teilweise beträchtliche Differenzen zwischen den einzelnen Staaten erkennbar, im internationalen Vergleich fällt sie bei deutschen Viertklässlerinnen und Viertklässlern relativ stark aus. Augenscheinlich gelingt es der Grundschule in Deutschland, bei den Schüler(inn)en am Ende der Grundschulzeit ein vergleichsweise hohes Leseniveau zu erzielen und zugleich den Anteil von ‚Risikokindern‘ (unter Kompetenzstufe III) gering zu halten, jedoch nicht, bestehenden sozialen Ungleichheiten in ausreichendem Maß kompensatorisch entgegenzuwirken.

Mit Blick auf die Daten zu den Lesekompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund werden für Deutschland relativ hohe Unterschiede in den Leseleistungen von Kindern aus Familien mit im Ausland geborenen Elternteilen und jenen, deren Elternteile beide im Inland geboren wurden, offensichtlich. Wird bei den festgestellten Lesekompetenzen zudem die soziale Lage berücksichtigt, verringert sich der Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und Leseleistung. „Ein nicht unerheblicher Anteil des Leistungsrückstands von Schülerinnen und Schülern aus Familien mit Migrationshintergrund erklärt sich mithin aus ihrer sozialen Lage, die in fast allen Staaten im Durchschnitt schlechter ist als von Schülerinnen und Schülern, deren Eltern im Inland geboren sind“ (ebd., S. 24). Wenngleich, wie die Autor(inn)en resümieren, die Grundschule keinen Einfluss auf die soziale Lage der Schülerinnen und Schüler hat, so könnte sie dennoch vermutlich den Abstand in den Leseleistungen der Kinder mit und ohne Migrationshintergrund verändern.

Betrachtet man die *Schullaufbahnentscheidungen* im internationalen Vergleich, so wechselt ein Großteil der deutschen Grundschul Kinderinnen und Grundschul Kinder relativ früh auf eine leistungsdifferenzierte Schulform. Hier ist – trotz unterschiedlicher Länderregelungen in Deutschland – tendenziell ein Einbruch bei den alleinigen Entscheidungen der Eltern bezüglich der Schulform zugunsten einer stärkeren Gewichtung seitens der Empfehlungen der Lehrpersonen zu beobachten. Im Vergleich zu IGLU 2001 weisen die Ergebnisse der aktuellen Studie darauf hin, dass sowohl Eltern als auch Lehrkräfte in der Tendenz häufiger Entscheidungen für anspruchsvollere Schulformen aussprechen und das Ausmaß an Übereinstimmung zwischen Lehrer/innen- und Elternpräferenzen gestiegen ist. In den Analysen zur diagnostischen Qualität von Schullaufbahnenempfehlungen seitens der Lehrpersonen dokumentiert sich u.a. der Einbezug von Merkmalen des sozialen Hintergrunds der Schüler/innen und deren Familien in diese Präferenzbildung: So müssen Kinder von un- und angelernten Arbeiter(inne)n eine höhere Punktzahl bei der Lesekompetenz erreichen, um eine Gymnasialempfehlung zu erhalten als Kinder von Eltern aus der oberen Dienstklasse. Festzuhalten ist, dass ein signifikanter, nicht unerheblicher Einfluss der sozialen Herkunft auf

die Schullaufbahnpräferenzen der Lehrkräfte und darüber hinaus eine mehrfache Benachteiligung von Kindern aus unteren sozialen Lagen beim Übergang auf das Gymnasium besteht.

Bezüglich der *Lesesozialisation im Elternhaus*, die mit Hilfe eines Elternfragebogens erfasst wurde, ergibt sich folgendes Bild: Eine zum Teil enge Kopplung zwischen häuslicher Lesesozialisation und Leseleistung der Grundschüler/innen deutet sich für alle Teilnehmerstaaten an; die ‚deutschen‘ Werte liegen im Vergleich etwas unter dem internationalen Mittelwert. Signifikant darunter liegen die Messwerte aus den Bereichen ‚leseförderliche Aktivitäten vor der Grundschulzeit‘ und ‚leseförderliche Aktivitäten während der Grundschulzeit‘; im internationalen Durchschnitt siedeln sich zum einen die Werte für das ‚Vorbildverhalten der Eltern‘ an, das sich auf die elterliche Einstellung zum Lesen und den Anteil derjenigen Eltern, die angeben, jeden Tag oder fast jeden Tag zu ihrem Vergnügen zu lesen, bezieht, und zum anderen die Anzahl von Büchern im Haushalt als einem Indikator für ‚leseförderliche Ressourcen im Elternhaus‘. Allerdings betonen die Autor(inn)en, dass man sich „mit Werten, die im Bereich des internationalen Mittelwerts oder sogar darunter liegen, (...) nicht zufrieden geben sondern besondere Anstrengungen unternehmen [sollte], um die Lernausgangslage der Kinder in den Familien zu verbessern“ (ebd., S. 26). Zum einen sind Strategien erforderlich, die auf eine gezielte Elternarbeit zur Aufklärung über die Bedeutung der Lesesozialisation fokussieren, zum anderen bedarf es verstärkter Bemühungen zur Anregung einer häuslichen Schriftkultur insbesondere bei ‚bildungsfernen‘ Elternhäusern.

Werden für einen *Vergleich der Grundschule und der Sekundarstufe I* die Resultate von IGLU 2006 mit PISA 2003 zueinander in Beziehung gesetzt und gleichzeitig die Ergebnisse der beiden Erhebungen von IGLU 2001 zu 2006 und PISA 2000 zu 2003 berücksichtigt, so ist ein positives Abschneiden der Grundschule zu konstatieren. Die Ergebnisse der Studie aus dem Jahr 2006 belegen eine Niveausteigerung, die sich offensichtlich in den fünf vergangenen Jahren vollzogen hat: Am Ende der vierten Klasse weisen Grundschüler/innen in Deutschland eine vergleichsweise hohe Lesekompetenzen auf, die augenscheinlich nicht zu Lasten einer größeren Leistungsstreuung ging – die Schere zwischen guten und schwachen Leistungen ist im internationalen Vergleich noch immer relativ gering. Allerdings darf nicht übersehen werden, dass die Disparitäten, die sich – nicht nur im deutschen Bildungswesen, sondern weltweit – schon in der Grundschule abzeichnen, im Sekundarbereich erheblich verstärkt werden. In Deutschland jedoch prägen sich Disparitäten wie bspw. die Leistungsunterschiede zwischen den Geschlechtern im Sekundarbereich deutlich stärker aus als in anderen Staaten (ebd.).

In den PISA-Studien wird regelmäßig der *Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb*, in **PISA 2006** in Bezug auf den Schwerpunkt der naturwissenschaftlichen Kompetenz, erfasst (vgl. dazu und im Folgenden ausführlicher PISA-Konsortium, 2007). Für alle OECD-Staaten zeigt sich eine Kopplung von sozioökonomischem Status des Elternhauses der Jugendlichen und deren erzielten Kompetenzen. Wenngleich sich die Enge des Zusammenhanges in Deutschland in den seit PISA 2000 vergangenen sechs Jahren abgeschwächt hat, sind die Unterschiede in den Kompetenzen in Abhängigkeit von der sozialen Lage immer noch als hoch zu bezeichnen. Die daneben in der Bildungsbeteiligung gefundenen Differenzen – so liegt bspw. die relative Chance von Schüler(inne)n aus Facharbeiterfamilien

auf den Besuchs eines Gymnasiums anstelle einer Realschule deutlich unter jenen von Jugendlichen aus Familien der oberen Dienstklasse – verweisen auf im Vergleich zu anderen Staaten nach wie vor stark ausgeprägte soziale Disparitäten. Mit Blick auf die naturwissenschaftlichen Kompetenzen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist festzuhalten, dass die für eine Vielzahl der Teilnehmerstaaten dokumentierten Unterschiede zwischen dieser Gruppe und nicht-gewanderten Schüler(inne)n in Deutschland besonders stark ausgeprägt sind. Angesichts dieses Resultats betonen die Autor(inn)en, dass bezüglich der Kompetenzunterschiede die soziale Herkunft und der Sprachgebrauch von erheblicher Bedeutung sind: Einerseits verfügen in vielen Staaten Jugendliche aus sozial besser gestellten Zuwandererfamilien, deren Familiensprache zudem die des Einwanderungslandes ist, über mit autochthonen Schüler/innen vergleichbare Kompetenzen – wie die Gruppe von Jugendlichen, bei denen ein Elternteil im Ausland geboren ist. Werden soziale Herkunft und Sprachgebrauch statistisch kontrolliert, verringern sich die Differenzen zwischen Lernenden ohne und mit Migrationshintergrund aus der ersten resp. zweiten Generation. Besonders auffällig ist das für viele Staaten aufgezeigte relativ geringe Kompetenzniveau der zweiten Generation, das Integrations- und Förderungsprobleme dieser Gruppe nahelegt. Deutschland ist im internationalen Vergleich als „Staat mit großen, migrationspezifischen Kompetenzunterschieden“ (ebd., S. 20) zu charakterisieren; insgesamt betrachtet stammt ein Großteil von Schüler(inne)n mit Zuwanderungshintergrund aus hinsichtlich ihres sozioökonomischen Status unterdurchschnittlichen Familien, und die Landessprache wird unterschiedlich häufig benutzt (ebd.).

Ausgewählte Ergebnisse in Bezug auf die Geschlechtszugehörigkeit

Neben Aussagen über Kinder mit Migrationshintergrund und/oder die soziale Herkunft finden sich in der **aktuellen IGLU-Studie** auch Hinweise auf die Lesekompetenzen von Mädchen und Jungen. Vergleicht man die Ergebnisse der beiden Erhebungszyklen, so lassen sich im Jahr 2006 für beide Geschlechter vergleichsweise bessere Leseleistungen nachweisen. Wenngleich die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen als relativ gering zu bezeichnen sind, zeigen sich Geschlechterdifferenzen: So gibt fast jedes zehnte Mädchen und jeder fünfte Junge an, niemals zum Vergnügen außerhalb der Schule zu lesen. Dieses Resultat verweist auf die immer noch bestehende Notwendigkeit, in Schulen eine geschlechtersensible Leseförderung auch durch entsprechende didaktische Maßnahmen, die bspw. an den Interessen von Schülerinnen und Schülern ansetzen und Identifikationsangebote bereitstellen, zu etablieren und besondere Lernanreize zu schaffen (Bos u.a., 2007).

In den Ergebnissen von **PISA 2006** (PISA Konsortium, 2007) werden signifikante Geschlechterdifferenzen in den *naturwissenschaftlichen Kompetenzen* zwar weder in Deutschland noch im OECD-Durchschnitt deutlich, jedoch fallen zum einen die Resultate auf den Teilskalen ‚naturwissenschaftliche Fragestellungen erkennen‘ zugunsten der Mädchen und ‚naturwissenschaftliche Phänomene erklären‘ zugunsten der Jungen aus; zum anderen ergibt sich in den Spitzengruppen eine Überrepräsentanz von Schülern gegenüber Schülerinnen. Im Hinblick auf die *Selbsteinschätzung eigener Fähigkeiten und der Selbstwirksamkeitserwartung* mittels eines Fragebogens liegen die Werte im internationalen Vergleich über dem Durchschnitt,

was allerdings vorrangig für Jungen gilt, während sich Mädchen hier zurückhaltender äußern. Analog dazu dokumentieren sich auch in der in diesem Zusammenhang erfassten *motivationalen Orientierung* geschlechtsbezogene Unterschiede: Bei den weiblichen Jugendlichen sind sowohl ex- als auch intrinsische Motivation weniger stark ausgeprägt als bei männlichen Jugendlichen. Für den Bereich ‚*Naturwissenschaften im Elternhaus*‘ weisen die Befunde darauf hin, dass in Deutschland mit 14% mehr Väter als Mütter (11%) einen Beruf aus dem Bereich der Naturwissenschaften i.w.S. ausüben, wobei verschiedene Berufsprofile zu unterscheiden sind – zur Gruppe der Mathematiker/innen, Physiker/innen und Ingenieure/Ingenieurinnen sind knapp 50% der Väter mit einem naturwissenschaftsbezogenen Beruf zu rechnen; zur Gruppe Biowissenschafts- und Gesundheitsfachkräfte zählen rund 50% der entsprechenden Berufe der Mütter. Üben beide Eltern einen naturwissenschaftsbezogenen Beruf aus, erzielen Jugendliche im OECD-Durchschnitt höhere Kompetenzwerte; darüber hinaus erreichen Mädchen mit einem Vater, der in dieser Berufsgruppe tätig ist, höhere Kompetenzwerte. In dem in der aktuellen PISA-Studie erfassten Nebengebiet *Lesekompetenz* zeigen Schüler in Deutschland und allen anderen Staaten deutlich schlechtere Ergebnisse im Lesetest als Schülerinnen, bei der mathematischen Kompetenz liegen dagegen die Werte der Jungen signifikant über denen der Mädchen. Ein ähnliches Bild ergibt sich mit Blick auf die ‚*Vertrautheit mit dem Computer*‘, deren Analyse für einige Merkmale (Selbstwirksamkeit, computerbezogene Interessenlage und Computerwissen) weniger gute Resultate für weibliche Jugendliche belegen (ebd.).

2.2.1.5 Fazit

An dieser Stelle muss besonders hervorgehoben werden, dass die aufgezeigten Disparitäten nicht nur dem schulischen Auftrag einer optimalen Förderung aller Schüler/innen und dem Ausgleich unterschiedlicher Lernvoraussetzungen entgegen stehen, sondern zudem oftmals mit negativen Konsequenzen verbunden sind. Für die Migrant(inn)en und ihre Familien, aber auch für das Aufnahmeland können sich ungünstige ökonomische Folgen ergeben, hängt doch die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit eines Landes wie der Bundesrepublik Deutschland mit der Verfügbarkeit gut ausgebildeter und hoch qualifizierter Arbeitskräfte zusammen. Um diese bedeutsame Ressource in Zeiten zunehmender Wanderungsbewegungen, in denen Personen mit Migrationshintergrund einen wachsenden Teil der Bevölkerung ausmachen, aufrecht zu erhalten, muss eben jenen der Erwerb entsprechender Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten ermöglicht werden.

Die Ungleichheiten im Bildungserfolg können auch Einfluss auf das Sozialgefüge ausüben – kommt es dadurch innerhalb der zugewanderten Gruppen zu einer Verhinderung der Entwicklung einer Bildungsschicht, die Zugang zu Positionen des öffentlichen, politischen und/oder kulturellen Lebens der Gesellschaft hat und dieses entscheidend mitgestaltet, wirken die geringeren Chancen auf Bildung im Sinne eines ‚Integrationshindernisses‘. Unter den Bürger(inne)n mit Migrationshintergrund entstehen angesichts ihrer Situation möglicherweise Unmut und Unzufriedenheit, was gegebenenfalls wiederum zu einem Rückzug aus dem öffentlichen Leben führt (Schofield, 2006c).

2.2.2 Erklärungsansätze zu Ursachen von Bildungsungleichheit

Die geschilderten Bildungsdiskrepanzen, die trotz einer allmählichen Verbesserung der Situation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Regel über die einzelnen Bundesländer hinweg immer noch erheblich zu deren Ungunsten ausfallen (wenngleich [wie aufgezeigt] die Ausprägungen der Unterschiede zwischen Zuwanderergruppen, nach besuchten Schulformen und Bundesländern zum Teil beträchtlich variieren), werden in der Literatur auf unterschiedliche Faktoren zurückgeführt, die sich in einer ersten Annäherung folgendermaßen differenzieren lassen. Zum einen sind dies Variablen, die Leistungen prinzipiell, also bei allen Schüler(inne)n, beeinflussen können, von denen aber anzunehmen ist, dass sie bei jenen aus zugewanderten Familien besonders deutlich zum Tragen kommen. So wirkt sich beispielsweise ein niedriger sozioökonomischer Status ungünstig auf Schulleistungen aus. Aufgrund dessen, dass Familien mit Migrationshintergrund öfter den unteren Sozialschichten angehören, sind deren Kinder häufiger von diesem Zusammenhang betroffen. Andererseits werden Aspekte, die aus der Zugehörigkeit zu einer ethnischen Minderheit und/oder der kulturellen Herkunft resultieren, als Ursachen herangezogen, wie der Umfang von Kenntnissen und die Beherrschung der Unterrichtssprache, das Einwanderungsalter, die Aufenthaltsdauer und spezifische Erfahrungen mit bzw. in der Migration (Schofield, 2006a).

Die verschiedenen Erklärungsansätze, die diese und weitere Faktoren in den Blick nehmen, lassen sich nach Cristina Allemann-Ghionda (2006) sieben Gruppen²⁷ zuordnen. Im ersten Ansatz, der in der öffentlichen, bildungspolitischen und wissenschaftlichen Diskussion wie auch in den Medien weit verbreitet ist, werden Bildungsmisserfolge „als Erbe der so genannten Ausländerpädagogik“ (S. 352) auf – kulturelle und/oder sprachliche – Defizite von Schüler/innen mit Migrationshintergrund und deren Familien zurückgeführt. Als Beispiel führt die Autorin Analysen zu der ersten PISA-Studie an, in der die relativ schwachen Lesekompetenzen von Kindern aus zugewanderten Familien mit einem Mangel an Kenntnissen bezüglich der offiziellen Untersprache erklärt werden. Dies ist insofern problematisch, als dass zum einen aktuelle Forschungsergebnisse zur sprachlichen Sozialisation und Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und das zentrale Thema der Förderung der Herkunftssprache insbesondere mit Blick auf den Zusammenhang von Zweisprachigkeit und Schulerfolg unberücksichtigt bleiben, zum anderen wird die Verantwortung des Schulsystems und der einzelnen Lehrkräfte auf ein Minimum reduziert resp. negiert, wodurch solche und ähnliche Erklärungen einen lediglich partiellen und somit unzureichenden Beitrag leisten.

²⁷ Eine ähnliche Einschätzung findet sich bei Petra Stanat (2006), die auf eine Einteilung von Heike Diefenbach (2002) rekurriert, nach der sich die verschiedenen Erklärungsansätze vier Gruppen zuordnen lassen: Auf eine mögliche kontraproduktive Wirkung von traditionellen Werte- und Deutungsmustern und/oder der kulturellen Orientierung für die Bildungsverläufe von Zuwanderern fokussieren kulturalistische Erklärungen. Die geringeren bildungsrelevanten Ressourcen für entsprechende Investitionen, die bei Familien mit Migrationshintergrund vermutet werden und zu einer Benachteiligung von deren Kindern führen können, bilden das Zentrum von sozioökonomischen Ansätzen. Die zeitliche Aufenthaltsperspektive von Migrant(inn)en wird in einer Deutungsweise in den Blick genommen, die auf Handlungsstrategien zielt, deren Verfügbarkeit und Ausgestaltung durch die Migrationssituation bedingt ist. Im Mittelpunkt der vierten Gruppe von Erklärungsansätzen stehen die strukturellen Bedingungen des Bildungssystems, die auf die Schulleistungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ungünstige Effekte ausüben.

Auf Charakteristika von Bildungsinstitutionen resp. Bildungssystemen und deren ungünstige Effekte für die Schulleistungen von Kindern und Jugendlichen aus zugewanderten Familien bezieht sich die zweite Gruppe von Ansätzen (vgl. dazu auch Stanat, 2006), die sich mit Mechanismen leistungsbezogener und sozialer institutioneller Segregation beschäftigen, insbesondere an Schnittstellen der schulischen Laufbahn. Als Ursachen von Bildungsmisserfolgen wird die früh einsetzende, kaum reversible Selektion der Schülerinnen und Schüler auf die unterschiedlichen weiterführenden Schulformen postuliert (bspw. von Hunger & Thränhardt, 2004; Oelkers, 2006), in deren Folge es zu einer oftmals ungerechtfertigten Zuweisung von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund auf weniger qualifizierende Schultypen kommt, beispielsweise bedingt durch (Übergangs)Empfehlungen von Lehrkräften: So ist die Chance, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten, für autochthone Grundschüler/innen deutlich größer als für Kinder, deren Eltern nicht in Deutschland geboren wurden (Allemann-Ghionda u.a., 2006; Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006). Damit deutet sich ein Aspekt an, der in dieser Sichtweise oft ausgeblendet wird – Lehrerinnen und Lehrer sind Individuen, die über einen gewissen Handlungsspielraum verfügen. Fehlzusweisungen und unangemessene Empfehlungen können somit auch unter dem Gesichtspunkt der diagnostischen Kompetenzen von Lehrkräften diskutiert werden (Allemann-Ghionda, 2006).

Dadurch eröffnet sich ein Anknüpfungspunkt zur dritten Gruppe von Erklärungsansätzen, die Zweifel an den Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern bezüglich Diagnostik und Leistungsbeurteilung äußern. So weist Allemann-Ghionda (2006) u.a. unter Rückgriff auf eine eigene Studie (Allemann-Ghionda u.a., 2006) auf die offensichtlich im deutschen Bildungswesen weit verbreitete Einstellung und Beurteilungspraxis, die unterstellte geringere Begabung oder Intelligenz von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund sei ursächlich für deren Sprachschwierigkeiten, hin. In der angesprochenen explorativen Untersuchung gaben Lehrkräfte an, die Nicht-Eignung eines großen Teiles der Schüler/innen aus zugewanderten Familien für den Besuch eines Gymnasiums schon am Anfang der dritten Klasse richtig einschätzen zu können. Zu den Begründungen zählten defizitäre Leistungen und/oder sprachliche Kenntnisse, unzureichende elterliche Unterstützung sowie eine hohe Anzahl an Geschwisterkindern. Nicht wahrgenommen wurde das Sprachpotential der Kinder bzw. deren Zweisprachigkeit (ebd.). Dass Schulerfolg und qualifizierte Förderung von Zweisprachigkeit interdependent sind, legen die Ergebnisse verschiedener qualitativer Studien nahe; zudem wird in psycholinguistischen Analysen hervorgehoben, dass zwei- oder mehrsprachige Personen besondere kognitive Leistungen erbringen. Bleiben diese Fähigkeiten jedoch, wie in der vierten Gruppe diskutiert, im Unterricht und bei der Beurteilung von Kindern unbeachtet, werden sie in der Schule nicht gefördert oder kommt es zu einem bewussten Gegensteuern gegen Zweisprachigkeit, können sich diese oftmals nicht vollständig entfalten (ebd.).

Folgt man der fünften Gruppe von Erklärungsansätzen, so hängt unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit und Multikulturalität die Wirksamkeit von Schule von verschiedenen Faktoren ab – dem Klassenklima, dem Feedback an die Lernenden und nicht zuletzt dem Grad an Binnendifferenzierung und Individualisierung. Die Ergebnisse von Untersuchungen, in deren Rahmen diese Variablen des Unterrichts identifiziert wurden, lassen die Schlussfolgerung zu, dass ‚guter Unterricht‘ auch in heterogen zusammengesetzten Schulklassen möglich ist (ebd.).

Unter einem Wechsel der Perspektive steht im Mittelpunkt der sechsten Gruppe nicht der Misserfolg von Kindern und Jugendlichen aus zugewanderten Familien, sondern ihr Erfolg resp. eine Analyse derjenigen Faktoren, die einen Beitrag dazu leisten. Allemann-Ghionda (2006) betont, dass Bildung vor dem Hintergrund der Ergebnisse der dargestellten Untersuchungen das „Ergebnis eines gelungen Zusammenspiels von Ressourcen“ (S. 353) bedeutet. Im ressourcenorientierten Ansatz wird „die Befreiung aus einem sozial deterministischen Paradigma an[gestrebt] und (...) auf das in ein Netzwerk eingebundene Individuum mit Handlungspotential und Entscheidungsfähigkeiten [fokussiert]“ (ebd.).

Die letzte Gruppe, die auf einer systemischen Kombination der in den geschilderten Erklärungsansätzen enthaltenen Faktoren basiert, scheint für Allemann-Ghionda (2006), mit der wir konform gehen, am überzeugendsten zu sein. So sind die schlechteren Chancen von Kindern und Jugendlichen auf eine Kopplung verschiedener Variablen zurückzuführen, wie ungünstige Ausgangsqualifikationen und strukturelle resp. institutionelle Barrieren im Schulsystem sowie negative Erwartungen und Stereotype seitens Eltern und/oder Lehrpersonen. Wenngleich von einem Zusammenspiel dieser und anderer Faktoren auszugehen ist, erfolgt in den nachfolgenden Ausführungen deren getrennte Betrachtung.

In vorliegendem Überblick knüpfen wir an diese Gruppe von Erklärungsansätzen an und diskutieren zunächst, ob die schulstrukturellen Bedingungen in Form von – in der Regel im Sekundarbereich praktizierten – Leistungsgruppierungen zu den Differenzen zwischen Kindern bzw. Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund in ihrer Persönlichkeits- und Leistungsentwicklung beitragen.

Im Anschluss daran widmen wir uns unter einer geschlechtsbezogenen Erweiterung des Blickwinkels zwei für die Entstehung und Aufrechterhaltung von interindividuellen Diskrepanzen – zwischen Mädchen und Jungen sowie Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher sozialer, soziokultureller bzw. ethnischer Herkunft – im Bildungserfolg als zentral geltenden Faktoren²⁸ (Schofield, 2006a): der so genannten ‚Stereotypen-Bedrohung‘ (‚stereotype threat‘) und den ‚Erwartungseffekten‘. Dabei liegt der Schwerpunkt auf in der Schule stattfindenden sozialen und psychologischen Prozessen, die zu den Differenzen beitragen können; der Fokus richtet sich vorrangig auf das erstgenannte Phänomen, das in seiner Wirkung auf Schul- und Bildungsleistungen zwar nicht neu ist, aber als potentielle Ursache von diesbezüglichen Unterschieden erst in jüngerer Zeit diskutiert und empirisch untersucht wird.

Gemeinsam ist den drei Ansätzen, dass auf das Geschlecht und die Herkunft bezogene Unterschiede eher auf situationale bzw. kontextuale Einflüsse und weniger auf kaum veränderbare dispositionale Eigenschaften von Personen zurückgeführt werden, die somit durch entsprechende Interventionen abgeschwächt oder möglicherweise sogar aufgehoben werden können, wie in Verbindung mit den je abschließend ausgearbeiteten Handlungsempfehlungen zu zeigen ist. Da die Formulierung bildungspolitischer Interventionsmöglichkeiten Kernstück und Ziel vorliegenden Beitrags ist, konzentrieren wir uns

²⁸ Wir beziehen uns hier auf die Argumentation von Janet W. Schofield (2006a), nach der die oben genannten Faktoren Sprachbeherrschung und Migrationshintergrund die in Deutschland bestehenden Disparitäten zwischen Schüler(inne)n mit und ohne Migrationshintergrund nicht ausreichend erklären können. Dies macht eine Erweiterung „auf diejenigen sozialen Prozesse und Strukturen in der schulischen Umgebung [erforderlich], die einen negativen Einfluss auf die Schulerfolge von SchülerInnen mit Migrationshintergrund haben“ (S. 10).

auf Strategien und Maßnahmen zur Überwindung der ungünstigen Faktoren, die in bestehenden schulischen Strukturen und in Lernkontexten ablaufenden sozialen und psychologischen Prozessen zu verorten sind. Das heißt nicht, dass der Einfluss außerschulischer Variablen (Situation der Familie, kulturelle Herkunft, Migrationsgeschichte etc.) weniger bedeutsam ist, sondern dass dieser größtenteils außerhalb des schul- und bildungspolitischen Einflussbereiches liegt, mit diesbezüglichen Interventionen kaum veränderbar scheint und folglich zumindest mittelfristig als gegebene Größe zu akzeptieren ist (Schofield, 2006a).

2.2.2.1 Leistungsgruppierung

Der erste Aspekt, mit dem wir uns in vorliegender Zusammenschau auseinander setzen, ist die Leistungsgruppierung bzw. Leistungsdifferenzierung. Da sich der Diskussionsstand zu Fragen der Schulstruktur im deutschsprachigen Raum durch „starke Überzeugungen und schwache Daten“ (Baumert, Stanat & Watermann, 2006, S. 107) auszeichnet und Schlussfolgerungen oftmals „von einem auf Alltagserfahrung basierenden Gesamteindruck ausgehen“ (ebd., S. 101), sind die folgenden Ausführungen in einem einleitenden Schritt auf Effekte der strukturellen Verteilung bezogen, während sich der zweite Teil konkret auf Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund konzentriert.

Die Schulsysteme moderner Industrienationen lassen sich durch die Aufteilung in einen Elementar- resp. Primarbereich und einen Sekundarbereich kennzeichnen, die sich bezüglich des Alters bzw. der von ihren Schüler/innen besuchten Klassenstufen und i.d.R. nach geographischer Lage unterscheiden. Der Übergang von einem in den anderen Bereich fällt oftmals mit einem Wechsel der Lerngruppe und des Lernortes zusammen. Während in Deutschland wie auch in zahlreichen anderen Staaten ein zentrales Charakteristikum der Grundschule die Unterrichtung von heterogen zusammengesetzten – noch nicht nach sozialen und/oder leistungsbezogenen Kriterien selektierten – Gruppen ist, findet nach dem Übertritt in das Sekundarschulwesen eine Leistungsgruppierung bzw. -differenzierung statt, die früher (in einem Großteil der deutschen Bundesländer zu Beginn der fünften Jahrgangsstufe) oder später (bspw. in Norwegen nach der neunten Klasse) erfolgt und die Schüler/innen den verschiedenen Leistungsniveaus entsprechend zu unterschiedlichen Abschlüssen, Ausbildungsmöglichkeiten und Berufswegen führt. Die Zuweisung in die weiterführenden Schulformen basiert auf den Fachleistungen der Grundschulkinder: Leistungsschwächere Schülerinnen besuchen nun gemeinsam einen bestimmten Typus von Schulen, leistungsstärkere einen anderen (Köller & Baumert, 2002). Dadurch werden unterschiedliche Bedingungen für Lerngruppen mit mutmaßlich ähnlichen Merkmalen etabliert, was dem Versuch einer systematischen Bündelung von Unterschiedlichkeit durch die Einrichtung möglichst ‚homogener‘ Gruppen gleichkommt (Merkens, 2007). Für den in Deutschland im Allgemeinen ‚dreigliedrigen‘ Sekundarbereich lässt sich dieses Homogenisierungsstreben anhand der Sekundarstufe I aufzeigen – im Rahmen einer gemeinhin ‚externen‘ Differenzierung²⁹ wird (auch bei den Bildungsansprüchen) sowohl

²⁹ Dagegen wird unter ‚Binnendifferenzierung‘ das Aufteilen von Schüler(inne)n nach deren Fähigkeiten oder Leistungen innerhalb einer Klasse oder Schule verstanden, die im deutschen Sekundarschulwesen jedoch aus formalen Gründen kaum praktiziert wird (Köller & Baumert, 2002).

nach verschiedenen Bildungsgängen (Hauptschule, Realschule und Gymnasium) als auch innerhalb der Schulformen (Gesamtschulen) unterschieden. Diese Einteilung ist mit dem Anspruch verbunden, Kindern einen ihren mitgebrachten ‚Voraussetzungen‘ entsprechenden Unterricht zu erteilen³⁰. Grundlegend dafür ist die Vorstellung, dass diesen in relativ homogenen Leistungsgruppen besser entsprochen und damit eine Optimierung der Förderung von allen Schüler(inne)n erreicht werden kann (Baumert u.a., 2006), das heißt bei Leistungsheterogenität sollten individuelle Lernerfolge offensichtlich geringer ausfallen als bei entsprechender Homogenität (Köller & Baumert, 2002).

Schulen als ‚differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus‘

Im Hinblick auf Schulleistungen gilt eine Homogenisierung von Schüler/innengruppen als sinnstiftendes Ziel und erwünschte Folge von Differenzierungsmaßnahmen, allerdings resultiert daraus auch eine soziale Segregation, kovariieren doch Leistungen mit der Sozialschichtzugehörigkeit. Betrachtet man den Zusammenhang zwischen dem mittleren Fähigkeitsniveau einer Schule und der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft, zeigt sich dieser als sehr eng. Mit vertieftem Blick auf die Verteilung von Schulformen ergeben sich nach Jürgen Baumert, Petra Stanat und Rainer Watermann (2006) insbesondere zwei Auffälligkeiten – Differenzierung und Überlappung: Zum einen wird die segregierende Wirkung des Sekundarschulsystems an den ‚Rändern‘, den Hauptschulen und Gymnasien, zum anderen eine Überschneidung von Realschulen, integrierten Gesamtschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen im mittleren Fähigkeits- und Sozialschichtbereich besonders deutlich. Während relativ große Überlappungen der Leistungsverteilungen von Schülerinnen und Schülern verschiedener Schulformen auf der individuellen Ebene bereits mehrfach nachgewiesen wurden, sei den Autor(inn)en zufolge ein ähnliches Ergebnis für Schulen, die unterschiedlichen Schulformen angehören, bemerkenswert, sollten doch bspw. Hauptschulen mit Realschulniveau, Realschulen mit Gymnasialniveau oder umgekehrt Gymnasien mit Realschulniveau bzw. Realschulen mit Hauptschulniveau eher Ausnahme denn Regel sein. Mit der Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht variieren auf individueller – und ähnlich auf schulischer – Ebene sowohl sozio- und ethnisch-kulturelle Voraussetzungen (Migrationshintergrund, Bildungsniveau) als auch Merkmale des Individuums (Lernbiographien, Leistungsvoraussetzungen). Dient die soziokulturelle Zusammensetzung der Schülerschaft in ihren zentralen Dimensionen als Kriterium zur Beschreibung von Lernumwelten, „ergibt sich ein Syndrom von Kompositionsmerkmalen, das zu einer kumulativen Privilegierung oder Benachteiligung (...) führen kann“ (ebd., S. 97). Zu nennen sind hier Indikatoren für sozioökonomische (durchschnittlicher Sozialstatus der Familie) und kulturelle (Bildungs- resp. Berufsabschluss der Eltern) Ressourcen einer Schule, familiäre (eingeschränkte Erwerbstätigkeit des Vaters) und lernbiographische (Klassenwiederholung[en]) Belastungen sowie ethnisch-kulturelle (eine andere Verkehrssprache als Deutsch in der Familie) und leistungsbezogene (kognitive Grundfähigkeiten und Lesekompetenz) Merkmale.

³⁰ So wurden und werden für Schüler/innen mit Migrationshintergrund spezielle sog. ‚Ausländerklassen‘ eingerichtet, um diesen einen ähnlichen Schulerfolg wie autochthonen Lernenden zu ermöglichen, was allerdings nicht zu dem gewünschten Erfolg führt(e) (Merkens, 2007).

In auf dieser Grundlage erstellten Kompositionsprofilen von Schulen unterschiedlicher Schulformen präsentiert sich zum einen analog zu den oben geschilderten Überschneidungen von Realschulen u.a. bei diesen Typen auch eine ähnlich kompositionelle Profilierung, wenngleich spezifische Besonderheiten auftreten. Zum anderen heben sie die gegensätzlich verlaufenden Profile von Gymnasien und Hauptschulen hervor und legen nahe, dass diese aufgrund der großen Unterschiede als weitestgehend unterschiedliche Kontexte zu betrachten sind, die darüber hinaus ‚differenzielle Entwicklungs- und Lernmilieus‘ für die Entwicklung von Leistung und Persönlichkeit der Lernenden darstellen (ebd.). Nach Baumert u.a. (2006, S. 99) wird mit dieser Definition zum Ausdruck gebracht, „dass junge Menschen *unabhängig von und zusätzlich zu* ihren unterschiedlichen persönlichen, intellektuellen, kulturellen, sozialen und ökonomischen Ressourcen je nach besuchter Schulform differenzielle Entwicklungschancen erhalten, die schulmilieubedingt sind und sowohl durch den Verteilungsprozess als auch durch die institutionellen Arbeits- und Lernbedingungen und die schulformspezifischen pädagogisch-didaktischen Traditionen erzeugt werden“ (Hervorhebung im Original).

Damit zusammenhängend stellt sich die Frage, ob die Verteilung auf die Schulformen quasi per se entgegen dem damit verbundenen Anspruch zu einer Erschwernis oder Verhinderung der Optimierung individueller Förderung für zumindest einen Teil der Kinder und Jugendlichen führt. Dass sich die *Leistungsentwicklungen* von Schülerinnen und Schülern an verschiedenen Schulformen unterscheiden und im zeitlichen Verlauf die Spreizung im Sinne einer ‚Leistungsschere‘ zunimmt, arbeiten die Autor(inn)en unter Rückgriff auf Ergebnisse der BIJU-Studie heraus und entwerfen drei mögliche Erklärungen von Unterschieden – die Lernraten der Mädchen und Jungen differieren abhängig von deren Vorwissen, es existieren institutionelle Unterschiede (verschiedenartige Lehr- und Stundenpläne sowie Unterrichtskulturen) und Kompositionseffekte, die durch die differente soziale, kulturelle, lernbiographische und leistungsbezogene Zusammensetzung der Schülerschaft bedingt sind. Bezugnehmend auf eine Untersuchung von Köller und Baumert (2001), in der diese Effekte gleichzeitig beachtet wurden, scheinen sich in den verschiedenen Schulformen tatsächlich differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus zu entwickeln, die in dieser Studie offensichtlich eher in Unterschieden zwischen den Institutionen (in Instruktionkulturen und curricularen Vorgaben) als der unterschiedlichen Zusammensetzung der Schülerschaft begründet liegen. Aussagen darüber, welche Bedeutung das Zusammenwirken von Komposition und Institution hat und welchen Beitrag für eine Milieubildung soziokulturelle Kontexte über die leistungsbezogene Zusammensetzung hinaus leisten, lassen sich aus den Ergebnissen dieser Arbeit jedoch nicht ableiten (Baumert u.a., 2006).

Auf der Hand liegt die Annahme, dass neben der Leistungs- auch die *Persönlichkeitsentwicklung* (in Bezug auf kognitive Aspekte, motivationale Orientierungen, soziale Kompetenzen und Berufsaspirationen) von einer hinsichtlich diverser Merkmale unterschiedlich zusammengesetzten Schulklientel beeinflusst wird. Hier ist zu betonen, dass sich Selbstbewertungen primär durch soziale Vergleichsprozesse (vgl. dazu bspw. auch Schurt & Waburg, 2007 a, b) in Klassen und/oder Schulen vollziehen, die als distinkte Referenzgruppen auf einem je spezifischen Fähigkeitsniveau den Rahmen für soziale Vergleiche bilden. In den bislang insbesondere auf Effekte von überdauernden Leistungsgruppierungen auf selbstbezogene Fähigkeitskognitionen gerichteten empirischen

Analysen wurde ein Phänomen herausgearbeitet, das als ‚big-fish-little-pond-effect‘ resp. ‚Fischteich-Effekt‘ (BFLP-Effekt; z.B. Marsh, 2005) bekannt wurde – gehören die Lernenden Klassen oder Lernkontexten mit unterschiedlichen Leistungsniveaus (wie in den verschiedenen weiterführenden Schulformen) an, nehmen sie ihre eigenen Fähigkeiten trotz vergleichbarer individueller Leistungen different wahr: Schüler/innen einer Schule mit höherem leistungsbezogenen Niveau entwickeln ein weniger gutes Selbstkonzept als jene, die – unter ansonsten gleichen Voraussetzungen – eine leistungsschwächere Schule besuchen. Köller und Baumert (2001) können solche Referenzgruppeneffekte zudem für das Fähigkeitsniveau innerhalb von Schulformen belegen. Unter Kontrolle der individuellen Leistungsfähigkeit sinkt mit ansteigendem mittlerem Fähigkeitsniveau einer Schule das Begabungsselbstkonzept ihrer Schülerschaft. In Bezug auf die unterschiedlichen Schulformen wird die eigene Begabung also von Haupt- und Realschüler/innen weniger kritisch beurteilt als von Gymnasiast(inn)en; zudem erhöht sich unter einer simultanen Berücksichtigung von Schulform und Fähigkeitsniveau der negative Kompositionseffekt. Nach Baumert u.a. (2006) können Hauptschulen als „selbstwertschützende Nischen“ (S. 102) angesehen werden, selbst und besonders auch bei einem Absinken des Fähigkeitsniveaus der Schülerschaft (ebd.).

Forschungsstand zu kompositionellen und institutionellen Effekten

Wann und wie welche Effekte konkret wirken und ob diese gegebenenfalls konfundieren, kann mit Blick auf den deutschsprachigen Forschungsstand noch nicht hinreichend beantwortet werden. Baumert u.a. (2006, S. 111) fassen die vorliegenden Befunde wie folgt zusammen:

- Zwischen Gruppierungsmaßnahmen und individuellen Leistungsvoraussetzungen sind Wechselwirkungen belegbar – während sich für leistungsschwächere Schüler/innen keine oder negative Auswirkungen von Leistungsdifferenzierungen andeuten, scheinen die leistungsstärkeren dagegen zu profitieren (vgl. dazu bspw. auch Köller & Baumert [2001, 2002] und den Überblick von Schofield [2006b]).
- Für die Leistungsentwicklung in unterschiedlichen Fächern lässt sich sowohl ein Einfluss von Institutions- (als der leistungsbezogenen Zusammensetzung der Schülerschaft einer Schule) als auch Kompositionseffekten (durch die gegliederte Schulform) dokumentieren.
- Soziale, soziokulturelle und ethnische Merkmale der Lernenden an einer Schule haben ebenfalls leistungsrelevante Auswirkungen; kulturelle und soziale Effekte konfundieren. Bislang wenig erforscht ist jedoch das Ausmaß des Zusammenhangs von sozialen und fähigkeitsbezogenen kompositionellen Kennzeichen der Schülerschaft.
- Zwischen der sozialen Zusammensetzung der Lernenden an einer Schule und ihrer Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schulform sind Interaktionen möglich; bezüglich der fähigkeitsbezogenen Komposition besteht noch Forschungsbedarf.
- Daneben fehlen empirische Arbeiten, die sich mit der Bedeutung von lernbiographischen Kompositionsmerkmalen (bspw. Klassenwiederholer[inne]n) vertieft auseinandersetzen und/oder Effekte dieser Merkmale im Allgemeinen parallel für die Entwicklung der Persönlichkeit und Leistung erfassen.

In diesem entworfenen Rahmen gehen Baumert, Stanat und Watermann (2006) anhand von Daten aus der nationalen Erweiterung der PISA 2000-Stichprobe (PISA-E), neu aufbereiteten Datensätzen aus der Längsschnittstudie BIJU und amtlichen Regionaldaten der übergreifenden Frage nach, „inwieweit unterschiedliche schulformspezifische Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklungen nicht nur auf individuelle Unterschiede in den Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen zurückzuführen sind, sondern auch durch institutionelle Unterschiede, wie sie in den unterschiedlichen Stundentafeln, Lehrplänen, Lehrbüchern, Bildungs- und Erziehungsphilosophien und Unterrichtskulturen der Schulformen zum Ausdruck kommen, und durch Kompositionseffekte, die auf die unterschiedliche leistungsmäßige, soziale, kulturelle und lernbiographische Zusammensetzung der Schülerschaft von Schulen zurückgehen, erzeugt werden (S. 171f.). Konkret richtet sich ihr Interesse auf die prinzipielle Abgrenzung von kompositionellen und institutionellen Effekten sowie eine vertiefte Analyse der Auswirkungen erstgenannter Aspekte in Bezug auf verschiedene Unterfragestellungen.

- Die Autor(inn)en kommen erstens hinsichtlich der *Dimensionen der Zusammensetzung der Schülerschaft und der Entwicklung eines Vermittlungsmodells* zu dem Schluss, dass sich die fünf theoretisch abgeleiteten Kompositionsdimensionen (soziokulturelle Zusammensetzung der Schülerschaft, Konzentration sozialer und/oder lernbiographischer Risiko- bzw. Belastungsfaktoren bspw. durch erschwerende Verhältnisse in den Familien, ethnisch-kulturelle Komposition der Schülerinnen und Schüler sowie deren Leistungs- und Fähigkeitsniveau) in den Daten abbilden lassen. Daneben belegen multivariate Analysen, dass Kompositions- und Kontextbedingungen in der Regel nur indirekt auf Entwicklungs- und Lernbedingungen einwirken; sie werden vermittelt und moderiert von den sozialen Interaktionen zwischen Eltern, Lehrkräften und Schüler(inne)n.
- Zweitens zeigt sich bezüglich der *Demarkation institutioneller (Schulform) und kompositioneller Effekte (Fähigkeiten und soziale Merkmale)*, dass ein Einfluss beider auf die Leistungsentwicklung zu erwarten ist. Als zentrales Kompositionsmerkmal gilt das fähigkeits- und leistungsbezogene Niveau einer Schule; die Wirkung der sozialen Komposition ist relativ klein, aber signifikant. Allerdings konfundiert dieser Kompositionseffekt zu einem großen Teil mit der Leistungszusammensetzung von Schulen. Für die Leistungsentwicklung zählen folglich Institution (die Schulform) und Komposition (das Fähigkeitsniveau einer Schule) – zusammen und je spezifisch.
- Zu der dritten Unterfragestellung, die auf *zwischen Schulform und Schüler/innenzusammensetzung nachweisbaren Wechselwirkungen* fokussiert, ist zu konstatieren, dass als das zentrale schulformunabhängige, entwicklungs- und lernmilieubestimmende Kompositionsmerkmal das Fähigkeits- und Leistungsniveau der Schülerschaft herausgearbeitet werden konnte; ein ähnlich vergleichbarer Einfluss kommt nur der Schulform als dem das Milieu prägenden Institutionsmerkmal zu. Zwischen der Zusammensetzung der Schülerschaft von Schulen und der Zugehörigkeit zu einer Schulform zeigen sich jedoch Interaktionen und in der Folge schulformspezifische Wirkungsmuster – Gymnasien erweisen sich als relativ resistent gegenüber modifizierten Schüler/innenzusammensetzungen (bzgl. des mittleren Fähigkeitsniveaus) in ihren Leistungsergebnissen, während die Arbeitserfolge von Hauptschulen konträr dazu von

kritischen kompositionellen Merkmalen deutlich beeinflusst und beeinträchtigt werden können.

- Mit Blick auf *Persönlichkeitsentwicklung und Zusammensetzung der Schülerschaft* wurden diese basierend auf Überzeugungen bzgl. der eigenen Selbstwirksamkeit in Abhängigkeit von der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schulform und kompositionellen Merkmalen von Einzelschulen untersucht und eine Überprüfung von vier sich ergänzenden und/oder konkurrierenden Vermittlungshypothesen durchgeführt – wie erwartet, kann ein in beachtlicher Stärke auftretender BFLP-Effekt nachgewiesen werden; daneben werden negative Folgen eines lernbiographischen Kompositionseffektes bei „einer Konzentration von Schulversagern“ (S. 116) deutlich. Werden Wechselwirkung zwischen kompositionellen Merkmalen und Schulform berücksichtigt, ergeben sich folgende Differenzierungen: Der BFLP-Effekt deutet sich an Gymnasien und Schulen mit mehreren Bildungsgängen nur noch an; zufallskritisch ist er nicht abzusichern. Den Autor(inn)en zufolge kann dies als geringere Stratifizierung der beiden Schulformen interpretiert werden. Der negative lernbiographische kompositionelle Effekt kann nur für Hauptschulen nachgewiesen werden; hier fällt er relativ groß aus – unabhängig vom eigenen Schulversagen und über dieses hinaus sinken die Selbstwirksamkeitserwartungen von Hauptschüler(inne)n mit steigendem Anteil von Klassenwiederholer(inne)n. Anstieg von Schulversager(inne)n und sinkendes Fähigkeitsniveau sind an dieser Schulform Kompositionseffekte, die sich gegenläufig auf die Entwicklung von Selbstwirksamkeit auswirken.
- Der letzte analysierte Bereich bezieht sich auf die regionalen Strukturbedingungen. Überprüft wurde, ob sich für Haupt- und Realschulen sowie für Schulen mit mehreren Bildungsgängen strukturell unterschiedliche Kompositionseffekte belegen lassen und darunter ‚kritische‘ Problemkonstellationen zu finden sind. Für die beiden erstgenannten Schulformen wurde eine Gruppe von Schulen identifiziert, die durch eine Kumulation negativer Kompositionsmerkmale charakterisiert wird. Dazu zählen rund 16% resp. 10% der Einrichtungen. Hier zeigt sich nicht nur ein konfundierender Einfluss der kompositionellen Merkmale, sondern auch deren additive Wirkung auf die Leistungsentwicklung. Als bedeutendste Prädiktoren der Zugehörigkeit von Schulen zu den einzelnen Klassen mit unterschiedlichen Kompositionsprofilen gelten die Konzentration der Zuwandererfamilien in der Region, der Grad schulstruktureller Differenzierung des schulischen Angebots im Einzugsgebiet und die Expansion der weiterführenden Schulformen (ebd.).

Zwischenfazit

Die Frage, ob die schulische Struktur in einem gegliederten Sekundarbereich wie dem in Deutschland zur Entstehung von differenziellen Lern- und Entwicklungsmilieus, die sich independent von und zusätzlich zu Effekten unterschiedlicher Lernvoraussetzungen der Individuen auswirken, ist nach Baumert u.a. (2006) angesichts der Ergebnisse ihrer Untersuchung mit ‚Ja‘ zu beantworten. Diese nachgewiesenen Auswirkungen, die zum einen rein ‚kompositioneller‘ Art sind, manifestieren sich in erschwerten Arbeitsbedingungen vorrangig an Haupt- und Realschulen und beeinflussen offensichtlich hauptsächlich vermittelt über

didaktische, curriculare und organisatorische Reaktionen der Lehrpersonen die Leistungsentwicklung ihrer Schüler/innen. Damit zusammenhängend wirken zum anderen institutionelle Effekte³¹ über tradierte Didaktiken, Curricula und Bildungstheorien, die mit den verschiedenen Formen der Lehrer/innenbildung auf je besondere Weise verwachsen sind. Möglicherweise handelt es sich dabei auch um das Resultat „einer nur teilweise erfolgreichen Adaption des Unterrichtsverhaltens für die spezifische Schülerklientel“ (S. 177). Drittens werden kumulativ wirkende Problemkonstellationen für einen relativ kleinen Anteil von Schulen im Haupt- und Realschulbereich dokumentiert, deren Auftreten nicht unerheblich von der schulischen Struktur des jeweiligen Einzugsgebietes bestimmt wird. Festzuhalten und besonders zu betonen ist, dass mit ansteigender Differenzierung – konträr zu der ursprünglichen Intention einer Optimierung der Förderung von allen Schüler(inne)n – das erhöhte Risiko der Entstehung von Lern- und Entwicklungsmilieus an einzelnen Schulen verbunden ist, Kinder und Jugendliche kumulativ zu benachteiligen.

Soziokulturelle Herkunft und Bildungschancen

Vor diesem Hintergrund werden die systematischen Leistungsunterschiede zwischen Kindern aus zugewanderten und nicht-gewanderten Familien oftmals auf die Gliedrigkeit des Sekundarschulwesens, die früh einsetzende Aufteilung in die verschiedenen weiterführenden Schulen, wie bspw. in Bayern praktiziert, und die unterschiedliche Zusammensetzung der Schülerschaft zurückgeführt. Schofield (2006b) weist darauf hin, dass Schülerinnen und Schüler mit relativ geringen Eingangsvoraussetzungen, aus Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status und Migrationshintergrund überproportional in Schulen vertreten sind, deren Schülerschaft sich durch eines oder mehrere dieser Merkmale auszeichnet. Diese Konzentration liegt möglicherweise in strukturellen Faktoren (Anteil von Migrant[in]en in Wohngebieten, Einzugsgebiete der Schulen etc.) begründet; ist aber zum anderen offensichtlich „Ergebnis bildungspolitischer Praxis“ (S. 72) – Leistungshomogenisierung ist mit einer Homogenisierung der Schülerschaft bezüglich sozioökonomischem, kulturellem und ethnischem Hintergrund gepaart. Wie wir unter dem Punkt ‚Familie im Kontext von Entwicklung und Sozialisation, Migration und Bildung‘ bereits erläutert haben, überlagern sich ethnische und soziale Herkunft deutlich: Zugewanderte Familien sind häufiger in den unteren Sozialschichten vertreten, und die Kinder aus diesen Schichten haben infolge von Armutrisiko und zum Teil fehlenden häuslichen Ressourcen geringere Bildungschancen. Dies kann in Verbindung mit anderen Faktoren wiederum dazu führen, dass sich ein großer Teil dieser Schülerinnen und Schüler besonders häufig auf den unteren Niveaus des Bildungssystems ‚ansammelt‘ und dort ‚festschlingt‘, das heißt, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund oftmals in leistungsstärkeren Gruppen unter- und in leistungsschwächeren überrepräsentiert sind, was sich neben und zusätzlich zu den auf der individuellen Ebene wirksamen Faktoren ungünstig auf den weiteren Kompetenzerwerb und Bildungschancen insgesamt auswirken kann. In

³¹ Anzunehmen ist ein Zusammenspiel beider Effekte, wie bspw. die Ergebnisse einer aktuellen Studie von Marko Neumann, Inge Schnyder, Ulrich Trautwein, Alois Niggli, Oliver Lüdtke und Rico Cathomas (2007) andeuten. Individuelle Schulleistungen von Einzelnen korrelieren erstens mit den durchschnittlichen kognitiven Fähigkeiten aller Lernenden einer Klasse/Schule, und zweitens werden diese vom besuchten Schultyp beeinflusst (vgl. auch Schofield, 2006c).

diesem Zusammenhang ist die relative Geschlossenheit der Ebenen des dreigliedrigen Systems angesprochen, das zwar nach unten offen ist, Bildungsaufstiege nach oben jedoch erschwert. In Anlehnung an eine Studie, die bereits in den 1980er Jahren in Berlin durchgeführt wurde, (Monika Alamdar-Niemann, Leonie Herwartz-Emden und Hans Merkens, 1987) können Gesamtschulen³² diese Undurchlässigkeit besser ausgleichen.

Wenngleich bislang noch wenig über die Bedeutung von *institutionellen Bedingungen* des schulischen (Miss)Erfolgs von Schülerinnen und Schülern bekannt ist, wie Stanat (2006) mit Blick auf die Befundlage für den deutschsprachigen Raum konstatiert, lassen sich zumindest einige weitere Faktoren dieser Entwicklung identifizieren, wie die frühe Differenzierung nach Schulformen, was nach Jürgen Oelkers (2006) eine Minderung der Chancen von vermeintlich Schwächeren bedeutet. Diese Selektion sei „so unkorrigierbar und mit so weitreichenden Folgen verbunden“ wie in keinem anderen Bildungssystem (S. 100). Ähnlich argumentieren Hunger und Thränhardt (2004, S. 193f.), dass die „Rigidität der Auslese, vor allem, wenn sie biographisch früh erfolgt (...) ausgrenzende Folgen für die Kinder aus Einwandererfamilien [hat], sofern sie dies nicht mit eigenem sozialen Kapital ausgleichen können“. Solche und ähnliche Einschätzungen greifen nicht selten auf die Befunde internationaler Untersuchungen zurück, die nicht unbedingt auf den deutschsprachigen Raum übertragen werden können – hier ergibt sich ein abweichendes Bild (Köller & Baumert, 2002). Um vorschnelle Schlüsse zu vermeiden, ist bezüglich der leistungsbezogenen (Eingangs)Voraussetzungen von Lernenden zu differenzieren. In einer Reanalyse von Daten einer Gymnasialstudie von Roeder (1997; zitiert nach Köller & Baumert, 2002) zeigten Gymnasiast(inn)en aus Bundesländern mit vierjähriger Grundschule deutliche Leistungsvorteile gegenüber jenen, die eine sechsjährige Grundschule besucht hatten. Offensichtlich profitieren leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler von einer frühen Differenzierung im Sekundarbereich und dies insbesondere dann, wenn sie ein Gymnasium besuchen, wie Olaf Köller und Jürgen Baumert (2002) mit Rekurs auf eine eigene Studie (ebd., 2001), in der die Leistungsverläufe in Mathematik in Zusammenhang mit der Schulform analysiert wurden, herausarbeiten. Umgekehrt dazu scheinen sich die Lernzuwächse von leistungsschwachen Kindern zu verringern (vgl. dazu den Überblick bei Schofield [2006b]).

Wie eingangs erwähnt, gelten (Übergangs)Empfehlungen von der Grundschule in die weiterführenden Sekundarschulen als Barriere, an der Schüler/innen mit Migrationshintergrund oftmals scheitern, erhalten diese doch eine niedrigere Empfehlung als autochthone Grundschul Kinder (Ditton, Krüsken & Schauenberg, 2005) und folglich weniger Chancen für einen Übertritt an das Gymnasium (Allemann-Ghionda u.a., 2006; Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006). Dass Grundschulempfehlungen nicht zwingend die tatsächlichen kognitiven Fähigkeiten widerspiegeln, sondern von anderen, prinzipiell leistungsfremden Kriterien mitbestimmt werden – wie einer hohen Anzahl an Geschwisterkindern (Allemann-Ghionda u.a., 2006) –, zeigt sich daneben auch für Kinder aus

³² Anzumerken ist, dass der Fördereffekt von Gesamtschulen in Bezug auf inhaltliche Kompetenzen und fachliche Fähigkeiten jedoch umstritten ist: So weisen Baumert und Köller (1998) mit Blick auf die BIJU-Studie darauf hin, dass Realschüler/innen aus Nordrhein-Westfalen gegenüber ähnlich begabten Gesamtschüler(inne)n am Ende der zehnten Klasse in Mathematik einen deutlichen Wissensvorsprung hatten. Noch stärkere Effekte zeigten sich beim Vergleich mit Gymnasien.

unteren Sozialschichten und/oder bildungsfernen Elternhäusern (bspw. Ditton u.a., 2005). Zurückgeführt wird dies auf Antizipationen der Lehrkräfte bezüglich mutmaßlich geringerer psychologischer (wie zum Beispiel wenig häusliche Unterstützungsmöglichkeiten) und ökonomischer Ressourcen (bspw. für Nachhilfe) von Angehörigen der unteren sozialen Schichten, „um den Schulerfolg absichern zu können“ (ebd., S. 287; vgl. dazu auch die Einschätzung von Gomolla & Radtke, 2002). Eine weitere Problemkonstellation eröffnet sich mit Blick auf die Ergebnisse der bisher durchgeführten Schulleistungsstudien, die auf einen engen Zusammenhang von Kompetenzniveau und Faktoren wie der familiären Umgangssprache verweisen, was nach Petra Stanat (2006) als Hinweis auf einen Mangel an institutionellen Lerngelegenheiten der deutschen Sprache zum Ausgleich der Nachteile von Schüler(inne)n aus zugewanderten Familien zu interpretieren ist. Möglicherweise liegt dies unter anderem in der von Lehrpersonen vertretenen grundsätzlichen Haltung gegenüber Sprache, in der die Realität von und das Potential der Mehrsprachigkeit ausgeblendet wird, begründet (ebd.).

Hinsichtlich der Untersuchung von *Kompositionseffekten*, die sich auf die Auswirkungen der Zusammensetzung der Schülerschaft hinsichtlich des Migrationshintergrundes beziehen, zeichnet sich ebenfalls kaum ein gesättigter Forschungsbereich ab; aus internationaler Perspektive variieren die Befunde zum Teil. Es kann jedoch angenommen werden, dass der Anteil an Migrant(inn)en in einer Klasse oder Schule einen Einfluss auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler ausübt, der, wie Stanat (ebd.) vermutet, über die Sprachkompetenzen in Deutsch vermittelt wird – bei ‚ethnischer Segmentierung‘ sollten sich diese weniger gut entwickeln. Dieser Frage geht sie im Rahmen einer eigenen Studie auf Grundlage der nationalen Erweiterung der PISA-Stichprobe (PISA-E) und unter Konzentration auf die westdeutschen Bundesländer nach. Die Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen: An Hauptschulen mit einem höheren Anteil von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund werden geringere Leseleistungen erzielt, und zwar sowohl von autochthonen als auch Schüler(inne)n aus zugewanderten Familien. Damit deutet sich eine mehrfache Benachteiligung der Schülerschaft dieser Schulen an – ein großer Teil der Lernenden stammt nicht nur aus zugewanderten Familien, sondern zeichnet sich daneben durch weitere ungünstige Eingangsvoraussetzungen bezüglich des sozioökonomischen Hintergrundes und der kognitiven Grundfähigkeiten aus. Die einzelnen Wirkungen lassen sich – da sie eng miteinander konfundieren – nicht voneinander trennen. Der Autorin zufolge bilden die Resultate einen weiteren Beleg für die erschwerten Arbeitsbedingungen an einem nicht unerheblichen Teil der erfassten Hauptschulen. Allerdings sollte ein unerwartetes Ergebnis nicht übersehen werden: In Lernkontexten mit einem hohen Migrant(inn)enanteil neigen Schüler/innen zu höheren Bildungsaspirationen. In Bezug auf die sprachlichen Gelegenheitsstrukturen als der die Kompositionseffekte vermittelnden Variable, basierend auf der Annahme, in Schulen mit einem hohen Anteil an Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund würde seltener Deutsch gesprochen, fehlten die Voraussetzung einer Überprüfung.

In eine ähnliche Richtung gehen die Ergebnisse der Berliner Grundschulstudie ‚BeLesen‘ unter Leitung von Hans Merckens und Agi Schröder-Lenzen (bspw. Merckens, 2005), die auf differenzielle Effekte des Migrant(inn)enanteiles unter den Grundschulkindern verweisen: So wurden die Lesekompetenzen der Schüler/innen am Ende des dritten Schuljahres negativ durch einen hohen Anteil von Kindern aus zugewanderten Familien beeinflusst. Nachteile aus einem

steigenden Anteil von Migrant(inn)en entstanden allerdings lediglich für Grundschüler/inn)en türkischer Herkunft (nicht aber für solche aus anderen Ländern bzw. autochthone Kinder), wenn nur noch drei von zehn oder weniger Schüler/innen ohne Migrationshintergrund in diesen Klassen vertreten waren. Nach Merkens (ebd.) liegt dieser Umstand in einem zentralen Resultat der Studie begründet – in vielen Fällen können die überwiegend türkischstämmigen Kinder, die neben den Aussiedler(inne)n die größte Migrant(inn)engruppe bilden, in ihren Klassen miteinander in ihrer Muttersprache kommunizieren und müssen die Unterrichtssprache Deutsch nicht verwenden, was die schulischen Gelegenheiten zum Erwerb der deutschen Sprache und entsprechender Kompetenzen auf ein Minimum reduziert. In der Regel treffen Grundschüler/innen mit einer anderen als der türkischen Herkunft nicht unbedingt auf Kinder mit identischem Hintergrund und haben sich aufgrund dessen zu Kommunikationszwecken des Deutschen zu bedienen, wodurch sich ihre Kenntnisse vertiefen können (ebd.).

Obwohl die Mechanismen, wie sich die leistungsbezogene, soziale, kulturelle und lernbiographische Zusammensetzung der Schülerschaft auf den Bildungs(miss)erfolg von Schülerinnen und Schülern auswirkt, auch in dieser Studie nicht vollständig aufgedeckt werden konnten und bislang noch unklar sind, kann deren Einfluss, der zum Teil mit Institutionseffekten verknüpft ist, angenommen werden. Schofield (2006b) geht davon aus, dass Leistungsgruppierung im Zusammenhang mit einer Lehrplandifferenzierung, wie im gegliederten Schulwesen der BRD angesichts der unterschiedlichen Schultypen in der Sekundarstufe gegeben, die Entstehung von Bildungsdiskrepanzen beeinflusst – die Entwicklung von ursprünglich leistungsstärkeren und -schwächeren Kindern wird mittels der zwischen verschiedenen Lernumgebungen differenten Stundentafeln, Lerninhalte, Materialien, Unterrichtskulturen, pädagogischen Ziele und damit verbundenen Verhaltensweisen, als den institutionellen Effekten, in ‚oberen‘ Schultypen begünstigt und in den ‚niedrigeren‘ beeinträchtigt. Homogene Lerngruppen und ungleiche Lehrpläne tragen im Fall der Existenz einer zwischen einem anfänglich niedrigen Leistungsniveau und Migrationshintergrund bestehenden Beziehung zu einer Vergrößerung der bildungsbezogenen Differenzen zwischen Kindern aus (nicht-)zugewanderten Familien bei. Unter Vorgriff auf unsere Erläuterungen zu den negativen Auswirkungen von mit sozialen Klassifizierungen in Bezug auf Geschlecht, Ethnie und Klasse/Schicht verbundenen Stereotypen und Erwartungen ist somit nahe liegend, dass Leistungsgruppierungen vor dem problematischen Hintergrund eines oftmals niedrigen sozioökonomischen Status von zugewanderten Familien und einer häufigen Konzentration von Kindern mit Migrationshintergrund in weniger ‚vorteilhaften‘ Schulen (wie Hauptschulen) mit einer sozial ‚schwachen‘ Schülerschaft zu einer weiteren Verstärkung der Bildungsdiskrepanzen beitragen. Selbst wenn Schülerinnen oder Schüler, die einen Minderheitenstatus oder Migrationshintergrund aufweisen, nicht bzw. kaum aktiv aufgrund dessen diskriminiert werden, ist es wahrscheinlich, dass sie durch mit dem sozioökonomischen Status verbundene gesellschaftliche Prozessen in ihrer Bildungsentwicklung beeinträchtigt werden, da ihrer Familie ein geringer sozioökonomischer Status unterstellt wird und zwar per se, auch wenn dies nicht der Fall sein sollte (ebd.).

Ein Einwand, der gegen die Interpretation spricht, die Gliederung des Sekundarschulwesens sei die Ursache der relativ geringen Schulleistungen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, stammt von Merkens (2007). Er weist darauf hin, dass diese Gruppe

zum einen bereits in der nichtgegliederten Grundschule, in der noch keine explizite Leistungsselektion durch die Schule selbst stattfindet, schlechter als autochthone Kinder abschneidet und zum anderen aussagekräftige Langsschnittuntersuchungen fehlen. Wenngleich diese Kritik sehr ernst zu nehmen ist, finden sich in Anlehnung an Michael Mutz (2006), der sich auf eine Studie von Joachim Tiedemann und Elfriede Billmann-Mahecha (2004) bezieht, zumindest Hinweise auf die Existenz von Kompositionseffekten in deutschen Grundschulen. Dementsprechend vermutet er den Ausgangspunkt einer zunehmenden Spreizung von Schüler/innenleistungen im Anschluss an eine „schulsystemische Gruppierung“ (S. 19) mit ungleicher Förderung. Wenngleich also für die Leistungsdifferenzen zwischen Lernenden unterschiedlicher kultureller und ethnischer Herkunft zum Teil weniger empirisch eindeutige Ursachen als Wirkungen in die Diskussion eingebracht werden, zeichnet sich zumindest ein „Änderungsbedarf im deutschen Bildungswesen“ (Merkens, 2007, S. 113) ab.

Für eine ausführliche Darstellung von Interventionsmöglichkeiten möchten wir an dieser Stelle auf unsere Ausführungen im vierten Kapitel verweisen. Festzuhalten bleibt an dieser Stelle, dass je nach Standpunkt verschiedene Strategien entworfen werden, die eine je unterschiedliche bildungspolitische Reichweite und entsprechendes Diskussionspotential haben.

- Eine erste Möglichkeit liegt in der Abschaffung oder Modifizierung der Leistungsgruppierung in ihrer bisher praktizierten Form. Diese Lösung ist jedoch nach Schofield (2006b) aus mindestens zwei Gründen umstritten: Zum einen wird damit die Struktur des gesamten Bildungswesens in Deutschland in Frage gestellt, zum anderen ist mit heterogenen Lerngruppen nicht per se eine Aufhebung systematischer Diskrepanzen verbunden, was die Akzeptanz entsprechender Veränderungen nicht gerade erhöht. Zudem können tiefgreifende Veränderungen auch unerwünschte Nebeneffekte nach sich ziehen, wie bspw. in Japan. Drittens dürfen die positiven Effekte der frühen Differenzierung für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler nicht übersehen werden, die gegebenenfalls zu einem Widerstand von deren Eltern, die Nachteile für ihre Kinder befürchten, führen. „Selbst wenn ein Systemwechsel nicht zur Diskussion steht, sind allerdings Strukturüberlegungen anzustellen, die auf eine Verbesserung der Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit im Bildungssystem zielen und Korrektur der eingeschlagenen Bildungswege erleichtern“ (Ditton u.a., 2005, S. 301).
- Zeitnahe Maßnahmen, die eine umsichtige Realisierung der Aufhebung von Leistungsdifferenzierung anstreben, scheinen vielversprechend. So könnte zum Beispiel die Unterrichtung in einem Fach nach einem identischen Lehrplan, der sich an Inhalten für Fortgeschrittene orientiert, in Verbindung mit Unterstützungsleistungen zu einem Abbau von Differenzen zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund in den Schulleistungen führen, ohne negative Effekte für leistungsstärkere Lernende zu haben (Schofield, 2006b).
- Mit Blick auf die hohe Bedeutung, die sprachlichen Fähigkeiten, Formen des Sprachgebrauchs und Lesekompetenzen für den Lernerfolg zukommt, scheint eine frühe Diagnose und Förderung von sprachlichen Fähigkeiten zentral, die bereits im Bereich der Vorschule (Ditton u.a., 2005) einsetzen sollte. Da allerdings kaum empirische Ergebnisse zur

Wirksamkeit von Maßnahmen der Sprachförderung vorliegen (Stanat, 2006), ist die Durchführung von Evaluationsstudien induziert.

- Um Barrieren abzubauen, sind zum einen Ganztagsangebote mit einer gezielten Förderung denkbar; zum anderen könnte die Ausrichtung von Übergangsempfehlungen und Leistungsbewertungen an objektiven, verbindlichen Standards zur Reduktion der sozialen Selektivität des Schulsystems beitragen (Ditton, u.a., 2005).

Abschließend muss betont werden, dass eine Verbesserung der Qualität der Lerninhalte und des Unterrichtsverhaltens von Lehrkräften – insbesondere an Schulen mit einem hohen Anteil von Kindern und Jugendlichen aus zugewanderten Familien – der gegenwärtig wohl aussichtsreichste Ansatzpunkt ist. Mit Merkens (2007) lässt sich hier die Forderung nach einer Veränderung der Grundorientierung im Unterricht im Hinblick auf die Lernzeiten, also eine Ausdehnung des Zeitbudgets formulieren – das heißt, eine Spreizung der Lernzeiten am Bedarf der Lernenden orientiert (bspw. durch die Einrichtung von Ganztagschulen im Grundschulbereich) und die damit verbundene Individualisierung des Unterrichts. Voraussetzung ist, dass derartige Strategien begleitet und evaluiert werden, um eine Umsetzung der angestrebten Veränderungen zu gewährleisten (Schofield, 2006b).

2.2.2.2 Die sog. ‚Stereotypen-Bedrohung‘

Theoretischer Ansatz

Mit dem Begriff Stereotype³³ werden sozial geteilte Überzeugungen bezeichnet, die einer Gruppe von Menschen respektive Einzelpersonen als deren Repräsentant(inn)en praktisch identische Persönlichkeitsmerkmale und Verhaltensweisen zuschreiben. Diese in der Regel starren, veränderungsresistenten Wahrnehmungs- und Denkmuster beruhen auf oberflächlichen – größtenteils falschen – Zuschreibungen, die Menschen kategorisieren und durch das Ausblenden intra- und interpersoneller Variationen im Sinne von Generalisierungen über schlichte Kategorisierungen hinausgehen. Als kognitive Komponente von Einstellungen umfassen Stereotype diejenigen „Ansichten oder Gedanken“, die diese auszeichnen, während die häufig synonym verwandten Vorurteile als affektive Komponente „sowohl den Typ der Emotion, die mit der Einstellung verbunden ist (z.B. Wut, Wärme) als auch (...) [deren] äußerste Grenze (...) (z.B. mildes Unbehagen, totale Feindseligkeit) repräsentiert“ (Aronson, Wilson & Akert, 2006, S. 484f.). Soziale Stereotype können als ‚Hypothesen‘ definiert werden (Fiedler & Bless, 2003), die einen Zusammenhang zwischen bestimmten Eigenschaften und der Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe und/oder entlang sozialer Kategorien postulieren und zugleich kulturelle Annahmen widerspiegeln. Häufig werden dabei intellektuelle Fähigkeiten mit Geschlecht, Ethnizität oder sozioökonomischem Status verbunden (Alexander & Schofield, 2006b) – Frauen seien im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich kaum, Menschen asiatischer Herkunft dagegen besonders begabt; Kinder aus einem bildungsfernen Elternhaus oder mit Migrationshintergrund hätten geringere sprachliche Kompetenzen etc.

³³ In einem sozialwissenschaftlichen Zusammenhang wurde der Begriff erstmals von Walter Lippmann (1922) verwendet, der darunter vereinfachte Bilder in den Köpfen der Menschen zur Simplifizierung des Lebens in einer komplexen Umwelt verstand.

Bereits die Existenz solcher und ähnlicher Stereotype kann für die betroffenen Personen folgenschwere Konsequenzen haben, insbesondere für deren Bildungsleistungen, und zu deutlichen Disparitäten zwischen sozialen Gruppen führen, so die Ausgangsannahme der ‚stereotype threat theory‘ (Steele, 1997), die von aktuellen Forschungsergebnissen untermauert wird. Mit Rekurs auf den theoretischen Ansatz wird der Zusammenhang von negativen Einstellungen und geringen (schulischen) Leistungen mittels des Phänomens einer ‚Bedrohung durch Stereotype‘ (Steele & Aronson, 1995) erklärbar: Die Mitglieder einer stereotypisierten Gruppe können ihr eigentliches Potential in einer Prüfung oder in einem ähnlich leistungsrelevantem Kontext aufgrund eines als bedrohlich wahrgenommenen Stereotyps nicht voll ausschöpfen und erzielen ein schlechteres als prinzipiell mögliches Ergebnis. Ohne eine solche Gefährdung blieben der konkrete Leistungsabfall und letztlich auch die Gruppenunterschiede aus (Ihme & Mauch, 2007). Das heißt, ‚stereotype threat‘ wird durch die in einer Gesellschaft existierenden sozial geteilten Einstellungen aktiviert, die, wie oben dargestellt, gewisse Eigenschaften und Gruppenzugehörigkeit verknüpfen, was zu einer Reduktion der Leistungsfähigkeit des Individuums führen kann.

Dies ist der Fall, wenn negative Stereotype auf bestimmte Personengruppen als ‚Interpretationsrahmen‘ ihrer Handlungsweisen (Davies & Spencer, 2005, S. 183) anwendbar sind, in denen – um das Bild von Steele (1997, S. 614) aufzugreifen – die Bedrohung ‚in der Luft‘ liegt, wie in den verschiedensten leistungsbezogenen Situationen im Schulkontext (Schulaufgaben, mündlichen Prüfungen, Wortmeldungen im Unterricht, Hausaufgaben etc.), bspw. in einem Mathematiktest die Annahme einer im Vergleich zu Jungen geringeren mathematischen Begabung von Mädchen oder unzureichender Sprachkenntnisse von Kindern mit Migrationshintergrund in einem Diktat. Dabei werden die Personen mit verschiedenen Problemen konfrontiert – sie müssen befürchten, dass ihnen als Vertreter(inne)n einer negativ stereotypisierten Gruppe geringere Erwartungen bezüglich eigener Fähigkeiten entgegengebracht werden, dass sie selbst durch entsprechende Verhaltensweisen zur Bekräftigung dieser beitragen könnten (in ihrer Selbstwahrnehmung oder in den Augen Anderer) und dementsprechend ungünstig bewertet werden (Steele & Aronson, 1995). Durch Misserfolge zur Bestätigung eines Stereotyps beizutragen, bedroht nach Aronson und Steele (2005) wiederum zumindest drei wichtige menschliche Motive – das eigene Kompetenzstreben; das Bedürfnis, gegenüber relevanten anderen Kompetenz zu vermitteln und den Wunsch nach Einbindung in einen wertgeschätzten Bereich. In Bezug auf unser erstes Beispiel ist die besagte Mathematikprüfung für eine Schülerin, der das Fach wichtig ist, mit der Befürchtung verbunden, dass ihr aufgrund der weiblichen Geschlechtszugehörigkeit mathematische Kompetenzen aberkannt werden, sie das Stereotyp über eine geringe Mathematikbegabung von Frauen durch ein schlechtes Testergebnis bestätigt und damit eine negative Bewertung erfährt (Kessels, 2002); bedroht wird damit der Wunsch des Mädchens, in Mathematik kompetent zu sein, entsprechend wahrgenommen zu werden und in diesem Bereich eingebunden zu sein. Unter bestimmten Bedingungen und vermittelt über verschiedene Mediatorvariablen, die noch auszuführen sind, bleibt die Schülerin hinter ihren eigentlichen Möglichkeiten zurück und erzielt ein – im Vergleich zu einer als nicht bedrohlich wahrgenommenen Situation – schlechteres Resultat. Analoges gilt für das zweite Beispiel. Das Phänomen ist jedoch nicht auf bestimmte soziale Kategorien oder Gruppen beschränkt, denn im Prinzip sind, so Alexander und Schofield

(2006b, S. 29), alle möglichen Repräsentant(inn)en „wie Frauen, ältere Menschen, Zuwanderer oder Angehörige von Minderheiten (...) anfällig, wenn sie eine Tätigkeit ausführen, die sie einem Stereotyp entsprechend nicht gut beherrschen sollten“.

Auftreten von stereotype threat – Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren

Wann und vor allem wie kommt es dazu, dass solch eine Bedrohung erlebt wird? Um diese Frage zu klären, werden wir in den folgenden Ausführungen die Rahmenbedingungen einkreisen, die in der Literatur für stereotype threat verantwortlich gemacht werden. Der erste Punkt, der in diesem Zusammenhang erläuterungsbedürftig erscheint, bezieht sich auf die *Aktivierung von stereotypen Überzeugungen*. Dabei muss vorausgeschickt und besonders betont werden, dass es unerheblich ist, ob das Mädchen aus unserem Beispiel resp. allgemein: der/die Einzelne tatsächlich von der Richtigkeit eines Stereotyps überzeugt ist und die darin enthaltenen Annahmen teilt, um zu einer Leistungseinbuße zu führen. Der-/diejenige selbst kann den erwarteten Zusammenhang für unzutreffend halten; auch Andere müssen die negative Einstellung nicht zwingend vertreten. Es kommt zunächst lediglich darauf an, dass die Person Kenntnis von einem Stereotyp hat respektive von dessen Existenz ausgeht, wie die Autorinnen (ebd.) hervorheben. Das Bewusstsein für Zuschreibungen gegenüber der eigenen Gruppe ist ebenso wie die Entwicklung von Stereotypen den Autorinnen zufolge angesichts verschiedener Untersuchungsergebnisse bereits im Kindesalter anzusiedeln, und ein Großteil dieses Wissens bezieht sich sowohl auf Geschlecht als auch auf Ethnie: Offensichtlich ist die Wahrnehmung von auf diese Kategorien bezogenen Unterschieden bei sechs Monate alten Kindern vorhanden; mit drei oder vier Jahren kennen sie das eigene Geschlecht und ihre ethnische Zugehörigkeit, können dies bei anderen Personen bestimmen und beginnen, entsprechende persönliche Präferenzen zu entwickeln, das heißt, sie lassen auch negative Einstellungen bzw. Vorurteile in Bezug auf Andere erkennen. Spätestens mit dem Eintritt in die Grundschule scheinen sich die Stereotype weiter auszudifferenzieren und es finden sich Anhaltspunkte dafür, dass Frauen und Männern bzw. bestimmten Personengruppen spezifische Bereiche, Begabungen und Fähigkeiten (bspw. in Mathematik und Naturwissenschaften) zugeschrieben werden. In diesem Alter werden sich Kinder auch Stereotypen gegenüber der eigenen Gruppe bewusst, was die Plausibilität von stereotype threat in den ersten Schuljahren untermauert (ebd.).

Für eine Stereotyp-Aktivierung sind weiterhin verschiedene Kontextfaktoren entscheidend, zu denen eine deutlich erkennbare Gruppenzugehörigkeit, die quantitative Zusammensetzung der Gruppe sowie die Verfügbarkeit und ‚Qualität‘ sozialer Vergleichsinformationen (Steele u.a., 2007) gehören. Die beiden letztgenannten Bedingungen sind unseres Erachtens insbesondere für die Aktivierung von Geschlechterstereotypen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich aufschlussreich, wie die folgenden Forschungsergebnisse andeuten. Auf einen Zusammenhang zwischen geschlechtsbezogener Gruppenkonstellation und Leistung verweist die Studie von Inzlicht und Ben-Zeev (2000). Die weiblichen Teilnehmerinnen, die einen Mathematiktest zusammen mit Männern bearbeiteten, erzielten schlechtere Resultate als Frauen aus geschlechtshomogenen Gruppen; die Leistungen der männlichen Versuchspersonen variierten nicht in Abhängigkeit von der Gegenwart anders-/gleich-

geschlechtlicher Personen. Die Leistungsdifferenzen zuungunsten der Frauen stiegen proportional zum Anteil an männlichen Versuchspersonen; sie blieben auch erhalten, wenn die Probandinnen in der Mehrheit waren, fielen jedoch etwas moderater aus. In einem ebenfalls eingesetzten Sprachtest konnte dieser ungünstige Einfluss des Geschlechterproporzesses nicht nachgewiesen werden. Mit Kessels (2002) kann davon ausgegangen werden, dass die Geschlechtszugehörigkeit in einem gemischtgeschlechtlichen Kontext durch die Anwesenheit des jeweils ‚anderen‘ Geschlechts betont und zu einem distinkten, salienten Merkmal wird, während sie in einer segregierten Gruppe in den Hintergrund treten kann. Dass bereits die Vorgabe eines ‚männlichen‘ Vergleichskontextes ausreicht, um bei Schülerinnen zu negativen Effekten zu führen, belegen zwei Arbeiten aus dem deutschsprachigen Raum (vgl. ausführlicher dazu Schurt & Waburg, 2007a, b). So ist in Mathematik die bloße Ankündigung einer männlichen Referenzgruppe für Mädchen mit einem signifikanten Verlust ihrer Erfolgszuversicht verbunden, wie Rustemeyer (1982; zitiert nach Rustemeyer & Jubel, 1996) aufzeigt. Die Befunde eines Experimentes von Dickhäuser und Rolf (2005) dokumentieren zudem, dass eine maskuline Vergleichsnorm bei Schülerinnen zu einem niedrigeren aufgabenspezifischen Selbstkonzept und geringeren Mathematikleistungen führt als eine feminine Norm. Soziale Vergleichsinformationen können auch experimentell manipuliert werden, um – wie in zahlreichen Untersuchungen praktiziert – deren Einfluss auf stereotype threat zu erforschen. In der Regel führen in Testsituationen explizite Hinweise auf angeblich nachgewiesene Leistungsdefizite zu einer Beeinträchtigung der Ergebnisse, und dies offensichtlich auch bei Personen, „über deren soziale Gruppe generell kein negatives oder auch ein positives Stereotyp besteht“ (Alexander & Schofield, 2006b, S. 22); eine ausdrückliche Negierung von Differenzen hat dagegen keinen Leistungsabfall zur Folge, da die wahrgenommene Bedrohung quasi eliminiert wird.

Zudem darf nicht übersehen werden, dass Stereotype selbst durch subtile Umweltreize aktiviert werden können. Davies u.a. (2002) untersuchten den Einfluss einer alltäglichen Begebenheit, nämlich das Konsumieren von TV-Werbespots mit geschlechterstereotypen Inhalten, auf die Leistung von amerikanischen Jugendlichen in einem Mathematiktest, einem Test mit mathematischen und sprachlichen Aufgaben und das Interesse an ausgewählten Studienfächern bzw. Berufen. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Fernsehwerbung, die weibliche Stereotype betont, bei Mädchen zu stereotype threat führen kann – sie erzielten schlechtere Resultate in dem ersten Mathematiktest, lösten weniger mathematische und mehr sprachliche Aufgaben in der zweiten Prüfung und äußerten seltener Studien-/Berufswünsche mit mathematisch-technischem Schwerpunkt. In eine ähnliche Richtung gehen die Resultate der unseres Wissens einzigen deutschsprachigen Studie, die sich mit medialen Effekten von Werbung als unterschwellige, aber omnipräsente Aktivierungsquelle von Stereotypen auseinandersetzt. Ihme und Mauch (2007) orientieren sich in ihrem methodischen Vorgehen stark an Davies u.a. (2002), zielen jedoch auf den schulischen Kontext und eine jüngere Altersgruppe zwischen 12 und 15 Jahren. Auch hier fielen die Leistungen der Mädchen in einem Mathematiktest nach der Aktivierung eines weiblichen Stereotyps mittels ‚femininer‘ Fernsehwerbung signifikant geringer als die der Jungen aus, während bei Werbespots mit neutralen Inhalten keine Geschlechterdifferenzen auftraten und die mittlere Punktzahl der Schülerinnen sogar etwas über der von Schülern lag.

Vor diesem Hintergrund stellt sich zweitens die Frage, unter welchen Voraussetzungen sich der stereotype-threat-Effekt entwickelt und welche Mechanismen hier greifen. Fundierte Antworten, die auf empirischen Ergebnissen basieren, finden sich in aktuellen Überblicksarbeiten, beispielsweise bei Alexander und Schofield (2006b) und Tausendpfund (2007). In Anlehnung an diese lassen sich für die *Genese des Phänomens* zwei zentrale Randbedingungen identifizieren, die bestimmen, ob und wenn ja wie eine Bedrohung erlebt wird; das heißt im Sinne von Moderatoren determinieren sie deren Auftretenswahrscheinlichkeit und Stärke: Als situationale Faktoren gelten die Anwendbarkeit des Stereotyps auf die Situation – etwa trifft die Annahme einer geringeren Mathematikbegabung von Frauen nicht für verbale Aufgabenstellungen zu [wie die Ergebnisse von Inzlicht und Ben-Zeev (2000) für dieses Beispiel belegen] –, das Anforderungsniveau (wie ein hoher Schwierigkeitsgrad, Zeitdruck etc.) und die Diagnostizität des Tests, d.h. die Überzeugung der Person, dass der Test für die stereotypisierte Fähigkeit diagnostisch ist und in Gruppen getestet wird, zum Beispiel durch eine Präsentation als gendersensitiv. Zu den individuellen Faktoren rechnen die Identifikation mit dem jeweiligen Bereich, der Gruppe und das sog. Stigma-Bewusstsein. Der Effekt zeigt sich insbesondere bei Individuen, deren Identifikation mit der Domäne (bspw. durch eine große Bedeutung, die den betreffenden Fähigkeiten oder Leistungen zugeschrieben wird), Gruppenzugehörigkeitsgefühl (indem z.B. Geschlecht einen bedeutsamen Identitätsaspekt darstellt) und das Ausmaß der Wahrnehmung einer stereotypen Bedrohung (als Erwartung einer Konfrontation) jeweils hoch ausfallen. Personen mit internalen Kontrollüberzeugungen, die (Miss)Erfolge ihren eigenen Eigenschaften zuschreiben, sind offensichtlich häufiger von stereotype threat betroffen als Personen, die (un)günstige Leistungen external auf außerhalb ihres persönlichen Einflusses liegende Ursachen zurückführen. Dies trifft möglicherweise auch auf Menschen mit niedrigem sog. ‚self-monitoring‘ zu, die ihre Verhaltensweisen in sozialen Situationen nicht oder kaum an Anderen und deren Erwartungen ausrichten. In Bezug auf die beiden letztgenannten Aspekte besteht jedoch noch Forschungsbedarf. Die Frage, welche *Wirkungsgefüge* stereotype threat zugrunde liegen, kann zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht eindeutig beantwortet werden; die verschiedenen durchgeführten Mediationsanalysen ergeben kein einheitliches Bild, wie Tausendpfund (2007, S. 52) mit Blick auf deren zum Teil widersprüchliche Forschungsergebnisse konstatiert. Anzunehmen ist, dass nicht nur eine einzelne Variable, sondern ein Bündel derselben die Prozesse vermittelt bzw. eine Kombination verschiedener Mediatoren wirksam wird (Steele u.a., 2007). Die Mediatorvariablen, für die sich (erste) empirische Evidenz zeigt, sind drei Bereichen zuzuordnen – Erregung (O’Brian & Crandall, 2003) und Niedergeschlagenheit (Keller & Dauenheimer, 2003) der emotionalen, Stereotyp-Aktivierung (Ambady u.a., 2004), verringerte Arbeitsspeicherkapazität (Schmader & Johns, 2003) und herabgesetzte Fähigkeit zur Formulierung geeigneter Lösungsstrategien (Quinn & Spencer, 2001) der kognitiven sowie Leistungserwartung (Cadinu u.a., 2003) der motivationalen Ebene.

Konsequenzen von stereotype threat

Das Erleben einer Gefährdung kann neben schlechteren Leistungsergebnissen verschiedene kurz- und langfristige Konsequenzen nach sich ziehen. In erster Linie werden die Betroffenen

den jeweiligen Bereich meiden, in dem sie stereotypisiert werden. Dies hat zur Folge, dass ihnen die Möglichkeit, hier wichtige Fähigkeiten und Kenntnisse zu erwerben, fehlt, was zukünftige Berufsperspektiven und Karriereoptionen deutlich einschränkt und letztlich zu einer Bestätigung des Stereotyps beitragen kann: Beispielsweise wenden sich Mädchen und junge Frauen oftmals von den Naturwissenschaften ab (indem sie sich z.B. nicht für einen Physikleistungskurs oder für ein Physikstudium entscheiden), so dass die entsprechenden Berufsfelder kaum weiblich besetzt sind, was wiederum die Vorstellung stützt, dies läge an deren geringer Eignung bzw. Begabung. Gleichermäßen nachteilige Effekte beinhalten Reaktionen, die als Disengagement und Deidentifikation bezeichnet werden. Entsteht eine situationale Bedrohung, erzeugen die Personen eine innerliche Distanz zwischen der Bedeutung, die sie Erfolgen (Leistungen etc.) in der Disziplin beimessen und ihrem Selbstkonzept, das heißt, es kommt zu einer ‚Abkopplung‘ (Disengagement). Aus wiederholtem Auftreten im Sinne einer chronischen Bedrohung können Deidentifikation mit und Rückzug aus dem Gebiet resultieren – es wird für den Selbstwert und die Identität als nicht mehr relevant erachtet, um das eigene Selbst zu schützen (Steele u.a., 2007). Als Ausgangspunkt dieser und weiterer Effekte von stereotype threat werden in der Literatur unter Rückgriff auf Forschungsbefunde verschiedene Verhaltensweisen diskutiert, die auf Identitätsstabilisierung und Selbstschutz des/der Lernenden zielen und als ungünstig gelten (vgl. ausführlicher den Überblick von Alexander & Schofield, 2006b, S. 25ff.). Dazu gehören die Entwicklung einer Vermeidungshaltung gegenüber Herausforderungen und die sog. Selbstbehinderung als deren spezifische Form, Ablehnung und/oder Zurückweisung von Feedback mittels externaler Attribuierungen sowie Reduktion von Engagement, Anstrengungen und Identifikation mit Bildung insgesamt.

Stereotype threat und Geschlecht bzw. ethnischer/kultureller Hintergrund in verschiedenen Alterstufen

Der theoretische Ansatz des stereotype threat, der als relativ neu gilt, wurde ursprünglich zur Erklärung von Leistungsdifferenzen zwischen Bevölkerungsgruppen in den USA (‚Weiße‘ und ‚Afroamerikaner‘ [Steele & Aronson, 1995]) entwickelt und findet seine empirische Entsprechung in Ergebnissen verschiedener internationaler Studien, die das Phänomen als kulturübergreifend auch in westeuropäischen Ländern und für andere Gruppen belegen. Im Folgenden werden wir einen angesichts der gebotenen Kürze knappen Überblick über den Forschungsstand zum stereotype threat in Bezug auf die Geschlechtszugehörigkeit und den kulturellen, ethnischen und sozialen Hintergrund unter besonderer Berücksichtigung verschiedener Alterstufen geben, wobei wir uns wiederum auf aktuelle Überichtsarbeiten stützen und insbesondere auf Studien fokussieren, die in den vorangegangenen Ausführungen noch keine Erwähnung fanden bzw. deren Resultate als besonders aufschlussreich gelten.

Die *Wirkung der Stereotypen-Bedrohung auf Mädchen und Frauen* gilt – im Vergleich zu anderen maskulin konnotierten Gebieten – für den mathematischen Bereich als relativ gut erforscht. Wie erwähnt, existieren in Deutschland ebenso wie in anderen Ländern Stereotype, die Mädchen und Frauen eine verglichen mit Jungen/Männern geringere mathematisch-naturwissenschaftliche Kompetenz zuschreiben und von jenen in einer entsprechenden

leistungsrelevanten Situation als Bedrohung wahrgenommen werden können. Die erste Untersuchung, in der diese Hypothese für Student(inn)en – mit sehr guten Mathematikleistungen und hohen Erfolgserwartungen – überprüft wurde, stammt von Spencer und Mitarbeiter(inne)n (1999) und wurde Ende der 1990er Jahre in den USA durchgeführt. Die Ergebnisse stützen die Ausgangsannahme, dass durch die Vermittlung von positiven bzw. keinen negativen Vergleichsinformationen im Vorfeld eines schwierigen Mathematiktests (hier in Bezug auf die explizite Verneinung von Geschlechterdifferenzen in früheren Prüfungsleistungen) kein Leistungsabfall bei weiblichen Versuchsteilnehmerinnen nachweisbar sei, wohingegen die ausdrückliche Betonung angeblich bislang gefundener Unterschiede zu schlechteren Resultaten führen würde.

Dass der stereotype-threat-Effekt zum einen nicht nur in experimentellen Situationen, sondern auch in einer natürlichen Umgebung auftreten kann, andererseits auf den deutschsprachigen Raum übertragbar ist und sich zudem für verschiedene Alterstufen dokumentieren lässt, zeigen die folgenden Arbeiten. Keller und Dauenheimer (2003) ließen einen mathematischen Test von knapp 80 Realschülerinnen und -schülern im Alter von 16 Jahren aus zwei Schulen bearbeiten und variierten – ähnlich der oben dargestellten Studie von Spencer u.a. (1999) – die Testinstruktion, indem sie bei einem Teil der Mitwirkenden Unterschiede zwischen den Geschlechtern in vorausgegangen Testergebnissen explizit verneinten, während die andere Hälfte über eine vermeintlich nachgewiesene höhere Punktzahl ehemaliger männlicher Teilnehmer informiert wurde. Analog zu den bereits dargestellten Befunden schnitten Mädchen unter der Stereotyp-Bedingung schlechter ab und versuchten darüber hinaus weniger Aufgaben zu lösen. Konträr dazu erreichten Jungen, denen der angebliche Leistungsvorsprung ihrer ‚Geschlechtsgenossen‘ mitgeteilt worden war, tendenziell (aber nicht signifikant) bessere Ergebnisse als jene ohne Stereotyp-Aktivierung. Einen anderen Ansatz wählten Ihme und Mauch (2007), die in ihrer Studie auf 12- bis 15-Jährige zielten. In einem Feldexperiment mit 151 Schüler(inne)n der 7. und 8. Klasse aus einer Gesamtschule in Brandenburg wurde die Wirkung der Stereotypen Bedrohung durch eine implizite Aktivierung des weiblichen Stereotyps mittels Fernsehwerbspots auf die Wissensleistung in einem Mathematiktest und Berufsinteressen (anhand von Tätigkeitsbeschreibungen) überprüft sowie zudem das Computerwissen erfasst. Die Resultate der Mathematikprüfung gingen in die erwartete Richtung: Die Leistungen von Schülerinnen fielen, nachdem ein weibliches Stereotyp aktiviert worden war, im Vergleich zu denen von Schülern signifikant geringer aus; ohne diese Bedingung waren keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern nachweisbar. Die Resultate im Test zum Computerwissen deuten zwar eine ähnliche Tendenz an, konnten aber zufallskritisch nicht abgesichert werden. Bezüglich des Interesses an Berufen ergaben sich lediglich die bekannten Geschlechterdifferenzen – unabhängig von der Versuchsbedingung wandten sich Mädchen Berufen mit vorwiegend sprachlichen Tätigkeiten (bspw. Dolmetscher/in) zu. Dem Autor und der Autorin zufolge liegt dies möglicherweise in einer bereits erfolgten Deidentifikation und Abwendung von männlich konnotierten Berufsfeldern durch eine chronische Stereotyp-Bedrohung begründet.

Als im Sinne der oben genannten Kriterien besonders erwähnenswert scheint uns die Arbeit von Marx und Roman (2002), in der es unter der Bedingung einer weiblichen Versuchsleiterin zu keinem Absinken der mathematischen Testleistung von Frauen kam. Offensichtlich kann

eine gleichgeschlechtliche Testleiterin als positives Vorbild mit Modellcharakter zu einer Entlastung von der Stereotypen-Bedrohung beitragen, allerdings nur bei einer als hoch eingestuften Kompetenz. Im Gegensatz dazu fielen die Ergebnisse der männlichen Probanden am höchsten aus, wenn sie die Versuchsleiterin als wenig kompetent wahrnahmen.

Zu der Wirkung, die *stereotype threat auf die Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund* hat, liegen unseres Wissens keine deutschsprachigen Forschungsarbeiten vor; der Einfluss von auf Ethnie oder kulturelle Hintergründe bezogenen Stereotypen wurde bislang vorrangig für US-amerikanische Angehörige von Minoritäten (bspw. Afro-, Lateinamerikaner/innen) untersucht. Wenngleich bislang unerforscht ist, wie sich in Deutschland stereotype Einstellungen auf den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen, die verschiedenen kulturellen und ethnischen Gruppen angehören, auswirken, muss auf Grundlage von Untersuchungen, die auf die Existenz bestimmter Stereotype gegenüber diesen Bevölkerungsgruppen verweisen (bspw. Weber 2003, 2006, 2007a), jedoch erstens davon ausgegangen werden, dass Mädchen und Jungen mit einem Migrations- oder Aussiedlungshintergrund sehr wahrscheinlich mit negativen Zuschreibungen bezüglich ihrer intellektuellen Fähigkeiten konfrontiert werden, und dies auch und möglicherweise insbesondere in der Schule. So belegen einige Arbeiten zur Frage nach der (Nicht-)Wahrnehmung von ethnischen Unterschieden in Schulklassen bei Lehrkräften zum Teil Stereotypisierungen von und vorurteilsbehaftete Sichtweisen auf Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Martina Weber (ebd.) konnte das Bestehen von stereotypen Leitbildern bei Lehrkräften für den Schulkontext und den Umgang mit Schülerinnen mit einem türkischen Migrationshintergrund nachweisen. Das Tragen eines Kopftuchs ruft bei vielen Lehrer(inne)n folgende Assoziationen auf: Die Schülerin ist weiblich, weswegen sie sich von Jungen unterscheidet; sie ist türkisch, weswegen sie sich von anderen Mädchen unterscheidet (Weber, 2006). Aufgerufen werden damit stereotype Annahmen über Kopftuch tragende türkische Mädchen, bspw. dass diese nicht an der Schule interessiert sind, diese besuchen, um eine Verheiratung zu vermeiden. Weber zeigt, dass derartige Annahmen die schulischen Beurteilungen strukturieren und schlussfolgert, dass die Dramatisierung ethnischer und geschlechtlicher Differenzen sozialstrukturelle Klassifizierungen festschreibt und einen subtilen Anteil an der Bildungsbenachteiligung von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund hat (ebd.). Zweitens ist mit Rekurs auf den dargelegten theoretischen und empirischen Rahmen anzunehmen, dass auch hier das Erleben einer Bedrohung durch Stereotype zu einer Einschränkung des Leistungspotentials führen kann, selbst wenn die stereotypen Einstellungen nicht sehr weit verbreitet wären – der Effekt kann so lange anhalten, wie die Mitglieder stereotypisierter Gruppen von der Existenz bzgl. gewisser Stereotypen überzeugt sind (Alexander & Schofield, 2006b).

Ab wann das Phänomen auftritt, wurde in den vorausgegangen Ausführungen bereits kurz angeschnitten – sobald Kinder von Stereotypen gegenüber der eigenen Gruppe wissen, können sie eine entsprechende Bedrohung erleben. Fraglich ist, ob *stereotype threat in heterogenen Altersgruppen unterschiedlich erlebt wird bzw. unterschiedliche Auswirkungen hat*. Wenngleich dieser Frage bislang keine uns bekannte längsschnittlich angelegte Studie nachgegangen ist, lassen sich auf vorliegender Grundlage doch fundierte Thesen formulieren. Bereits in den ersten Schuljahren werden Kinder von Lehrpersonen, Mitschüler(inne)n und Personen

außerhalb des schulischen Kontextes (bspw. Eltern) mit Zuschreibungen konfrontiert, in einem Alter also, in dem zum einen Erwachsenen als relevanten Anderen besondere Bedeutung zukommt und zum anderen das Selbstkonzept der Kinder noch instabil ist. Es liegt auf der Hand, dass das ‚Wissen‘ über sich selbst, welches Kinder in dieser Zeit erwerben, das ihnen von ihren Bezugspersonen durch verschiedenste Botschaften vermittelt wird, für die Persönlichkeitsentwicklung besonders relevant ist. Kommt es zu einer Konfrontation mit negativen Stereotypen, erleben Kinder eine Bedrohung, reagieren sie möglicherweise äußerst sensibel darauf. Daneben steigen Schwierigkeitsgrad und Anforderungsniveau mit steigender Klassenstufe kontinuierlich an, die – als Moderatorvariablen – die Auftretenswahrscheinlichkeit und Stärke des stereotype-threat-Effektes erhöhen. Am Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulformen, der durch eine zusätzliche Leistungsbezogenheit gekennzeichnet ist, verschärft sich die Situation – hier werden die Weichen für eine spätere Schulkarriere oder Bildungserfolge gestellt; Erwartungen fallen entsprechend hoch aus. Gerade das Bemühen, diesem Druck gerecht zu werden, kann mit Blick auf die individuellen Bedingungen für die Genese des Phänomens zu kontraproduktiven Effekten im Sinne von Misserfolgen führen: Insbesondere diejenigen Kinder sind gefährdet, die nach guten Leistungen streben und diese als äußerst wichtig erachten. Anzunehmen ist, dass sich die möglicherweise zahlreichen situationalen Bedrohungen im Verlauf der Sekundarstufe I als langfristige Folge zu chronischen Stereotyp-Bedrohungen verdichten; Motivation und Anstrengungen der Jugendlichen nehmen ab, es kommt zur Meidung der stereotypisierten Bereiche und letztendlich der Deidentifikation mit diesen.

Interventionsmöglichkeiten

Die bisherigen Ausführungen verdeutlichen eindrucksvoll, dass stereotype threat den Bildungserfolg von Angehörigen verschiedener Gruppen entlang sozialer Kategorien entscheidend beeinflussen kann und ein nicht zu unterschätzendes psychologisches Phänomen ist. Trotz des pessimistischen Bildes, das daraus mit Blick auf die Omnipräsenz und Langlebigkeit einer Reihe von Stereotypen entstanden sein mag, finden sich einige Anhaltspunkte für Gegenstrategien, die durch ihre Entwicklung auf Basis empirischer Befunde hohen Praxisbezug ausweisen und auf schulische Kontexte übertragbar sind. Wir stützen uns hierbei vorrangig auf Alexander und Schofield (2006b) sowie Steele und Kolleginnen (2007), die den unseres Erachtens aktuellsten, fundiertesten und umfassendsten Überblick zur Frage potentieller Interventionen vorlegen, und gliedern die vorzufindenden Ansätze nach individuellen bzw. situationalen, relationalen und kontextualen Bezugspunkten.

An dieser Stelle ist zu betonen, dass Gegenmaßnahmen unabhängig von ihrer individuellen Ausgestaltung möglichst frühzeitig einsetzen sollten, um den kurz- und langfristig durchaus folgenschweren Konsequenzen, die von einer situationalen Bedrohung bis zur Deidentifikation reichen, entgegenzuwirken.

Individuelle bzw. situationale Strategien: Zu den individuellen und situationalen Vorgehensweisen, die durch Unterstützung der Betroffenen zu einer Entkräftung von stereotype threat beitragen und zugleich die Genese anderer kontraproduktiver Effekte vermeiden sollen,

zählen Konzepte zur (1) Aktivierung einer nicht-stereotypisierten Gruppenzugehörigkeit sowie (2) Selbstbestätigung, Prägung eines alternativen Intelligenzkonzeptes und Immunisierung gegenüber dem Erleben einer Bedrohung (ebd.), bevor es überhaupt dazu kommt.

Eine erste und offensichtlich nahe liegende Möglichkeit, den stereotype-threat-Effekt zu reduzieren und möglicherweise auszuschalten, ist die Aktivierung *einer anderen, nicht-stereotypisierten Gruppenzugehörigkeit bzw. Identität*. Auf Grundlage des ‚Modell des dynamischen Selbst‘ (Hannover, 1997) nehmen wir an, dass im Selbst einer Person zahlreiche Selbstkonstrukte und Identitätsaspekte verankert sind – z.B. die Identität als Mädchen oder Frau, als Asiatin, als Tochter, als Schülerin, als Protestantin, als Sportlerin, als Cineastin etc. – ,die unterschiedliches selbstbezogenes Wissen enthalten. Ob und wann welcher Aspekt des Selbst in einer konkreten Situation aktiviert wird und infolgedessen Selbstwahrnehmung, Informationsverarbeitung sowie Verhalten der Person beeinflusst, wird von Faktoren des aktuellen Kontextes bestimmt – je nachdem, welches persönliche Merkmal situativ besonders sichtbar oder ‚augenfällig‘ ist oder dazu gemacht wird. Stellt die Geschlechtszugehörigkeit ein solch salientes Kennzeichen dar, etwa auf vorliegenden Zusammenhang übertragen durch die Vorhersage angeblicher Unterschiede zwischen den Geschlechtern in einem Mathematiktest, führt dies zu leicht zugänglichem geschlechtsbezogenem Selbstwissen und der Aktivierung der Geschlechtsidentität, wie Kessels (2002) nachweisen konnte, was wiederum in Verbindung mit einem negativen Stereotyp zu einer Beeinträchtigung der Leistung führen kann. Werden jedoch ein anderer Identitätsaspekt und/oder die Zugehörigkeit zu einer anderen Gruppe aktiviert, sollte keine Bedrohung erlebt werden und ein Leistungsabfall ausbleiben. Die Annahme wird beispielsweise durch Ergebnisse einer Studie von Ambady u.a. (2001) gestützt: War die Geschlechtsidentität ein salientes Merkmal, fanden sich bei asiatischen Mädchen in einem Mathematiktest schwächere Leistungen, wurde jedoch die ethnische Zugehörigkeit betont, erzielten sie eine höhere Punktzahl.

Vor diesem Hintergrund werden oftmals Strategien entwickelt, die eine Aktivierung entsprechender Gruppenzugehörigkeiten oder Identitätsaspekte als probates Mittel zur Bekämpfung des stereotype threat in schulischen Lernumgebungen durch Lehrkräfte ansehen. So könnte eine Bedrohung in leistungsbezogenen Situationen bei Mädchen und Kindern aus zugewanderten Familien entweder durch Betonung einer Mitgliedschaft zu Gruppen, denen positive Eigenschaften hinsichtlich ihrer Bildungsleistung zugeschrieben werden (wie bspw. bei Ambady u.a. [2001] Asiat[inn]en) oder, falls sich diese nicht finden lassen, durch die Akzentuierung einer neutralen Gruppenzugehörigkeit (wie z.B. Schüler/innen) abgeschwächt werden (Alexander & Schofield, 2006b). Wenngleich diese Interventionsmöglichkeit schlüssig und ermutigend erscheint, so darf jedoch nicht übersehen werden, dass weitere, vertiefte empirische Untersuchungen über deren Wirksamkeit unerlässlich sind (ebd.). Im Zusammenhang damit betonen Steele u.a. (2007) die Möglichkeit des Auftretens von kontraproduktiven Effekten – wird eine Person offenkundig auf positive Identitätsaspekte aufmerksam gemacht, verspürt sie gegebenenfalls einen gewissen Druck, dem Stereotyp gerecht zu werden, was wiederum Kapazitäten binden und zu einer Beeinträchtigung der Leistungsfähigkeit führen kann. Zudem scheint die praktische Umsetzung in dieser Form nicht leicht zu bewerkstelligen, da die Lehrpersonen vor jedem Test, in jeder Prüfung, egal ob in mündlicher oder schriftlicher Form, für alle stereotypisierten Gruppen entsprechend positive

oder neutrale Hinweise formulieren müssten. Dass dies in den zum Teil überaus heterogen zusammengesetzten Schulklassen und bei Hausaufgaben nicht einfach ist, liegt auf der Hand. Daneben wird implizit vorausgesetzt, unter Lehrkräften existiere ein Bewusstsein für stereotype Zuschreibungen und/oder Kenntnis von stereotype threat, was jedoch vermutlich bei einem Großteil nicht der Fall ist. Hier sind Maßnahmen erforderlich, die Lehramtsstudent(inn)en oder praktizierenden Lehrer/innen entsprechendes Wissen vermitteln und Gestaltungsoptionen zur Umsetzung eröffnen. An dieser Stelle möchten wir anmerken, dass sich verschiedene Identitätsaspekte einer Person nicht nur durch ‚Manipulation‘ von expliziten Hinweisen aktivieren lassen, sondern prinzipiell durch den Kontext beeinflusst werden. Wie oben angedeutet, ist hierfür dasjenige Merkmal, das besonders augenfällig ist, entscheidend – also beispielsweise die Geschlechtszugehörigkeit in einer gemischtgeschlechtlichen Schule oder die ethnische Zugehörigkeit in Klassen, die überwiegend aus nichtgewanderten deutschen Schulkindern bestehen. Die Möglichkeit, stereotypisierte Gruppen in einer homogenen Umgebung, zum Beispiel in monoedukativen Klassen, zu unterrichten, scheint unseres Erachtens auf die positiven Wirkungen für Mädchen blickend nicht völlig von der Hand zu weisen (vgl. dazu ausführlicher Kapitel 4).

Neben Ansätzen, die auf die Aktivierung einer alternativen Gruppenzugehörigkeit fokussieren, finden sich Interventionen, die eine Stärkung des Selbstkonzepts und die Entwicklung von Bewältigungsmechanismen in den Mittelpunkt stellen. Zum ersten Aspekt können, wie die Ergebnisse verschiedener Studien aufzeigen, *Praktiken zur Selbstbestätigung (self-affirmation)* beitragen. So wurde ein positiver Einfluss des Nachdenkens über die wertvollste persönliche Eigenschaft oder einen wichtigen individuellen Wert, die vor einer ‚bedrohlichen Aktivität‘ (einem Test etc.) niedergeschrieben wurden, nachgewiesen. Anzunehmen ist, dass es dadurch zu einer Stärkung des Selbstbewusstseins und – als Folge – zu einer Reduktion der Wahrnehmung von Bedrohung und daraus resultierender defensiver Verhaltensweisen kam. Eine andere Möglichkeit, Mitglieder stereotypisierter Gruppen gegenüber dem Erleben einer Bedrohung quasi zu ‚immunisieren‘, wird in präventiven Maßnahmen zur Vorbereitung gesehen. In diesbezüglichen Forschungsarbeiten wurden potentiell betroffene Personen vor einem Test über stereotype threat informiert und darauf aufmerksam gemacht, dass möglicherweise aufkommende negative Emotionen wie Angst auf dieses Phänomen und nicht auf Leistungsdefizite zurückzuführen seien (vgl. ausführlicher dazu Alexander & Schofield, 2006b).

Daneben zielt ein auf die individuelle Ebene bezogenes Konzept auf eine *Veränderung der Vorstellung von Intelligenz*. Nach Dweck (1986) unterscheiden sich Personen darin, ob sie Intelligenz entweder als relativ starre, mehr oder minder genuine Disposition, die kaum beeinflusst, geschweige denn verändert werden kann, oder als eine durch eigene Anstrengung modifizierbare Größe ansehen. Diese impliziten Theorien beeinflussen nicht nur die Einschätzung, durch eigenes Bemühen erfolgreich zu sein – Personen, die von Intelligenz als stabiler Kapazität ausgehen, begegnen herausfordernden Aufgaben mit mehr Angst und weniger Engagement als jene, die von einer Modifizierbarkeit ausgehen. In einer entsprechend positiven Prägung des Intelligenzkonzeptes sehen Alexander und Schofield (2006b) einen weiteren Anknüpfungspunkt zur Reduktion von stereotyp threat. Sie beziehen sich dabei auf die Beobachtung, dass Maßnahmen, die eine Betonung des menschlichen Lernpotentials und deren Fähigkeiten, Herausforderungen zu bewältigen, beinhalteten und das Bild einer

beeinflussbaren Intelligenz bezweckten, sowohl bei stereotypisierten als auch bei nicht-stereotypisierten Student(inn)en zu einer höheren Identifikation mit dem Studium und besseren Studienleistungen führten. Damit werde aber zugleich der andere Wirkmechanismus, über den sich Intelligenzprägung im Vergleich zu stereotype threat auswirkt, deutlich – die Leistungen wurden ja offensichtlich insgesamt angehoben – und keine eigentliche Verbesserung bei stereotypisierten Menschen erzielt. Damit scheint diese Strategie nur mit Einschränkungen geeignet (ebd.).

Relationale Strategien: Unter diesem Typus werden Strategien mit dem Ziel einer Verbesserung der Interaktionen zwischen den stereotypisierten Schüler(inne)n, deren nicht betroffenen peers und zu Lehrpersonen subsumiert, die positive Gefühle stärken, identitätsbezogene Sicherheit vermitteln und eine Wahrnehmung der schulischen Lernumgebung als vorurteilsfreie Atmosphäre – und damit zusammenhängend den Abbau von Stereotypen gegenüber Minderheiten-Gruppen – fördern sollen (ebd.). Darunter fallen (1) positive Erwartungen und hohe Leistungsstandards, (2) Förderung sorgfältig strukturierter Zusammenarbeit im Klassenzimmer und (3) Kontakte und Freundschaften zwischen Mitgliedern unterschiedlicher Gruppen.

Strategien, die sich auf den erstgenannten Bereich beziehen, setzen direkt an Kommunikationsverhaltensweisen der Lehrkräfte im Unterricht an und konzentrieren sich vorrangig auf *Rückmeldungen*, die Hinweise auf Leistungsstandards und Fähigkeiten vermitteln. Ein für die Reduktion negativer Konsequenzen von stereotype threat als adäquat geltendes Feedback sollte sich aus zwei Botschaften zusammensetzen – hohen Erwartungen an Leistungsstandards (bspw. durch herausfordernde, aber dennoch erfüllbare Aufgabenstellungen und die Vermeidung nicht gerechtfertigten Lobes) und gleichzeitiger Übermittlung von eindeutigen Anhaltspunkten dafür, dass alle Kinder oder Jugendlichen die unterrichtlichen Anforderungen erfüllen können. Anhaltspunkte, dass sich zusätzliche Gelegenheiten für positive *innergruppale Kontakte und Freundschaftsbeziehungen* (zwischen Angehörigen verschiedener [nicht-/stereotypisierter] Gruppen) ebenfalls günstig auf das Bedrohungs-Erleben auswirken, indem Stereotype und Vorurteile abgebaut werden können, liefern sozialpsychologische Arbeiten. Wenngleich diesbezüglich noch weiterer Forschungsbedarf besteht, wie Alexander und Schofield (2006b) anmerken, ist dennoch von einem günstigen Effekt der Intervention auszugehen.

Unklar bleibt jedoch, wie sich dies in schulischen Zusammenhängen realisieren lässt. Aronson, Wilson und Akert (2006) formulieren sechs – allerdings sehr normative – Schlüsselfaktoren, die zu einem Abbau von Vorurteilen durch einen gelingenden Kontakt führen können: Zwischen den Gruppen sollte eine wechselseitige Abhängigkeit, ein gegenseitiges Aufeinander-Angewiesen-Sein herrschen und ein gemeinsames Ziel verfolgt werden. Unterschiede der Mitglieder in Bezug auf Status und Macht sind weitestgehend zu reduzieren und gleichartige Positionen zu schaffen. Der Kontakt muss in einer als angenehm empfundenen Umgebung stattfinden, in der die Angehörigen der Gruppen in ‚face-to-face‘-Interaktionen interagieren und nicht unter sich bleiben können. Damit negative Annahmen über die Mitglieder der jeweils anderen Gruppen verändert werden können, müssen Personen, die von ‚falschen‘ Vorstellungen ausgehen, in vielfältigen, zwanglosen Kontakten deren Ungültigkeit lernen.

Entscheidend ist hierbei, dass die Angehörigen der stereotypisierten Gruppe als typische Vertreter/innen derselben und nicht als Ausnahme wahrgenommen werden, da sonst das Stereotyp beibehalten wird. Zudem müssen soziale Normen, die auf Gleichheit zwischen heterogenen Gruppen zielen, in der konkreten Situation funktionieren, bspw. können Lehrkräfte eine entsprechende Norm von Toleranz und Akzeptanz schaffen und verstärken. Dies sollte zu einer Veränderung des Verhaltens und der Vorstellungen führen (ebd.).

Eine um diesen Zusammenhang erweiterte Strategie, die auf die Verbesserung von Interaktionen im Klassenzimmer rekurriert, ist die *Förderung von strukturierten Zusammenhängen* in heterogen zusammengesetzten Kleingruppen, die sich auf eine Verminderung von Konkurrenzdenken als einem für stereotype threat verantwortlichen oder diesen verstärkenden Faktor bezieht. Erfolgreich umgesetzt wurde dies exemplarisch in den sog. ‚Jigsaw-Klassen‘, bspw. von Aronson und Patnoe (1997). Bei dieser Methode wird der Lernstoff auf die Mitglieder der Arbeitsgruppen verteilt und jedem eine Expert(inn)enstellung für den jeweiligen Bereich zugewiesen. Um das vorgegebene Pensum zu erfüllen, müssen die einzelnen Teile wie bei einem Puzzle zusammengesetzt werden, was aufgrund der gegenseitigen Abhängigkeit nur durch kooperative Teamarbeit zu erreichen ist. Offensichtlich resultieren aus einer weniger ausgeprägten Konkurrenzsituation mehr Empathie und der Abbau von Stereotypen gegenüber Mitgliedern der Kleingruppe, die eine ‚andere‘ Gruppenzugehörigkeit aufweisen sowie mehr Zusammengehörigkeitsgefühl (Aronson, Wilson & Akert, 2006). Zudem scheint diese Maßnahme wie auch andere ähnliche Interventionen, deren Basis kooperative Kleingruppenarbeit ist, geeignet, die Leistungen von Schüler/innen, die einer Minoritätengruppe angehören, zu verbessern, wie Alexander und Schofield (2006b) mit Blick auf Ergebnisse von Studien zur Überprüfung von deren Wirksamkeit konstatieren. Die Autorinnen geben jedoch zu bedenken, dass sich kein eindeutiger Nachweis für Leistungsverbesserungen durch weniger stereotype threat findet, halten die Ansätze aufgrund ihrer positiven Effekte aber dennoch für geeignet.

Kontextbezogene Strategien: Der dritte und letzte Bereich von Ansätzen bezieht sich auf die Veränderung von verschiedenen Kontextfaktoren, die das Erleben einer Bedrohung durch Stereotype auslösen oder verstärken können. Zunächst gehen wir auf die *Präsentation von Lern- und Testaufgaben* ein. Wie bereits ausgeführt, ist eine Bedingung für das Auftreten von stereotype threat, dass die Person eine Aufgabe im Zusammenhang mit einem negativen Stereotyp wahrnimmt, was durch Hinweise auf die Diagnostizität des Tests, Vorhersagen von Unterschieden zwischen bestimmten Gruppen oder implizite Aktivierungsquellen erfolgen kann. Das heißt, Lehrkräfte können Aufgaben oder Tests in leistungsbezogenen Situationen so präsentieren, dass eine Verknüpfung mit ungünstigen Vorstellungen ausbleibt – mit einer schlichten Umbenennung und/oder Verschleierung des eigentlichen Gegenstandes (bspw. die Erfassung sozialer und nicht logischer Fähigkeiten). Eine weitere Möglichkeit besteht in einer Betonung der Autonomie von Leistungsergebnis und Gruppenzugehörigkeit, also der ausdrücklichen Negierung von Differenzen in Bezug auf Geschlecht, kulturellen bzw. ethnischen Hintergrund etc. (ebd.). Eine zweite Interventionsmöglichkeit bezieht sich auf die *Zusammensetzung der Klassen*, die (im Widerspruch zu der weiter vorn formulierten Forderung) möglichst heterogen sein sollte, um die ständige Präsenz des Minderheitenstatus für Angehörige von Minoritäten in relativ homogenen Kontexten zu reduzieren. Die „eigene

Unterscheidbarkeit oder Sichtbarkeit in einer sozialen Situation“ habe, so Alexander und Schofield (2006b, S. 43), „psychologische Konsequenzen für die betreffenden Individuen (...), die zum Teil negativ sind“. Dem entgegengewirkt werden könne auch durch *positive Rollenvorbilder* im Sinne von Beispielen erfolgreicher Repräsentant(inn)en stereotypisierter Gruppen, die auf die Überwindbarkeit von Hindernissen verweisen, wie durch die verstärkte Einstellung von Lehrpersonen mit Migrationshintergrund und weiblichen Lehrkräften in mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern oder auch eine entsprechende Gestaltung von Unterrichtsmaterialien. Nicht zuletzt ist ein *Schulklima*, das sich über die Wertschätzung von Diversität und die Betonung der Potentiale von Heterogenität auszeichnet, der fruchtbare Boden, auf dem Maßnahmen zur Abschwächung und Aufhebung von stereotype threat besonders gut gedeihen (ebd.).

Bevor wir uns im Folgenden den ‚Erwartungseffekten‘ als einem weiteren für Bildungsdiskrepanzen offensichtlich verantwortlichen Faktor zuwenden, werden wir uns in der gebotenen Kürze den widersprüchlich anmutenden Implikationen in Bezug auf die Zusammensetzung von Schulklassen zuwenden, die hinsichtlich des Verhältnisses von Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft und Geschlechtszugehörigkeit einerseits möglichst homogen, andererseits jedoch außerordentlich heterogen sein sollte. Die Frage, in welche Richtung diese konfligierenden Anforderungen aufzulösen sind, muss gegenwärtig offen bleiben. Schofield und Bangs (2006) verweisen darauf, dass die Salienz der Zugehörigkeit zu einer Gruppe offensichtlich umso wahrscheinlicher ist, je kleiner der Anteil von Personen mit einem ähnlichen oder identischen Hintergrund ist. Insofern sei eine möglichst ausgewogene Verteilung anzustreben, was u.E. allerdings kaum zu realisieren ist. Daneben scheint für stereotype threat vorrangig bei jüngeren Kindern und Mädchen weniger die Gruppenzugehörigkeit der Mitschüler/innen als die der Lehrkraft als in der Regel wichtigster Bewertungsinstanz von Leistungen entscheidend – ist die Lehrerin oder der Lehrer Repräsentant/in einer Gruppe, von der die Schüler/innen glauben, dass diese sie selbst stereotyp wahrnehmen, kommt es gegebenenfalls zu einem „substanziellen Stereotype Threat“ (ebd., S. 114), was wiederum für bzw. nicht zwingend gegen homogene Klassen spricht. Unsres Erachtens verweisen beide Strategien für jeweils bestimmte Gruppen und in bestimmten Situationen auf Vorteile.

2.2.2.3 Erwartungseffekte

Der dritte Komplex, der neben der Leistungsgruppierung und dem Phänomen der Stereotypen-Bedrohung als zentral für die Entwicklung und Aufrechterhaltung von Unterschieden in leistungsbezogenen Merkmalen des Lernens resp. Schul- und Bildungsleistungen von Kindern und Jugendlichen aus verschiedenen sozialen Gruppen gilt, wird von den sog. ‚Erwartungseffekten‘ oder schlicht ‚Erwartungen‘ gebildet. Wie eingangs erwähnt, liegt die Gemeinsamkeit der hier diskutierten Ansätze in ihrer Verortung als situationale respektive kontextuale Determinanten von schulischen (Miss)Erfolgen, deren Einfluss durch Interventionen – wenn möglicherweise auch nicht vollständig aufgehoben – zumindest verringert werden kann. Im Gegensatz zum stereotype-threat-Effekt, der eher aus Befürchtungen seitens der stereotypisierten Schüler/innen resultiert, fokussieren Erwartungseffekte mehr auf die

Vorstellungen von Lehrpersonen, peers und Eltern, die deren Verhalten beeinflussen und somit zur Steigerung oder Reduktion von Bildungsdiskrepanzen zwischen sozialen Gruppen beitragen können (Alexander & Schofield, 2006a).

Begriffsbestimmung

Unter Erwartungen können „kognitive (mentale) Antizipationen zukünftiger Ereignisse“ (Ludwig & Ludwig, 2007, S. 8), das heißt gedankliche Vorwegnahmen von in der Zukunft liegenden Geschehnissen verstanden werden, von deren Realisierung die ‚erwartende‘ Person ausgeht. Der Begriff beinhaltet eine normative Komponente, die sich auf Wunschvorstellungen, Forderungen (bspw. Aspirationen), Standards etc. bezieht und ausdrückt, wie etwas sein sollte. Der deskriptive Wortsinn, der für die folgenden Ausführungen grundlegend ist, zielt mehr auf Vorstellungen oder Bilder, wie bestimmte Dinge – bspw. das Verhalten von Männern und Frauen – tatsächlich sind. Zielen diese Vorstellungen auf andere Personen, wird von interpersonalen Erwartungen gesprochen; richten sie sich auf das eigene Verhalten, werden sie als intrapersonal bezeichnet (ebd.). Im schulischen Kontext sind unter Erwartungen im engeren Sinn zum einen Selbstwirksamkeits-, (Miss)Erfolgs-, Leistungs- und Lernerwartung, zum anderen „erwartungsnah Konstrukte mit Antizipationscharakter wie Zuversicht, Hoffnungen, Befürchtungen und Voraussagen“ (ebd., S. 9) zu subsumieren. Die Erweiterung um Kognitionen, die nach Ludwig und Ludwig (2007) als mit Erwartungen ‚verwandt‘ gelten (generelle Selbstschemata, selbst- und fremdbezogene Kognitionen, Überzeugungen) und ‚erwartungsleitend‘ erscheinen (z.B. Selbstkonzept, Selbstvertrauen, Begabungsselbstbild, Selbstwahrnehmung), mag ihre spezifische Berechtigung haben, ist unseres Erachtens jedoch insofern missverständlich, als dass Erwartungen in dieser Definition ein allumfassender Charakter zukommt und sie mit Konstrukten gleichgesetzt werden, von denen sie sich trotz aller postulierten Ähnlichkeit unterscheiden. Sinnvoll ist, genau darauf zu achten, von welchen Konstrukten die Rede ist.

Pädagogische Relevanz von Erwartungseffekten

Ungeachtet definitorischer Spitzfindigkeiten sind erstens erwartungsbezogene Unterschiede zwischen Individuen und Personengruppen auch in Lernumgebungen nicht zu bestreiten: So bestehen in Bezug auf Geschlecht deutliche Diskrepanzen in zukunftsbezogenen Selbsteinschätzungen und fachspezifischen Variablen, wie an anderer Stelle noch weiter auszuführen ist. Dass diese Erwartungsunterschiede lediglich faktische Leistungsunterschiede reflektieren, ist zwar denkbar, aber aufgrund der ausbleibenden empirischen Bestätigung zu verwerfen – die erwartungsrelevanten Differenzen bestehen auch bei objektiv vergleichbaren Leistungen respektive nach statistischer Kontrolle des Leistungsniveaus oder der Schulnoten (Ludwig, 2007). Zweitens sind die Wirkungen von Erwartungen in schulischen Lernumgebungen offensichtlich und empirisch belegt: Die Schülerinnen und Schüler, ihre Lehrpersonen und Mitschüler/innen, Eltern und nicht zuletzt auch außerschulische Bezugspersonen vermuten bei Lernenden gewisse Präferenzen und Abneigungen, erwarten bestimmte Fähigkeiten und Kompetenzen oder unterstellen spezifische Potentiale und Begabungen. Als gesichert gilt, dass

Erwartungen einen Prädiktor von für das Lernen relevante Merkmale (bspw. Motivation, Interessen), Schulleistungen und Fachwahlen darstellen und zugleich als Einflussfaktor auf diese angesehen werden können (Ludwig & Ludwig, 2007).

Theoretische Einbettung

Die Frage, wie sich schulische (Geschlechter)Disparitäten als Erwartungseffekte erklären lassen, wird oftmals unter Rückgriff auf zwei theoretische Ansätze reflektiert. In dem *Erwartungs-mal-Wert-Modell* von Eccles und deren Arbeitsgruppe (bspw. Eccles, 1983, 1987; Wigfield & Eccles, 2002), das den Erwartungs-Wert-Ansätzen zuzurechnen ist, wird die Wahl einer bestimmten Leistungsaktivität und das darauf basierende Leistungsergebnis verkürzt formuliert von der Erwartung, die Leistung erfüllen zu können, und dem subjektiven Wert, der dem Resultat zugeschrieben wird, beeinflusst. Die Wahrscheinlichkeit, dass ein Individuum eine bestimmte leistungsrelevante Aktivität zeigt, ist umso größer, je höher seine Erfolgserwartung und der für das angestrebte Ziel angesetzte Wert ist. Konkret wird angenommen, dass leistungsbezogenes Handeln als Wahl einer bestimmten Leistungsaktivität, der Anstrengungsbereitschaft, den Reaktionen der Hilflosigkeit und der Performanz (Leistungsgüte) von intrapersonalen Variablen – persönlichen Zielen und Attributionen vorausgegangener Leistungen – beeinflusst ist, deren Wirkung wiederum über die Einschätzung der Attraktivität der Aufgabe, das Fähigkeitsselbstkonzept und die Erfolgserwartungen vermittelt wird. Unmittelbare Sozialisationseinflüsse wirken sich sowohl auf die intrapersonalen Variablen als auch das domänenspezifische Fähigkeitsselbstkonzept aus, die als Vermittler der Effekte von Erwartungen und Überzeugungen der Sozialisator(inn)en auf die weiteren motivationalen Variablen und letztlich auch das Leistungshandeln fungieren (vgl. dazu ausführlicher auch Dresel, Schober & Ziegler, 2007; Rustemeyer & Fischer, 2007).

Im Zentrum des *Pygmalion-Effektes* steht der Beitrag der positiven oder negativen Erwartungen, Ergebnisse mittels einer self fulfilling prophecy (kurz SFP) zu bewirken, wobei eine sich selbst erfüllende Prophezeiung als „eine Voraussage oder eine Erwartung, die ihre eigene Erfüllung selbst verursacht“ (Ludwig, 2007, S. 18) charakterisiert wird, der ein dreistufiger Prozess zugrunde liegt: Auf der ersten Stufe ist eine bestimmte Erwartung angesiedelt (bspw. von einer Schülerin erwartete Verständnisschwierigkeiten in Bezug auf einen komplexen mathematischen Sachverhalt, weil sie sich für inkompetent hält), die über einen zwischen der Vorhersage und deren Eintreffen moderierenden verhaltenswirksamen Wirkmechanismus auf Stufe zwei (bspw. einen durch die geringen Leistungserwartungen bedingten Mangel an Konzentrationsfähigkeit) das Eintreffen der Vorhersage auf der dritten Stufe (bspw. das tatsächliche Auftreten von Verständnisschwierigkeiten und sich daraus ergebende schwächere Lernleistungen) bewirkt (ebd.).

Je nachdem, ob die Quelle des Phänomens auf positive oder negative Erwartungen zurückgeht, kann der Pygmalion-Effekt günstige oder ungünstige Auswirkungen nach sich ziehen. In letztgenanntem Fall spricht man von einem ‚Golem-Effekt‘. Die eingangs dargestellten beiden Erwartungsarten, die zum einen Voraussagen in Bezug auf das eigene Verhalten (intrapersonal) und zum anderen hinsichtlich des Verhaltens anderer Personen (interpersonal)

beinhalten, können jeweils zu einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung werden. In einer dritten Variante können beide Typen in Kombination als „serieller Verbund“ (Ludwig, 2007, der sich auf Ludwig, 1991, S. 63 bezieht) auftreten. Ein Beispiel soll dies verdeutlichen: Die interpersonale Erwartung einer Lehrkraft erfüllt sich im Sinne einer SFP selbst, indem sie die intrapersonale Erwartung einer Schülerin bzw. eines Schülers beeinflusst. Die anschließende Entwicklung der Schüler/innenleistung erfüllt sowohl die Vorstellung der Lehrperson als auch die des Lernenden/der Lernenden (ebd.).

In vorliegendem Zusammenhang konzentrieren wir uns auf diesen zweiten Ansatz, da das Modell von Eccles u.a. bspw. in Bezug auf die psychologischen Übertragungsmechanismen zwischen Elternerwartungen auf der einen Seite und motivationalen Variablen und Leistungshandeln auf der anderen Seite kaum deutliche Aussagen zulässt, sondern eine Fülle von Vorhersagen ermöglicht (Dresel, Schober & Ziegler, 2007).

Der Pygmalion-Effekt und Geschlecht, Schicht/sozioökonomischer Status und Ethnie/kultureller Hintergrund

Mit Rekurs auf den Pygmalion-Effekt werden neben anderen Differenzen vorrangig Geschlechtsunterschiede erklärt, die entsprechend der postulierten Kausalannahme in unterschiedlichen geschlechtsbezogenen Leistungserwartungen zu verorten sind – offensichtlich ‚profitiert‘ ein Geschlecht von diesen Erwartungen, während das andere dadurch ‚verliert‘. Ob sich dieser Wirkmechanismus empirisch nachweisen und auf Angehörige anderer sozialer Gruppen übertragen lässt, werden wir im Folgenden u.a. unter Rückgriff auf den von Ludwig (2007) vorgelegten Forschungsstand zu intrapersonalen und interpersonalen Erwartungen beantworten. Zudem werden Erklärungsansätze diskutiert, die sich auf die Entstehung der Erwartungsunterschiede beziehen.

Intrapersonale Leistungserwartungen von Schülerinnen und Schülern: Bezüglich der intrapersonalen Leistungserwartungen weisen verschiedene Studien zunächst auf Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern hin: Allgemein schätzen Männer bzw. Jungen ihre Leistungen besser ein, haben ein etwas besseres Leistungsselbstbild und ein tendenziell stärkeres (nicht-schulisches) Fähigkeitsselbstkonzept sowie einen selbstwertdienlicheren Attributionsstil. Für die schulfachspezifischen Erwartungen gilt als empirisch evident, dass Mädchen in Biologie, der ‚Muttersprache‘ Deutsch oder Englisch (was offensichtlich aber nur für autochthone, nicht gewanderte Mädchen gilt) und Fremdsprachen ein höheres Selbstvertrauen, eine größere Leistungsselbsterwartung und mit Einschränkungen Erfolgszuversicht sowie ein positiveres Fähigkeitsselbstkonzept und Begabungsselbstbild aufweisen, während dies bei Jungen in Physik, Chemie, Mathematik und Sport der Fall ist (ebd.). Hannover (2002) kommt angesichts der Geschlechterdifferenzen in Erfolgserwartungen als den „subjektiven Annahmen darüber, wie wahrscheinlich man bei der Bearbeitung einer Aufgabe erfolgreich sein wird“ (S. 37), zu dem Schluss, dass diese bei Mädchen/Frauen in maskulin konnotierten Domänen verzerrt sind – die Erfolgserwartungen fallen niedriger aus, als durch die geringeren Leistungen zu vermuten wäre –, wohingegen Jungen/Männer in als feminin typisierten Bereichen nicht in ihren Erfolgserwartungen beeinträchtigt sind (ebd.).

An dieser Stelle kommt die Frage auf, ob sich die (geschlechter)differierenden intrapersonalen Erwartungen von Lernenden als sich selbst erfüllende Prophezeiungen auf deren Leistungen auswirken und zu den diesbezüglichen (Geschlechter)Differenzen beitragen. Da es an in ‚echten‘ Experimenten gewonnen entsprechenden Belegen, in denen das postulierte Kausalmuster in Bezug auf Geschlecht überprüft wird, jedoch mangelt, lässt sich in Anlehnung an die Vorgehensweise der ‚kompositorischen Evidenzargumentation‘ bei Ludwig (2007, S. 30) die „Hypothese der Existenz geschlechtsspezifischer intrapersonaler SFPs“ unter zwei Voraussetzungen untermauern – sowohl die Existenz von Erwartungsunterschieden zwischen Mädchen und Jungen (wie oben dargelegt) als auch die Selbsterfüllung von allgemeinen Leistungserwartungen müssen belegt sein. Die zweite Bedingung sieht der Autor zum einen mit Blick auf Forschungsergebnisse zur Beziehung zwischen Selbsterwartung und Leistung erfüllt: Fähigkeitsselbstkonzept und Selbstvertrauen gelten als zentrale Prädiktoren der schulischen Leistung; mit Erwartungen lassen sich faktische Leistungsresultate vorhersagen. Anzunehmen ist, dass ein positives Selbstkonzept eigenes Leistungshandeln initiiert, was sich wiederum günstig auf Leistungen auswirkt. Zum anderen dokumentieren verschiedene experimentelle Studien das Phänomen von allgemeinen intrapersonalen ‚self fulfilling prophecies‘ (ebd.). Es kann davon ausgegangen werden, dass Analoges für Kinder aus zugewanderten Familien bzw. aus Familien mit geringem sozioökonomischen Status gilt.

Worauf die eingangs geschilderten intrapersonalen Erwartungsunterschiede zurückgehen, ist bislang nicht eindeutig erforscht. In einem auf das Geschlecht bezogenen Erklärungsansatz werden die Ursachen in den dysfunktionaleren Attributionsstilen und -mustern von Mädchen und Frauen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich vermutet, die deren diesbezügliche Erfolgszuversicht dämpfen (ebd.). Ungleich ergiebiger ist hier – insbesondere mit Blick auf andere soziale Gruppen – unseres Erachtens eine Argumentationslinie aus der Sozialpsychologie, die (geschlechter)stereotype Vorstellungen als wesentlichen Faktor begreifen. Den Ausgangspunkt bildet die Wahrnehmung von Fachgebieten, Fächern und deren Inhalten unter einer ‚spezifischen‘ Konnotation, die auf einer Einteilung von Stereotypen entlang sozialer Kategorien (bspw. als ‚feminin‘ und ‚maskulin‘) basiert. Die Stereotypisierung bezieht sich auf das Ausmaß, in dem bestimmte Bereiche oder Schulfächer als für ein Geschlecht oder Mitglied bestimmter Gruppen (un)geeignet bzw. ‚(un)passend‘ gelten. Dass solche geschlechtsbezogene Zuschreibungen, die Mathematik und Naturwissenschaften als männliche Domäne und Sprachen als weibliche Domäne stereotypisieren und sowohl bei Lehrkräften als auch seitens der Schüler/innen (Hannover & Kessels, 2002; Keller, 1998; Kessels, Hannover, Rau & Schirner, 2002; Kessels, Rau & Hannover, 2006; Rustemeyer, 1999; Ziegler, Kuhn & Heller, 1998) existieren, im Sinne von Fach-Images das Leistungsselbstbild von Mädchen und Jungen – je nachdem, ob die eigene Geschlechtszugehörigkeit mit der geschlechtsbezogenen Stereotypisierung des jeweiligen Bereiches, Faches oder der gestellten Aufgabe konsistent ist oder nicht – beeinflussen können, scheint einleuchtend. Das heißt, „geschlechtskonnotierte Images von Schulfächern färben die unterstellte eigene Geeignetheit für Schulfächer ein: Eine Schülerin, welche Physik für ein Jungenfach hält, wird sich im Allgemeinen [selbst] dafür wenig geeignet halten“ (Ludwig, 2007, S. 29).

Welchen Einfluss beispielsweise die Stereotypisierung von Mathematik als männlicher Domäne hat, arbeitet Carmen Keller (1998) in einer Untersuchung, die sich auf die für die Schweiz auf

drei Schuljahre (6.-8. Klasse) erweiterte und um spezifische Fragestellungen vertiefte TIMSS-Studie bezieht, heraus. Dabei zeigt sie, dass Mathematik sowohl für Mädchen als auch für Jungen als maskuline Disziplin gilt und Mädchen dieses Fach weniger dem eigenen Geschlecht zuschreiben (S. 86ff.); zudem existieren auch bei Lehrkräften Geschlechterstereotype, die rigider ausfallen als bei Schüler(inne)n – sie betrachten Mathematik noch stärker als maskuline Domäne (S. 93f.). Damit zusammenhängend nehmen Mädchen seitens der Lehrer/innen seltener positive respektive geringere Erwartungen in ihre mathematische Kompetenz wahr, was unter anderem wiederum einer hohen Zuschreibung von Mathematik zu dem eigenen Geschlecht entgegensteht.

Bei der Entwicklung von erwartungsbezogenen Differenzen nimmt nach Hannover (2002) die Aktivierung der Geschlechtsidentität respektive die (unbewusste) Selbstkategorisierung nach Geschlecht eine zentrale Rolle ein. Die Annahme, dass sich Personen bei der Beurteilung eigener Erfolgswahrscheinlichkeiten dann von stereotypen Zuschreibungen über die differentiellen Fähigkeiten von Männern und Frauen leiten lassen, wenn sie sich selbst weiblich oder männlich kategorisieren, belegen die Ergebnisse ihrer Studie: Die Erfolgszuversicht der Versuchsteilnehmer/innen war nach Aktivierung der Geschlechtsidentität³⁴ für mit der eigenen biologischen Geschlechtszugehörigkeit inkonsistente Aufgaben geringer; bei konsistenten Aufgaben zeigte sich jedoch keine Auswirkung. Besonders hervorzuheben ist die Geschlechtsunabhängigkeit des Befundes – eindeutig feminin konnotierte Aufgaben (mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden, auf die das Stereotyp über die generell höhere Leistungsfähigkeit von Männern nicht anzuwenden war) führten bei den männlichen Probanden zu einer Reduktion der Erfolgserwartung. Dies verweist darauf, dass die Erfolgszuversicht von Schülerinnen und Schülern durch das Vermeiden einer Betonung von Geschlecht positiv beeinflusst werden kann und sich dadurch Möglichkeiten eröffnen, Geschlechterdifferenzen abzubauen oder deren Entstehung zu verhindern (ebd.). Anzunehmen ist, dass sich auf dieser Grundlage auch die Unterschiede zwischen Kindern und Jugendlichen aus unterschiedlichen sozialen Gruppen erklären lassen.

Interpersonale Leistungserwartungen von Lehrkräften: Mit Blick auf den Forschungsstand zu interpersonalen Leistungserwartungen von Lehrpersonen in Bezug auf das *Geschlecht der Lernenden* ist mit Ludwig (2007) zu konstatieren, dass sich bislang kaum empirische Arbeiten finden, die eine allgemeine, fachübergreifende Perspektive³⁵ einnehmen. Bei einer fachspezifischen Betrachtung verweisen die Resultate verschiedener empirischer Arbeiten, von denen wir zwei exemplarisch herausgreifen wollen, auf geschlechtsdifferente erwartungsbezogene Vorstellungen seitens der Lehrkräfte im Fach Mathematik. In einer Untersuchung von Ziegler, Kuhn und Heller (1998) wurden auf das Geschlecht bezogene Begabungsunterschiede in Mathematik zwar von der Mehrheit der befragten Mathematiklehrkräfte verneint, doch waren über 25% davon überzeugt, dass solche existieren

³⁴ In der Untersuchung von Hannover (2002) wurde diese Bedingung durch ein experimentelles ‚Priming‘ realisiert: In dem Priming von Geschlecht sollte eine Gruppe aus Männern und Frauen nach deren Femininität bzw. Maskulinität beurteilen und die andere Hälfte der Proband(inn)en in dem Priming einer irrelevanten sozialen Kategorie deren Stimmung einschätzen.

³⁵ Teilweise wird davon ausgegangen, dass Lehrkräfte Mädchen im Primarbereich fachübergreifend höhere Leistungserwartungen entgegenbringen (Holz-Ebeling, 2001), was aber nicht bestätigt werden konnte (vgl. dazu Ludwig, 2007).

und attestierten Jungen „Begabungsvorsprünge“ (S. 285). Zudem nahmen fast 20% der Lehrpersonen an, dass gute Mathematikleistungen von Mädchen mehr Anstrengungen erforderten als von Jungen. Ziegler u.a. gehen davon aus, dass aufgrund der Tendenz zu sozial erwünschten Antworten – beispielsweise in Bezug auf Chancengleichheit und Geschlechterdemokratie – die Angaben der Lehrer/innen weniger geschlechtsbezogene Unterschiede widerspiegeln, als diese ihren Schülerinnen und Schülern tatsächlich unterstellen. In eine ähnliche Richtung gehen die Ergebnisse von Rustemeyer (1999), denen zufolge angehende Lehrkräfte (Lehramtsstudierende) bei Mädchen ab der Sekundarstufe geringere Mathematikleistungen und weniger Interesse vermuteten sowie annahmen, dass jenen Mathematik deutlich schwerer falle als Jungen. Über die Hälfte der Befragten glaubte zudem, dass sich Mädchen bei gleichem mathematischen Leistungsstand weniger zutrauen und Mathematik für sie eine geringere Bedeutung habe. In Bezug auf das Lern- und Arbeitsverhalten zeigten sich ebenfalls geschlechtstypisierte Erwartungen – Jungen wurden häufiger positiv bewertet und selbstständigere Verhaltensweisen zugeschrieben (ebd.).

Wenngleich der Stand der Forschung zu Lehrer/innenerwartungen hinsichtlich *Ethnizität und/oder Schicht* auf einer noch schmalen Basis ruht, wie mit Alexander und Schofield (2006a) konstatiert werden muss, „zeigen diese Studien, dass eben diese Leistungserwartungen seitens der LehrerInnen erstens besonders niedrig sind (...) und zweitens besonderes häufig zu ‚sich selbst erfüllenden Prophezeiungen‘ werden“ (S. 50; Hervorhebung im Original). Daneben richten Lehrpersonen offensichtlich höhere Erwartungen an diejenigen Schülerinnen und Schüler, die einen vergleichbaren sozioökonomischen, kulturellen oder ethnischen Hintergrund wie sie selbst aufweisen (ebd.). Im deutschsprachigen Raum wurden unseres Wissens kaum Untersuchungen durchgeführt, die den Einfluss von den Erwartungen der Lehrerinnen und Lehrer auf Kinder aus zugewanderten Familien erfassen. Jedoch belegen einige Arbeiten zur Frage nach der (Nicht-)Wahrnehmung von ethnischen Unterschieden in Schulklassen bei Lehrkräften zum Teil Stereotypisierungen von und vorurteilsbehaftete Sichtweisen auf Schüler/innen mit Migrationshintergrund (bspw. Gogolin & Kroon 2000; Weber, 2003, 2006, 2007a). Besondere Brisanz erhalten die Forschungsbefunde mit Blick auf den Übergang von der Grundschule in weiterführende Schulformen, an dem die Empfehlungen von Grundschullehrer(inne)n eine zentrale Bedeutung für den weiteren Bildungsweg der Kinder zukommen. Faktoren, die in solche Übergangsempfehlungen eingehen, wurden in zwei qualitativen Studien analysiert. Es zeigt sich, dass sich die Einschätzungen der Lehrkräfte bzgl. der zukünftigen schulischen Erwartungen nicht nur auf die bisher erbrachten Schulleistungen beziehen, sondern auch Annahmen über potenzielle Unterstützungsleistungen seitens der Eltern einfließen. Als Indikator für ein unzureichendes Elternpotential dienen ein ‚bildungsfernes‘ Elternhaus, Migrationshintergrund, eine hohe Kinderzahl (vgl. dazu ausführlicher Allemann-Ghionda, 2006).

Als Ursache dieser Erwartungsunterschiede ist – neben anderen Faktoren (der bisherigen Leistung der Schüler/innen und individuellen Merkmalen) – unseres Erachtens wiederum ein maßgeblicher Einfluss von Stereotypen zu vermuten. Es kann davon ausgegangen werden, dass Lehrkräfte von sozial geteilten Vorstellungen, die zum einen Frauen und Männern aufgrund ihrer biologischen Geschlechtszugehörigkeit und zum anderen Repräsentant(inn)en sozialer Gruppen unterschiedliche Fähigkeiten, Kompetenzen, Begabungen und Präferenzen

zuschreiben und Fachgebiete, Fächer und deren Inhalte (geschlechts)bezogen konnotieren, nicht unberührt bleiben – und diese interpersonalen leistungsbezogenen Erwartungen über verschiedene Mediatoren auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler wirken.

In diesem Kontext sind für die Selbsterfüllung von Lehrer/innenerwartungen vor allem zwei Aspekte relevant. Erstens wird eine Wirkung im ‚seriellen Verbund‘ angenommen, das heißt, wie oben bereits ausgeführt, dass sich die interpersonale Erwartung einer Lehrperson im Sinne einer SFP selbst vollzieht, indem sie die intrapersonale Erwartung einer Schülerin bzw. eines Schülers beeinflusst; die anschließende Entwicklung der Schüler/innenleistung erfüllt damit sowohl die Vorstellungen der Lehrkraft als auch die der/des Lernenden (Ludwig, 2007). Vermittelt wird dieser Prozess offensichtlich über das Selbstkonzept der Schüler/innen: So werden bspw. in Rückmeldungen der Lehrenden differente Botschaften an Mädchen und Jungen und Kinder unterschiedlicher sozialer, kultureller und ethnischer Herkunft (z.B. in Bezug auf die Ursachenzuschreibung von [Miss]Erfolgen oder Domänenstereotype) gerichtet, die diese in ihr Selbstbild integrieren. Daneben ist zweitens das Verhalten der Lehrer/innen zentral, indem als Mediator die Erwartungsdifferenzen ihren Ausdruck finden. Folglich sind Verhaltensweisen, die eine je nach Geschlecht, Ethnizität, sozioökonomischem Status der Schüler/innen oder Höhe der Leistungserwartung unterschiedliche ‚Qualität‘ aufweisen, die grundsätzliche Bedingung für sich selbst erfüllende Lehrer/innenerwartungen. Dass sich geschlechtsspezifische Erwartungen in einem entsprechenden Verhalten widerspiegeln, ist nahe liegend und zumindest tendenziell empirisch belegbar (vgl. dazu ausführlicher die Überblicke von Ludwig, 2007 und Rustemeyer & Fischer, 2007). Zudem scheinen die Verhaltensweisen von fachspezifischen, geschlechterstereotypen Konnotationen geprägt zu sein – augenscheinlich werden Mädchen im Mathematikunterricht seltener aufgerufen und nach falschen Antworten weniger ermutigt als Jungen, die dagegen im Leseunterricht weniger förderliche Aufmerksamkeit erfahren. Gegebenenfalls ist dies auf ein un(bewusstes) Unterstützungsbemühen gegenüber denjenigen zurückzuführen, für die es sich am ehesten lohnt, in die besonders hohe Erwartungen gesetzt werden (siehe unten) – in den ‚maskulinen‘ mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern die Jungen, in den ‚femininen‘ Sprachen die Mädchen. Nicht nur Stereotype über Wissensgebiete, sondern auch in Bezug auf (in)adäquate persönlichkeits- und verhaltensbezogene Schüler/innenmerkmale wirken sich aus – je nachdem, ob diese mit dem biologischen Geschlecht und den damit verbundenen Erwartungen konsistent oder inkonsistent sind, reagieren Lehrkräfte mit Bekräftigung oder Ablehnung: Aggressivität wird bei Schülerinnen eher abgelehnt und Unselbstständigkeit akzeptiert, bei Schülern entgegengesetzt dazu (Ludwig, 2007). Ein weiterer Faktor, der sich auf das Verhalten der Lehrpersonen auswirken kann, ist das Ausmaß der Erwartungen: Lehrerinnen und Lehrer zeigen gegenüber Schüler(inne)n, an die sie hohe Leistungserwartungen richten, andere Verhaltensweisen als bei jenen, in die sie nur niedrige Erwartungen setzen. Beispielsweise werden vermeintlich wenig leistungsfähige Mädchen und Jungen seltener gelobt, häufiger kritisiert und emotional weniger unterstützt; sie erhalten seltener detailliertes Feedback, und ihnen werden weniger Lernmöglichkeiten eröffnet. Dies ist insofern problematisch, als dass die leistungsbezogenen Lehrer/innenerwartungen oftmals von der sozialen Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen beeinflusst werden und die diesbezüglichen oftmals schwächeren Erwartungen an Mädchen im mathematisch-naturwissenschaftlichen bzw. Jungen im

sprachlichen Bereich sowie an Kinder mit Migrationshintergrund oder aus unteren sozialen Schichten vermittelt über entsprechend ungünstiges Verhalten zu erheblichen Beeinträchtigungen führen können (Alexander & Schofield, 2006a).

Interpersonale Leistungserwartungen von Eltern: Ob und falls ja wie stark Geschlechterstereotype im Hinblick auf Mathematik und Naturwissenschaften im Denken von Eltern verankert sind, arbeiten Dresel, Schober und Ziegler (2007) synoptisch auf der Basis verschiedener eigener Studien heraus und fokussieren zudem auf Konsequenzen von geschlechtsspezifischen Elternerwartungen. So wird unter anderem die Hypothese geschlechtskontrastiver Auswirkungen von Elternerwartungen im Sinne von auf das Geschlecht bezogenem konservativem Denken (bspw. die Überzeugung, Jungen seien für mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer und entsprechende Bildungsgänge begabter), das für Mädchen mit Motivations- und Leistungseinbußen verbunden sei, jedoch auf Jungen förderlich wirke, überprüft. Als Wirkmechanismus werden hier sich selbst erfüllende Prophezeiungen zugrunde gelegt, die bei Mädchen und Jungen in entgegengesetzter Richtung verlaufen: Söhne sollten von traditionellen Stereotypen bei ihren Eltern profitieren und Mädchen eher beeinträchtigt werden. Zudem nehmen die Autor(inn)en an, dass die ungünstige Wirkung für Mädchen stärker ausfällt, da negative Erwartungen mehr ins Gewicht fallen können als positive.

Für das Schulfach *Physik* weisen die Ergebnisse von Ziegler, Broome und Heller (1999) zunächst auf Geschlechtsunterschiede in den Erwartungen der Eltern in Bezug auf die Begabung für das Fach und den für Erfolg benötigten Lernaufwand hin, die Dresel u.a. (2007) zufolge auf eine ungebrochene Existenz traditioneller Stereotype verweisen – Eltern von Töchtern attestieren diesen eine geringere Begabung und erwarten analog dazu offensichtlich schwächere Leistungen als Eltern von Söhnen. Zum Zusammenhang von geschlechterstereotypem Denken der Eltern auf der einen Seite und Motivation und Leistungshandeln auf der anderen Seite ist festzuhalten, dass ein deutlich sichtbarer elterlicher Geschlechtskonservatismus bei Jungen mit besseren Physikensuren, einer größeren Anstrengung und weniger Hilflosigkeit in Verbindung steht, während sich bei Mädchen ein umgekehrter Effekt ergibt. Die bei Dresel u.a. (2001) diskutierte Studie mit Fokus auf *Mathematik* belegt, dass von den befragten Eltern rund die Hälfte geschlechtskonservative Vorstellungen vertreten – über die Hälfte vermutete den überwiegenden Anteil von mathematisch begabten Kindern unter Jungen, knapp ein Drittel führte Geschlechtsunterschiede auf Begabung oder anlagebedingte Einflüsse zurück und etwas mehr als 60% teilten Studienfächer entsprechend ihrer Stereotypisierung als Frauen- und Männerdomänen ein. Zudem konnte eine – jedoch schwacher – Kopplung von Bildungsabschluss und traditionellen Geschlechterstereotypen nachgewiesen werden: Je niedriger der Abschluss der Eltern, desto mehr waren ihre Vorstellungen an Stereotype gebunden. Neben allgemeinen Vorstellungen wurden in dieser Untersuchung auch die Fähigkeitseinschätzungen der Eltern bezüglich eigener Kinder und ihr Attributionsstil erfasst. Ähnlich den Ergebnissen von Ziegler u.a. (1999) ergeben sich hier Differenzen abhängig vom biologischen Geschlecht des Kindes: Der Effekt bezüglich der Überzeugung von mathematischen Fähigkeiten ist moderat, wenngleich die Mathematikfähigkeiten von Töchtern niedriger eingeschätzt werden als die von Söhnen. Bei den Zuschreibungen von (Miss)Erfolgen zeigen sich vergleichbare Resultate – Erfolge von Söhnen werden häufiger mit Anstrengung

und seltener durch eine niedrige Aufgabenschwierigkeit erklärt als die von Töchtern; Misserfolge liegen den Eltern zufolge bei Jungen eher in mangelnder Anstrengung und unglücklichen Umständen begründet als bei Mädchen. Darüber hinaus dokumentieren die Ergebnisse geschlechtsdifferente Auswirkungen von Elternerwartungen, die einen stärkeren Effekt bei Töchtern bzw. Mädchen belegen: Bspw. fällt die Einschätzung der eigenen Mathematikkompetenz bei diesen mit zunehmendem geschlechtskonservativem Denken der Eltern immer geringer aus. Anzumerken ist, dass sich in keiner der Untersuchungen die Einschätzungen in Abhängigkeit vom Geschlecht der Eltern unterschieden (Dresel u.a., 2007). Wenngleich die dargelegten Befunde für den vorliegenden Zusammenhang äußerst relevant sind, darf ein wichtiger Aspekt nicht übersehen werden: Erwartungen von Eltern richten sich nicht nur auf bestimmte Fächer, sondern auch auf Persönlichkeitsmerkmale ihrer Kinder (Ludwig, 2007).

In welche Richtung die Beziehungen gehen, ob also elterliche Erwartungen einen Einfluss auf deren Kinder ausüben oder Elternerwartungen die Entwicklung ihres Sohnes bzw. ihrer Tochter lediglich widerspiegeln, kann gegenwärtig nicht eindeutig beantwortet werden. Denkbar sind beide Optionen, die sich zudem nicht ausschließen (ebd.). Mit Rekurs auf die kausalen Wirkmechanismen gehen Dresel u.a. (2007) in Anlehnung an die Arbeiten von Eccles u.a. von einem indirekten Einfluss der elterlichen Erwartungen auf das Leistungshandeln und die Motivation der Schülerinnen und Schüler aus, die über das domänenspezifische Fähigkeitsselbstkonzept vermittelt wird. Ludwig (2007) postuliert auf Grundlage verschiedener theoretischer und empirischer Arbeiten die Existenz des Pygmalion-Effektes auch für Elternerwartungen und macht dies zum einen an der Selbsterfüllung von nicht auf das Geschlecht bezogenen Erwartungen – Kinder entwickeln sich entsprechend dem Bild ihrer Eltern – und zum anderen geschlechtsbezogenen Vorstellungen fest, bei denen die Wahrnehmung der Eltern als ‚gender-role-socializers‘ von allgemeinen stereotypen Einstellungen geprägt wird.

Interventionsmöglichkeiten – was getan werden kann

Vor diesem Hintergrund ergeben sich verschiedene pädagogische Implikationen zum Abbau von Disparitäten: Mit Fokus auf die Lehrkräfte sind Interventionen denkbar, die auf eine Veränderung ihrer Erwartungen abzielen und bspw. durch die Sensibilisierung gegenüber einer potenziellen Voreingenommenheit zur Vermeidung von ungerechtfertigten negativen Leistungserwartungen beitragen können. Allerdings sind solche Strategien begrenzt: Einstellungen, Erwartungen, Stereotype etc. sind in der Regel nicht reflexiv verfügbar, wodurch Maßnahmen zur Erwartungsänderung gegebenenfalls als unnötig erscheinen (Alexander & Schofield, 2006a). Möglicherweise könnte dieses Problem umgangen werden, in dem quasi zur Vorbeugung einer stigmatisierenden Erwartungsbildung bereits Lehramtsstudierende über stereotype Zuschreibungen und deren fehlende Grundlage informiert und mit Methoden, die mentale Reflexion und Kontrolle der eigenen Erwartungshaltung ermöglichen, vertraut gemacht werden (Ludwig, 2007). Eine zweite Möglichkeit setzt an der Veränderung des Verhaltens der Lehrpersonen an. Als förderlich gilt ein anspruchsvolles und konstantes Instruktionsverhalten, das alle Angehörigen verschiedener sozialen Gruppen anspricht und insbesondere den intellektuellen Anspruch des Unterrichts vermittelt sowie ein möglichst günstiges

sozioemotionales Klima schafft. Als effektiv gelten hier Moderations- und Kommunikationstrainings für Lehrerinnen und Lehrer. Wirksam scheinen auch Programme, die mit Feedback von Kolleg(inn)en und neutralen Personen arbeiten, die den Unterricht beobachten. So können Verhaltensunterschiede aufgedeckt, diskutiert und neue Strategien erprobt werden (Alexander & Schofield, 2006a). Zudem, und dies ist besonders zu betonen, können Lehrpersonen auch direkt einen Einfluss auf die Erwartungen ihrer Schülerinnen und Schüler nehmen, indem sie durch adäquate Erfolgsmeldungen deren Erfolgserwartungen oder günstige Selbst-Kausalattributionen aus vorausgegangenen Leistungen mittels einer Fremd-Kausalattribution erhöhen (Ludwig, 2007).

In Bezug auf elterliche Erwartungen finden sich vorrangig Ansatzpunkte zur Veränderung der Geschlechterdifferenzen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich, die sich nach Dresel u.a. (2007) zum einen in Hinsicht auf eine Veränderung des geschlechtskonservativen Denkens und entsprechender Erwartungen bzw. Überzeugungen von Eltern eröffnen, beispielsweise durch Aufklärung über den aktuellen Forschungsstand und die größtenteils äußerst fragwürdigen und ‚falschen‘ Inhalte von traditionellen Geschlechterstereotypen in schulischer Elternarbeit, entsprechenden Programmen oder auch den florierenden sog. ‚Erziehungsratgebern‘. Eine weitere Interventionsmöglichkeit liegt in der Initiierung von Trainingsprogrammen, die – unter Rückgriff auf die zentrale Rolle des Fähigkeitsselbstkonzeptes als Mediatorvariable bei der Übertragung von Elternerwartungen auf deren Söhne und Töchter – auf effektive Feedbackstrategien und die Vermeidung von negativen fähigkeitsrelevanten Hinweisen zielen. Drittens könnte auch direkt an einer Stärkung des domänenspezifischen Selbstkonzeptes eigener Fähigkeiten angesetzt werden, um dem teilweise ungünstigen Effekt von Elternerwartungen entgegenzuwirken, zum Beispiel durch Interventionen wie sog. Reattributionstrainings zur Verbesserung der Attributionsstile und -muster (ebd.).

Deutlich wird mit Blick auf die bei Dresel u.a. (2007) diskutierten Befunde jedoch auch der eingegrenzte Einfluss elterlicher Erwartungen, der auf den nicht unerheblichen Beitrag anderer Faktoren – insbesondere der Schule – zu Geschlechterdifferenzen in motivationalen Variablen und Leistungen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich verweist – auch bei jenen Kindern traten geschlechtsbezogene Unterschiede auf, deren Eltern nicht in traditionellen, konservativen Denkweisen verhaftet waren (ebd.).

2.2.2.4 Fazit

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass *auf der Ebene der Institutionen* Formen der Leistungsdifferenzierung in einem differenzierenden Schulsystem wie dem in Deutschland – mit seinen je nach Schulform unterschiedlichen Bildungsansprüchen, Curricula, Lehrplänen, Stundentafeln, Lehrbüchern, Bildungs- und Erziehungsphilosophien sowie Unterrichtskulturen – einen Beitrag zu Bildungsdifferenzen zwischen leistungsschwächeren und -stärkeren Schüler(inne)n leisten. Anzunehmen ist, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund und/oder aus niedrigeren Sozialschichten aufgrund ungünstiger Startbedingungen häufiger letztgenannter Gruppe zuzurechnen sind und die leistungsbezogene Segregation im

Sekundarbereich zu einer Verstärkung der Unterschiede in Bildungsverläufen beiträgt. Da ein Umbau der institutionellen Struktur des deutschen Bildungssystems zwar mit positiven Effekten verbunden wäre, aber nicht zur Debatte steht, sind Maßnahmen erforderlich, die an der pädagogischen Praxis im Unterricht und den Lerninhalten ansetzen.

In Bezug auf die in der Schule stattfindenden sozialen und psychologischen Prozesse zeigen unsere Ausführungen erstens, dass negative *Stereotype* über bestimmte soziale Gruppen (Mädchen und Jungen, Kinder und Jugendliche unterschiedlicher soziokultureller bzw. ethnischer Herkunft) die Leistungsfähigkeit der stereotypisierten Schülerinnen und Schüler sowohl kurz- als auch langfristig beeinträchtigen können. Die Angst, eigene Leistungen könnten auf Grundlage der negativen Zuschreibungen beurteilt und als entsprechend unzureichend bewertet werden (*„stereotype threat“*), kann zu einer unmittelbaren Verminderung des eigentlichen Leistungspotentials (bspw. in Prüfungssituationen) und ungünstigen Konsequenzen führen, wie einer verringerten Bildungsmotivation, die Entwicklung kontraproduktiver Verhaltensweisen, Deidentifikation etc. Strategien zum Abbau des stereotype-threat-Effektes setzen an den Kindern und Jugendlichen selbst (Stärkung des Selbstbewusstseins bzw. Selbstwertes und/oder nicht-stereotypisierter Identitätsaspekte) und einer Veränderung der Unterrichtspraxis (durch verbesserte Methoden, die bereits in der Lehrer/innenbildung oder im Rahmen von Fortbildungsmaßnahmen vermittelt werden bzw. auf den Erwerb von Kenntnissen über die negativen Folgen des Phänomens zielen) an.

Zweitens wird der Einfluss von *Erwartungseffekten* auf Schulleistungen und Persönlichkeitsentwicklungen deutlich. In Gestalt von sich selbst erfüllenden Prophezeiungen wirken sich Annahmen von Lehrkräften bezüglich der Fähigkeiten ihrer Schüler/innen auf deren gegenwärtige und zukünftige Leistungen aus. Vorwiegend betroffen sind Lernende aus Zuwandererfamilien, unteren sozialen Schichten, bildungsfernen Elternhäusern und/oder ethnischen Minderheiten, die zudem ähnlich wie jüngere Schüler/innen besonders empfänglich für Lehrer/innenerwartungen sind und entsprechend intensiv reagieren. Es ist nahe liegend, dass die oftmals geringeren Bildungschancen weniger privilegierter Kinder und/oder mit Migrationshintergrund von Erwartungseffekten (mit)determiniert werden. Indem Mädchen im Allgemeinen stärker als Jungen von seitens relevanter Bezugspersonen an sie gerichteten Erwartungen beeinflusst werden, das heißt, in der Schule insbesondere von den Annahmen der Lehrkräfte, kommen auch bei ihnen Erwartungseffekte offensichtlich deutlich zum Tragen (Rustemeyer & Fischer, 2007). Da in Deutschland die relativ früh einsetzende Aufteilung in die weiterführenden Schulformen des Sekundarbereichs zu einem Zeitpunkt einsetzt, an dem mit Blick auf das ‚junge‘ Alter der Schülerinnen und Schüler Erwartungseffekte besonders wirksam werden, sind negative Konsequenzen möglicherweise besonders stark. Als zentraler Mechanismus, über den sich Erwartungen auswirken, gilt das Verhalten der Lehrkräfte. Demzufolge sollten Maßnahmen vorrangig an den Verhaltensweisen der Lehrerinnen und Lehrer ansetzen.

3. Geschlechtergerechte und interkulturelle Pädagogik

3.1 Theoretische Einbettung: Geschlecht und Ethnizität als grundlegende Kategorien

3.1.1 Geschlecht

Grundlegende Erkenntnisse der Frauen- und Geschlechterforschung sind, dass die Unterschiede innerhalb der Geschlechter größer sind als die zwischen Mädchen/Frauen und Jungen/Männern im Durchschnitt und dass es mehr Übereinstimmungen als Differenzen zwischen den Geschlechtern gibt (Hagemann-White, 1984). Geschlecht und Geschlechterdifferenz werden in der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Diskussion seit nunmehr fast zwei Jahrzehnten als soziale Konstruktionen begriffen. Die Bedeutung biologischer Unterschiede wird grundsätzlich in Frage gestellt. In Anlehnung an Erving Goffman (vgl. hierzu und zum Folgenden Goffmann, 1994) kann von folgenden Prozessen ausgegangen werden: Bei der Geburt findet die Zuordnung zu Geschlechtsklassen aufgrund der Genitalien statt, diese beansprucht lebenslange Geltung. Die anfängliche Zuordnung zu einer Geschlechtsklasse ist der erste Schritt in einem fortwährenden Sortierungsvorgang, in dem Jungen und Mädchen einer geschlechtsbezogenen Sozialisation unterworfen werden: Sie werden unterschiedlich behandelt, machen differierende Erfahrungen, man begegnet ihnen mit je eigenen Erwartungen, die sie erfüllen müssen. In diesem Prozess wird eine eigene Identität entwickelt, ein zentrales Moment hierfür ist das ‚Geschlecht‘. Konstruktionen von Geschlecht vollziehen sich im Rahmen des ‚kulturellen Systems der Zweigeschlechtlichkeit‘ (Hagemann-White, 1984), sie werden den Individuen nicht lediglich von außen aufgezwungen, Menschen übernehmen die Inhalte von Männlichkeits- und Weiblichkeitskonzepten in Selbstdefinitionen und sind an der Reproduktion des Geschlechterverhältnisses aktiv beteiligt (Weber, 2003). So eignen sich in der Geschlechtersozialisation Jungen und Mädchen ein generatives Regelsystem an, das es ihnen ermöglicht, sich in Interaktionen als Junge oder Mädchen darzustellen und sich voneinander abzugrenzen³⁶.

Bedeutsam sind in diesem Zusammenhang Prozesse des ‚doing gender‘. Der Begriff wurde von Candace West und Don H. Zimmerman (1987) geprägt und meint, dass das Geschlechterverhältnis in Interaktionen immer wieder neu hergestellt wird³⁷. Da das soziale Geschlecht die gesamte soziale Praxis strukturiert und Beziehungen zwischen den Geschlechtern wesentlicher Bestandteil sozialer Strukturen sind, ist es unweigerlich mit anderen sozialen Strukturen (wie Ethnizität und Klasse) verknüpft. Umgekehrt können Fragen der Ethnie und Klasse nur unter Beachtung des sozialen Geschlechts verstanden werden (Connell, 1999).

³⁶ Vgl. zur Einbettung der Prozesse geschlechtsbezogener Sozialisation in das Bourdieu'sche Habituskonzept Martina Weber (2003).

³⁷ Untersuchungen von Suzanne Kessler und Wendy McKenna (1978) ergaben, dass der Penis als das ausschlaggebende Merkmal für die Geschlechtlichkeit wahrgenommen wird. Wer keinen Penis hat, ist keine Mann. Im Gegensatz dazu gibt es kein positives Merkmal, dessen Fehlen zur Einstufung als Nicht-Frau führen würde. Hierin zeigt sich, dass das ‚Männliche‘ die primäre Konstruktion ist. Gleichzeitig wird der Penis als das Merkmal der Geschlechtsunterscheidung in alltäglichen Situationen so gut wie nie sichtbar, stattdessen unterstellt man/frau sein Vorhandensein bzw. Nicht-Vorhandensein nur, in diesem Zusammenhang wird von ‚kulturellen Genitalien‘ gesprochen (Gildemeister & Wetterer, 1992).

3.1.2 Ethnizität

Auch Ethnizität wird mittlerweile als soziale Konstruktion begriffen, sie ist kein feststehendes Merkmal bestimmter sozialer Gruppen, sondern vor allem ein (labiles) Ergebnis sozialer Zuschreibungen und Selbstwahrnehmungen (Schnittenhelm & Granato, 2003). Ethnizität „umfasst nicht nur den subjektiven Glauben an die eigene Abstammungsgemeinschaft, sondern auch Differenzkonstruktionen, nach denen andere Menschen fremden ethnischen Gruppen mit entsprechenden kulturellen Merkmalen zugeordnet werden. Dabei bedingen sich Selbst- und Fremdeethnisierungen wechselseitig, indem sich ethnische Gruppen über ihre eigenen kulturellen und historischen Eigenheiten in Abgrenzung zu anderen definieren“ (Weber, 2007b, S. 307). So sind Ethnisierungsprozesse dadurch gekennzeichnet, dass Migrant(inn)en von Einheimischen als ‚anders‘ und ‚nicht dazu gehörig‘ etikettiert werden und diese ihnen aufgrund dessen ein deutliches Abweichungspotential zuschreiben (Weber, 2003). Analog zum Verständnis des ‚doing gender‘ wird in Bezug auf eine interaktive Konstruktion von ethnischer Zugehörigkeit von einem ‚doing ethnicity‘ gesprochen: Die je spezifischen Unterscheidungsmerkmale werden durch Interaktionen hervorgebracht und relevant gemacht (vgl. dazu Diehm, Kuhn & Machold, 2007). Auf diesen Zusammenhang verwiesen Candace West und Sarah Fenstermaker bereits 1995 in ihrem Aufsatz ‚Doing Difference‘.

3.1.3 Geschlecht und Ethnizität

Geschlecht bzw. Ethnizität sind die grundlegenden Kategorien für interkulturelle respektive Geschlechterforschung. Beide Forschungsstränge können in ihrer Entstehung „als Ausdruck der gesellschaftlichen Entwicklung eines Heterogenitätsbewusstseins“ (Fleißner, 2005, S. 167) charakterisiert werden. Folgende Gemeinsamkeiten zeigen sich beim Blick auf die Kategorien Geschlecht und Ethnizität (diese beziehen sich u.E. auch auf andere Kategorien – wie bspw. Schicht).

1. Geschlecht und Ethnizität gelten als zentrale gesellschaftliche Ordnungsprinzipien (Bednarz-Braun, 2004).
2. Geschlechtliche bzw. auf Ethnizität bezogene Differenzen werden als etwas sozial Hervorgebrachtes gedacht und resultieren in vielfältigen Formen sozialer Ungleichheit (Fenstermaker & West, 2001). Dabei ähneln sich die Konstruktionsprozesse von Sexismus und Rassismus in ihrer Mechanik (Paseka, 2001; zitiert in Akka & Pohlkamp, 2007).
3. Ethnizität und Geschlecht bzw. Annahmen darüber, was diese Kategorien ausmachen, verändern sich ständig, sie sind historisch nicht konstant (Bednarz-Braun, 2004).
4. Menschen werden als Akteure und Akteurinnen ihrer Entwicklung angesehen (Fleißner, 2005).

Eine weitere Gemeinsamkeit der Forschungsstränge besteht in der vollzogenen Entwicklung weg von der Defizitperspektive (Ungleichheit, Marginalisierung, Ausschluss und Objektstatus benachteiligter Gruppen werden in den Blick genommen) hin zur Perspektive der Wahrnehmung und Anerkennung der Differenz (ebd.).

3.1.3.1 *Geschlecht und Ethnizität als interdependente Kategorien*

In den letzten Jahrzehnten haben sich im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Modernisierungen die Lebenslagen von Männern und Frauen pluralisiert und somit ist davon auszugehen, dass sich Geschlechter sozial heterogen ausgestalten (Westphal, 2005a). Pluralisierungs- und Individualisierungstendenzen sind ebenfalls bei Migrant(inn)en zu beobachten (Weber, 2006). Neuere Erkenntnisse der Frauen- und Geschlechterforschung zeigen, dass Konstruktionen von Geschlecht bzw. das interaktive Herstellen des Geschlechterverhältnisses im Zusammenhang mit ethnischen, altersabhängigen, milieu- bzw. klassenbezogenen Zugehörigkeiten/Konstruktionen betrachtet werden müssen, da sie in Abhängigkeit von in unterschiedlichen Lebensräumen gemachten Erfahrungen variieren können. Gender kann und muss als interdependente Kategorie angesehen werden (Dietze u.a., 2007), bleibt jedoch als zentrale Kategorie bedeutsam und strukturiert wesentliche Bereiche wie Generations- und Erziehungsverhältnisse, Schule, Arbeit, Familie und Partnerschaft (Westphal, 2005a).

Neben dem bekannten und weit etablierten Theorem des ‚doing gender‘ (West & Zimmermann, 1987) und dem des bereits angesprochenen ‚doing ethnicity‘ kursieren die Begriffe ‚doing adolescence‘, ‚doing adult‘, ‚doing class‘ etc. Die Zuschreibungs- und Einübungsprozesse sind eng miteinander verwoben und die verschiedenen Konstruktionen treten in den Vorder- resp. den Hintergrund, sind aber immer (noch) existent und ‚verschwinden‘ nicht einfach (Rendtorff, 2005)³⁸. Im Anschluss an Sarah Fenstermaker und Candace West (2001) sollten die Konstruktionen von Ethnie, Geschlecht und Klasse/Schicht als simultane Prozesse begriffen werden. Erst wenn dies geschieht, entsteht die Möglichkeit zu erkennen, dass je nach Interaktionskontext die Relevanz dieser Kategorien bzw. Ordnungsmuster variieren kann (ebd.; vgl. auch Herwartz-Emden, 1997).

In Anlehnung an Pierre Bourdieu (vgl. dazu Weber, 2003) strukturiert bspw. die Zugehörigkeit zu einer Klasse die Position von Akteur(inn)en und formt ihren Habitus, hierbei weisen Männer und Frauen klassenspezifische Gemeinsamkeiten auf. Die Vorstellungen und Konstruktionen von Männlichkeit und Weiblichkeit unterscheiden sich und „differenzieren sich [je nach Klassenlage] als die Geschlechtshabitus und die geschlechtliche Arbeitsteilung“ (ebd., S. 48). Die aufgezeigten Mechanismen sind auf die Verschränkung mit den Kategorien Ethnizität und Schicht übertragbar, es ist allerdings detaillierter zu untersuchen, wie genau sich vielfältige Zugehörigkeits- und Identitätsstrukturen entwickeln (Gemende, Munsch & Weber-Unger Rotino, 2007). Des Weiteren verweist Leonie Herwartz-Emden (1997) darauf, dass neben Differenzen auch Gemeinsamkeiten in den Lebenslagen von Angehörigen verschiedener Geschlechter, Ethnien und sozialer Schichten zu erforschen sind.

³⁸ Wesentlich ist beim und durch den zunehmenden Gebrauch der Wendung ‚doing‘ die Bedeutung von Geschlecht nicht zu nivellieren (Rendtorff, 2005) und auch die Ausgangsfrage der feministischen Theorie, was das Geschlechterverhältnis für Individuen und Gesellschaft so dauerhaft wirkmächtig macht, nicht aus dem Blick zu verlieren (Rendtorff, 2006a). Werden die verschiedenen Differenzen als gleichgeordnet angenommen, hat das zur Folge, dass die Persistenz von Geschlechterstereotypen, die sich in vielen gesellschaftlichen Kontexten zeigt, eben nicht erklärt werden kann (Rendtorff, 2006b).

3.1.3.2 *Geschlecht, Ethnizität und Klasse/Schicht als Kategorien sozialer Ungleichheit*

Die Funktion von Gendering- und Ethnisierungsprozessen ist vor allem darin zu sehen, dass bestehende Herrschaftsansprüche – bspw. von Männern über Frauen und von Einheimischen gegenüber Allochthonen – durch sie aufrechterhalten werden (Weber, 2003). Geschlecht, Ethnizität und Klasse/Schicht sind fundamentale Kategorien sozialer Ungleichheit (ebd.), Klinger und Knapp (2005) bezeichnen sie als deren zentrale Achsen, die sich in ihrer Verzahnung verstärken (Gemende, Munsch & Weber-Unger Rotino, 2007). Um diesbezügliche Effekte zu untersuchen, wurde das Vorgehen der *Intersektionalitätsanalyse* eingeführt, dieses geht zurück auf die amerikanische Juristin Kimberlé Crenshaw (Klinger & Knapp, 2005). Es steht heute für „das Programm einer integralen Analyse von Achsen strukturierter Ungleichheit und kultureller Differenz“ (ebd., S. 7), d.h. dass Forschende – und auch im pädagogischen Feld Tätige – Kreuzungen und Verschränkungen der Differenzlinien in den Blick nehmen müssen (Leiprecht & Lutz, 2005). Neben den bedeutendsten Achsen der Differenz werden in den Erziehungswissenschaften weitere Differenzlinien (bspw. Sexualität, Herkunft, Besitz) berücksichtigt, wobei jede eine dominante und eine untergeordnete Position enthält (ebd.). Es wird davon ausgegangen, dass „alle Menschen sozusagen am Schnittpunkt (*intersection*) dieser Kategorien positioniert [sind] und dort ihre Loyalitäten und Präferenzen entwickeln. Die Kategorien sind also nicht nur soziale Platzanweiser, sondern sie generieren auch Identität“ (ebd., S. 220f.; Hervorhebung im Original). Durch die Berücksichtigung unterschiedlicher Differenzlinien und ihrer Interdependenz sollte es gelingen, auch die Pluralität der Lebens- und Bewältigungsformen von Migrant(inn)en in den Blick zu nehmen (Westphal, 2007b).

3.1.4 Der Rückgriff auf Geschlechterverhältnisse als Grundlage von Stereotypen über Migrant(inn)en

Die Anwendung von Intersektionalitätsanalysen erscheint bspw. bei der Untersuchung von vorfindlichen stereotypen Bildern von Migrant(inn)en bzw. Schüler(inn)en türkischer Herkunft bzw. anderer Herkünfte sinnvoll, da in diesen die Verschränkung der sozialen Kategorien Ethnie und Geschlecht deutlich wird. In Texten und Filmen zum Migrationsphänomen offenbart sich, wie das Geschlechterverhältnis immer wieder zur Beschreibung der Beziehungen zwischen Mehrheitsgesellschaft und Migrationsgemeinschaft herangezogen wurde (Huth-Hildebrandt, 2002; Weber, 2007a). Leonie Herwartz-Emden (1997) verweist darauf, dass sich anhand von Zitaten aus der Mädchen- bzw. Frauensozialarbeit zeigen lässt, wie groß die Bedeutung traditioneller Geschlechterstereotype und Geschlechterbilder über Migrant(inn)en in diesem Kontext ist. Derartige Leitbilder bestimmen auch heute noch den bundesdeutschen medialen Diskurs (vgl. bspw. die kritische Reflexion von Stecklina, 2007) und sind zum Teil auch in wissenschaftlichen Veröffentlichungen wiederzufinden (bspw. Pfeiffer & Wetzels, o.J.).

Insgesamt zeigt sich, dass sich Verunsicherungen in Folge der zunehmenden gesellschaftlichen Pluralisierung von Handlungsoptionen und im Umgang mit Menschen mit Migrationshintergrund an vermeintlich fremden Geschlechterverhältnissen festmachen lassen –

vor allem in den Konstrukten der ‚fremden Frau‘ und des ‚fremden Mannes‘³⁹ (Gemende, Munsch & Weber-Unger Rotino, 2007). Am deutlichsten werden diese stereotypen Bilder beim Blick auf Menschen mit türkischem Migrationshintergrund (häufig sind hierbei auch Menschen aus dem Nahen und Mittleren Osten mit gemeint), die ‚großzügig‘ alle als Muslime angesehen werden, und in Bezug auf (Spät)Aussiedler/innen (die unabhängig von ihrer tatsächlichen Herkunft oft unter dem Begriff ‚Russen‘ subsumiert werden).

Zusammengenommen gilt für die Männer aus verschiedenen Migrantengruppen (konkret Männer türkischer Herkunft, aus dem Nahen und Mittleren Osten und [Spät]Aussiedler), dass „bei allen angenommenen Differenzen zwischen den drei Gruppen – neben stereotypen Annahmen zur jeweiligen Ethnizität eine Männlichkeit zugeschrieben wird, welche sich durch gewalttätiges Handeln, Kriminalität, Frauenabwertung, ein übersteigertes Körperbewusstsein, protziges Auftreten und Cliquen-/Bandenbildung äußert“ (Stecklina, 2007, S. 77). In Folge einer angeblich autoritären Erziehung und innerfamiliärer Gewalt gelten männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund als potentiell kriminelle Gewalttäter⁴⁰. Der unterstellte autoritäre Erziehungsstil wird ebenfalls für das Schulversagen der Jungen verantwortlich gemacht, da dieser eine autonome Entwicklung behindere⁴¹ (Leiprecht & Lutz, 2003).

Der Blick auf vor allem ‚türkische‘ aber auch Frauen mit Aussiedlungshintergrund zeigt, dass diese als Opfer häuslicher Gewalt, nicht emanzipiert, abhängig vom Ehemann wahrgenommen werden. Sie sind potentiell hilfsbedürftig. Aufgrund neuerer Entwicklungen (Bekanntwerden der Beteiligung von palästinensischen Frauen an Selbstmordattentaten) werden sie nicht mehr nur als Opfer, sondern auch als potentielle Gewalttäterinnen stigmatisiert (Castro Varela, 2007). Andere Bilder über Migrant(inn)en, in denen Ethnizität und Geschlecht verknüpft werden, sind der südamerikanische Macho, die polnische Putzfrau, die/der übersexualisierte Schwarze, die ausländische Prostituierte (Gemende, Munsch & Weber-Unger Rotino, 2007).

Vor allem das Migrant(inn)en unterstellte Festhalten an archaischen Geschlechterverhältnissen⁴² steht im Widerspruch zu emanzipierten Vorstellungen über die westeuropäische Geschlechterordnung, hieraus ergibt sich die Annahme eines unüberbrückbaren kulturellen Gegensatzes⁴³ (Stecklina, 2007). Differenzkonstruktionen, die auf

³⁹ Konstruktionen von Fremdheiten lassen sich „als Bemühungen einer an der Aufrechterhaltung einer sozialen Ordnung interessierten Gruppe interpretieren, bezogen auf Phänomene, die diese Ordnung irritieren, Anerkennung zu verweigern und bis auf weiteres die Entscheidung offenzuhalten, ob diese künftig in die jeweilige Ordnung integriert und als Bestandteil dieser Ordnung anerkannt, oder aber als Bedrohung der Ordnung behandelt werden sollen“ (Scherr, 1998, S. 54).

⁴⁰ Vgl. dazu das Medienecho auf die Präsentation des Berichts „Gewalt von Jungen, männlichen Jugendlichen und jungen Männern mit Migrationshintergrund in Berlin“ der Landeskommision Berlin gegen Gewalt (LkBgG, 2007).

⁴¹ Dies steht im Gegensatz „zum empirisch gesicherten Standardwissen innerhalb der Migrationsforschung, dass in Migrantenfamilien eine sehr hohe Bildungsmotivation sowohl für Söhne als auch für Töchter besteht“ (Westphal, 2007a, S. 89).

⁴² Die Untersuchungen von Leonie Herwartz-Emden (bspw. 1995) belegen für unterschiedliche Gruppen von Migrant(inn)en die Existenz von ‚nicht-westlicher Modernität‘.

⁴³ Allgemeiner lassen sich die belegten stereotypen Leitbilder mit Blick auf Kulturdifferenz- und Modernitätsdifferenzhypothese fassen. Die Kulturdifferenzhypothese meint, dass Kulturen im Herkunfts- und Einwanderungsland „als einander grundlegend fremde Bedeutungs- und Deutungssysteme beschrieben“ (Weber, 2003, S. 37) werden und den Migrant(inn)en die Verantwortung für die Bewältigung der Diskrepanz zugeschrieben wird. In der Modernitätsdifferenzhypothese werden Unterschiede postuliert, in denen die Herkunftsgesellschaft als traditionell und die Einwanderungsgesellschaft als modern wahrgenommen wird. Von den immigrierten Menschen wird erwartet, dass sie einen „wanderungsbedingten Modernisierungsschub“ (ebd.) bewältigen (vgl. ausführlicher dazu Herwartz-Emden, 1997).

die Verwobenheit von Geschlecht und Ethnizität rekurrieren, werten das Geschlechterverhältnis sowie die darin eingelassenen Frauen- und Männerbilder der Mehrheitsgesellschaft auf⁴⁴ und verdecken dabei gleichzeitig die diesen/diesem inhärenten Ungleichheitsstrukturen (vgl. ausführlicher dazu Weber, 2003); dominante gesellschaftliche Diskurse gehen von der Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung von (autochthonen) Männern und Frauen aus. Dass auch einheimische Frauen in ihren beruflichen Ambitionen häufig an eine ‚gläserne Decke‘ stoßen, was sich in den äußerst geringen Frauenanteilen in Führungspositionen zeigt, gerät demzufolge aus dem Blick.

Eine wesentliche Schlussfolgerung von Gerd Stecklina (2007) lautet, dass in Medien und Wissenschaft aufgrund der Zuschreibung eines veralteten und traditionellen Verständnisses von Geschlecht und Geschlechterverhältnissen primär auf Ethnizität/Kultur bezogene Erklärungsmuster bedeutsam gemacht werden. Gleichzeitig blenden diese Diskurse Prozesse der kollektiven und individuellen Konstruktion von Männlichkeit/Weiblichkeit („doing gender“) und das Geschlechterverhältnis sowie Ursachen und Bedingungen für Geschlechtervorstellungen, die sozialstrukturell verankert sind, aus (ebd.).

3.1.5 Das Konzept der hegemonialen Männlichkeit

Viel zitiert wird im Zusammenhang mit der Analyse von Geschlechterverhältnissen (unter Berücksichtigung der Kategorie Ethnizität) das von Robert W. Connell vorgeschlagene Konzept der hegemonialen Männlichkeit. Es ist ergänzt durch die Ausführungen von Martina Weber (2003, 2007b) zur legitimen Weiblichkeit⁴⁵ u.E. sehr gut geeignet, die oben bereits beschriebene Verschränkung der Kategorie Geschlecht mit anderen Differenzkategorien zu erläutern. Dadurch gelingt es aufzuzeigen, dass askriptive aber auch gelebte Weiblichkeits- und Männlichkeitskonstruktion von Jugendlichen und Erwachsenen mit Migrationshintergrund nicht als Ergebnis von kulturellen Unterschieden anzusehen sind.

Robert W. Connell (1999) beschreibt in seinem Konzept ein doppeltes Dominanzverhältnis: Zum einen wird das Herrschaftsverhältnis von Männern über Frauen und zum anderen ein Verhältnis von Unter- und Überordnung zwischen Männern selbst untersucht. Er geht davon aus, dass bestimmte Formen von Männlichkeiten (und Weiblichkeiten) zu bestimmten Zeiten und an bestimmten Orten entstehen und permanenten Veränderungen unterworfen sind, dass Geschlechtskonstruktionen also historisch sind. Der Autor unterscheidet vier Formen von Männlichkeit: hegemoniale, Komplizenhafte, untergeordnete und marginalisierte. Die Differenzierung zwischen den verschiedenen Männlichkeiten hat ihre Grundlage in unterschiedlichen Lebensstilen, Beziehungsformen, sexuellen Orientierungen sowie in

⁴⁴ In Ethnisierungsprozessen bzw. ethnisierenden Zuschreibungen wird bspw. ein hierarchisches Verhältnis zwischen einheimischen und migrantischen Frauen (re)konstruiert, die Positionen der autochthonen Frauen symbolisch aufgewertet (Weber, 2003). Indem sie im Vergleich mit Migrantinnen als stark, unabhängig, tatkräftig und kompetent erscheinen, erhalten sie einen quasi ‚männlichen Status‘ (ebd.).

⁴⁵ Die Erweiterung des Konzepts um den differenzierten Blick auf Weiblichkeitskonstruktionen ist unerlässlich, da mit Willi Walter kritisiert werden muss, dass Connells Konzept zwar Machtkonstellationen zwischen Männern genauer fassen, jedoch die Beteiligung von Frauen an der Produktion und Reproduktion der Geschlechterverhältnisse nicht detailliert darstellen (Walter, 2000) bzw. unterschiedliche Formen von Weiblichkeit nur im Ansatz beschrieben werden.

verschiedenen sozial-strukturell bedeutsamen Zugehörigkeiten wie Klasse, Ethnie und Generation.

Hegemoniale Männlichkeit ist eine Form von Männlichkeit, die in einer gegebenen Struktur des Geschlechterverhältnisses die bestimmende Position einnimmt. Connell sieht in modernen westlichen Gesellschaften die hegemoniale Männlichkeit hauptsächlich in der Führungsebene von Wirtschaft, Militär und Politik verwirklicht, da dort über hohes ökonomisches und soziales Kapital verfügt wird, das zur Durchsetzung der hegemonialen Männlichkeit vonnöten ist (Meuser, 1998). Die ‚anderen‘, alternativen Männlichkeitsmuster lassen sich hinsichtlich ihrer Nähe zum kulturellen Ideal der hegemonialen Männlichkeit betrachten (Meuser, 2000); sie sind generell untergeordnet⁴⁶. Für unseren Zusammenhang sind vor allem *marginalisierte Männlichkeiten* von Bedeutung, weil hier die Verschränkung von Geschlecht, Ethnizität und Schicht deutlich hervor tritt. Marginalisierte Männlichkeiten sind von Macht und Status ausgeschlossen, sozial unterprivilegiert und randständig, was vor allem für Mitglieder unterer sozialer Klassen und Schichten und somit häufig für jene allochthoner Gruppen gilt.

Eingewanderte Jugendliche (insbesondere Jungen mit türkischem Migrationshintergrund) weisen aufgrund ethnischer ‚Unterschichtung‘ (Hoffmann-Nowotny, 1973) weniger hohe Bildungsabschlüsse auf, sie besuchen häufiger Sonderschulen, sind verstärkt von Arbeitslosigkeit und Armut betroffen – dies bildet die Rahmenbedingungen für ihre Männlichkeitsinszenierungen (Weber, 2007b). Es zeigt sich, dass die Jugendlichen in allen Bereichen dem hegemonialen Männlichkeitsideal nicht gerecht werden können. Um dennoch Anerkennung zu bekommen, greifen sie z.T. auf körperbezogene Praxen wie Sport und Gewalt zurück, um Überlegenheit zumindest in diesen Bereichen zu demonstrieren (ebd.; Herwartz-Emden & Steber, 2004): Zum einen wird der Körper quasi zum Kapital, um zu legitimer Anerkennung durch sportliche Erfolge zu kommen, zum anderen versetzen kriminelle Aktivitäten und Gewalthandeln die Etablierten in Angst (Weber, 2007b)⁴⁷. Das viel besprochene und jugendlichen Migranten zugeschriebene Gewalthandeln ist entgegen landläufiger Meinungen also nicht genuin im ethnisch-kulturellen Herkunftskontext zu verorten, sondern eher als Reaktion auf Marginalisierungstendenzen aufgrund nicht gewährter gesellschaftlicher Teilhabe und Diskriminierungen zu interpretieren (ebd.; Herwartz-Emden & Steber, 2004) – vor allem da sich laut Martina Weber (2007b), die sich zusammenfassend auf unterschiedliche Studien bezieht, Parallelen zu Männlichkeitsinszenierungen randständiger Männergruppen, deren Mitglieder nicht über einen Migrationshintergrund verfügen, aufzeigen lassen. Wenngleich die Inszenierungen also eher als klassen- bzw. schichtspezifisch zu kennzeichnen sind, spielt die ethnische Zugehörigkeit jedoch insofern eine Rolle, als Jugendliche aufgrund dieser stigmatisiert und diskriminiert werden (ebd.; Herwartz-Emden, 1997).

⁴⁶ Komplizenhafte Männlichkeit wird von Männern gelebt, die das hegemoniale Männlichkeitsmuster nicht oder nur teilweise realisieren können. Diese Männer profitieren von der „patriarchalen Dividende“ (Connell, 1999, S. 100), die durch die Unterdrückung der Frauen als allgemeiner Vorteil der Männer entsteht. In modernen Gesellschaften ist die wichtigste Unterordnung zwischen Männergruppen die der homosexuellen unter die heterosexuellen Männer. ‚Schwulsein‘ wird leicht mit Weiblichkeit gleichgesetzt (ebd.). Neben der schwulen Männlichkeit existieren weitere untergeordnete Männlichkeiten (bspw. Hausmann), die nicht so auffällig sind. Diese untergeordneten Männlichkeiten werden ebenfalls mit weiblichen Attributen assoziiert. Umfassender bedeutet dies, dass untergeordneten Männlichkeiten Eigenschaften zugeschrieben werden, die nicht ins hegemoniale Männlichkeitsmuster passen.

⁴⁷ Martina Weber (2007b) bezieht sich in ihren Ausführungen auf qualitative Untersuchungen mit Jungen mit türkischem Migrationshintergrund von Cengiz Deniz (2001) und Hermann Tertilt (1996).

Ein nicht unwesentlicher Einflussfaktor könnte ebenfalls adoleszenzbezogenes Risikoverhalten sein – das bei autochthonen wie allochthonen Jugendlichen zu beobachten ist (Raithel, 2005). Auch Michael Meuser (2006) betrachtet das ‚männliche‘ Risikohandeln aus einer funktionalistischen Perspektive, die nahe legt, es als Teil der geschlechtsbezogenen Sozialisation zu betrachten⁴⁸. Es lässt sich gleichermaßen begreifen als entwicklungsphasentypischer Modus des ‚doing gender‘ und als als geschlechtstypischer Modus eines ‚doing adolescence‘ (ebd.). Bestimmte Gruppen männlicher Jugendlicher rekurren auf gewaltaffine Männlichkeitsinszenierungen, da sie weitgehend (noch) von gesellschaftlich legitimen (hegemonialen) Formen der Männlichkeit ausgeschlossen sind – etwa solchen, die auf beruflichem Erfolg basieren (Möller, 2004).

Zentral ist mit Blick auf die vorangegangene Darstellung die Forderung von Leonie Herwartz-Emden (1997), Geschlechterdifferenz in Verbindung mit Ethnizität zu konstituierenden Faktoren adoleszenter Identitätsprozesse zu erklären. Die Jungen und jungen Männer (mit Migrationshintergrund) „schlagen und behaupten auf diese Weise zumindest ihre Würde und Selbstachtung. Innerhalb ihrer Peer-Groups erhalten sie damit einerseits wechselseitige Anerkennung und Solidarität von ebenfalls Unterprivilegierten“ (Weber, 2007b, S. 318). Problematisch ist in diesem Zusammenhang, dass Gewalthandeln und Kriminalität als ethnisches, individuelles Problem der Migranten abgebildet werden, die Gesellschaft kaum oder keine Verantwortung zu übernehmen habe und die bundesdeutsche Migrationspolitik nicht in Frage gestellt wird (Stecklina, 2007). Folgen für Selbstwertgefühl und Bewältigungshandeln ergeben sich daraus, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund selbst für ihre Lage verantwortlich gemacht werden (ebd.).

3.1.6 Das Konzept der legitimen Weiblichkeit

Für Martina Weber (2003) ist hegemoniale Männlichkeit die legitime Form männlicher gender-Praktiken, in Anlehnung an diese Setzung prägt sie den Begriff der ‚legitimen‘ Weiblichkeit (es wird nicht von hegemonialer Weiblichkeit gesprochen, da Frauen innerhalb ihrer jeweiligen Klasse bzw. Schicht eine unterlegene Position einnehmen). Diese bezieht sie auf Frauen aus der herrschenden Klasse, deren kulturelles Weiblichkeitsideal beinhaltet qualifizierte Bildungsabschlüsse wie berufliche Tätigkeit, ökonomische Erfolge und damit einhergehend Unabhängigkeit von Männern, erotische Attraktivität und *Zugehörigkeit zur ethnisch dominanten Gruppe* (ebd.). Diese Ideale können von vielen Frauen nicht erreicht werden, weswegen Weber (ebd.) von komplizierter Weiblichkeit spricht. Dass zum legitimen Weiblichkeitsideal die Zugehörigkeit zur ethnisch dominanten Gruppe gehört, verweist darauf, dass Frauen mit Migrationshintergrund genau wie männlichen Migranten Positionen in einer *marginalisierten Gruppe* zugeschrieben werden. Da sie im Zuge der Migration häufig in prekären wirtschaftlichen Umständen leben und ihre Bildungs- und Berufsabschlüsse im Zuge der Abwertung des kulturellen Kapitals der Herkunftsgesellschaft als nahezu bedeutungslos angesehen werden

⁴⁸ Michael Meusers These lautet: Risikohandeln „ist in dem Sinne funktional für die geschlechtliche Sozialisation von Männern, dass in ihm bedingt durch die Modalitäten und situativen Umstände, in denen es gewöhnlich praktiziert wird (Umstände des Wettbewerbs), eine Einübung in den männlichen Geschlechtshabitus stattfindet. Dies geschieht typischerweise innerhalb männlicher Peer Groups, also in einem homosozialen Gruppenkontext“ (2006, S. 166).

(Westphal [2007a] spricht von der beruflichen Dequalifizierung von Migrantinnen in Deutschland), befinden sie sich in denkbar großer Distanz zum kulturellen Ideal von Weiblichkeit der Mehrheitsgesellschaft.

Mädchen und Frauen mit Migrationshintergrund gelten als weniger auffällig und zum Teil als besser integriert, was vor allem für (Spät)Aussiedlerinnen angenommen wird (Strahler, 2007). Da sie bspw. in der Schule besser abschneiden als männliche Migranten, werden in aktuellen Untersuchungen vor allem bildungserfolgreiche Migrantinnen berücksichtigt (bspw. Gültekin, 2003; Riegel, 2004). Weniger Aufmerksamkeit erfahren dagegen jene Mädchen und weiblichen Jugendlichen, die schlechte und durchschnittliche Leistungen erbringen bzw. deviantes Verhalten – wie Gewalttätigkeit – zeigen. Neuere Forschungsbefunde verweisen auf einen Zusammenhang zwischen der Gewaltorientierung bei weiblichen Jugendlichen und ihrer Auflehnung gegen Unterdrückungsverhältnisse sowie geschlechterstereotype Handlungseinschränkungen (Wittmann, 2004). Aufgrund von Marginalisierungstendenzen von weiblichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund vollziehen sich möglicherweise in Bezug auf Gewaltbereitschaft ähnliche Prozesse wie bei männlichen Jugendlichen: Gewaltausübung wird zur Selbst- und Fremdbestätigung genutzt (ebd.)⁴⁹.

3.1.7 Selbstethnisierung im Sinne einer ‚Selbstbehauptung‘

Abschließend muss betont werden, dass es den meisten weiblichen wie männlichen Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (und auch erwachsenen Migrant(inn)en) gelingt, ein sozial unauffälliges Leben zu führen (Weber, 2007b), auch wenn sie Stigmatisierungen und Diskriminierungen ausgesetzt sind. Ein häufig zu beobachtendes Muster der Bewältigung von Diskriminierungserfahrungen ist der Rückgriff auf bzw. das spielerische Aufnehmen von Stereotypen – in diesem Zusammenhang wird auch von Selbstethnisierung gesprochen. Die Jugendlichen setzen sich auf der Basis von Zuschreibungen der Dominanzgesellschaft in Szene (Stecklina, 2007) und wehren sich durch ein aktives Ausleben des Stigmas (Böhnisch, 1999; zitiert in Stecklina, 2007). Dies geschieht häufig in einer Gruppe, im Rahmen einer ‚ethnischen Separierung‘ (Herwartz-Emden & Steber, 2004) entwickeln die Jugendlichen in Cliques einen neuen, jugendkulturellen Lebensstil – meist in Abgrenzung zu einheimischen Jugendlichen und deren Jugendkulturen und -stilen (ebd.)⁵⁰.

Manuela Westphal (2007b) geht davon aus, dass Identitätskonstruktionen (und damit Männlichkeits- und Weiblichkeitsentwürfe) bei Jugendlichen aus Migrantenfamilien sowohl in Abgrenzung zur Elterngeneration und deren Ausgrenzungserfahrungen als auch zur Mehrheitsgesellschaft und den von ihr ausgehenden Diskriminierungen stattfinden. Selbstethnisierung kann hier auch positiv und nicht ausschließlich im Sinne einer Desintegration interpretiert werden. Verstanden als Selbstbehauptung hat sie die Funktion, „eine eigene Identität zu konstruieren und ein intaktes Selbstbild aufzubauen, das dazu beiträgt, sich selbst

⁴⁹ Dass Gewaltbereitschaft bzw. -handeln bspw. in einigen Gruppen adoleszenter Aussiedlerinnen ein relevantes Thema ist, belegt die Diplomarbeit von Johanna Heilemann (2006).

⁵⁰ Peergroups spielen im Zusammenhang mit auf die Kategorien Geschlecht und Ethnizität bezogenen Konstruktionen eine bedeutsame Rolle, auf die im Rahmen dieser Expertise allerdings nicht detaillierter eingegangen werden kann.

zu behaupten und vor den Demütigungen der Mehrheitsgesellschaft zu schützen“ (Akka & Pohlkamp, 2007, S. 328)⁵¹. Ute Schad (2007) spricht von ‚Ethnizität als Joker‘, diesen nutzen Jugendliche für die Legitimierung und Durchsetzung unterschiedlichster Bedürfnisse und Interessen sowie Formen der Herrschaftsausübung, bspw. greifen sie auf stereotype Bilder über ethnisch kulturelle Unterschiede zurück (z.B. auf Gangster- und Jungfräulichkeitsattitüden), um Einstellungen und Meinungen zu rechtfertigen (ebd.). Dies wirkt für die Einzelne/den Einzelnen komplexitätsreduzierend und entlastend (ebd.).

3.2 Konzepte/Ansätze geschlechtergerechter und interkultureller Pädagogik

Am Anfang der Ausführungen zu geschlechtergerechter und interkultureller Pädagogik sei noch einmal betont, dass in Bezug auf alle Akteure und Akteurinnen in diesem Feld von deren Heterogenität ausgegangen werden muss: Es gibt nicht die Mädchen, die Jungen, die Migrantinnen, die Migranten, die Pädagoginnen, die Pädagogen, die Arbeitersöhne oder die Akademikertöchter. Stattdessen sind vielfältige Interdependenzen und Intersektionen zwischen den Kategorien Geschlecht, Ethnie und Schicht sowie weiteren ‚Achsen der Ungleichheit‘ (Klinger & Knapp, 2005) zu beachten. Dies macht geschlechtergerechte und interkulturelle Pädagogik zu voraussetzungsvollen und hoch komplexen ‚Unternehmungen‘, eine genuin auf Geschlecht respektive Ethnizität bezogene Pädagogik macht keinen Sinn (mehr).

Allerdings sind Forschungsarbeiten, die sich am Sozialkonstruktivismus orientieren, also Geschlecht und Ethnizität als soziale Konstruktionen betrachten, im pädagogischen Feld noch relativ selten (Bruhns, 2004) – diesbezüglich besonders vielversprechende ethnographische Arbeiten liegen z.T. für die Schulforschung vor (Breidenstein & Kelle, 1998; Faulstich-Wieland, Weber & Willems, 2004), jedoch kaum für die Kinder- und Jugendhilfe.

Im Folgenden wird in einem ersten Schritt kurz skizziert, was unter geschlechtergerechter und interkultureller Pädagogik zu verstehen ist. In einem zweiten Schritt schließt sich die Darstellung des neuen gegenwärtig an Bedeutung gewinnenden Zugangs einer interkulturellen geschlechtergerechten bzw. geschlechtergerechten interkulturellen Pädagogik an. Einleitend muss darauf verwiesen werden, dass viele der vorgestellten pädagogischen Grundgedanken, Konzepte, Ansätze von einer implizit normativen Ausrichtung geprägt sind, ohne die sie zwar nicht auskommen, die jedoch kritisch hinterfragt werden muss (Diehm, Kuhn & Machold, 2007).

⁵¹ Abousoufiane Akka und Ines Pohlkamp (2007) verdeutlichen ebenfalls, dass sich Jugendliche mit Migrationshintergrund zwar für ihre Identitätskonstruktionen auf Elemente der Herkunftskultur beziehen, gleichsam aber auch auf Identitätsmarker aus dem Darstellungsrepertoire der Popkultur (insbesondere Hip-Hop) zurückgegriffen wird. Jugendliche bringen des Weiteren andere Zugehörigkeiten zum Ausdruck, wie etwa die Zugehörigkeit zu einem Stadtteil oder einer Generation, dabei können die Zugehörigkeiten nebeneinander existieren bzw. in unterschiedlichen Kontexten relevant gemacht werden und Ethnizität und Geschlecht müssen nicht immer im Vordergrund stehen (Strahler, 2007).

3.2.1 Geschlechtergerechte Pädagogik

3.2.1.1 Was ist geschlechtergerechte Pädagogik?

In den Erziehungswissenschaften wird der Begriff ‚Geschlechtergerechtigkeit‘ noch kaum diskutiert (Budde, Faulstich-Wieland & Scholand, 2007). Häufig finden sich dagegen die Begriffe geschlechterbewusste und geschlechtersensible Pädagogik, diese meinen zunächst nur, „sich der Tatsache bewusst zu sein, dass Kinder und Jugendliche Jungen und Mädchen und pädagogische Fachkräfte Frauen und Männer sind. *Welche* Bedeutung diese Tatsache hat und welche persönlichen, pädagogischen und politischen Ziele damit verbunden werden, ist damit noch nicht festgelegt“ (Rohrmann, 2007, S. 146; Hervorhebung im Original).

Ausgangspunkt für eine geschlechtergerechte Pädagogik ist, dass obgleich im Zuge gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse Geschlechterverhältnisse und -konstruktionen für Kinder und Jugendliche komplexer, offener und widersprüchlicher geworden sind (Fleißner & Flaake, 2004) und von einer Heterogenität der Geschlechter gesprochen wird, Geschlechterdifferenzen zu strukturellen Benachteiligungen führen (Westphal, 2005a). Heike Fleißner und Karin Flaake (2004) definieren geschlechtergerechte oder auch geschlechterbewusste Pädagogik als theoretische und praktische pädagogische Bemühungen und Konzepte, in deren Fokus die soziale Kategorie ‚Geschlecht‘ steht und die auf eine Demokratisierung von Geschlechterverhältnissen abzielen. Formuliert werden zwei zentrale Aufgaben der geschlechterbewussten Pädagogik:

„- die Bedeutung der Kategorie *Geschlecht* in den sozialen Beziehungen und gesellschaftlichen Strukturen, in denen Kinder und Jugendliche aufwachsen, sowie in den individuellen Entwicklungsprozessen von Kindern und Jugendlichen wahrzunehmen, sie kritisch zu reflektieren und auf dieser Grundlage pädagogische Umgebungen und Prozesse zu gestalten;

- geschlechterhierarchische, männlich dominierte Strukturen in der herrschenden Zwei-Geschlechter-Kultur in ihren behindernden Auswirkungen für alle Kinder und Jugendlichen (aber auch für die professionelle pädagogische Arbeit) kritisch wahrzunehmen, Perspektiven einer geschlechterdemokratischen Kultur aufzuzeigen und dafür Lernumgebungen zu schaffen“ (Fleißner, 2005, S. 163; Hervorhebung im Original).

3.2.1.2 Konkrete Inhalte geschlechtergerechter Arbeit

Heike Fleißner und Karin Flaake (2004) unterschieden zwischen geschlechtergetrennter und koedukativer Arbeit. Die Arbeit mit Mädchen hat ihren Ursprung in der bereits ab den 1960er Jahren kritisierten Benachteiligung von Mädchen in zentralen Gesellschaftsbereichen (vgl. hierzu und zum Folgenden Fleißner & Flaake, 2004), sie fokussiert vor allem auf ein Bereitstellen von Gelegenheiten und Räumen für diese, ihre Stärken sollen im Mittelpunkt stehen, Artikulationsfähigkeit und Selbstbewusstsein gestärkt und Raum geschaffen werden für die Auseinandersetzung mit Abwertungserfahrungen, die im Zusammenhang mit dem Geschlecht stehen. Aufgrund der Entwicklung von Konzepten für die Arbeit mit jugendlichen Migrantinnen, fanden Forderungen nach Differenzierungen innerhalb der Geschlechtergruppe Eingang in die Mädchenarbeit (Bruhns, 2004).

Jungenarbeit ist historisch ‚jüngeren Datums‘ als Mädchenarbeit und erlebt momentan einen rasanten Aufschwung; so wird sie bspw. in Jugendhilfeplanungen und offiziellen Leitlinien der Jugendarbeit als besonders wichtig gekennzeichnet, jedoch oftmals ohne dass dieser Anspruch eingehalten oder unterfüttert wird (Puchert & Höyng, 2004). (Sozial)Pädagogische Arbeit mit Jungen fand ihre Anknüpfungspunkte zum einen in der Einsicht, „dass Geschlechterverhältnisse sich nur dann verändern, wenn beide Geschlechter an diesen Veränderungen beteiligt sind, zum anderen aber auch aus den (...) Befunden, dass Jugendgewalt in Gesellschaft und Schule vornehmlich Gewalt von Jungen an Jungen ist. Erst in jüngster Zeit beginnt das öffentliche Nachdenken darüber, warum Jungen in Schulen überdurchschnittlich häufig scheitern“ (Fleißner & Flake, 2004, S. 383). Jungenarbeit beinhaltet erstens gezielte Angebote zum Gewaltabbau (nicht jedoch für die von Gewalt betroffenen Jungen; Jantz, 2004), zweitens fokussiert sie auf die reflexive Auseinandersetzung mit der männlichen Rolle, wobei einengende Fremd- und Selbstzuschreibungen aktiv überwunden werden sollen – gemeint ist hier vor allem das Überwinden der Abwertung von Weiblichkeit, Schwäche und Homosexualität (Fleißner & Flaake, 2004) ,– d.h. unter Umständen auch, dass Jungen z.T. entgegen ihren eigenen Interessen Grenzen gesetzt werden (Puchert & Höyng, 2004). Die beiden erstgenannten Punkte finden sich im dritten Punkt wieder: Jungenarbeit heißt eine spezifische Förderung von Jungen, diese impliziert einen Abbau ihrer Defizite, das Aufgreifen ihrer Ressourcen und die Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten (ebd.). (Die Beschreibung eines Modellprojektes mit Fokus auf Geschlechtergerechtigkeit findet sich im Anhang, ebenfalls eine tabellarische Übersicht über weitere in Nordrhein-Westfalen durchgeführte Modellprojekte.)

Mädchen- und Jungenarbeit stehen bislang eher unverbunden nebeneinander, es gibt weder auf politischer noch auf pädagogischer oder institutioneller Ebene einen gemeinsamen Diskurs (Bruhns, 2004). In beiden Bereichen wurden und werden vor allem schicht-, ethnische- und milieuspezifische Differenzierungen innerhalb der Geschlechtergruppen berücksichtigt – weitgehend unterbelichtet sind die Bedürfnisse bi-, homo- und transsexueller Jugendlicher (ebd.).

In Bezug auf Jungen- und Mädchenarbeit wird häufig über das Geschlecht der Pädagog(inn)en diskutiert (Rohrman, 2007). Als Selbstverständlichkeit gilt es, dass Mädchenarbeit von Frauen und Jungenarbeit von Männern organisiert und durchgeführt wird. Allerdings basiert dieser Anspruch nicht auf wissenschaftlichen Erkenntnissen, da empirische Studien, die untersuchen, ob Frauen tatsächlich besser geeignet sind, Mädchen zu begleiten, und Männer den Ansprüchen von Jungen eher gerecht werden können als Frauen, fehlen (ebd.). Tim Rohrman geht allerdings davon aus, dass nicht das Geschlecht der Pädagog(inn)en den zentralen Faktor darstellt, sondern dass diese sich einen kritischen Blick auf geschlechtsbezogene Zusammenhänge zueigen gemacht haben und „sich ihrer eigenen Bedeutung als gleich- bzw. gegengeschlechtliche Bezugspersonen bewusst sind“ (ebd., S. 147). Das heißt, dass Männer erfolgreich geschlechtsbezogen mit Mädchen(gruppen) und Frauen mit Jungen(gruppen) arbeiten können (ebd.). Nichtsdestotrotz betrifft Kritik in Bezug auf die Geschlechtszugehörigkeit von Pädagog(inn)en häufig den Überhang weiblichen Personals, dieser wird z.T. (vor allem bzgl. des Primarbereichs) für die bestehenden Probleme bestimmter Jungengruppen verantwortlich gemacht (Flaake, 2006).

Bezieht sich die geschlechtergerechte Pädagogik auf gemischtgeschlechtliche Gruppen, wird angestrebt, dass Jungen und Mädchen in diesen ausgehend von ihren Erfahrungen geschlechtsbezogene Fragen und Probleme aufgreifen und bearbeiten – dies kann sich z.B. auf aktuelle Situationen in Schule und Klasse aber auch auf geschlechtsbezogene gesellschaftliche Bilder und Erwartungen beziehen (vgl. Fleßner & Flaake, 2004). Insbesondere das gegengeschlechtliche Handeln der Kinder und Jugendlichen rückt in den Mittelpunkt des Interesses der pädagogischen Arbeit mit geschlechtsheterogenen Gruppen (Jantz & Brandes, 2006). Insgesamt lässt sich konstatieren, dass in der Literatur zur geschlechtergerechten bzw. geschlechterbewussten Kinder- und Jugendarbeit ein deutlicher Überhang an geschlechtshomogenen Zugängen und Projekten zu finden ist. Interesse an geschlechterbewusster koedukativer Arbeit bestand und besteht dagegen vor allem in schulischen Settings, da in diesen die Geschlechtertrennung oft nicht zurealisieren ist (Puchert & Höyng, 2004). In diesem Zusammenhang ist die sog. ‚reflexive Koedukation‘ von Bedeutung (vgl. dazu die ausführlichere Darstellung unten).

3.2.1.3 Problemfelder geschlechtergerechter Arbeit

Laut Heike Fleßner und Karin Flaake (2004) ergeben sich in Bezug auf die geschlechterbewusste Arbeit mit Jungen und Mädchen folgende Probleme: Die inzwischen durchgängig erfolgende Betonung der Stärken von Mädchen hat den Nachteil, dass bestimmte Gefährdungen, Bedürfnisse und ambivalente Erfahrungen von Mädchen aus dem Blick geraten bzw. ausgeblendet werden. In Bezug auf die Jungenarbeit ist die Konzentration auf die Entwicklung neuer Männlichkeitsbilder und die Betonung der Unterstützung der emotionalen Entwicklung von Jungen oftmals mit einer Defizitperspektive verbunden – diese Perspektive werden Jungen zurückweisen bzw. können sich ihr nur schwer anschließen.

Wesentlicher Kritikpunkt an der geschlechterbewussten Pädagogik ist die Frage, ob es tatsächlich sinnvoll ist, auf Jungen und Mädchen zu blicken und dabei von zwei voneinander getrennten Gruppen auszugehen, da derartige Herangehensweisen Differenzannahmen immer wieder neu hervor bringen (ebd.; Weber, 2006). Wichtig ist für die geschlechtergerechte Pädagogik, dass Stereotype über ‚die Jungen‘ und ‚die Mädchen‘ im alltäglichen pädagogischen Handeln nicht reproduziert werden, sondern dass auch die Heterogenität innerhalb der Gruppen erkannt und berücksichtigt wird. Die Heterogenität beruht u.a. auf der Verschränkung der Kategorie Geschlecht mit anderen sozialen Kategorien wie Klasse und Ethnizität (Fleßner & Flaake, 2004).

Im Anschluss an diese Erkenntnis wurden erste Projekte zur geschlechterbewussten interkulturellen Arbeit entwickelt (vgl. Fleßner, 2005), diese sind vor allem in der Arbeit mit Mädchen zu finden. Heike Fleßner geht davon aus, dass diese Fokussierung nicht zufällig ist, da interkulturelle Bezüge in geschlechterbewusster Arbeit mit Mädchen und jungen Frauen in den zurück liegenden Jahren praktisch und reflexiv am weitesten entwickelt worden sind (ebd.). Dies steht ebenfalls im Zusammenhang mit theoretischen Entwicklungen der Frauen- und Geschlechterforschung, die zunächst in den 1970er und 1980er Jahren in den USA von farbigen Feministinnen und später auch in Europa durch die Kritik, die Frauenforschung

konzentrierte sich auf weiße westlich-orientierte Mittelschichtfrauen und deren Problemlagen, angeregt wurden (Bednarz-Braun, 2004). In der Folgezeit nahmen Frauen- und Geschlechterforscher/innen die erkenntnistheoretischen Defizite in Bezug auf Ethnie/Rasse, Schicht und Milieu verstärkt in den Blick. Auch heute noch kommen viele Autorinnen, die sich dem Thema widmen, aus der feministischen Theoriebildung.

3.2.2 Interkulturelle Pädagogik

3.2.2.1 Was ist interkulturelle Pädagogik?

Eine äquivalente Öffnung der interkulturellen Pädagogik für Interdependenzen zwischen ethnischen und geschlechtsbezogenen Zugehörigkeiten ist nicht zu beobachten. Die meisten Publikationen sind (noch) als ‚geschlechtsblind‘ zu charakterisieren.

Allgemein ist in Anlehnung an Maria do Mar Castro Varela und Birgit Jagusch (2006) die Berücksichtigung interkultureller Aspekte in der Pädagogik vor allem als Weiterentwicklung bzw. Reaktion auf Ansätze der Ausländer- und später multikulturellen Pädagogik zu verstehen, die grundlegend auf defizitorientierten und assimilationistischen Ansätzen basieren. In diesem Zusammenhang verweist Paul Mecheril (2004) darauf, dass ‚Ausländerpädagogik‘ und ‚interkulturelle Pädagogik‘ nicht als historisch voneinander abgrenzbare Phasen angesehen werden können, denn das ausländerpädagogische Prinzip ist in Konzepten und Praxen immer noch bedeutsam. Mecheril (ebd.) schlägt folgende grundsätzliche pädagogische Antworten auf das Problem des und der Anderen vor, die in Tabelle 1 dargestellt sind:

Tabelle 1: Der und die natio-ethno-kulturelle Andere in der ‚Ausländerpädagogik‘ und der ‚Interkulturellen Pädagogik‘ (Quelle: Mecheril, 2004, S. 90)

	Ausländerpädagogik	Interkulturelle Pädagogik
Konzept des Anderen	Spezifischer Anderer	Universeller Anderer
Unterscheidungskriterium	Pass/Herkunft	Kultur
Thematischer Fokus	(Sprach-)Kompetenz	Identität
Relationierungsform	Defizit	Differenz
Behandlungsperspektive	Assimilation	Anerkennung
Behandlungskonzept	Förderung, Kompensation	Begegnung, Verstehen

Interkulturelle Pädagogik entstand vor allem durch das Interesse an Migrant(inn)en, Migration und deren Folgen, mittlerweile richtet sich der Fokus unterschiedlichster Untersuchungen auf gesellschaftliche Konstellationen und Institutionen, in denen allochthone und autochthone Mitglieder der Gesellschaft in Interaktion miteinander treten (Gogolin & Krüger-Potratz, 2006). Sie fokussiert auf „die gesellschaftlichen und individuellen Folgen von unterschiedlichen Lebenslagen, soweit sie Institutionen oder Prozesse der Sozialisation, der Erziehung und

Bildung beeinflussen. Dabei konzentriert sie sich nicht auf eine bestimmte Zielgruppe als ‚Verursacher‘ oder ‚Opfer‘ von Heterogenität (...) Vielmehr werden unterschiedliche Facetten von Verschiedenheit in ihren Entstehungszusammenhängen und in den Wirkungen betrachtet, die sie auf Erziehung und Bildung haben“ (ebd., S. 13).

Es existieren unterschiedlichste Ansätze interkultureller Pädagogik, auf die an dieser Stelle nicht eingegangen werden kann (vgl. zu einer Einführung Gogolin & Krüger-Potratz, 2006). Eine Gemeinsamkeit der Ansätze ist, dass sie sich auf eine „reflexive Auffassung von ‚Kultur‘ und ihren Funktionen im pädagogischen Kontext und in anderen gesellschaftlichen Zusammenhängen“ (ebd., S. 134) stützen. Interkulturelle Pädagogik zielt auf die Anerkennung der Vielfalt kultureller Identitäten und die Option, „sich vom Eingesperrt-Sein in vermeintliche reine ‚kulturelle Identitäten‘ befreien zu können“ (ebd.). Keinesfalls sollen essentielle Differenzannahmen gestützt werden, stattdessen werden Differenzen als soziale (auch historisch gewordene) Konstruktion angesehen und gesellschaftliche Verhältnisse reflektiert – insbesondere Mechanismen der Benachteiligung/Bevorzugung aufgrund ethnisch-kultureller Merkmale (Gogolin, Neumann & Roth, 2003). Paul Mecheril (2004) zeigt in Anlehnung an Georg Auernheimer (1996) zwei Stränge des ‚postausländerpädagogischen‘ (Mecheril, 2004) Engagements im Rahmen interkultureller Pädagogik auf, die beide auf Chancengleichheit zielen. Im ersten Modell wird davon ausgegangen, dass Chancengleichheit durch die Berücksichtigung von Differenz eher verhindert wird, im zweiten dagegen, dass der Rekurs auf Differenzen zu gleichen Chancen beitragen kann (ebd.). Mecheril schlägt vor, beide Modelle zu berücksichtigen, weil Bildungsprozesse mit der Gefahr kulturalisierender Festschreibungen einhergehen und das erste Modell hinsichtlich vorliegender Differenzverhältnisse (z.B. in Bezug auf sprachliche Kompetenzen) keine Aussagekraft besitzt. Die Berücksichtigung beider Ansätze könnte im Idealfall zur wechselseitigen Negierung der Schwächen der einzelnen Ansätze führen (ebd.).

3.2.2.2 Problemfelder interkultureller Pädagogik

Allgemein richtet sich das Anliegen interkultureller Bildung auf die gesamte Bevölkerung bzw. in der Schule auf die gesamte Schülerschaft und nicht nur auf bestimmte Gruppen mit Migrationshintergrund (Gogolin, Neumann & Roth, 2003; Mecheril, 2004). Zwar gilt interkulturelle Kompetenz spätestens seit dem 1996 erlassenen Beschluss der Kultusministerkonferenz zur ‚Interkulturellen Bildung und Erziehung‘ als eine zentrale Dimension allgemeiner Bildung und ist nunmehr ein ‚normaler‘ Bestandteil der meisten Curricula, Lern- und Erziehungspläne im Primarbereich (Diehm, Kuhn & Machold, 2007) sowie dementsprechend in der Sekundarstufe I, jedoch gibt es keine empirische Untermauerung der Programmatik einer interkulturellen Erziehung und Bildung (ebd.).

Isabell Diehm und Mitarbeiterinnen stellen folgende Fragen (insbesondere für den Primarbereich⁵²): „Auf welche empirischen Grundlagen stützen sich die Annahmen und

⁵² Isabell Diehm, Melanie Kuhn und Claudia Machold (2007) konstatieren, dass der interkulturellen Erziehung und Bildung gerade im Elementar- und Primarbereich eine große Wirksamkeit attestiert wird, „denn pädagogisches Konzeptualisieren beruht auf der zumeist unexplizierten, aber stabil verankerten und kaum je hinterfragten Annahme, dass Lernen dann am effektivsten sei, wenn es in den frühen Jahren stattfindet“ (S. 177).

Implikationen des Programms [einer Interkulturellen Bildung und Erziehung]? Weitgehend ungeklärt ist bis heute, wie Kinder unter Bedingungen migrationsbedingter Pluralität überhaupt lernen bzw. wie sie mit dieser Pluralität umgehen. Werden sie bereits im frühen Kindesalter in die sozial machtvollen Unterscheidungen nach Ethnizität eingeübt und wenn ja, wie vollzieht sich das?“ (ebd., S. 183). Begründete Hinweise zur Beantwortung dieser Fragen liefert das sog. stereotype-threat-Phänomen (vgl. ausführlicher dazu Punkt 2.2.2). Weiter führen Diehm und Mitarbeiterinnen aus: „Erst wenn diese Fragen halbwegs geklärt sind (...), sind programmatische Aussagen, die ja in konzeptionelle Konsequenzen münden und pädagogisches Handeln anleiten sollen, entweder zu bestätigen oder zu revidieren und gegebenenfalls dahin gehend zu verändern, dass sie mit den Ergebnissen einer erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung auch zur Deckung gebracht werden“ (ebd.).

Wie die geschlechtergerechte Pädagogik ist die interkulturelle Pädagogik in der praktischen Arbeit mit dem Problem konfrontiert, bestimmten Gruppen (Migrant(inn)en) besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Ein solches Vorgehen ist an sich plausibel, weil die spezifische Situation von Menschen mit einem Migrationshintergrund intersubjektiv von Bedeutung ist und deswegen für eine angemessene Beschäftigung mit diesen berücksichtigt werden muss (Mecheril, 2004). Durch diese spezielle Aufmerksamkeit entsteht jedoch gleichsam die Gefahr, die Wahrnehmung von Migrant(inn)en als ‚Fremde‘ und/oder ‚Andere‘ fortzuschreiben bzw. zu (re)konstruieren (ebd.). (Die Beschreibung eines Modellprojektes mit Fokus interkulturelle Arbeit findet sich im Anhang, ebenfalls eine tabellarische Übersicht über in Nordrhein-Westfalen durchgeführte weitere Modellprojekte.)

3.2.3 Interkulturelle geschlechtergerechte Pädagogik

Wie die vorangegangenen Ausführungen zeigen, existieren Parallelen zwischen interkultureller und geschlechtergerechter Pädagogik. Beide Spezialpädagogiken sind angetreten, um bestimmte soziale Benachteiligungsstrukturen aufzudecken und Wege zur Realisierung von Chancengleichheit unabhängig von bestimmten ethnischen, sozioökonomischen und geschlechtlichen Zugehörigkeiten aufzudecken. Aufgrund multipler Zugehörigkeiten jedes Individuums zu unterschiedlichsten Gruppen und der darauf basierenden Verschränkung (Intersektionalität) verschiedener Benachteiligungen und Bevorzugungen erscheint es sinnvoll, eine gemeinsame interkulturelle geschlechtergerechte Pädagogik zu etablieren. Interkulturelle Pädagogik/Arbeit muss geschlechterreflexiv sein, da sich, wie bereits aufgezeigt, in Zuschreibungs- und Ausgrenzungsprozessen von Menschen mit Migrationshintergrund die Kategorien Geschlecht und Ethnizität wechselseitig verstärken (Gemende, Munsch & Weber-Unger Rotino, 2007).

Allerdings ist zunächst davon auszugehen, dass zwischen geschlechtergerechtem und interkulturellem Diskurs bisher nur in Anfängen Bezüge hergestellt wurden (Fleißner, 2005). Zudem gestaltet sich die gegenwärtige interkulturelle geschlechtergerechte Arbeit schwierig, da kaum empirische Ergebnisse darüber vorliegen, wie auf Ethnizität zurückgehende Ungleichheiten sich mit anderen Hierarchien (des Berufs- und Bildungssystems) in Bezug auf Geschlecht und soziale Herkunft überlagern (Westphal, 2005a) und wie die differenzierenden

Kategorien Geschlecht, Ethnie, Schicht aufeinander bezogen werden (Fleißner & Flaake, 2004). Diesbezüglich besteht dringender Forschungsbedarf. Weiterhin ist ungeklärt, wie Ergebnisse der Frauen- und Geschlechterforschung, der interkulturellen und Ungleichheitsforschung aufeinander bezogen werden können und vor allem wie empirisches und theoretisches Wissen über die heterogenen Konstruktionsprozesse von Geschlecht und Ethnizität in Bildung und Erziehung in ein geschlechtergerechtes interkulturelles pädagogisches Handeln transferiert werden können (in Anlehnung an ebd.).

Als Ergebnis der aufgezeigten Desiderata finden sich kaum Konzepte, die verschiedene Ebenen von Diskriminierung und Ungleichheit miteinander verknüpfen (Castro Varela & Jagusch, 2006). Ein Ausgangspunkt für die Entwicklung von solchen Konzepten ist, dass interkulturelle und geschlechtergerechte Pädagogik im Allgemeinen und Jugendarbeit im Besonderen die Aufgabe haben, spezifische Notlagen zu erkennen (d.h. Differenzen durchaus wahrzunehmen) was jedoch die Gefahr beinhaltet, Unterschiede zu dramatisieren (Strahler, 2007).

Diese aus Theorie und Forschung abgeleitete Erkenntnis findet oftmals keine Entsprechung in der konkreten pädagogischen Arbeit in Schule und außerschulischem Bildungsangebot. Stattdessen sind Alltagsannahmen und angewandte Strategien häufig von Differenzannahmen geprägt, das gilt für geschlechtersensible wie interkulturelle Projekte. Insbesondere Migrant(inn)en werden als (äußerlich, sozial, kulturell) anders wahrgenommen. Die Differenzannahme ist keinesfalls positiv zu bewerten, auch dann nicht, wenn durch sie strukturelle Benachteiligungen ‚der Andern‘ in den Blick genommen werden. Die Bearbeitung bestehender Benachteiligungen erfolgt vor allem mit den ‚betroffenen‘ Gruppen, also mit den Mädchen, den Jungen, den Migrant(inn)en, ‚Nebeneffekt‘ dieses Vorgehens ist das Fortschreiben, (Re)konstruieren und Dramatisieren der Differenzen, eigentlich heterogene Gruppen werden homogenisiert.

Vor allem mit dem Blick auf Geschlecht konnte Helga Kelle (1999) für die alltägliche schulische Praxis zeigen, dass Lehrer/innen auf die Geschlechterkategorie zurückgreifen (bspw. Jungen und Mädchen abwechselnd aufrufen), um scheinbar (zumindest Geschlechter)Gerechtigkeit herzustellen, wobei jedoch Annahmen vom Bestehen grundlegender Geschlechterdifferenzen reproduziert werden. Homogenisierungstendenzen finden sich ebenfalls in der (sozial)pädagogischen Mädchenarbeit, deren Adressantin mittlerweile das starke, selbstbewusste Mädchen geworden ist, wobei die ‚dunkle Seite‘ der Mädchenexistenz übersehen wird und/oder, dass nicht alle Mädchen stark und selbstbewusst sind (Fleißner, 2000). Die Gruppe der Jungen wird dagegen vor allem im medialen Diskurs als gewaltbereit und in Bezug auf das deutsche Bildungssystem als benachteiligt dargestellt (Focus, 2002; GEO, 2003; Der Spiegel, 2004). In Bezug auf letztere Annahme zeigen sich jedoch keine klar nach Geschlecht zu differenzierenden Unterschiede, andere soziale Zugehörigkeiten spielen für den Schulerfolg ebenfalls eine Rolle: So liegen die Schulabschlüsse von Schülerinnen mit Migrationshintergrund zwar über denen der Jungen aus ihrer jeweiligen Herkunftsgruppe, aber doch deutlich unter denen der autochthonen Mädchen (Granato, 2003; zitiert in Westphal, 2005a).

Vor diesem problematischen Hintergrund sind in Anlehnung an Heike Fleßner und Karin Flaake zwei Überlegungen für eine interkulturelle geschlechtergerechte Pädagogik von Bedeutung:

„- die verschiedenen Differenzlinien in ihrer Entstehung und ihrer sozialen sowie subjektiven Bedeutung für die Individuen beweglich und veränderbar, produktiv und an den Schnittpunkten (intersections) komplex verwoben zu denken. In diese Richtung entwickelt sich das Konzept der Intersektionalitätsanalysen (vgl. Lutz/Leibrecht 2003, S. 120);

- die Differenzen in der subjektorientierten Pädagogik aufzulösen. Diese Lösung ist allerdings nicht überzeugend, wenn damit zugleich eine Nicht-Thematisierung/Ausblendung zentral bedeutsamer Differenz-Dimensionen von Lebenserfahrung und Lebendbewältigung (etwa in Bezug auf Geschlecht, ethnische Zugehörigkeiten, ökonomische Lage) stattfindet und unklar bleibt, wie sich die individuellen Biographien (...) konstituieren“ (Fleßner & Flaake, 2004, S. 384; Hervorhebungen im Original).

3.2.3.1 Interventionsmöglichkeiten/(Mindest)Anforderungen

Erste und wichtigste Voraussetzung für eine zukünftige geschlechtergerechte interkulturelle Arbeit ist – wie im einzelnen schon als Grundlage für geschlechtergerechte Pädagogik und interkulturelle Pädagogik aufgezeigt –, dass die pädagogische Arbeit stereotype Bilder nicht reproduzieren und die Kategorien Ethnie und Geschlecht keinesfalls verfestigen darf (Castro Varela & Jagusch, 2006). Stattdessen müssen in Bezug auf Gerechtigkeit die unterschiedlichen Kategorien und die mit der Zugehörigkeit zu ihnen einhergehenden Diskriminierungen immer in Verbindung miteinander gedacht werden, d.h. ein monokultureller und androzentrischer Blick muss überwunden werden (ebd.). Hierbei sollten die spezifischen Erfahrungen, die mit Rassismen und Diskriminierung (auch in pädagogischen Einrichtungen) gemacht werden, berücksichtigt und reflexiv bearbeitet werden (Fleßner, 2005).

Zweitens ist für die zukünftige geschlechtergerechte interkulturelle Arbeit die Ausbildung und der Einsatz von (Sozial)Pädagog(inn)en und Lehrkräften mit verschiedenem ethnischem, nationalem, sozioökonomischem Hintergrund bedeutsam (ebd.). Eine Realisierbarkeit dieser Forderung ist jedoch vor dem Hintergrund der Benachteiligungen von Migrant(inn)en und Schüler(inn)en aus unteren sozialen Schichten im Bildungssystem äußerst problematisch – die bildungsbezogene Voraussetzung für die qualifizierte Ausbildung (das Abitur) fehlt häufig. Nicht zu vernachlässigen sind außerdem bestehende Barrieren in Bezug auf die Einstellung von pädagogischem Personal mit Migrationshintergrund. Bezüglich der Differenzlinie Geschlecht wird häufig gefordert, das Berufsfeld für Männer attraktiver zu gestalten, denn immer noch ist ein deutlicher Überhang an weiblichem Fachpersonal in der (sozial)pädagogischen Arbeit zu konstatieren. Die weniger im Feld zu findenden Männer arbeiten vorrangig speziell in der Jungenpädagogik oder besetzen Führungspositionen, in denen sie nur marginal mit Kindern und Jugendlichen in Berührung kommen (Glücks & Ottemeier-Glücks, 2001).

Drittens werden (Selbst)Reflexion und Reflexionsfähigkeit für alle pädagogischen Fachkräfte als Grundlage für geschlechtergerechte interkulturelle Arbeit angesehen. Speziell autochthone Pädagog(inn)en sollten sich selbst als Teil der Dominanzkultur erkennen, wobei sie in hohem Maße selbstreflexiv sein müssen – erst dann kann es gelingen, die in der Dominanzkultur

enthaltenen normativen Botschaften und potentiellen Abwertungspraxen zu verdeutlichen und Veränderungen zu initiieren (Fleißner, 2005)⁵³. Der kritische Blick auf sich selbst ist jedoch nicht nur bei pädagogischem Personal der Dominanzgesellschaft vonnöten. In der vorliegenden Literatur wird übergreifend davon ausgegangen, dass alle Pädagog(inn)en, die im Bereich der geschlechtergerechten interkulturellen (Jugend)Arbeit tätig sind, sich aktiv mit Geschlechterverhältnissen und der eigenen Geschlechtlichkeit (Jantz & Rauw, 2001) aber auch mit den anderen für sie relevanten Zugehörigkeiten (Ethnie, Milieu, Schicht, sexuelle Orientierung etc.) auseinandersetzen sollten, denn es kann nicht davon ausgegangen werden, dass pädagogisches Personal mit Migrationshintergrund qua Herkunft nicht auf Differenzkonstruktionen und Stereotype zurückgreift. Letztlich geht es also für alle darum, ein kritisches Bewusstsein über die eigene Position in der Gesellschaft (inklusive eigener Privilegien und Diskriminierungen) zu entwickeln – dieses bildet dann die Basis einer geschlechtbezogenen und interkulturellen Handlungskompetenz (ebd.).

Viertens ist es wichtig, Jungen und Mädchen als kritische aber nichtsdestotrotz unterstützende Pädagog(inn)en zur Seite zu stehen, wobei die individuelle Entwicklung der Lebensentwürfe und Bewältigungsversuche der Kinder und Jugendlichen ernst genommen werden muss (Fleißner, 2005). Es ist nach den Sichtweisen von Jungen und Mädchen, Migranten und Migrantinnen etc. zu fragen (Rohrman, 2007), sie sollen von Professionellen und Ehrenamtlichen in der Jugendarbeit als Subjekte anerkannt werden (Leiprecht, 2006) und individuelle Entwicklungsmöglichkeiten unabhängig von Geschlechts-, Ethnizitäts- und Schichtzugehörigkeit aufgezeigt bekommen (Westphal, 2005a).

Als ‚Lernziel‘ für pädagogisch Tätige und die Adressat(inn)en bzw. Lernenden ist die Entwicklung interkultureller und geschlechtsbezogener Kompetenz(en) anzustreben – wobei zunächst geklärt werden muss, was genau unter interkultureller (und geschlechtsbezogener) Kompetenz zu verstehen ist. In Anlehnung an Olaf Jantz (2004) ist das besondere Merkmal geschlechterbezogener und interkultureller Kompetenz, die Fähigkeit aufzudecken, wann und warum es bestimmten Individuen und Gruppen wichtig ist, Differenzen zu betonen.

3.2.3.2 Konkrete Konzepte/Ansätze interkultureller geschlechtergerechter Pädagogik

Neben diesen allgemeinen (Mindest)Anforderungen sollen im Folgenden einige bestehende bzw. für eine interkulturelle geschlechtergerechte Pädagogik fruchtbar zu machende Ansätze kurz skizziert werden. Die vorgestellten Ansätze sind nicht trennscharf voneinander abzugrenzen, es existieren viele Überlappungen:

Pädagogik der kulturellen Vielfalt bzw. Konzepte der ‚Diversity‘: Gebündelte, zumindest konzeptionelle Berücksichtigung der aufgezeigten Vielfältigkeit von Zugehörigkeiten und damit einhergehenden Benachteiligungen findet sich in ‚diversity‘ Ansätzen (Rosenstreich, 2004). Es handelt sich um Ansätze, die gewährleisten, dass die Komplexität von Geschlechter- und

⁵³ Maria do Mar Castro Varela (2004) spricht in diesem Zusammenhang von der Strategie des Verlernens, bei der es darum geht, das zu hinterfragen, was als normal gilt und zu eruieren, über welche Privilegien man/frau selbst verfügt, da diese „charakteristischerweise von denen, die sie innehaben nicht als solche wahrgenommen oder vergessen [werden]“ (S. 10). Der zweite Schritt des Verlernens betrifft die Entwicklung neuer Praxen, das dazu führen soll, dass die alten, automatisierten Praxen verlernt werden (ebd.).

interkulturellen Problematiken einbezogen werden und somit die Möglichkeit eröffnet wird, umfassende Kenntnisse und Veränderungen in Bezug auf gesellschaftliche Ungleichheit zu generieren (Czollek & Weinbach, 2004). Kinder und Jugendliche werden von einer Pädagogik der kulturellen Vielfalt nicht von vornherein auf eine Identität festgelegt, stattdessen ist eine solche sensibel für bestehende Unterschiede und deren Auswirkungen in konkreten Situationen (Schad, 2007). Für Schad ist dabei ein zentrales Element von Pädagogik der kulturellen Vielfalt auch und gerade geschlechtsbezogene Aspekte zu berücksichtigen (ebd.)⁵⁴.

Gender Mainstreaming: Prinzipiell ist zu konstatieren, dass herkömmliche Gender Mainstreaming-Konzepte zu kurz fassen: Formen sozialer Ungleichheit kommen selten allein vor, im Gender Mainstreaming wird jedoch nur eine Diskriminierungsform in Bezug auf die Kategorie Geschlecht fokussiert und Annahmen vom Mann-Frau-Dualismus nicht in Frage gestellt (Castro Varela & Jagusch, 2006)⁵⁵. „Gender Mainstreaming kann sinnvoll nur als ein grundsätzlicher Bildungsprozess verstanden werden, bei dem es darum geht, wie und mit welchen Mitteln Frauen und Männern, Jungen und Mädchen die Möglichkeit gegeben werden kann, ihre Interessen und Fähigkeiten zu entwickeln und zu leben, ohne dabei durch Geschlechterhierarchien und geschlechterstereotype Zuschreibungen behindert bzw. benachteiligt zu werden“ (Westphal, 2005a, S. 30). Dieses Postulat muss erweitert werden um die Berücksichtigung von Hierarchien, Benachteiligungen und Stereotypisierungen in Bezug auf ethnische Zugehörigkeit: Potentiale birgt Gender Mainstreaming nämlich vor allem, wenn auch in diesem Ansatz andere Differenzierungskategorien berücksichtigt werden, denn nur so kann die Vielfältigkeit von Geschlecht in den Blick genommen werden (ebd.).

Konzept der Verletzlichkeit und Widerstandspotentiale bzw. ressourcenorientierte Ansätze: Voraussetzung für die Minimierung der Bedeutung der Kategorien Geschlecht und Ethnizität sowie die Feststellung bzw. Herstellung von Gleichheit im Sinne von Gleichberechtigung ist die Wahrnehmung der Kategorien auch als Ressourcen⁵⁶ (Gemende, Munsch & Weber-Unger Rotino, 2007). Heike Fleßner (2005) beschreibt in Anlehnung an Berrin Özlem Otyakmaz (1999) die Bedeutung eines ressourcenorientierten Ansatzes in der geschlechtergerechten interkulturellen Pädagogik. Diese meint das Berücksichtigen lebensweltenspezifischer Ressourcen⁵⁷ von Migrant(inn)en und die Würdigung ihrer Alltagsbewältigungsmuster und Kompetenzen sowie unterstützender Netzwerke (vgl. auch Westphal, 2007a). In eine ähnliche Richtung weist das von Maria do Mar Castro Varela und Birgit Jagusch (2006) vorgeschlagene Konzept der Verletzlichkeit. Die Autorinnen gehen im Anschluss an die Intersektionalitätsanalysen davon aus, dass Menschen verschiedenen

⁵⁴ Aufgrund eigener Erfahrungen in der Jugendarbeit berichtet die Autorin davon, dass geschlechtsbezogene Unterschiede bedeutsamer waren und markanter hervortraten als Differenzen bspw. in Bezug auf ethnische Zugehörigkeiten (Schad, 2007).

⁵⁵ Weitere Kritikpunkte zum Gender Mainstreaming sind: Während Unterschiede zwischen Geschlechtern angenommen werden, bleiben Unterschiede innerhalb einer Geschlechtskategorie unberücksichtigt, ausgeblendet werden Männer und Frauen in prekären Lebenslagen (Westphal, 2005a). Bei der Umsetzung von Gender Mainstreaming Ansätzen ist problematisch, dass diese meist an Frauen delegiert wird, was einer Verkürzung auf ein Geschlecht gleichkommt (ebd.).

⁵⁶ Wichtig ist im Zusammenhang mit der Betrachtung unterschiedlicher Zugehörigkeiten als Ressourcen, dass diese nicht im Sinne der positiven Betonung des Andersseins und damit der Differenz verstanden werden.

⁵⁷ In Bezug auf ressourcenorientierte Ansätze ist zu kritisieren, dass diese teilweise Macht- und Ungleichheitsverhältnisse verschleiern; soziale Probleme werden wegdefiniert, indem nur an Ressourcen angesetzt wird (Puchert & Höyng, 2004).

Diskriminierungserfahrungen ausgesetzt sind und Diskriminierungen an sich nicht isoliert betrachtet werden können. Allerdings weisen Menschen aufgrund ihrer Erfahrungen, die an bestimmte soziale Positionen gebunden sind, nicht nur spezifische Verletzlichkeiten auf, sie verfügen ebenfalls über Widerstandspotentiale, die die zugewiesene soziale Position irritieren können (ebd.). Bspw. kann eine Studentin mit türkischem Migrationshintergrund ‚verletzlich sein‘ aufgrund des Migrationshintergrundes und Geschlechts, wegen ihrer universitären Ausbildung verfügt sie jedoch auch über Widerstandspotentiale. Berücksichtigen in pädagogischen Bereichen Tätige nun die Verletzlichkeiten und Ressourcen bzw. Widerstandspotentiale wird eine Homogenisierung verhindert. Der Rückschluss auf insbesondere interkulturelle geschlechtsbezogene Jugendarbeit lautet, diese „sollte sich als Ressourcendeckungs- und Experimentierraum definieren. Die Jugendlichen, gleich welcher Herkunft, gleich welchen Geschlechts und welcher Klassen- und Religionszugehörigkeit, sollten hier die Möglichkeit erhalten ihre Potentiale und Talente nicht nur zu entdecken, sondern auch zu entwickeln“ (ebd., S. 52).

*Reflexive Koedukation*⁵⁸ bezieht sich vor allem auf geschlechtergerechte Pädagogik in der Schule, sie meint eine bewusste Bearbeitung, Wahrnehmung und Thematisierung von Geschlechterdifferenzen und zielt auf eine Verringerung der Einengungen und Benachteiligungen von Jungen und Mädchen in methodischer, kommunikativer und curricularer Hinsicht (Westphal, 2005a). Reflexive Koedukation ist zum Teil kritisch zu betrachten, denn eine zu häufige Thematisierung von Geschlecht kann problematisch werden, da sich Schüler/innen dadurch ‚missioniert‘ und ‚in die Ecke gestellt‘ fühlen. Auch wenn sie sich auf Reflexionsprozesse von Lehrkräften richtet, können ähnliche Abwehrmechanismen wirksam werden (Faulstich-Wieland & Horstkemper, 1995; zitiert in Kelle, 1999). Deswegen schlägt Helga Kelle (1999) vor, die Lehrkräfte nicht nur zur Reflexion eigener Praxis aufzufordern, sondern in einer neutraleren Perspektive zur Reflexion des koedukativen Alltags. In diesem Sinne hieße reflexive Koedukation, dass Pädagoginnen und Pädagogen über in allgemeine Praktiken eingelassenen Thematisierungen, die bisher ‚kein Thema‘ waren, reflektieren (ebd.) – dies ist u.E. auch auf Praktiken zu beziehen, in denen neben oder anstelle der Kategorie Geschlecht andere Differenzlinien (Ethnie, Milieu, Alter etc.) relevant gemacht werden.

‚Ruhelassen‘ geschlechtlicher und ethnischer Unterscheidungen: Dieses Vorgehen wird bspw. von Martina Weber (2006) vor allem für den schulischen Kontext vorgeschlagen – es ist jedoch ebenfalls auf außerschulische Kinder- und Jugendarbeit zu übertragen. Beim ‚Ruhelassen‘ geschlechtlicher und ethnischer Unterscheidungen sollen soziale Klassifizierungen übersehen werden (was eine konstruktivistische Leistung darstellt), da sie nicht zum Verschwinden gebracht werden können. „Machtverhältnisse machen nicht vor der Schule halt; die sozialen Kategorien Geschlecht und Ethnizität sind Bestandteil der sozialen Ordnung und damit der ungleichen Verteilung sozialer Ressourcen. Diesen Zusammenhang auszublenden, hätte ebenfalls eine Verfestigung von (Bildungs-)Benachteiligung zur Folge“ (ebd., S. 205). Stattdessen verweist Weber auf eine ‚reflexive Pädagogik‘, die in einer dramatisierenden Weise für soziale Besonderungen aufgrund geschlechtlicher und ethnischer Zuschreibungen sensibel bleibt und andererseits in entdramatisierender Weise eben keine grundsätzlichen ethnischen

⁵⁸ Der Begriff Reflexive Koedukation wurde von Hannelore Faulstich-Wieland (1991) eingeführt.

und geschlechtlichen ‚Besonderlichkeiten‘ (Gümen, 1998) herstellt (Weber, 2006). Budde (2006) schlägt – wenn auch lediglich mit Fokus auf eine geschlechtersensible Pädagogik – vor, eine Entdramatisierung von Geschlecht durch einen Dreischritt zu realisieren: Zunächst wird die Bedeutung von Geschlecht im jeweiligen Kontext analysiert, wodurch eine Dramatisierung erfolgt. Anschließend muss ausdifferenziert werden, dass es eine große Bandbreite an Heterogenitäten statt der Gruppen der Mädchen und der Jungen gibt. In der konkreten Situation soll dann drittens auf entdramatisierende Aspekte gesetzt werden (Selbstreflexion der Pädagog(inn)en, Berücksichtigung des Wissens über strukturelle Ungleichheit).

Wie bereits zu Beginn dieser Ausführungen konstatiert, steckt die Umsetzung geschlechtergerechter interkultureller Pädagogik/Arbeit noch in den Kinderschuhen, die Implementierung der Konzepte und Ansätze sieht sich mit Problemen konfrontiert. So werden interkulturelle Angebote vor allem von Migrant(inn)en und nicht von autochthonen Kindern und Jugendlichen genutzt, während Migrant(inn)en allgemeine Angebote seltener nutzen (Otyakmaz, 2001; zitiert in Fleßner & Flaake, 2004). In Anlehnung an Kelle sind Dilemmata, Ambivalenzen und Probleme pädagogischer Praxis ernst zu nehmen und ist vor „übersteigerten Ansprüchen an die pädagogische Umsetzbarkeit (...) [allgemeiner] normative[r] Zielvorgaben und zu hohen Erwartungen an Praktiken des ‚undoing gender‘“ (1999, S. 178), ‚undoing ethnicity‘ und ‚undoing class‘ zu warnen.

Prinzipiell kann abschließend jedoch im Anschluss an Fleßner und Flaake (2004) davon ausgegangen werden, dass eine geschlechtergerechte interkulturelle Pädagogik dazu beitragen kann, dass stereotype Bilder von Geschlechtern und ethnischen Gruppen sich (weiter) verflüssigen (können) und „und traditionelle geschlechtsspezifische [sowie auf Ethnie und Schicht bezogene] Zuweisungen in Aufgabenverteilungen, die zugleich mit unterschiedlichen sozialen Bewertungen und Entwicklungschancen verbunden sind, an Verbindlichkeit verlieren“ (ebd., S. 385).

4. Mindestanforderungen und Handlungsempfehlungen

4.1 Fazit und Empfehlungen zur interkulturellen/geschlechtergerechten Pädagogik

4.1.1 Fazit: Problemfelder und Potentiale

Gegenwärtig werden Geschlecht, Ethnizität, Schicht/Klasse als Kategorien begriffen, die nicht naturgegeben, sondern Produkt gesellschaftlicher und individueller Konstruktionsprozesse sind. Diese theoretische Setzung birgt die Annahme, dass die Kategorien und vor allem mit ihnen einhergehende soziale Ungleichheiten potentiell beeinflussbar sind. Da die Kategorien nicht mehr isoliert betrachtet werden, sondern in ihrer Verschränkung (auch mit anderen Kategorien), ist es unerlässlich, sie in pädagogischen Konzepten/Ansätzen gleichermaßen zu berücksichtigen – wenn auch je nach Problemfeld oder Fokussierung der pädagogischen Arbeit mit unterschiedlicher Gewichtung. Eine solche Berücksichtigung ist das Kernelement interkultureller geschlechtergerechter bzw. geschlechtergerechter interkultureller Arbeit.

Die Umsetzung geschlechtergerechter interkultureller Pädagogik/Arbeit bzw. die Entwicklung entsprechender Ansätze und Konzepte steckt noch in den Kinderschuhen. Bisher stehen Entwürfe der geschlechtergerechten resp. interkulturellen Pädagogik eher nebeneinander, während übergreifende integrierte Konzepte fehlen. Insbesondere sollten didaktische Modelle entwickelt werden, die auf den Umgang mit Heterogenität zielen und die Interdependenzen zwischen den sozialen Kategorien Geschlecht, Ethnizität und Schicht/Klasse abbilden. Zentraler Ansatzpunkt für Projekte sollte die Entwicklung von positiven Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Selbstreflexion und Peer-Beziehungen sein. Diese Felder sind von herausragender Bedeutung für Kinder und Jugendliche, die unter Risikobedingungen aufwachsen (Rahm & Kirsch, 2000).

Es finden sich erste Projekte, die eine interkulturell-geschlechtergerechte Perspektive einnehmen. Diese sehen sich mit Problemen konfrontiert, denen – wie bereits gesagt – mittels übergreifender, theoriegeleiteter Konzepte begegnet werden muss. Bspw. zeigt sich in bereits durchgeführten Projekten der interkulturellen geschlechterbewussten Arbeit, dass diese zu Segregation führen (können): Interkulturelle Angebote werden vor allem von Migrant(inn)en und nicht von autochthonen Kindern und Jugendlichen genutzt, während Migrant(inn)en allgemeine Angebote seltener nutzen (Otyakmaz, 2001; zitiert in Fleßner & Flaake, 2004).

Diese Probleme verdeutlichen die Notwendigkeit der Umsetzung von zwei generellen Forderungen in Bezug auf interkulturelle geschlechtergerechte Pädagogik: Erstens muss die Entwicklung konkreter Projekte interkultureller geschlechtergerechter Pädagogik/Arbeit auf detaillierten empirischen Untersuchungen der Lebenslagen, (Identitäts)Entwicklungen und Vielfältigkeit von Kindern und Jugendlichen basieren (Puchert & Höyng, 2004). Zweitens bedürfen durchzuführende Projekte einer wissenschaftlichen Begleitung, um die Auswirkungen der implementierten Ansätze/Konzepte evaluieren zu können (ebd.). Insbesondere in der Jugendarbeit fehlt es an Vergleichen über die Arbeit in geschlechts- und/oder ethnizitätshomogenen bzw. -heterogenen Gruppe (in Anlehnung an ebd.).

Helga Kelle (1999) verweist darauf, dass die beschriebenen Dilemmata, Ambivalenzen und Probleme interkulturell-geschlechtergerechter pädagogischer Praxis ernst zu nehmen sind und dass vor allem vor übersteigerten Ansprüchen an die pädagogische Umsetzbarkeit von

allgemeinen normativen Zielvorgaben und übersteigerten Erwartungen an Praktiken des ‚undoing gender‘, ‚undoing ethnicity‘ und ‚undoing class‘ gewarnt werden muss. Prinzipiell kann davon ausgegangen werden, dass eine geschlechtergerechte interkulturelle Pädagogik dazu beitragen kann, dass stereotype Bilder von Geschlechtern und ethnischen Gruppen sich (weiter) verflüssigen (können) und traditionelle auf Geschlecht, Ethnie und Schicht bezogene Zuweisungen in Aufgabenverteilungen – die bekanntermaßen mit differierenden Entwicklungschancen und sozialen Bewertungen einher gehen – an Verbindlichkeit verlieren.

4.1.2 Handlungsempfehlungen

Vor diesem Hintergrund und auf Grundlage der vorangegangenen Ausführungen lassen sich in einem ersten Schritt in einer umfassenden Perspektive über die Kontexte Familie und Schule hinweg die folgenden ‚allgemeingültigen‘ Mindestanforderungen und Handlungsempfehlungen zur interkulturellen/geschlechtergerechten Pädagogik formulieren, die im zweiten Schritt auf der konzeptionellen und theoretischen, der individuellen und der schulischen Ebene konkretisiert werden. Letztgenannter Bereich findet im Anschluss daran unter Punkt 4.2 eine darüber hinausgehende, vertiefte Darstellung; dem Komplex ‚Migration, Familie, Schule und Bildung(erfolg) widmen wir uns analog dazu in Punkt 4.3.

Übergreifende Anforderungen und Empfehlungen

- Beim Blick auf die Benachteiligungen von Mädchen und Jungen muss auf je spezifische Benachteiligungen von diesen in Abhängigkeit von ihrer ethnischen, nationalen und sozioökonomischen Herkunft eingegangen werden (zu berücksichtigende Faktoren sind: Migrationsgeschichte, soziale, rechtliche und politische Lage, Minderheitenstatus, sozialer Wandel hier und im Herkunftsland, Bildungsniveau, familiäre Situation und persönliche Faktoren; Müller, 2006). Der Blick auf *die* Mädchen und *die* Jungen an sich greift in jedem Fall zu kurz. Es gilt sensibel gegenüber den Kategorien Geschlecht, Ethnizität und Schicht zu sein, ohne sie dabei zu dramatisieren.
- Die (sozial)pädagogische Arbeit darf nicht von stereotypen Leitbildern über Jungen/Mädchen bzw. Migrantinnen/Migranten geprägt sein.
- In Aus- und Weiterbildung von Pädagog(inn)en müssen (Selbst)Reflexion und Reflexionsfähigkeit in Bezug auf gesellschaftlich dominante Bilder über Mädchen/Frauen, Jungen/Männer, Migrantinnen und Migranten aus unterschiedlichen Gruppen geschult werden. Pädagogisches Personal muss befähigt werden zu differenzieren, ohne polarisierende Zuschreibungen zu treffen (Neubauer, 2007). D.h. dass pädagogisches Personal sich bei aller kulturellen Bewusstheit immer der Stereotypisierungsgefahr bewusst sein muss; kulturelle Deutungen sollten immer Hypothesenstatus haben und müssen sich erst in einem dialogischen Explorationsprozess bewähren (Müller, 2006).
- Die Entwicklung interkultureller Kompetenz muss als eine wichtige Strategie angesehen werden, die dazu dient, der weiterhin relevanten Defizitperspektive sowie Ethnisierungen professionell entgegenzuwirken (ebd.). Interkulturelle Kompetenz ist eine Qualifikation, die

kommunikative und interaktive Kompetenzen beinhaltet, die Vorurteile abbaut, Klischees beseitigt und so die Wertschätzung des Gegenübers möglich macht (ebd.).

- Es müssen Anreize geschaffen werden, um vermehrt Männer (vbw, 2007) und Menschen mit Migrationshintergrund für pädagogische Berufe zu gewinnen. Die erste Forderung basiert auf der in der Literatur zur geschlechtersensiblen Arbeit mit Jungen häufig postulierten Annahme, dass bestimmte inhaltliche Aspekte nur von Männern aufgegriffen werden können (bspw. Puchert & Höyng, 2004) (auch wenn das jeweils nicht *die* Lösung sein kann).
- Die Notwendigkeit, das Interesse von Mädchen an Technik und neuen Technologien zu verstärken, ist ein anerkanntes Thema in der außerschulischen Mädchenarbeit. Bislang liegen vor allem Berufsorientierungsprojekte vor, die allerdings meist erst einsetzen, wenn die berufliche Orientierung bereits gefestigt ist (Fleißner, 2000). Stattdessen sollte Technikvermittlung in alltäglichen Lebenszusammenhängen vom frühestmöglichen Zeitpunkt an erfolgen (ebd.).
- Der pädagogische Umgang mit Jungen sollte so gestaltet werden, dass sie „in ihrer individuellen Suche jenseits von Defizitorientierungen oder Remaskulinisierungen unterstützt werden“ (Budde, 2006, S. 58).
- Maßnahmen einer interkulturellen geschlechtergerechten Pädagogik sollten möglichst bereits im Primarbereich implementiert werden, weil ihr hier die größte Wirksamkeit attestiert wird (Diehm, Kuhn & Machold, 2007).
- Wichtig ist die Berücksichtigung der Erfahrungen der Adressat(inn)en von pädagogischer Arbeit, denn Jungen und Mädchen können als Expert(inn)en für ihre Lebenslage angesehen werden (Neubauer, 2007).

Konzeptionelle und theoretische Ebene

- Es müssen verstärkt (Modell)Projekte entwickelt werden, die eine integrierte geschlechtergerechte interkulturelle Perspektive einnehmen, d.h. Konzepte und Projekte sollten sowohl dem Leitgedanken der Geschlechtergerechtigkeit als auch der Dimension der Interkulturalität verpflichtet sein (Müller, 2006).
- Die Entwicklung derartiger Projekte muss auf detaillierten empiriegestützten Erkenntnissen über die Lebenslagen, (Identitäts)Entwicklungen und Vielfältigkeit von Kindern und Jugendlichen basieren (Puchert & Höyng, 2004).
- Die Durchführung interkultureller geschlechtergerechter Projekte sollte zunächst wissenschaftlich begleitet werden, weil die Auswirkungen der eingesetzten Konzepte/Strategien bislang nicht angemessen taxiert wurden. In Evaluationsstudien sind pädagogische Prozesse interkultureller und geschlechtergerechter Erziehung und Bildung zu analysieren (Müller, 2006). Hierbei müssen sowohl die von Pädagog(inn)en und Lehrer(inne)n verwendeten Programmatiken in ihrem Umgang mit kultureller Vielfalt als auch die Wirklichkeitskonstruktionen, die die Lernenden aufgrund verschiedener pädagogischer Prozesse entwickeln, erforscht werden (ebd.).
- Auch die Bedingungen und Methoden der Lernprozesse – bspw. in Schule und Jugendarbeit – müssen Forschungsgegenstand sein (ebd.).

Individuelle Ebene

- Selbstwert und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Kindern und Jugendlichen sollten gestärkt werden.
- Androgynität, d.h. die Entwicklung von Eigenschaften, die dem ‚eigenen‘ und dem jeweils anderen Geschlecht zugeschrieben werden, sollte gestärkt werden (Rahm & Kirsch, 2000).
- Vertrauens-Beziehungen zu erwachsenen Bezugspersonen sowie Peers sollten entwickelt und gestärkt werden (ebd.).

Speziell auf den Schulkontext bezogene Ebene

- Den Bildungsbenachteiligungen von Jungen und Mädchen im allgemeinbildenden Schulsystem muss entgegengewirkt werden.
- Einseitige Benachteiligungs- und Besonderungsdiskurse sollten vermieden werden, stattdessen sollte eine Orientierung an Lebenslagen erfolgen (Neubauer, 2007).
- Zu kurz greift in diesem Zusammenhang eine einseitige Konzentration auf die Bildungsbenachteiligung von Jungen, wie sie im Jahresgutachten 2007 des Aktionsrates für Bildungsgerechtigkeit tendenziell vorgeschlagen wird (vbw, 2007, S. 155).
- Auch die Benachteiligungen von Mädchen, die sich insbesondere in der Wahl weiblich konnotierter Ausbildungsberufe bzw. Studienfächer abzeichnen (Herwartz-Emden, 2007), müssen weiterhin berücksichtigt werden.
- Für Mädchen und Jungen (mit und ohne Migrationshintergrund) müssen pädagogische Konzepte entwickelt werden, die das Interesse an ‚männer- bzw. frauentypischen‘ Fächern oder Berufen beim jeweils anderen Geschlecht wecken (vbw, 2007).
- Eine Möglichkeit der Förderung ist die Unterrichtung in monoedukativen Klassen und Schulen, die sich für Mädchen insbesondere in Bezug auf das Fach Physik als positiv erwiesen hat (Kessels, 2002; Schurt & Waburg, 2007a, b). Gleiches könnte für Jungen in sprachlichen Fächern gelten, diesbezüglich besteht dringender Forschungsbedarf.

4.2 Fazit und Handlungsempfehlungen Schule

Pluralität wird in Schulen gegenwärtig noch eher als Störvariable, denn als Ressource wahrgenommen (Müller, 2006). In Anlehnung an Cristina Allemann-Ghionda (2002) ist davon auszugehen, dass die interkulturelle Idee zwar in der Rhetorik der schulpolitischen Dokumente vertreten ist, sie in der Praxis der Bildungsinstitutionen bisher jedoch nur punktuell Fuß gefasst hat (Müller, 2006). Ähnliches gilt für Geschlechtergerechtigkeit, wenngleich hier bereits größere Fortschritte erzielt werden konnten. In der Schule ist für die Umsetzung von interkulturellem und geschlechtergerechtem Lernen eine Neuorientierung notwendig. Diese muss folgende Ebenen beinhalten: didaktisch-methodische Konzepte, Lehrpläne und -mittel, Selbstverständnis des Lehrpersonals. Ohne eine Bildungsreform, die auf eine ausreichende Förderung von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund abzielt, wird interkulturelles Lernen kaum wirksam sein können (Allemann-Ghionda, 2002).

Den theoretischen Bezugspunkt für Handlungsempfehlungen zum Abbau von Bildungsdiskrepanzen bilden die für interkulturelle und geschlechtergerechte Pädagogik formulierten allgemeinen Handlungsempfehlungen, die hier um konkrete Ansätze größtenteils auf Grundlage empirischer Befunde ergänzt werden. Wie im Zusammenhang mit der Interdependenz sozialer Kategorien bereits detailliert dargelegt (vgl. dazu Kapitel 3), ist – und dies betrifft auch und insbesondere die vorliegende Zusammenstellung – von einer Heterogenität der Akteure und Akteurinnen im pädagogischen Feld auszugehen. Das heißt, der verkürzte Blick auf Benachteiligungen ‚der‘ Mädchen oder ‚der‘ Jungen, ‚der‘ Migrantinnen oder ‚der‘ Migranten muss um deren in ethnischer Herkunft und sozioökonomischem Status liegenden spezifischen Bedingtheit erweitert werden. Zu beachten sind also vielfältige interkategoriale Interdependenzen und Intersektionen, wenn *Bildungsgerechtigkeit* unabhängig von fundamentalen Kategorien sozialer Ungleichheit realisiert werden soll. Es gilt insbesondere, ethnische und geschlechterbezogene Differenzen in ihrer Funktion als soziale Klassifikationen wahrzunehmen und den damit verbundenen Mechanismen entgegenzuwirken, Differenzierungen aber zugleich durch eine Vermeidung von per se unterstellten ‚Besonderheiten‘ zu entdramatisieren. Dem Anspruch auf eine Orientierung an dieser Komplexität müssen auch didaktische und bildungspolitische Maßnahmen und Konzepte weitestgehend folgen.

Für folgendes, auf die Formulierung von Handlungsempfehlungen gerichtetes Resümee, wurden die jeweiligen Implikationen unter einer übergreifenden Perspektive neu zusammengestellt und nach drei Ebenen – der individuellen, interpersonalen und kontextbezogenen – differenziert, an denen sich Ansatzpunkte für Interventionsmöglichkeiten ergeben, sich zum Teil jedoch nicht eindeutig resp. trennscharf voneinander abgrenzen lassen und sich Überschneidungen ergeben. So sind Konzepte, die sich auf die Schüler/innen konzentrieren, per se mit dem Lehrkraftverhalten verbunden und werden Gestaltungsoptionen des Unterrichts, die sich zwar sowohl auf die Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden als innerhalb des Klassenverbandes auswirken, zugleich von Kontextfaktoren bedingt, die curriculare und strukturelle Konzessionen vorgeben.

Ebene der Individuen

Auf dieser Ebene der einzelnen Schülerinnen und Schüler, Kinder und Jugendlichen sind von den Lehrkräften Strategien zu entwickeln und einzusetzen, die konkret mit der Verbesserung individueller und situationaler Bedingungen verbunden sind:

- In Bezug auf die Abschwächung bzw. Vermeidung des stereotype-threat-Effektes sollen diese auf eine Stärkung des Selbstbewusstseins, die Entwicklung von Bewältigungsmechanismen und die Veränderung der Vorstellungen von Intelligenz als einer starren Disposition hin zu einer – aus eigener Kraft und Anstrengung – flexiblen Größe rekurrieren sowie explizite Hinweise enthalten, die an der Aktivierung ‚positiver‘ Identitätsaspekte ansetzen und eine Betonung der stereotypisierten Gruppenzugehörigkeit vermeiden. Dies kann zum Beispiel durch eine möglichst neutrale Präsentation von Tests (eben als nicht gendersensitiv etc.) oder eine ausdrückliche Verneinung von leistungsbezogenen Differenzen zwischen sozialen Gruppen im Vorfeld von Prüfungen erfolgen (Alexander & Schofield, 2006a, b; Ludwig, 2007).

- Sowohl die Orientierung an hohen Leistungsstandards als auch die Artikulierung und Stärkung hoher Erwartungen an das individuelle Potential, die zu einer Verbesserung der Leistungen beitragen können, sind in adäquat formulierten Rückmeldungen zu vermitteln, die nicht nach Gruppen differenzieren, sondern an alle Kinder und Jugendlichen gerichtet werden – was daneben u.a. in Form von angemessenen Erfolgsmeldungen auch zur Reduktion von Erwartungseffekten beitragen kann (ebd.).

Interpersonale Ebene

In Bezug auf die interpersonale Ebene kommt der *Person der Lehrkraft, ihrem Verhalten, der Gestaltung des Unterrichts und seinen Randbedingungen eine hohe Bedeutung zu.*

- Für alle drei genannten Aspekte ist die Herstellung einer anspruchsvollen und herausfordernden Lernumgebung zentral, etwa durch eine Modifikation der curricularen Inhalte (die u.E. eher der Kontextebene zuzuordnen ist) und/oder Optimierung des Verhaltens der Lehrkräfte. Als förderlich gelten kommunikative und interaktive Verhaltensweisen, die zum einen ein anregendes und konstantes Instruktionsverhalten, das alle Angehörigen verschiedener sozialer Gruppen einbezieht und insbesondere den intellektuellen Anspruch des Unterrichts betont, umfassen. Die Lehrpersonen sind dahingehend zu befähigen, dass sie eine positive sozioemotionale Atmosphäre schaffen und individuelle Unterstützung leisten können. Eine Option für Lehrerinnen und Lehrer, den Unterricht jenseits des Curriculums entsprechend zu gestalten, liegt darin, erfolgreiche Repräsentant(inn)en stereotypisierter Gruppen (bspw. Physikerinnen, Migrant[inn]en in Wirtschaft und Politik etc.) bei sich ergebenden Gelegenheiten zu präsentieren und darüber zu diskutieren.
- Im Hinblick auf stereotype threat scheinen relationale Maßnahmen, wie die Förderung von strukturierten Zusammenhängen in heterogenen Kleingruppen (basierend auf kooperativer Gruppenarbeit) vielversprechend, um zu einem Abbau von Stereotypen und Konkurrenzdenken und einer Zunahme von Empathie und Zusammengehörigkeitsgefühl zwischen den Mitgliedern der Kleingruppen beizutragen. In eine ähnliche Richtung geht die Forderung, dass Lehrkräfte gut strukturierte Gelegenheiten für positive innergruppale Kontakte und Freundschaftsbeziehungen zwischen Kindern und Jugendlichen aus verschiedenen sozialen (nicht-/stereotypisierten) Gruppen arrangieren sollen. Die in anderen Ländern bereits erprobten, einschlägigen Programme können als Ausgangspunkt für Maßnahmen in der Bundesrepublik dienen, sind jedoch möglicherweise im Hinblick auf die Spezifika des deutschen Schulwesens zu modifizieren.
- In Anlehnung an Merkens (2007) lässt sich für die Abschwächung der Leistungsdifferenzen zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund die Forderung nach einer Ausdehnung des Zeitbudgets formulieren – das betrifft eine Spreizung der Lernzeiten am Bedarf der Lernenden orientiert (bspw. durch die Einrichtung von Ganztagschulen im Grundschulbereich) und die damit verbundene Individualisierung des Unterrichts. Daneben wird auch hier die Notwendigkeit einer ‚fordernden‘ und zugleich seitens der Schüler/innen erfüllbaren Unterrichtsgestaltung mit dem Ziel der angemessenen Zeitnutzung unterstrichen,

die seitens der intrinsischen Motivation der Kinder geweckt und durch eine Stützung ihres Interesses aufrechterhalten werden kann.

Die bislang zusammengestellten Anknüpfungspunkte für Veränderungen auf der individuellen und interpersonalen Ebene lenken den Blick auf die *Aus- und Weiterbildung von pädagogischem Fachpersonal*. Hier sind zwingend Konzepte erforderlich, die auf (Selbst)Reflexion und Reflexionsfähigkeit von Lehrerinnen und Lehrern in Bezug auf gesellschaftlich dominante Bilder über Repräsentantinnen stereotypisierter bzw. vorurteilsbehafteter sozialer Gruppen zielen und sich auf Sensibilisierung gegenüber einer eigenen potentiellen Voreingenommenheit oder ‚falschen‘, ungerechtfertigten Erwartungshaltung richten. Solche Strategien lassen sich zum Teil jedoch kaum, teilweise nur mit Einschränkungen, umsetzen – Einstellungen, Erwartungen, Stereotype etc. sind in der Regel nicht reflexiv verfügbar und bei praktizierenden Lehrpersonen oftmals gefestigt, wodurch den Adressat(inn)en Maßnahmen zur Erwartungsänderung gegebenenfalls als unnötig oder für die eigene Person irrelevant erscheinen.

Um stigmatisierenden und polarisierenden Zuschreibungen möglichst bereits vor deren Entstehung vorzubeugen oder in einem frühen Entwicklungsstadium entgegenzuwirken, sind im **Lehramtsstudium** Kernelemente zu verankern,

- die den Studierenden erstens entsprechendes Wissen über Stereotype bzw. ungünstige Erwartungen und deren in der Regel fehlender Grundlage vermitteln,
- sie zweitens von der Existenz und Bedeutsamkeit damit verbundener Phänomene (deren Zustandekommen und Effekte) in Kenntnis setzen
- und ihnen drittens Methoden nahe bringen, die mentale Reflexion und Kontrolle der eigenen Erwartungshaltung ermöglichen.
- Viertens und damit zusammenhängend ist eine vertiefte didaktische Qualifizierung erforderlich, die sowohl Lehramtsstudent(inn)en als auch Lehrer(inn)en mit Möglichkeiten vertraut macht, das eigene Verhalten und Handeln zu optimieren und den Unterricht entsprechend förderlich zu gestalten – und darüber hinaus entsprechende Handlungsroutrinen tatsächlich einzuüben. Eine effektive Möglichkeit sind bspw. Moderations- und Kommunikationstrainings, die unter anderem mit Feedback von Außenstehenden oder Kolleg(inn)en arbeiten.

Schulische Kontextfaktoren

Auf der Ebene der schulischen Kontextfaktoren, die unter anderem für die negativen Auswirkungen von stereotype threat, Erwartungseffekten und sozialer bzw. Leistungsgruppierung verantwortlich gemacht werden, finden sich verschiedene Ansatzpunkte zum Abbau der Bildungsdiskrepanzen. Da es sich allerdings zu einem großen Teil um Effekte handelt, die in der ihnen unterstellten strukturellen und institutionellen Bedingtheit auf das Bildungssystem zurückgeführt werden, *wären hier Reformbereitschaft und -willen seitens der Bildungspolitik sowie neue konzeptionelle Überlegungen gefragt*; ein Systemumbau wird allerdings in keinem Bundesland ernsthaft erwogen (Ditton u.a., 2005). Zudem muss mit Merkens (2007) die unter Rückgriff auf die Ergebnisse der PISA-Studien oftmals postulierte

Annahme, das schlechte Abschneiden von Kindern mit Migrationshintergrund liege im ab der Sekundarstufe I gegliederten Schulwesen Deutschlands begründet, kritisch hinterfragt werden. Dagegen spricht, dass diese Gruppe bereits in der nichtgegliederten Grundschule schlechter als autochthone Kinder abschneidet. Wenngleich sich also für die Leistungsdifferenzen zwischen Lernenden unterschiedlicher kultureller und ethnischer Herkunft weniger Ursachen als Wirkungen ausmachen lassen, zeichnet sich zumindest ein „Änderungsbedarf im deutschen Bildungswesen“ (ebd.; S. 113) ab. Die nachfolgend aufgeführten Strategien beziehen sich, und dies sei besonders betont, nicht ausschließlich auf Kinder mit Migrationshintergrund, sondern auch auf andere soziale Gruppen und beinhalten trotz der gebotenen Vorsicht Konzepte, die an einer Veränderung des Bildungssystems ansetzen.

- Erfolgversprechend scheint zunächst der Einsatz von positiven (Rollen)Vorbildern im Sinne von Beispielen erfolgreicher Repräsentant(inn)en stereotypisierter Gruppen.
- Realisiert werden kann dies zum einen durch ein diesen Aspekt berücksichtigendes *Curriculum*; zum anderen ist eine entsprechend heterogene Gestaltung von *Unterrichtsmaterialien* erforderlich, die sowohl die bislang ausgeblendete interkulturelle Dimension umfasst als auch nicht mehr in stereotypen geschlechtsbezogenen Darstellungen verhaftet bleibt – wenngleich sich hier zumindest eine Entdramatisierung andeutet.
- Interkulturelle Konzepte werden in der Schule zumeist in Projekten und fächerübergreifenden Unterrichtseinheiten durchgeführt; hierfür sind innovative Konzeptionen notwendig (Müller, 2006). Neben solchen Projekten muss interkulturelle Erziehung bis hin zur Ebene der Fachdidaktiken konkretisiert werden (ebd.). Dies gilt gleichfalls für die Sprachförderung, die nicht nur im Deutschunterricht, sondern ebenso in den anderen Unterrichtsfächern erfolgen sollte (z.B. durch spezifische Unterrichtsmaterialien etc.).
- Viertens sollten verstärkt Lehrpersonen unterschiedlicher ethnischer, kultureller und sozialer Herkunft eingestellt werden, was jedoch, wie in Kapitel drei ausführlicher dargestellt, nicht nur mit Blick auf die zum Teil fehlenden notwendigen Bildungsqualifikationen und vorzufindenden Einstellungsbarrieren, sondern auch einer nicht per se qua Herkunft gegebenen Distanz von Menschen mit einem diesbezüglichen Hintergrund gegenüber Zuschreibungen problematisch erscheint. In Bezug auf den letztgenannten Aspekt gilt Analoges für die Forderung nach mehr männlichen Lehrkräften insbesondere im Grundschulbereich. Wenngleich zwingend Anreize zu schaffen sind, die Männern und Migrant(inn)en die Wahl pädagogischer Berufe nahe legen, so wird zugleich deutlich, dass auch hier die oben formulierten Sensibilisierungsstrategien und didaktischen Qualifikationen in der Regel erst ‚greifen‘ müssen.
- Eine weitere Interventionsmöglichkeit bezieht sich auf die *Zusammensetzung von Schulklassen*, die einerseits bezüglich der Vermeidung von stereotype-threat- und Erwartungseffekten möglichst heterogen sein sollte, um die ständige Präsenz des Minderheitenstatus für Angehörige von Minoritäten in relativ homogenen Klassen zu reduzieren und Erwartungshaltungen zu verringern oder aufzuheben, die aus einer offensichtlichen Kennzeichnung von leistungsstärkeren und -schwächeren Schüler(inne)n resultieren. Andererseits machen die ungünstigen Auswirkungen der sozialen und

leistungsbezogenen Gruppierung offensichtlich eine Heterogenisierung von Schulklassen und Bildungsgängen erforderlich. Die Frage, in welche Richtung diese zueinander in Kontrast stehenden Implikationen letztlich aufzulösen sind, muss gegenwärtig offen bleiben. Unseres Erachtens scheint die Forderung nach einer Aufhebung der sozialen und leistungsbezogenen Gruppierung in Klassen und Schulen im Prinzip nur durch eine Reform des Bildungswesens erfüllbar, womit auf die aktuell geführten bildungspolitischen Kontroversen blickend zumindest nicht zeitnah zu rechnen ist.

- Die Einrichtung homogener Klassen ist jedoch keine oder zumindest nicht ‚die‘ Lösung: Während monoedukative Klassen und Schulen insbesondere für Mädchen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich von Vorteil sein können (und für Jungen in sprachlichen Fächern möglicherweise ebenfalls positive Effekte zu erwarten sind, hier jedoch dringender Forschungsbedarf besteht [vgl. ausführlicher dazu Herwartz-Emden, Schurt & Waburg, 2007]), hat die Unterrichtung von Migrant(inn)en in so genannten ‚Ausländerklassen‘ – mit dem Ziel, diesen durch ‚Sonderbedingungen‘ einen ähnlichen Schulerfolg wie autochthonen Schüler(inne)n zu ermöglichen – eine wenig produktive Wirkung, wie die Studie ‚BeLesen‘ von Hans Merckens und Agi Schröder-Lenzen belegt. Besonders deutlich zeigte sich dies für mit Kindern gleicher ethnischer Herkunft zusammengesetzte Klassen (vgl. ausführlicher dazu die Einschätzung von Hans Merckens, 2007). Das heißt, an dieser Stelle sind keine allgemeingültigen Handlungsempfehlungen möglich, stattdessen muss im Vorfeld dieser Maßnahmen jeweils genau differenziert werden, um welche Gruppe es sich handelt (Mädchen, Jungen, Kinder/Jugendliche mit Migrationshintergrund), um kontraproduktive Effekte zu vermeiden.
- Damit zusammenhängend kann den ungünstigen Effekten einer leistungsbezogenen und sozialen Gruppierung auch durch weitere Strategien entgegengewirkt werden. Zu nennen ist hier das aktive Vermeiden problematischer Konzentrationen im Hinblick auf die Zusammensetzung der Schülerschaft (Schauenburg u.a., 2006). Wie dies allerdings in der Praxis zu realisieren ist, bleibt unklar.

4.3 Fazit und Handlungsempfehlungen: Migration, Familie, Schule und Bildung(serfolg)

4.3.1 Zusammenfassende Betrachtung

Die Bedeutung der Familie: Differenzierung der Kontexteffekte

Familie hat, gleich welcher sozialen und ethnischen Herkunft, eine herausragende Bedeutung für die geschlechtsbezogene Sozialisation von Kindern und Jugendlichen, sie ist die zentrale und überlebensnotwendige Ressource in der Migration, die es hoch zu schätzen gilt. Wenn Bildungsstudien auf einen engen Zusammenhang von Herkunftsmilieu und Schulerfolg verweisen, sollte dies jedoch nicht dazu verleiten, die Ursachen von geringen Bildungschancen vorwiegend oder sogar ausschließlich in den Familien zu suchen. In der Tat ist es so, dass die Herkunft aus den unteren Sozialschichten nachweislich geringeren Bildungserfolg bedingt, und es ist auch bekannt, dass Migrantenfamilien in den unteren Sozialschichten überrepräsentiert sind (türkische Kinder in der Stichprobe des DJI-Kinderpanels befinden sich etwa zu 85% in Milieus, die der Unterschicht oder der unteren Mittelschicht zuzuordnen sind; Alt & Holzmüller,

2006). Ebenso ist zu bemerken, dass in der Migrationsbevölkerung eine erhebliche sozialstrukturelle Heterogenität festgestellt werden kann. Starke sozialstrukturelle Unterschiede in den Ausgangssituationen der Herkunftsfamilien stehen in Zusammenhang mit erheblichen Bildungsdifferenzen, großen Unterschieden in den verfügbaren materiellen Ressourcen sowie im Erwerbslosigkeits- und Armutsrisiko. Diese sowie migrationsbiographisch bedingte Unterschiede führen zu teils identischen, teils sehr unterschiedlichen Schwierigkeiten und Ausgangslagen junger Migranten und Migrantinnen im hiesigen Bildungssystem. Darüber hinaus findet sich eine ganze Palette systembezogener oder institutioneller Ursachen, die den Bildungserfolg von Migrantenkindern und -jugendlichen befördern oder verhindern.

Zur Frage, wie kulturspezifische Sozialisations- und Erziehungsstile von Migrantenfamilien im Zusammenhang mit den Integrationsprozessen ihrer Kinder und Jugendlichen zu bewerten sind, ist zunächst festzuhalten, dass die Relevanz der familiären Sozialisationserfahrungen umfassend in der Forschung verdeutlicht wurde. Zugleich sind diese, sozialisationstheoretisch betrachtet, immer auch in einem familienübergreifenden kulturellen und sozialen Kontext von Milieus und darin wiederum spezifisch ausgeformten Familienbeziehungen zu sehen (Busse & Helsper, 2007).

Es ist für die Beantwortung der Forschungsfrage nach den kulturspezifischen Sozialisationsstilen in Migrantenfamilien von zentraler Bedeutung, die Effekte der Besonderheiten der jeweiligen Herkunftskultur von den Effekten der Besonderheiten der Migrations- und Minoritätssituation zu trennen (Nauck, 2006). Gerade Migrantenfamilien unterscheiden sich bzgl. der Auswirkungen der Lebenssituation auf die Verhaltensdispositionen der Kinder stark von den nicht gewanderten deutschen Familien, sie wirken weitgehend protektiv hinsichtlich der durch Bildungsbenachteiligung, Arbeitslosigkeit und Armut gegebenen Deprivation (ebd.).

Kulturspezifische Besonderheiten im Persönlichkeitsprofil der in den Auswertungen des DJI-Kinderpanels verglichenen Kinder türkischer Herkunft mit Aussiedlerkindern, die als innerfamiliäre Transmission zu verstehen sind, liegen darin, dass türkische Kinder sich wie ihre Mütter durch eine ausgeprägte (wahrgenommene) Selbstwirksamkeit auszeichnen; Aussiedlerkinder hingegen zeigen wie ihre Mütter eher geringe Aufgeschlossenheit und geringe Kontaktfreudigkeit (ebd.). Deutlich treten Zusammenhänge zwischen den Persönlichkeitseigenschaften und Verhaltensdispositionen der Kinder und ihrem Konfliktverhalten hervor. Doch sind wiederum keine Struktureffekte der Lebenslagen der Migrantenfamilien auf die Konflikthäufigkeit der Kinder in der Familie, in der Schule oder unter Freunden sowie auf Konfliktlösungsstrategien nachweisbar. Kulturspezifische Besonderheiten können hier insofern markiert werden, als aus türkischen Familien, wenn überhaupt, am ehesten noch über Eltern-Kind-Konflikte berichtet wird, wohingegen Aussiedlerkinder in Familie und Schule häufiger in Konflikte geraten. Hier zeigt sich unter Berücksichtigung des Wanderungszeitpunktes, dass diese Konflikteinzidenz bei den Kindern stärker hervortritt, die bereits länger in Deutschland leben bzw. hier geboren wurden (ebd.).

Soziale und ethnische Herkunft – kulturelle Praxis und institutionelle Bedingungen

Als herausragendes Ergebnis zeigte sich in der Auswertung der DJI-Kinderpanel-Daten, dass die soziale und ethnische Herkunft der Grundschul Kinder eng miteinander verwoben sind. So gehörten 31% der deutschen, 44% der Aussiedler- und 87% der türkischen Kinder zur Gruppe mit der geringsten Ausstattung (Alt, 2006).

In der Erforschung des Verhältnisses von Familie und Schule ist dem Zusammenhang mit Bildungserfolg bislang die größte Aufmerksamkeit zugekommen. Eine ganze Reihe von Studien nennt als zentrales Ergebnis die hohe Bedeutung der sozialen Lage der Familie für den Schulerfolg und den Kompetenzerwerb bei Schülerinnen und Schülern (ebd., S. 327). Insbesondere in den PISA-Studien konnte nachgewiesen werden, dass das kulturelle Kapital und die kulturellen Praktiken innerhalb der Familie sowie die entsprechend vorhandenen Bildungsorientierungen einen zentralen Stellenwert für die Leistungsentwicklung der Schüler/innen besitzen (vgl. bspw. Prenzel u.a., 2004).

Für Kinder aus Migrantenfamilien ist dieser Zusammenhang differenziert zu bewerten: In der empirischen soziologischen Forschung wurde bereits von Nauck, Diefenbach und Petri im Jahr 1998 aufgrund der Daten des Sozioökonomischen Panel (SOEP) die humankapitaltheoretische Grundannahme, die Bildungserfolg auf die Ausstattung von Familien mit materiellen und immateriellen Gütern wie Geld, Zeit oder Aufmerksamkeit zurückführt, in ihrer Wirksamkeit für Migrantenkinder in Frage gestellt (vgl. Diefenbach, 2005). Der Zusammenhang zwischen Merkmalen der Herkunftsfamilie und dem Schulerfolg der Kinder ist also *anders* gelagert als bei einheimischen Familien – und demnach anders zu bewerten. Bildungserfolg steht in einem zwar positiven, aber anders als bei einheimischen Jugendlichen, in einem außerordentlich geringen Zusammenhang mit dem ökonomischen und kulturellen Kapital der Herkunftsfamilie (vgl. Nauck, Diefenbach & Petri, 1998). Migrantenfamilien können, so die weitere Annahme, ihr akkumuliertes Humankapital in der Aufnahmegesellschaft möglicherweise nicht zum Einsatz bringen, weil es u.U. nicht gefragt ist – wenn bspw. ein Bildungstitel nicht anerkannt wird (Diefenbach, 2005).

Aufgrund der PISA-Analysen von 2002 wurde bestätigt, dass die Chance eines Jugendlichen aus einer Zuwandererfamilie, ein Gymnasium zu besuchen, bei äquivalenter Beherrschung der Verkehrssprache weniger sozialschichtabhängig ist (Baumert & Schümer, 2002). Bestätigung findet das Ergebnis von Nauck, Diefenbach und Petri tendenziell in den neuerlichen Strukturgleichungsanalysen von Andrea G. Müller und Petra Stanat (2006). Insbesondere für die türkischen Jugendlichen scheint sich das kulturelle Kapital der Eltern nicht auf die Kompetenzentwicklung der Jugendlichen auszuwirken (ebd.). Es findet sich aber ein direkter Einfluss des sozioökonomischen Status auf die Lesekompetenz.

Für Jugendliche türkischer Herkunft lässt sich eine weitere Ursache für ihre geringeren Leistungen in einem Mangel an Lerngelegenheiten für den Erwerb der deutschen Sprache sehen. Während in Familien aus der ehem. Sowjetunion mit zunehmender Aufenthaltsdauer verstärkt Deutsch gesprochen wird, ist dies in türkischen Familien überwiegend nicht der Fall (ebd.). Insofern sind türkische Kinder und Jugendliche auf außerfamiliäre Lerngelegenheiten angewiesen. Das Ergebnis bedeutet jedoch nicht, dass Kinder aus Migrantenfamilien, die an

ihrer Herkunftssprache festhalten, nicht gute Schulleistungen erzielen können – wenn ausreichend Gelegenheiten für den Erwerb der Verkehrssprache bzw. Schulsprache gegeben sind (ebd.).

Für die Bildungskarriere und Integration der Kinder ist also nicht nur von Bedeutung, wie viel oder welche Art von Humankapital die Familie mitbringt, sondern vielmehr, ob es in der Aufnahmegesellschaft einsetzbar ist und nutzbar gemacht werden kann. Die Perspektive verschiebt sich somit von den individuellen Merkmalen der Familie hin zu den gesellschaftlichen Bedingungen und Kontextmerkmalen, die Familien vorfinden oder mit denen sie sich arrangieren müssen bzw. auch auf die Strategien von Migrantenfamilien.

Kontextmerkmale liegen ebenso in sozialstrukturellen Variablen des Migrationskontextes, dem Organisationsgrad der ethnischen Gruppe bzw. Gemeinde (vgl. oben) wie in den institutionellen Bedingungen des Bildungssystems und des Arbeitsmarktes. Kontextmerkmale im obigen Sinn finden sich insbesondere auch im Bildungssystem selbst, auf der schulischen Ebene in der spezifischen Qualität von Unterricht (Allemann-Ghionda, 2006) sowie auch in der gesamten Verfasstheit von Schule. Neben den individuellen Merkmalen der Kinder oder ihrer Familie sind somit das außerfamiliäre Betreuungs- und Unterrichtsgeschehen, mit den individuellen Merkmalen der Erzieherinnen und Lehrer/innen sowie die Mechanismen des Schulsystems von hoher Bedeutsamkeit für das Bildungsgeschehen von Migrantenkindern. Insofern ist die institutionelle Perspektive von Bedeutung und muss berücksichtigt werden. Diese Forderung ist unbedingt zu unterstreichen, denn sie verlangt eine Verschiebung des Fokus, eine Relativierung individuumzentrierter Ansätze und defizitorientierter Annahmen über kulturspezifische ‚Sozialisationsbedingungen und Erziehungsstile‘ von Migrantenfamilien (siehe die aktuelle Auswertung der Daten des Kinderpanels des DJI; Nauck, 2006).

Die partiell unterschiedlichen Voraussetzungen von Migrantenkindern und -jugendlichen dürfen nicht darüber hinweg täuschen, dass diese in den Bildungseinrichtungen mit ähnlichen Schwierigkeiten und Herausforderungen konfrontiert sind und vergleichbare Hürden und Hindernisse erfahren, die mit ihrer Herkunft vielschichtig im Zusammenhang stehen. Offensichtlich gelingt es überwiegend nicht, „eine Bildung für alle bereitzustellen, unabhängig von den Möglichkeiten und Fähigkeiten der Familien“ (Allemann-Ghionda, 2006, S. 358).

Das Verhältnis zwischen Familie und Schule: Herausforderung für Familien und Eltern sowie Schule und Unterricht

Der Schuleintritt und der Schulbesuch eines Kindes stellen eine Familie immer auch vor erhebliche Herausforderungen der Adaptation und Transformation an die neuen Gegebenheiten und Aufgaben im Leben des Kindes und seiner Eltern. In besonderer Weise zeigt sich das Wechselverhältnis zwischen Familie und Schule vor allem im Grundschulalter durch die Hausaufgaben bestimmt. Hausaufgaben sollen explizit nicht während der Unterrichtszeit erledigt werden, sondern zu Hause oder in der Nachmittagsbetreuung. Untersuchungsergebnisse zur Hausaufgabenpraxis und zu den Lerneffekten von Hausaufgaben führen zu einer eher kritischen Bilanz. Aus grundschulpädagogischer Sicht wird vor allem die Benachteiligung von Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern sowie im Besonderen auch von

Kindern aus Elternhäusern mit Migrationshintergrund betont, denn diese können die von der Schule erwartete Unterstützungsleistung meist nicht erbringen (Fölling-Albers & Heinzel, 2007).

Folgeschwer ist es im Weiteren, dass vor allem sprachliche Schwierigkeiten Jugendlicher mit Migrationshintergrund im Schulalltag nicht selten zu der Annahme einer geringeren Intelligenz oder Begabung der jeweiligen Schüler/innen veranlassen. Eine solche Praxis ist nicht nur verhängnisvoll in Bezug auf das völlig unsachgemäße, ja falsche Einschätzen der Einzelnen, sondern zudem im Hinblick auf die gänzlich oder nahezu fehlende Wahrnehmung, Wertschätzung und Förderung des sprachlichen Potentials der jungen Einwanderer/innen (Allemann-Ghionda, 2006). Dabei heben psycholinguistische Analysen gerade die besonderen kognitiven Leistungen und Kompetenzen zwei- und mehrsprachiger Personen hervor (Baker, Prys & Jones, 1998). Es handelt sich um Fähigkeiten, denen von der Seite der Schule kaum Förderung zuteil, sondern häufig sogar gegenläufig begegnet wird, indem man die Zweisprachigkeit der Kinder zu unterbinden versucht. Sprache ist aber für eine aufwärtsführende Bildungskarriere das unabdingbare kulturelle Kapital (Bachmair, 2007; vgl. Bourdieu, 1982, 1990). Wenn aber die sprachlichen Potentiale keinen Gebrauch erfahren, können in der Folge entsprechende fachliche Kompetenzen nicht vollständig entwickelt werden. Die jungen Migrantinnen und Migranten, deren Familiensprache nicht Deutsch ist, schneiden in der Schule im Durchschnitt besonders schlecht ab; von Bildungsforscher(inne)n werden sie zur ‚Risikogruppe‘ gezählt (Auernheimer, 2005). In der deutschen Schule sind hohe Assimilationsleistungen und das gute Beherrschen der deutschen Sprache als Schulsprache grundlegende Voraussetzungen für den Bildungserfolg von eingewanderten Kindern und Jugendlichen. Die Potentiale, die gerade in der Unterschiedlichkeit der Schülerschaft und in ihrer Multilingualität liegen, werden überwiegend nicht als solche wahrzunehmen vermocht.

Worauf die bislang vorliegenden Ergebnisse vor allem verweisen: Heterogenität wird im Schulalltag immer noch überaus häufig als Einschränkung, Störung und/oder Überforderung, nicht aber als positive Herausforderung und Bereicherung betrachtet; entsprechend unsicher, hilflos, dramatisierend oder aber scheinbar gleichgültig gestaltet sich der homogenitätsorientierte Umgang der institutionellen Akteure mit Heterogenität im Unterricht (vgl. bspw. Weber, 2003). Gleichwohl gelingt es immer wieder, auch Jugendlichen mit denkbar schlechten Startvoraussetzungen, die bspw. ohne Deutschkenntnisse und im fortgeschrittenen Schulalter nach Deutschland kamen, die hiesige Schule mit beachtlichem Erfolg zu durchlaufen und abzuschließen. Jedoch bleiben sie angesichts der besorgniserregenden Misserfolgsquote von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem eine kaum beachtete Gruppe. Diese erfolgreichen Schüler/innen unter den jungen Migrant(inn)en, haben überwiegend herausforderungs- und auch entbehrungsvolle Schullaufbahnen hinter sich gebracht, indem sie ihre individuellen Strategien der Übersetzung von familiärem Humankapital fanden und darin Kompetenzen sowie Bewältigungsmechanismen entfalteten. Das Ergebnis sind eher vereinzelte individualisierte Bildungslaufbahnen, die sich vor allem auch gegen institutionelle Widerstände durchzusetzen vermochten.

Insbesondere in der Schule muss es darum gehen, die Belastungslagen der jungen Menschen zu kennen, jedoch diese nicht dramatisierend festzuschreiben und sie auch nicht mit weitergehenden Differenzkonstruktionen – etwa bezüglich ihrer Kompetenzen und

Erfolgschancen – zu verbinden. Es muss darum gehen, die Ausdrucksformen der jungen Menschen zu erfassen und auf diese angemessen einzugehen, sensibel für Grenzen zu sein, doch diese nicht zu verstärken. Zum Umgang mit Heterogenität im Schulalltag gilt es einer Dramatisierung ethnischer und geschlechtlicher Differenzen im Unterricht, in der unmittelbaren Lehrer-Schüler-Interaktion, entgegenzuwirken (vgl. Weber, 2006). Subtil existente, aber machtvolle, stillschweigende Annahmen von Lehrer(inne)n werden oftmals als Stereotype und Vorurteile geäußert (vgl. die Ausführungen über ‚stereotype threat‘ im Punkt 2.2.2).

Einen angemessenen Umgang mit Heterogenität zu finden, gilt auch für die Elternarbeit in Bildungseinrichtungen als wesentliche Zielsetzung. Eltern sollten verstanden und nicht über Differenzfestschreibungen angesprochen werden. Ein wesentliches Moment für Beeinträchtigungen der optimalen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und eine Herausforderung für Familien liegt in dem Effekt des sog. ‚social mirroring‘ (so beschrieben in dem Erklärungsansatz der US-amerikanischen Literatur, Suárez-Orozco, 2000). Negatives ‚social mirroring‘, durch rassistische Ausgrenzungen, Vorurteile und andere Feindseligkeiten, führt dazu, dass das Selbstwertgefühl von Kindern aus Minoritätengruppen beeinträchtigt wird. Selbst wenn Eltern alle Anstrengungen unternehmen, um dem Kind ein positives ‚mirroring‘ entgegenzubringen, reicht das nicht aus, um die Auswirkungen des Zerrspiegels zu kompensieren, der ihm täglich entgegengehalten wird (ebd.). Mit dem alltäglichen Rassismus ebenso alltäglich wie undramatisch umzugehen, Demütigung, Verachtung und Bedrohung als normal zu antizipieren, ohne das eigene Selbstkonzept davon tief prägen oder deformieren zu lassen, ist eine herausragende Aufgabe für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, aber auch für ihre Eltern.

Forschungsdesiderata

Ogleich eine hinreichende Systematisierung von einzelnen erfolgs- oder misserfolgsbedingenden Faktoren an dieser Stelle nicht abschließend zu leisten ist, sollte die vielschichtige Verwobenheit der relevanten Komponenten und Strukturen, die auch analytisch nur partiell voneinander trennbar sind, deutlich geworden sein. Es fehlen letztlich empirische Forschungen, die die Lebenszusammenhänge von Migrantenfamilien und den hier aufwachsenden Kindern und Jugendlichen auf einem aktuellen Niveau beschreiben. Solche Forschungsarbeiten, die sich mit den Lebensbedingungen moderner Migrantenfamilien in Deutschland differenziert und herkunftsgruppenbezogen und auch im Vergleich auseinandersetzen, liegen bislang nur vereinzelt vor. Insofern besteht in dieser Thematik dringender Forschungsbedarf.

Entgegen aller Vorurteile über Migrantenfamilien in Deutschland soll dazu festgehalten werden, dass Migrantenfamilien nicht in ihren Herkunftsstrukturen, dem Patriarchat oder einer vermeintlichen Traditionalität verharren, sondern gerade Familien in der Migration als herausragende Musterbeispiele individualisierter Lebensführungen anzusehen sind (vgl. Herwartz-Emden, 2000a). Die Autor(inn)en des Sechsten Familienberichtes benennen es mit Blick auf die Migrationsbevölkerung als ein ‚Modernisierungs-Paradox‘, dass es „gerade die Bevölkerungsgruppen mit hoher Kollektivorientierung und starken Gruppenbindungen auf

verwandtschaftlicher und ethnischer Basis“ seien, die sich als „in besonderem Maße regional- und statusmobil erweisen, und deren Lebensführung sich noch am weitesten von ihrer sozial-kulturellen Herkunft entfernt“ hat (BMFSFJ, 2000, S. 25).

Für junge Migrantinnen und Migranten ist ein familienbiographisch geprägter komplexer Lebenszusammenhang zu konstatieren, der eine Palette von Erfahrungen, Orientierungen, Einstellungen und Lebensentwürfen beinhaltet, die sich einem oberflächlichen Blick in der Tragweite verschließt. Wie Mädchen und junge Frauen im Kontext von Migration ihre Adoleszenz erleben, welche Bedeutung hier der Familie zukommt, ob und wie sie sich als individuiert, als familiär gebunden und/oder anders erfahren, das bleiben offene Fragen, auf die weiterführende Studien erst Antworten geben können. Ebenso stellt sich die Situation für männliche Jugendliche und junge Männer mit Migrationshintergrund dar: Hier fehlen empirische Forschungen, die ihre Bildungsgänge, ihre peer-group-Bezüge, ihre gesamten Lebenszusammenhänge zuverlässig erheben sowie ihre Desintegrationserfahrungen einbeziehen.

4.3.2 Handlungsempfehlungen

Bezugnahme auf vorhandene Gutachten

Da in der Expertise „Bildungsbedeutung von Eltern, Familien und anderen Bezugspersonen für Kinder“ von Manfred Holodynski (2007) bereits Empfehlungen für familien- und bildungspolitische Maßnahmen gegeben werden, konzentrieren wir uns im Folgenden zunächst auf die Spezifizierung der Empfehlungen von Holodynski unter Berücksichtigung interkultureller Aspekte und in einem zweiten Schritt auf eine knappe Formulierung von Handlungsempfehlungen, die sich auf Familien mit Migrationshintergrund und Geschlechterverhältnisse in Familien konzentrieren.

- Manfred Holodynski zeigt auf, dass erstens eine Mobilisierung und Stärkung des Selbsthilfepotentials von Familien im Rahmen des Ausbaus und der Erweiterung spezifischer Angebote, bspw. in Familienbildungsstätten, erforderlich ist. Dass eine solche insbesondere für Familien mit Migrationshintergrund förderlich ist, zeigen die positiven Beispiele von griechischen Elternvereinen (vgl. ausführlicher dazu 2.1.1 Sozioökonomischer Hintergrund und Bildungssituation von Migrantenfamilien). Zu berücksichtigen ist laut Holodynski, dass die mit einer Ausweitung verbundenen Kursgebühren nicht auf die Eltern umgelegt werden, da für Familien mit geringem Einkommen (zu denen überproportional häufig Familien mit Migrationshintergrund gehören) eine Nutzung unmöglich wird.
- Zweitens zeigt sich die Notwendigkeit einer passgenauen und zeitnahen Unterstützung der Erziehungstätigkeit, das heißt, Möglichkeiten der Betreuung und Bildung von Kindern außerhalb der Familie durch altersgemäße Angebote, die den jeweiligen (z.B. in Abhängigkeit von unterschiedlichen Migrationshintergründen variierenden) Anforderungen (auch mit Blick auf die Ausbildung der Bezugspersonen) gerecht werden, auszubauen und kommunal zu vernetzen sowie die Organisation der Vermittlung entsprechender Angebote möglichst ‚niederschwellig‘ zu gestalten (z.B. durch den Einbezug der Mitarbeiter/innen in Kindertagesstätten). Diese Forderung gilt (bezogen auf den vorschulischen Bereich)

insbesondere für Familien mit Migrationshintergrund, da sich laut Joos (2006) ein ethnischer Effekt für den Nichtbesuch des Kindergartens ergibt: Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund besuchen seltener einen Kindergarten. Dies ist eine bedenkliche Tatsache, da am ehesten die Kinder, die keine institutionelle Betreuung im Kindergartenalter genossen haben, später eine Grundschulklasse wiederholen müssen (ebd.).

- Soll die Unterstützung der Erziehungstätigkeit passgenau und zeitnah erfolgen, ist es unerlässlich, dass sie muttersprachliche Angebote für Eltern enthält und zumindest teilweise von Personal mit Migrationshintergrund realisiert wird.
- Unbedingt zu unterstützen ist die Empfehlung Holodynskis vor allem in Stadtteilen, in denen Familien mit multiplen Risiken leben (zu denen Familien mit Migrationshintergrund häufig zählen), Kindertagesstätten zu Familienzentren auszubauen (wie in Nordrhein-Westfalen bereits initiiert). Möglicherweise fällt den entsprechenden Familien das Aufsuchen der Institutionen und die Nutzung von Angeboten so leichter. Im Idealfall sollte sich das Angebot von Familienzentren aus einer Zusammenarbeit der vier ‚klassischen‘ Einrichtungen in der Familienarbeit zusammensetzen, einer Kindertageseinrichtung zur Betreuung der Kinder, einer Familienbildungsstätte zur Elternbildung, einer Familienberatungsstelle zur Unterstützung bei Erziehungs- und Familienproblemen und der kommunalen Familienhilfe für die Arbeit mit Familien, die von multiplen Risiken bedroht sind. Da Kindertageseinrichtungen weder über die benötigte räumliche noch personelle Ausstattung verfügen, ist der Ausbau von Familienzentren mit am Ort vorhandenen Institutionen zu koordinieren und durch die Bereitstellung von zusätzlichen finanziellen Mitteln zu gewährleisten. Die Angebotsstruktur eines Familienzentrums sollte insbesondere auf die Förderung von Kindern ausgerichtet sein, aber auch mögliche Probleme der Eltern einbeziehen (vgl. ausführlicher Holodynski, 2007).

Allgemeine Handlungsempfehlungen für Familien mit Migrationshintergrund: Schnittstelle Elternhaus und Bildungseinrichtung

- Die Kompetenz von Familien (mit Migrationshintergrund) zur Kompensation von deprivierten Lebenslagen sollte gestärkt werden. Darüber, wie Resilienzförderung⁵⁹ bei Migrantenkindern aussehen kann, gibt Andrea Lanfranchi (2006) begründete Hinweise: Für psychosozial gefährdete Kinder gilt, dass neben kompetenten Lehrerinnen und Lehrern als emotional stützenden Bezugspersonen familien- und schulergänzende Einrichtungen (Horte, Tagesfamilien) eine enorme Rolle spielen (was jedoch weitgehend unerforscht ist). In diesem Bereich sollten Modellprojekte implementiert und wissenschaftlich evaluiert werden.
- Konkret in der Familie beziehen sich resilienzfördernde Faktoren vor allem auf den Aspekt sicherer Bindungen. Diesbezüglich ist in Situationen der Unsicherheit die Unterstützung von kompetenten (Sozial)Pädagog(inn)en gefragt, die adaptive und eigenaktive Fähigkeiten in Vernetzung mit relevanten Lebenswelten fördern sollen (ebd.). In der Ausbildung von Sozialpädagog(inn)en und Erzieher(inne)n sollte die Entwicklung genau dieser Kompetenz in der Elternarbeit zur Zielsetzung gemacht werden.

⁵⁹ „Resilienz als relationaler Konstrukt ist die Aufrechterhaltung der biopsychosozialen Gesundheit trotz hoher Störungsrisiken, der Entwicklung von Kompetenz unter aktueller Belastung, der Fähigkeit, sich von Traumata zu erholen und sich trotz Stress erfolgreich in der Gesellschaft zu integrieren“ (Lafranchi, 2006, S. 2).

- Resilienz lässt sich vor allem durch das „langjährige Zusammenspiel von risikozentrierten Strategien (z.B. Integrationsangebote für Migrationsfamilien), ressourcenorientierten Maßnahmen (z.B. interkulturelle Weiterbildung bei Lehrpersonen) und prozessgesteuerten Angeboten im Schnittpunkt von Familie und sozialen Institutionen (z.B. niederschwellige Elternbildung im Rahmen von Kindertagesstätten)“ herstellen (ebd., S. 2).

Stärkung der individuellen Handlungskompetenz für Erziehungsaufgaben von Müttern und Vätern

- Die Fähigkeiten der Eltern zum Umgang mit Belastungssituationen müssen gestärkt und Fähigkeiten zur Selbstreflexion unterstützt werden (vgl. Rahm & Kirsch, 2000).
- Personale Schutzfaktoren für Kinder (mit Migrationshintergrund) vor hohen Belastungen sind Erfahrungen von Selbstwirksamkeit, internale Kontrollüberzeugung, Selbstvertrauen und ein positives Selbstkonzept (Lösel & Bender, 1994). Von Bernhard Nauck (2006) durchgeführte Analysen der Daten des DJI-Kinderpanels verweisen für Familien mit Migrationshintergrund auf einen bedeutsamen Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen der Mütter und Kinder (die einander jeweils ähneln). Demzufolge sollten Programme zur Stärkung der Selbstwirksamkeit insbesondere für Mütter mit Migrationshintergrund geschaffen werden.
- Erziehung in der Familie sollte auf eine Entdramatisierung ethnischer und geschlechtlicher Differenzen abzielen, was ein ‚Übersehen‘ impliziert, welches ein bewusster, aktiver Akt, eine konstruktive Leistung ist. Elternarbeit verlangt ebenfalls eine ‚reflexive Pädagogik‘ gegenüber ethnischen und geschlechtlichen Zuordnungen.
- In Bezug auf die geschlechtsbezogene Sozialisation von Kindern und Jugendlichen ist die Vorbildfunktion der Eltern hervorzuheben. In dieser Vorbildfunktion sollten Eltern unterstützt werden. Leben und praktizieren Eltern und Familien egalitäre Vereinbarkeitsvorstellungen, wirkt sich das auf die Geschlechtsrollenorientierungen der Kinder und Jugendlichen aus. Es müssen Perspektiven und Sozialisationsoptionen entwickelt werden, die auch Kindern und Jugendlichen eine chancengleiche Einbindung in Familien- und Hausarbeit näher bringen (Born & Krüger, 2002).

Stärkung der kulturellen und sprachlichen Kompetenz von Eltern

- Primäres Ziel pädagogischer Interventionen auf Elternebene muss es sein, Eltern mit Migrationshintergrund in ihren Akkulturationsleistungen zu unterstützen. Sie sollten befähigt werden, vorhandene Ressourcen funktionaler einzusetzen bzw. ihre Ressourcen und Kompetenzen auf verschiedenen Ebenen zu erweitern.
- Für Eltern muss Aufklärungsarbeit darüber geleistet werden, was adäquate Unterstützungsleistungen in Bezug auf Bildungsbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen sind.
- Da in der Herkunftsgesellschaft akkumuliertes kulturelles Kapital häufig entwertet wird bzw. nicht nutzbar gemacht werden kann, müssen Eltern in Bezug auf die Akkumulation anerkannten kulturellen Kapitals unterstützt werden.

- Das heißt, es müssen bspw. spezifische Programme für Eltern mit Migrationshintergrund entwickelt werden, in denen Wissen über das deutsche Schul- und Bildungssystem und ‚deutsche‘ Karrieren vermittelt wird, sowie Zugänge unterstützt werden (bspw. sollten die Eltern systematischer darüber informiert werden, mit welchen Leistungen und mit welchen Bildungswegen und Abschlüssen ihrem Kind welche beruflichen Möglichkeiten offen stehen).
- Als zentral für schulischen Erfolg kann die Kenntnis der deutschen Sprache angesehen werden. Hierzu gehört es, das Bewusstsein für die Beherrschung der Verkehrssprache auf Seite der Familie bzw. der Eltern positiv zu beeinflussen. Die Migrationspolitik in Schweden hat offensichtlich in diese Richtung gewirkt: Die schwedische Schülerschaft weist im Hinblick auf den Migrationshintergrund und Geschichte der Einwanderung starke Ähnlichkeit mit der deutschen auf, allerdings erzielen Schüler/innen mit Migrationshintergrund wesentlich bessere Ergebnisse in den Schulleistungsuntersuchungen (Neumann, 2006). Das führt Ursula Neumann (2006) darauf zurück, dass in Schweden neu angeworbene Arbeiter/innen während ihrer Arbeitszeit Schwedischunterricht erhielten. In Deutschland war das Angebot an kostenlosen Deutschkursen dagegen niemals ausreichend und deckte nur einen Bruchteil des Bedarfs.

Literaturverzeichnis

- Akka, Abousoufiane; Pohlkamp, Ines (2007): Pädagogik der Oberfläche. Gender und Ethnizität in der antirassistischen Jugendarbeit. In: Christine Riegel; Thomas Geisen (Hrsg.): Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierungen im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 323-342.
- Alamdar-Niemann, Monika; Herwartz-Emden, Leonie; Merkens, Hans (1987): Gutachten: Schulverlauf deutscher und türkischer Schüler im Berliner Schulsystem. (Auf der Basis von empirischen Erhebungen in Charlottenburg und Kreuzberg). Freie Universität Berlin, Fachbereich für Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften. Institut für Allgemeine und vergleichende Erziehungswissenschaft (Gutachten im Auftrag des Senats von Berlin). Berlin.
- Alexander, Kira; Schofield, Janet W. (2006a): Erwartungseffekte: Wie Lehrerverhalten schulische Leistungen beeinflusst. In: Janet W. Schofield: Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen Entwicklungs- und Sozialpsychologie. AKI-Forschungsbilanz 5. Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), S. 47-69.
- Alexander, Kira; Schofield, Janet W. (2006b): Stereotype threat: Wie Reaktionen von SchülerInnen auf wahrgenommene negative Stereotype ihre Leistungen beeinträchtigen. In: Janet W. Schofield: Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen Entwicklungs- und Sozialpsychologie. AKI-Forschungsbilanz 5. Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), S. 15-45.
- Allemann-Ghionda, Cristina (2002): Mut zur Pluralität – Interkulturelles Lernen als Handlungsfeld der allgemeinen Pädagogik. *Erwachsenenbildung* 48 (1), S. 14-18.
- Allemann-Ghionda, Cristina (2006): Klasse, Gender oder Ethnie? Zum Bildungserfolg von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Von der Defizitperspektive zur Ressourcenorientierung. *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (3), S. 350-362.
- Allemann-Ghionda, Cristina; Auernheimer, Georg; Grabbe, Helga; Krämer, Angelika (2006): Beobachtung und Beurteilung in soziokulturell und sprachlich heterogenen Klassen: die Kompetenzen der Lehrpersonen. In: Cristina Allemann-Ghionda; Ewald Terhart (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Weinheim: Beltz, S. 250-266.
- Alt, Christian (Hrsg.) (2005a): Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Band 1: Aufwachsen in Familien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Alt, Christian (Hrsg.) (2005b): Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Band 2: Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Alt, Christian (2006): Grundlagen und Design der Kinderpanel-Zusatzuntersuchung. In: Christian Alt (Hrsg.): Kinderleben – Integration durch Sprache? Bedingungen des Aufwachsens von türkischen, russlanddeutschen und deutschen Kindern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7-21.

- Alt, Christian; Holzmüller, Helmut (2006): Der familiäre Hintergrund türkischer und russlanddeutscher Kinder. In: Christian Alt (Hrsg.): Kinderleben – Integration durch Sprache? Bedingungen des Aufwachsens von türkischen, russlanddeutschen und deutschen Kindern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7-21.
- Alt, Christian; Quellenberg, Holger (2005): Daten, Design und Konstrukte. Grundlagen des Kinderpanels. In: Christian Alt (Hrsg.): Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Band 1: Aufwachsen in Familien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 277-303.
- Ambady, Nalini; Paik, Sue K.; Steele, Jennifer; Owen-Smith, Ashli; Mitchell, Jason P. (2004): Deflecting negative self-relevant stereotype activation: the effects of individuation. *Journal of Experimental Social Psychology* 40 (3), pp. 401-408.
- Ambady, Nalini; Shih, Margret; Kim, Amy; Pittinsky, Todd L. (2001): Stereotype susceptibility in children: effects of identity activation on quantitative performance. *Psychological science* 12 (5), pp. 385-390.
- Apitzsch, Ursula (1990): Besser integriert und doch nicht gleich. Bildungsbiographien jugendlicher Migrantinnen als Dokumente widersprüchlicher Modernisierungsprozesse. In: Ursula Rabe-Kleberg (Hrsg.): Besser gebildet und doch nicht gleich! Frauen und Bildung in der Arbeitsgesellschaft. Bielefeld: Kleine, S. 197-217.
- Aronson, Elliot; Patnoe, Shelley (1997): *The Jigsaw Classroom: Building Cooperation in the Classroom*. 2nd edition. New York: Longman.
- Aronson, Elliot; Wilson, Timothy D.; Akert, Robin M. (2006): *Sozialpsychologie*. 4. aktualisierte Auflage. München: Pearson Studium.
- Aronson, Joshua; Steele, Claude, M. (2005): Stereotypes and the fragility of academic competence, motivation, and self concept. In: Andrew J. Elliott; Carol S. Dweck (Eds.): *Handbook of competence and motivation*. New York: The Guilford Press, pp. 436-456.
- Auernheimer, Georg (1996): *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. Darmstadt: Primus.
- Auernheimer, Georg; Dick, Rolf van; Petzel, Thomas; Sommer, Gerd; Wagner, Ulrich (1998): Wie gehen Lehrer/innen mit kulturellen Differenzen um? – Ergebnisse aus einer Lehrerbefragung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1 (4), S. 597-611.
- Auernheimer, Georg (2005): Land der begrenzten Möglichkeiten. Ethnische Schranke. Migrantenkinder werden von unserem Bildungssystem frühzeitig aussortiert. Mehr denn je entscheidet die soziale Herkunft der Eltern über den Erfolg von Schülern. Freitag. *Die Ost-West-Wochenzeitung*, 11.11.2005, (45). Zugriff am 06.01.2008 unter <http://www.freitag.de/2005/45/05450401.php>.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bachmair, Ben (2007): Migrantenkinder, ihr Leserrisiko und ihre Medienumgebung. Aus *Politik und Zeitgeschichte*. Beilage zur Wochenzeitung *Das Parlament*. 09.07.2007 (28), S. 32-38.
- Baker, Colin; Prys Jones, Sylvia (1998): *Encyclopedia of Bilingualism und Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Baros, Wassilios (2001): *Familien in der Migration. Eine qualitative Analyse zum Beziehungsgefüge zwischen griechischen Adoleszenten und ihren Eltern im Migrationskontext*. Frankfurt a. M.: Verlag Peter Lang.

- Baumert, Jürgen; Köller, Olaf (1998): Nationale und internationale Schulleistungsstudien. Was können sie leisten, wo sind ihre Grenzen? Pädagogik 50 (6), S. 12-18.
- Baumert, Jürgen; Schümer, Gundel (2002): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In: Jürgen Baumert; Cordula Artelt; Eckhard Klieme; Michael Neubrand; Manfred Prenzel; Ulrich Schiefele; Wolfgang Schneider; Klaus-Jürgen Tillmann; Manfred Weiß (Hrsg.): PISA 2000: Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 11-38.
- Baumert, Jürgen; Stanat, Petra; Watermann, Rainer (2006): Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In: Jürgen Baumert; Petra Stanat; Rainer Watermann (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag, S. 95-188.
- Baumert, Jürgen; Watermann, Rainer, Schümer, Gundel. (2003): Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 6 (1) 2003, S. 46-71.
- Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (Hrsg.) (2007): Ausländische Schüler und Lehrer an den bayerischen Schulen. Schuljahr 2006/07. München.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (Hrsg.) (2007): Statistik Spätaussiedler und deren Angehörige. November 2007. Bundesgebiet Bayern.
- Beauftragte der Bundesregierung für die Belange der Ausländer (Hrsg.) (1994): Daten und Fakten zur Ausländersituation. Bonn.
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.) (2005): Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland. Berlin.
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.) (2007): Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland. Berlin.
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (o. J.): Einbürgerung: Fair. Gerecht. Tolerant. Zugriff am 29.11.2007 unter http://www.einbuengerung.de/index2_152.htm.
- Bednarz-Braun, Iris (2004): Entwicklung von Theorieansätzen im Schnittpunkt von Ethnie, Migration und Geschlecht. In: Iris Bednarz-Braun; Ulrike Heß-Meining: Migration, Ethnie und Geschlecht. Theorieansätze – Forschungsstand – Forschungsperspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 19-94.
- Bierbach, Christine; Birken-Silverman, Gabriele (o.J.): Italienische und spanische Migranten in Südwestdeutschland: „Vicini, ma diferentes“. Mannheim.
- Bierhoff-Alfermann, Dorothee (1989): Androgynie. Möglichkeiten und Grenzen der Geschlechterrollen. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Boos-Nünning, Ursula; Karakasoglu, Yasemin (2004): Viele Welten leben. Lebenslagen von Mädchen und jungen Frauen mit griechischem, italienischem, jugoslawischem, türkischem und Aussiedlungshintergrund. BMFSFJ: Berlin.
- Born, Claudia; Krüger, Helga (2002): Vaterschaft und Väter im Kontext sozialen Wandels. Über die Notwendigkeit der Differenzierung zwischen strukturellen Gegebenheiten und kulturellen

- Wünschen. In: Heinz Walter (Hrsg.): Männer als Väter. Sozialwissenschaftliche Theorie und Empirie. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 117-143.
- Bos, Wilfried; Hornberg, Sabine; Arnold, Karl-Heinz; Faust, Gabriele; Fried, Lilian; Lankes, Eva-Maria; Schwippert, Knut; Valtin, Renate (2007): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Zusammenfassung Handout zur Pressekonferenz in Berlin. Zugriff am 01.12.2007 unter http://www.iglu.ifs-dortmund.de/assets/files/iglu/IGLU2006_Pressekonferenz.pdf.
- Bos, Wilfried; Lankes, Eva-Maria; Prenzel, Manfred; Schwippert, Knut; Walther, Gerd; Valtin, Renate (Hrsg.) (2003). Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, Pierre (1990): Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien: Braumüller.
- Bourdieu, Pierre (1997): Die männliche Herrschaft. In: Irene Dölling; Beate Kraus (Hrsg.): Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktionen in der sozialen Praxis. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag, S. 153-217.
- Breidenstein, Georg; Kelle, Helga (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim/München: Juventa.
- Bronfenbrenner, Urie (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bruhns, Kirsten (2004): Einleitung – Geschlechterforschung als Grundlage von Geschlechtergerechtigkeit in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Kirsten Bruhns (Hrsg.): Geschlechterforschung in der Kinder- und Jugendhilfe. Praxisstand und Forschungsperspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13-48.
- Budde, Jürgen (2006): Wie Lehrkräfte Geschlecht (mit)machen – doing gender als schulischer Aushandlungsprozess. In: Sabine Jösting; Malwine Seemann (Hrsg.): Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis. Oldenburg: Bis-Verlag, S. 45-60.
- Budde, Jürgen; Faulstich-Wieland, Hannelore; Scholand, Barbara (2007): Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. In: Dietlind Fischer; Volker Elsenbast (Hrsg.): Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem. Münster: Waxmann, S. 145-150.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2007a): Aussiedlerstatistik. <http://www.bamf.de>.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (Hrsg.) (2007b): Migrationsbericht des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung. Migrationsbericht 2006. Nürnberg.
- Bundesministerium des Innern (BMI) (2007): Aussiedlerstatistik. Zugriff am 04.01.2008 unter http://www.bmi.bund.de/Internet/Content/Common/Anlagen/Themen/Vertriebene__Spaetaussiedler/Statistiken/Aussiedlerstatistik__seit__1950,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/Aussiedlerstatistik_seit_1950.pdf.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2000): Familien ausländischer Herkunft in Deutschland: Leistungen, Belastungen, Herausforderungen. Sechster Familienbericht. Berlin: BMFSFJ.

- Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2005): Gender-Datenreport. 1. Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesrepublik Deutschland. München. Zugriff am 06.01.2008 unter <http://www.bmfsfj.de/Publikationen/genderreport/01-Redaktion/PDF-Anlagen/gesamtdokument,property=pdf.pdf>.
- Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2006): Familie zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit. Perspektiven für eine lebenslaufbezogene Familienpolitik. Siebter Familienbericht. Berlin: BMFSFJ.
- Busse, Susanne; Helsper, Werner (2007): Familie und Schule. In: Jutta Ecarius (Hrsg.): Handbuch Familie. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 321-341.
- Cadinu, Mara; Maass, Anne; Figerio, Sara; Impagliazzo, Lisa; Latinotti, Samira (2003): Stereotype threat: The effects of expectancy on performance. *European Journal of Social Psychology* 33 (2), pp. 267-285.
- Castro Varela, Maria do Mar (2004): Übungen für ein Gendertraining mit Jugendlichen in der interkulturellen/antirassistischen Arbeit. In: IDA (Hrsg.): Pädagogische Ansätze für interkulturelle Geschlechtergerechtigkeit. Düsseldorf: o.V., S. 61-63.
- Castro Varela, Maria do Mar (2007): Wer bin ich? Und wer sagt das? Migrantinnen und die Zumutungen alltäglicher Zuschreibungen. In: Chantal Munsch; Marion Gemende; Steffi Weber-Unger Rotino (Hrsg.): Eva ist emanzipiert, Mehmet ist ein Macho. Zuschreibung, Ausgrenzung, Lebensbewältigung und Handlungsansätze im Kontext von Migration und Geschlecht. Weinheim/München: Juventa, S. 62-73.
- Castro Varela, Maria do Mar; Jagusch, Birgit (2006): Geschlechtergerechtigkeit in der interkulturellen Jugendarbeit. In: IDA e. V. (Hrsg.): „Rassismus – eine Jugendsünde?“ Aktuelle antirassistische und interkulturelle Perspektiven der Jugendarbeit. Tagungsdokumentation. Düsseldorf: o.V., S. 45-55.
- Connell, Robert W. (1999): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Opladen: Leske + Budrich.
- Cornelißen, Waltraut; Blanke, Karin (2004): Zeitverwendung von Mädchen und Jungen. In: Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Alltag in Deutschland. Analysen zur Zeitverwendung. Wiesbaden: o.V., S. 160-174.
- Czollek, Leah Carola; Weinbach, Heike (2004): Social Justice and Diversity Trainings: Machtverhältnisse begreifen und verändern. In: IDA (Hrsg.): Pädagogische Ansätze für interkulturelle Geschlechtergerechtigkeit. Düsseldorf: o.V., S. 42-47.
- Davies, Paul G.; Spencer, Steven, J.; Quinn, Diane M.; Gerhardstein, Rebecca (2002): Consuming images. How television commercials that elicit stereotype threat can restrain women academically and professionally. *Personality and Social Psychology Bulletin* 28 (12), pp. 1645-1628.
- Davies, Paul G.; Spencer, Steven J. (2005): The gender-gap artefact. Women's underperformance in quantitative domains through the lens of stereotype threat. In: Ann M. Gallagher; James C. Kaufman (eds.): Gender differences in mathematics. An integrative psychological approach. Cambridge: University Press, pp. 172-188.

- Deniz, Cengiz (2001): Migration, Jugendhilfe und Heimerziehung. Rekonstruktionen biographischer Erzählungen männlicher türkischer Jugendlicher in Einrichtungen der öffentlichen Erziehung. Frankfurt a. M.: IKO.
- Der Spiegel (2004): Angeknackste Helden. 58 (21), S. 62-95.
- Dickhäuser, Oliver; Rolf, Birgit (2005): Kannst Du's besser als ein Junge? Mono- und koedukative Vergleichskontexte als Ursache unterschiedlicher Leistung von Mädchen bei mathematischen Aufgaben. In: Susanne R. Schilling; Jörn R. Sparfeldt; Christiane Pruisken (Hrsg.): Aktuelle Aspekte pädagogisch-psychologischer Forschung. Detlef H. Rost zum 60. Geburtstag. Münster: Waxmann, S. 129-143.
- Diefenbach, Heike (2002): Bildungsbeteiligung und Berufseinmündung von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien. Eine Fortschreibung der Daten des Sozio-Ökonomischen Panels (SOEP). In: Sachverständigenkommission 11. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Migration und die europäische Integration. Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, S. 9-70.
- Diefenbach, Heike (2005): Schulerfolg von ausländischen Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund als Ergebnis individueller und institutioneller Faktoren. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik. Bonn/Berlin, S. 43-54.
- Diehl, Claudia (2002): Die Auswirkung längerer Herkunftslandaufenthalte auf den Bildungserfolg türkisch- und italienischstämmiger Schülerinnen und Schüler. Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft 27 (2), S. 165-184.
- Diehm, Isabell; Kuhn, Melanie; Machold, Claudia (2007): Der Umgang mit ethnischer Heterogenität im Anfangsunterricht. Prämissen und Implikationen Interkultureller Pädagogik und ihr anhaltendes Empiriedefizit. In: Eva Gläser (Hrsg.): Sachunterricht im Anfangsunterricht. Lernen im Anschluss an den Kindergarten. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 177-191.
- Dietz, Barbara (2002): Die Integration von Zuwanderern in Deutschland: Aspekte der Politik und des Arbeitsmarktes. Forst Arbeitspapier Nr. 2.
- Dietze, Gabriele; Hornscheidt, Antje; Palm, Kerstin; Walgenbach, Katharina (2007): Einleitung. In: Katharina Walgenbach; Gabriele Dietze; Antje Hornscheidt; Kerstin Palm: Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 7-22.
- Dietzel-Papakyriakou, Maria; Leist, Anja (2001) : 40 Jahre griechische Migration in Schriften deutscher Sprache: eine annotierte Bibliographie. Frankfurt am Main.
- Ditton, Hartmut; Krüsken, Jan; Schauenberg, Magdalena (2005): Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8 (2), S. 285-304.
- Dresel, Markus; Heller, Kurt A.; Schober, Barbara; Ziegler, Albert (2001): Geschlechtsunterschiede im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich. Motivations- und selbstwertschädliche Einflüsse der Eltern auf Ursachenerklärungen ihrer Kinder in Leistungskontexten. In: Claudia Finkbeiner; Gerhard W. Schnaitmann (Hrsg.): Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik. Donauwörth: Auer, S. 270-288.

- Dresel, Markus; Schober, Barbara; Ziegler, Albert (2007): Golem und Pygmalion. Scheitert die Chancengleichheit von Mädchen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich am geschlechterstereotypen Denken der Eltern? In: Peter H. Ludwig; Heidrun Ludwig (Hrsg.): Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule. Weinheim und München: Juventa, S. 61-81.
- Dweck, Carol S. (1986): Motivational processes affecting learning. *American Psychologist* 41 (10), pp. 1040-1048.
- Eccles [Parsons], Jacquelynne S. (1983): Expectancies, values, and academic behaviour. In: Janet T. Spence (ed.): *Achievement and achievement motives*. San Francisco: W. H. Freeman, pp. 75-146.
- Eccles, Jacquelynne S. (1987): Gender roles and women's achievement-related decisions. *Psychology of Women Quarterly* 11 (2), pp. 135-173.
- Esser, Hartmut (2005): Migration, Sprache und Integration. Bericht für die Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) am Wissenschaftszentrum Berlin (WZB). Unveröffentlichter Entwurf.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (1991): Koedukation – enttäuschte Hoffnungen? Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Faulstich-Wieland, Hannelore; Horstkemper, Marianne (1995): „Trennt uns bitte, bitte, nicht!“ Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht. Opladen: Leske + Budrich.
- Faulstich-Wieland, Hannelore; Weber, Martina; Willems, Katharina (2004): Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. Weinheim/München: Juventa.
- Fend, Helmut (1997): Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie. *Entwicklungspsychologie in der Moderne*. Band IV, Bern: Verlag Hans Huber.
- Fend, Helmut (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, Helmut; Stoeckli, Georg (1997): Der Einfluss des Bildungssystems auf die Humanentwicklung: Entwicklungspsychologie der Schulzeit. In: Franz E. Weinert (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie*. Band 3. Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen: Hogrefe, S. 1-36.
- Fenstermaker, Sarah; West, Candace (2001): ‚Doing difference‘ revisited. Probleme, Aussichten und der Dialog in der Geschlechterforschung. In: Bettina Heintz (Hrsg.): *Geschlechtersoziologie*. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 41. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 236-249.
- Fiedler, Klaus; Bless, Jürgen (2003): Soziale Kognition. In: Wolfgang Stoebe; Klaus Jonas; Miles Hewstone (Hrsg.): *Sozialpsychologie*. Eine Einführung. Vierte, überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Springer, S. 125-163.
- Flaake, Karin (2006): Geschlechterverhältnisse – Adoleszenz – Schule. Männlichkeits- und Weiblichkeitsinszenierungen als Rahmenbedingungen für pädagogische Praxis. *Zeitschrift für Frauenforschung & Geschlechterstudien* 24 (1), S. 3-13.

- Fleißner, Heike (2000): Frech, frei und fordernd, oder? Mädchenbilder von Pädagoginnen und ihre Bedeutung in der Mädchenarbeit. In: Vera King; Burkhard K. Müller (Hrsg.): Adoleszenz und pädagogische Praxis. Bedeutung von Geschlecht, Generation und Herkunft in der Jugendarbeit. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag, S. 75-91.
- Fleißner, Heike (2005): Geschlecht und Interkulturalität – Überlegungen zur Weiterentwicklung einer interkulturellen geschlechterbewussten Pädagogik. In: Rudolf Leiprecht; Anne Kerber (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 162-179.
- Fleißner, Heike; Flaake, Karin (2004): Jugend, Geschlecht und pädagogische Prozesse. Deutsche Jugend 52 (9), S. 381-387.
- Focus (2002): Arme Jungen. 10 (32), S. 105-114.
- Fölling-Albers, Maria; Heinzel, Friederike (2007): Familie und Grundschule. In: Jutta Ecarius (Hrsg.): Handbuch Familie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 301-320.
- Gemende, Marion; Munsch, Chantal; Weber-Unger Rotino, Steffi (2007): Migration und Geschlecht – zwischen Zuschreibung, Abgrenzung und Lebensbewältigung. In: Chantal Munsch; Marion Gemende; Steffi Weber-Unger Rotino (Hrsg.): Eva ist emanzipiert, Mehmet ist ein Macho. Zuschreibung, Ausgrenzung, Lebensbewältigung und Handlungsansätze im Kontext von Migration und Geschlecht. Weinheim/München: Juventa, S. 7-48.
- GEO (2003): Jungs. Werden sie die Sorgenkinder unserer Gesellschaft? 28 (3), S. 64-92.
- Gildemeister, Regine; Wetterer, Angelika (1992): Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Gudrun-Axeli Knapp; Angelika Wetterer (Hrsg.): TraditionenBrüche. Entwicklungen feministischer Theorie. Freiburg i. Br.: Kore, S. 201-254.
- Gille, Martina (2006): Kapitel 4: Werte, Geschlechtsrollenorientierung und Lebensentwürfe. In: Martina Gille; Sabine Sardei-Biermann; Wolfgang Gaiser; Johann de Rijke (2006): Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Lebensverhältnisse, Werte und gesellschaftliche Beteiligung 12- bis 29-Jähriger. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 131-211.
- Gille, Martina; Sardei-Biermann, Sabine; Gaiser, Wolfgang; Rijke, Johann de (Hrsg.) (2006): Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Lebensverhältnisse, Werte und gesellschaftliche Beteiligung 12- bis 29-Jähriger. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Glücks, Elisabeth; Ottemeier-Glücks, Franz Gerd (2001): Was Frauen Jungen erlauben können. Was Mädchen Jungen anzubieten haben. Chancen und Grenzen der pädagogischen Arbeit mit dem anderen Geschlecht. In: Regina Rauw; Olaf Jantz; Ilka Reinert, Franz Gerd Ottemeier-Glücks (Hrsg.): Perspektiven geschlechtsbezogener Pädagogik. Impulse und Reflexionen zwischen Gender, Politik und Bildungsarbeit. Opladen: Leske + Budrich, S. 67-87.
- Goffman, Erving (1994): Interaktion und Geschlecht. Frankfurt/New York: Campus.
- Gogolin, Ingrid; Kroon, Sjaak (Hrsg.) (2000): „Man schreibt, wie man spricht“. Ergebnisse einer international vergleichenden Fallstudie über Unterricht in vielsprachigen Klassen. Waxmann: Münster.
- Gogolin, Ingrid; Krüger-Potratz, Marianne (2006): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

- Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula; Roth, Hans-Joachim (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Gutachten für die Bund-Länder-Kommission Bildungsplanung und Forschungsförderung. Zugriff am 07.11.2007 unter http://www.bmbf.de/pub/studie_foerderung_migration.pdf.
- Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula; Roth, Hans-Joachim (Hrsg.) (2005): Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dokumentation einer Fachtagung am 14. Juli 2004 in Hamburg. FÖRMIG Edition Band 1. Münster: Waxmann.
- Gomolla, Mechthild; Radtke, Frank-Olaf (2000): Mechanismen institutioneller Diskriminierung in der Schule. In: Ingrid. Gogolin; Bernhard Nauck (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogrammes FABER. Opladen: Leske + Budrich, S. 321-341.
- Gomolla, Mechthild; Radtke, Frank-Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske + Budrich.
- Gourdiras, Dimitrios (1997): Wertorientierung und Verhaltensnormen griechischer Jugendlicher in der erzieherischen Lebenswelt: Ein Vergleich von Stichproben in Deutschland und Griechenland. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Granato, Mona (1997): Ausbildung und Beruf im Leben junger Frauen der zweiten Generation: Selbstbild und Fremdbild: Die Bedeutung von Arbeit und Beruf im Leben von Migrantinnen. Migration und soziale Arbeit 19 (2), S. 19-25.
- Granato, Mona (2004): Feminisierung der Migration – Chancengleichheit für (junge) Frauen mit Migrationshintergrund in Ausbildung und Beruf. Kurzexpertise für den Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration. Bonn: BiBB. Zugriff am 04.01.2008 unter http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a24_feminisierung-migration_04-2004_granato.pdf.
- Greif, Sigfrid; Gediga, Günther; Janikowski, Andreas (1999): Erwerbslosigkeit und beruflicher Abstieg von Aussiedlerinnen und Aussiedlern. In: Klaus J. Bade; Jochen Oltmer (Hrsg.): Aussiedler: deutsche Einwanderer aus Osteuropa. Osnabrück: Universitätsverlag Rasch, S. 81-106.
- Gültekin, Nevâl (2003): Bildung, Autonomie, Tradition und Migration. Doppelperspektivität biographischer Prozesse junger Frauen aus der Türkei. Opladen: Leske + Budrich.
- Gümen, Sedef (1998) Das Soziale des Geschlechts. Frauenforschung und die Kategorie „Ethnizität“. Das Argument. Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften (224), S. 187-202.
- Gümen, Sedef; Herwartz-Emden, Leonie; Westphal, Manuela (1994): Die Vereinbarkeit von Beruf und Familie als weibliches Lebenskonzept: Eingewanderte und deutsche Frauen im Vergleich. Zeitschrift für Pädagogik 40 (1), S. 63-80
- Gümen, Sedef; Herwartz-Emden, Leonie; Westphal, Manuela (2000): Vereinbarkeit von Beruf und Familie als weibliches Selbstkonzept. In: Leonie Herwartz-Emden (Hrsg.): Einwandererfamilien: Geschlechterverhältnisse, Erziehung und Akkulturation. IMIS-Schriften 9, Osnabrück, S. 207-231.
- Hagemann-White, Carol (1984): Sozialisation: Weiblich – männlich: Opladen: Leske + Budrich.
- Hamburger, Franz; Hummrich, Merle. (2007): Familie und Migration. In: Jutta Ecarius (Hrsg.): Handbuch Familie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 113-134.
- Hannover, Bettina (1997): Das dynamische Selbst. Zur Kontextabhängigkeit selbstbezogenen Wissens. Bern: Huber.

- Hannover, Bettina (2002): Auswirkungen der Selbstkategorisierung als männlich oder weiblich auf Erfolgserwartungen gegenüber geschlechtskonnotierten Aufgaben. In: Birgit Spinath; Elke Heise (Hrsg.): Pädagogische Psychologie unter gewandelten gesellschaftlichen Bedingungen. Dokumentation des 5. Dortmunder Symposiums für Pädagogische Psychologie. Hamburg: Verlag Dr. Kovac, S. 37-51.
- Hannover, Bettina; Kessels, Ursula (2002): Challenge the science-stereotype! Der Einfluss von Technik-Freizeitkursen auf das Naturwissenschaften-Stereotyp von Schülerinnen und Schülern. In: Manfred Prenzel; Jörg Doll (Hrsg.): Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen. Weinheim: Beltz, S. 341-358.
- Harter, Susan (1998): The development of self-representations. In: William Damon; Nancy Eisenberg (Eds.): Handbook of child psychology. Vol. 3: Social, emotional, and personality development. 5th Edition. New York: Wiley.
- Heckmann, Friedrich; Wunderlich, Tanja; Worbs, Susanne; Lederer, Harald W. (2000): Integrationspolitische Aspekte einer gesteuerten Zuwanderung. Gutachten für die interministerielle Arbeitsgruppe der Bayerischen Staatsregierung zu Fragen der Zuwanderungssteuerung und Zuwanderungsbegrenzung. Bamberg. Zugriff am 07.01.1008 unter <http://web.uni-bamberg.de/~ba6ef3/pdf/bayern.pdf>.
- Heilemann, Johanna (2006): Die Adoleszenz junger Aussiedlerinnen. Eine Studie anhand von Gruppendiskussionen. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Augsburg, Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät.
- Helmke, Andreas (1992): Selbstvertrauen und schulische Leistungen. Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, Andreas; Schrader, Friedrich-Wilhelm (1998): Determinanten der Schulleistung. In: Dettlef H. Rost (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 60-67.
- Herwartz-Emden, Leonie (1986): Türkische Familien und Berliner Schule. Berlin: Express Edition.
- Herwartz-Emden, Leonie (1995): Mutterschaft und weibliches Selbstkonzept. Eine interkulturell-vergleichende Untersuchung. Weinheim/München: Juventa.
- Herwartz-Emden, Leonie (1996): Die Gestaltung von Mutterschaft und Erziehung im Prozess der Einwanderung. Frauen in der Einen Welt: Zeitschrift für interkulturelle Frauenalltagsforschung 7 (1), S. 76-93
- Herwartz-Emden, Leonie (1997): Die Bedeutung der sozialen Kategorien Geschlecht und Ethnizität für die Erforschung des Themenbereiches Jugend und Einwanderung. In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (6), S. 895-913.
- Herwartz-Emden, Leonie (Hrsg.) (2000a): Einwandererfamilien: Geschlechterverhältnisse, Erziehung und Akkulturation. IMIS-Schriften 9, Osnabrück: Rasch Verlag.
- Herwartz-Emden, Leonie (2000b): Einleitung: Geschlechterverhältnis, Familie und Migration. In: Leonie Herwartz-Emden (Hrsg.): Einwandererfamilien: Geschlechterverhältnisse, Erziehung und Akkulturation. Osnabrück: Rasch Verlag 2000, S. 9-50
- Herwartz-Emden, Leonie (2002): Kindheit, Erziehung und Geschlechterbilder in interkultureller Perspektive. In: Eva Breitenbach; Ilse Bürmann; Katharina Liebsch; Cornelia Mansfeld; Christiane

- Micus-Loos (Hrsg.): Geschlechterforschung als Kritik. Zur Relevanz der Kategorie Geschlecht heute. Bielefeld: Kleine, S. 119-137
- Herwartz-Emden, Leonie (2003): Einwandererkinder im deutschen Bildungssystem. In: Kai S. Cortina; Jürgen Baumert; Achim Leschinsky; Karl Ulrich Mayer; Luitgard Trommer (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 661-709.
- Herwartz-Emden, Leonie (2005): Migrant/-innen im deutschen Bildungssystem. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik. Bonn/Berlin, S. 7-24.
- Herwartz-Emden, Leonie (2007): Einleitung: Mädchen in der (Mädchen)Schule. In: Leonie Herwartz-Emden (Hrsg.): Neues aus alten Schulen – Empirische Studien in Mädchenschulen. Band 1: Weibliche Adoleszenz und Schule. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 11-24.
- Herwartz-Emden, Leonie; Küffner, Dieter (2006): Schulerfolg und Akkulturationsleistungen von Grundschulkindern mit Migrationshintergrund. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (2), S. 240-254.
- Herwartz-Emden, Leonie; Küffner, Dieter; Schneider, Sybille; Wieslhuber, Claudia (2004): Sozialisation und Akkulturation in Erfahrungsräumen von Kindern mit Migrationshintergrund – Schule und Familie. Arbeitsbericht des DFG-Projekts SOKKE. Augsburg.
- Herwartz-Emden, Leonie; Riecken, Andrea (2001): Frauen in der Migration. In: Alexa Franke; Anette Kämmerer (Hrsg.): Klinische Psychologie der Frau. Ein Lehrbuch. Göttingen: Hogrefe, S. 577-607.
- Herwartz-Emden, Leonie; Schurt, Verena; Waburg, Wiebke (2007): Geschlechtersegregierter Unterricht in monoedukativen Schulen und Klassen – Forschungsstand und Forschungsdesiderata. In: Leonie Herwartz-Emden (Hrsg.): Neues aus alten Schulen – Empirische Studien in Mädchenschulen. Band 1: Weibliche Adoleszenz und Schule. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 41-112.
- Herwartz-Emden, Leonie; Steber, Corinna (2004): Migration, Ethnizität und Geschlecht. In: Ulrike Richter (Hrsg.): Jugendsozialarbeit im Gender Mainstream. Gute Beispiele aus der Praxis. Übergänge in Arbeit. Band 4. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, S. 137-151.
- Herwartz-Emden, Leonie; Westphal, Manuela (1997): Die fremden Deutschen: Einwanderung und Eingliederung von Aussiedlern in Niedersachsen. In: Klaus J. Bade (Hrsg.): Fremde im Land: Zuwanderung und Eingliederung im Raum Niedersachsen seit dem Zweiten Weltkrieg. Osnabrück: Universitätsverlag Rasch, S. 167-212.
- Herwartz-Emden, Leonie; Westphal, Manuela (2000): Konzepte mütterlicher Erziehung. In: Leonie Herwartz-Emden (Hrsg.): Einwandererfamilien: Geschlechterverhältnisse, Erziehung und Akkulturation. Osnabrück: Universitätsverlag Rasch, S. 99-120.
- Herwartz-Emden, Leonie; Westphal, Manuela (2002): Integration junger Aussiedler. Entwicklungsbedingungen und Akkulturationsprozesse. In: Jochen Oltmer (Hrsg.): Migrationsforschung und interkulturelle Studien. Osnabrück: Universitätsverlag Rasch, S. 229-259.

- Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim (1973): Soziologie des Fremdarbeiterproblems. Eine theoretische und empirische Analyse am Beispiel der Schweiz. Stuttgart: Enke.
- Hofstede, Geert (1984): Culture's consequences. International Differences in Work-related Values. Beverly Hills: Sage Publications.
- Holodynski, Manfred (2007): Bildungsbedeutung von Eltern, Familien und anderen Bezugspersonen für Kinder. Expertise im Auftrag der Enquetekommission „Chancen für Kinder“ – Rahmenbedingungen und Steuerungsmöglichkeiten für ein optimales Betreuungs- und Bildungsangebot in Nordrhein-Westfalen. Unter Mitarbeit von Freia Stallmann und Dorothee Seeger. Düsseldorf: Landtag NRW.
- Holz-Ebeling, Friederike (2001): Koedukation. In: Detlef H. Rost (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 2. Auflage. Weinheim: BeltzPVU, S. 331-336.
- Hopf, Diether (2005): Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. Zeitschrift für Pädagogik 51 (2), S. 236-251.
- Hummrich, Merle (2002): Bildungserfolg und Migration. Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft. Opladen: Leske + Budrich.
- Hunger, Uwe (2002): Von der Betreuung zur Eigenverantwortung – Neuere Entwicklungstendenzen bei Migranten-Vereinen in Deutschland. Working Paper Nr. 22 der Arbeitsstelle Aktive Bürgerschaft am Institut für Politikwissenschaft der WWU Münster: Münsteraner.
- Hunger, Uwe; Thränhardt, Dietrich (2004): Migration und Bildungserfolg: Wo stehen wir? In: Klaus J. Bade; Michael Bommes: Migration – Integration – Bildung. Grundfragen und Problembereiche. IMIS-Beiträge (23), Osnabrück: IMIS.
- Hurrelmann, Klaus; Andresen Sabine (2007): Zusammenfassung. In: World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.): Kinder in Deutschland. 1. World Vision Kinderstudie, Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag, 17-35.
- Huth-Hildebrandt, Christine (2002): Das Bild von der Migrantin. Auf den Spuren eines Konstrukts. Frankfurt am Main.
- Ihme, Toni A.; Mauch, Martina (2007): Werbung als implizite Aktivierungsquelle von Geschlechterstereotypen und ihr Einfluss auf Mathematikleistungen sowie auf das Computerwissen bei Mädchen und Jungen. Empirische Pädagogik 21 (3), S. 291-305.
- Inzlicht, Michael; Ben-Zeev, Talia (2000): A threatening intellectual environment: why females are susceptible to experiencing problem-solving deficits in the presence of males. Psychological Science 11 (5), pp. 365-371.
- Ittel, Angela; Kuhl, Poldi; Werner, Nicole (2005): Familienbeziehungen, Geschlechterrollenorientierung und relationale Gewalt im Jugendalter. In: Angela Ittel; Maria von Salisch (Hrsg.): Lügen, Lästern, Leiden lassen. Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 135-151.
- Jantz, Olaf (2004): „Sind die wieder schwierig!“ – (Inter-)Kulturelle Jungenarbeit – (K)ein neues Paradigma?. In: IDA (Hrsg.): Pädagogische Ansätze für interkulturelle Geschlechtergerechtigkeit. Düsseldorf: o.V., S. 33-39.

- Jantz, Olaf; Brandes, Susanne (2006): Geschlechtsbezogene Pädagogik an Grundschulen. Basiswissen und Modelle zur Förderung sozialer Kompetenzen bei Jungen und Mädchen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jantz, Olaf; Rauw, Regina (2001): Alles bleibt anders! Standortbestimmung geschlechtsbezogener Pädagogik. In: Regina Rauw; Olaf Jantz; Ilka Reinert, Franz Gerd Ottemeier-Glücks (Hrsg.): Perspektiven geschlechtsbezogener Pädagogik. Impulse und Reflexionen zwischen Gender, Politik und Bildungsarbeit. Opladen: Leske + Budrich, S. 17-41.
- Joos, Magdalena (2006): Strukturelle Betreuungsverhältnisse von deutschen, türkischen und russlanddeutschen Kindern. In: Christian Alt (Hrsg.): Kinderleben – Integration durch Sprache? Bedingungen des Aufwachsens von türkischen, russlanddeutschen und deutschen Kindern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 259-289.
- Juhasz, Anne; Mey, Eva (2003): Die zweite Generation: Etablierte oder Außenseiter? Biographien von Jugendlichen ausländischer Herkunft. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Juhasz, Anne; Mey, Eva (2006): Adoleszenz zwischen sozialem Aufstieg und sozialem Ausschluss. In: Vera King; Hans-Christoph Koller (Hrsg.): Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 67-84.
- Kaiser Gabriele; Schwarz, Inga (2003): Mathematische Literalität unter einer sprachlich-kulturellen Perspektive. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6 (3), S. 357-377.
- Kalpaka, Annita (1986): Handlungsfähigkeit statt Integration: Schulische und außerschulische Lebensbedingungen und Entwicklungsmöglichkeiten griechischer Jugendlicher. München.
- Kammermeyer, Gisela; Martschinke, Sabine (2004): KILIA – Selbstkonzept und Leistungsentwicklung im Anfangsunterricht. In: Gabriele Faust; Margarete Götz; Hartmut Hacker; Hans-Günther Roßbach (Hrsg.): Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 204-217.
- Kelle, Helga (1999): Mädchen und Jungen in Aktion. Ethnographische Ansätze in der schulischen peer culture Forschung. In: Marianne Horstkemper; Margret Kraul (Hrsg.): Koedukation. Erbe und Chancen. Weinheim: Beltz/Deutscher Studien Verlag, S. 157-183.
- Keller, Carmen (1998): Geschlechterdifferenzen in der Mathematik: Prüfung von Erklärungsansätzen: Eine mehrebenenanalytische Untersuchung im Rahmen der ‚Third International Mathematics and Science Study‘. Dissertation: Universität Zürich.
- Keller, Johannes; Dauheimer, Dirk (2003): Stereotype threat in the classroom: Dejection mediates the disrupting threat effect on women’s math performance. *Personality and Social Psychology Bulletin* 29 (3), pp. 371-381.
- Kessels, Ursula (2002): Undoing Gender in der Schule. Eine empirische Studie über Koedukation und Geschlechtsidentität im Physikunterricht. Weinheim/München: Juventa.
- Kessels, Ursula; Hannover, Bettina; Rau, Melanie; Schirner, Sigrun (2002): Ist die Physik reif für eine Image-Kampagne? *Physik-Journal* 1 (11), S. 65-70.
- Kessels, Ursula; Rau, Melanie; Hannover, Bettina (2006): What goes well with physics? Measuring and altering the image of science. *British Journal of Educational Psychology* 74 (4), pp. 761-780.

- Kessler, Suzanne J.; McKenna, Wendy (1978): Gender. An Ethnomethodological Approach. Chicago/London: Wiley.
- King, Vera (2005): Bildungskarrieren und Männlichkeitsentwürfe bei Adoleszenten aus Migrantenfamilien. In: Vera King; Karin Flaake (Hrsg.): Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein. Frankfurt a.M./New York: Campus, S. 57-76.
- King, Vera (2005): Bildungskarrieren und Männlichkeitsentwürfe bei Adoleszenten aus Migrantenfamilien. In: Vera King; Karin Flaake (Hrsg.): Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein. Frankfurt a.M./New York: Campus, S. 57-76.
- Kiss, Antje; Haug, Sonja (2007): Zuwanderung und Integration von (Spät-)Aussiedlern – Ermittlung und Bewertung der Auswirkungen des Wohnortzuweisungsgesetzes. Alfter/Bonn: Druckhaus Bernd Brümmer.
- Klinger, Cornelia; Knapp, Gudrun-Axeli (2005): Achsen der Ungleichheit – Achsen der Differenz. Verhältnisbestimmungen von Klasse, Geschlecht, „Rasse“/Ethnizität. Transit – europäische Revue. Zugriff am 11.11.2007 unter http://www.iwm.at/index.php?option=com_content&task=view&id=232&Itemid=230.
- Köller, Olaf; Baumert, Jürgen (2001): Leistungsgruppierungen in der Sekundarstufe I. Ihre Konsequenzen für die Mathematikleistung und das mathematische Selbstkonzept der Begabung. Zeitschrift für pädagogische Psychologie 15 (2), S. 99-110.
- Köller, Olaf; Baumert, Jürgen (2002): Entwicklung schulischer Leistungen. In: Rolf Oerter; Leo Montada (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 5. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz PVU, S. 756-786.
- Kolip, Petra (1997): Geschlecht und Gesundheit im Jugendalter. Die Konstruktion von Geschlechtlichkeit über somatische Kulturen. Opladen: Leske + Budrich.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Krüger, Helga (2001): Frauen zwischen Arbeitswelt und Familie. In: Wiltrud Gieseke (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen: Leske + Budrich, S. 125-136.
- Kühnen, Ulrich; Hannover, Bettina (2003): Kultur, Selbstkonzept und Kognition. Zeitschrift für Psychologie 211 (4), S. 212-224.
- Laasner, Kirsten (2001): Im Zentrum des Geschehens: Zuwanderung nach Nordrhein-Westfalen von 1945 bis zum Ende der 80er Jahre. In: Uwe Hunger; Karin Meendermann; Bernhard Santel; Wichard Woyke (Hrsg.): Migration in erklärten und unerklärten Einwanderungsländern. Analyse und Vergleich. Münster, Hamburg, London: Lit-Verlag, S. 279-306.
- Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2006): Statistische Analysen und Studien Nordrhein-Westfalen. Band 32. Bildungsreport NRW 2006. Düsseldorf.
- Landeskommission Berlin gegen Gewalt (LkBgG) (2007): Berliner Forum Gewaltprävention. Gewalt von Jungen, männlichen Jugendlichen und jungen Männern mit Migrationshintergrund in Berlin. Bericht und Empfehlungen einer von der Landeskommission Berlin gegen Gewalt eingesetzten Arbeitsgruppe. 2. Auflage. Berlin: o.V.

- Lanfranchi, Andrea (1995): Immigranten und Schule: Transformationsprozesse in traditionellen Familienwelten als Voraussetzung für schulisches Überleben von Immigrantenkindern. Opladen: Leske + Budrich.
- Lanfranchi, Andrea (2006): Resilienzförderung bei Migrationskindern. Zugriff am 08.01.2008 unter http://www.vazhfh.ch/pdf/Lanfranchi/VAZ_Resil06_handout.pdf.
- Leiprecht, Rudolf (2006): Pluralismus unausweichlich? Einige Notizen auf dem Weg zu Ecksteinen interkultureller und antirassistischer Jugendarbeit. In: IDA e. V. (Hrsg.): „Rassismus – eine Jugendsünde?“ Aktuelle antirassistische und interkulturelle Perspektiven der Jugendarbeit. Tagungsdokumentation. Düsseldorf: o.V., S. 22-32.
- Leiprecht, Rudolf; Lutz, Helma (2003): Generationen- und Geschlechterverhältnisse in interkulturellen Ansätzen. *Neue Praxis* 33 (2), S. 199-208.
- Leiprecht, Rudolf; Lutz, Helma (2005): Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In: Rudolf Leiprecht; Anne Kerber (Hrsg.): *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 218-234.
- Leyendecker, Birgit; Schölmerich, Axel (2005): Familie und kindliche Entwicklung im Vorschulalter: Der Einfluss von Kultur und sozioökonomischen Faktoren. In: Urs Fuhrer; Haci-Halil Uslucan (Hrsg.): *Familie, Akkulturation und Erziehung. Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 17-39.
- Liegle, Ludwig (2003). Kind und Kindheit. In: Lilian Fried; Barbara Dippelhofer-Stiem; Michael-Sebastian Honig; Ludwig Liegle (2003): *Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz, S. 14-53.
- Lippmann, Walter (1922): *Public opinion*. New York: Harcourt.
- Lösel, Friedrich; Bender, Doris (1994): Lebenstüchtig trotz schwieriger Kindheit. *Psychoscope* 18 (7), S. 14-17.
- Lüdtke, Oliver; Köller, Olaf; Artelt, Cordula; Stanat, Petra; Baumert, Jürgen (2002): Eine Überprüfung von Modellen zur Genese akademischer Selbstkonzepte: Ergebnisse aus der PISA-Studie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* (3/4), S. 151-164.
- Ludwig, Peter H. (2007): Pygmalion zwischen Venus und Mars. Geschlechterunterschiede in schulischen Lernleistungen durch Selbsterfüllung von Erwartungen. In: Peter H. Ludwig; Heidrun Ludwig (Hrsg.): *Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule*. Weinheim/München: Juventa, S. 17-59.
- Ludwig, Peter H.; Ludwig, Heidrun (2007): Disparitäten bei Erfolgswartungen zwischen Schülerinnen und Schülern. Eine Einführung. In: Peter H. Ludwig; Heidrun Ludwig (Hrsg.): *Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule*. Weinheim/München: Juventa, S. 7-15.
- Lutz, Helma (2007): *Vom Weltmarkt in den Privathaushalt. Die neuen Dienstmädchen im Zeitalter der Globalisierung*. 2. überarbeitete Auflage. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (MAGS) (2007): *Sozialbericht NRW 2007. Armuts- und Reichtumsbericht*. Düsseldorf.
- Markus, Hazel R.; Kitayama, Shinobu (1991): Culture and the Self: Implications for Cognition, Emotion, and Motivation. *Psychological Review*, 98 (2), pp. 224-243.

- Marsh, Herbert W. (2005). Big fish little pond effect on academic self-concept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 19 (3), S. 119-128.
- Martschinke, Sabine (2001): Identitätsentwicklung und Selbstkonzept. In: Wolfgang Einsiedler; Margarete Götz; Hartmut Hacker; Joachim Kahlert; Rudolf W. Keck; Uwe Sandfuchs (Hrsg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 229-233.
- Martschinke, Sabine; Kammermeyer, Gisela (2003): Jedes Kind ist anders. Jede Klasse ist anders. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6 (2), S. 257-275.
- Marx, David M.; Roman, Jasmin S. (2002): Female role models: Protecting women's math test performance. *Personality and Social Psychology Bulletin* 28 (9), pp. 1183-1193.
- Mecheril, Paul (2004): *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Merkens, Hans (2005): Schulkarrieren von Kindern mit Migrationshintergrund in den ersten drei Jahren der Grundschule. Ergebnisse aus dem Projekt BeLesen: Berliner Längsschnittstudie zur Lesekompetenzentwicklung von Grundschulkindern. Bericht aus der Arbeit des Arbeitsbereichs Empirische Erziehungswissenschaft Nr. 43. Berlin: Freie Universität Berlin, Arbeitsbereich Empirische Erziehungswissenschaft.
- Merkens, Hans (2007): Schüler mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem. Das Scheitern an einer Herausforderung. *Episteme kai Koinonia, Wissenschaft und Gesellschaft*. Band 17. Athen: Sakkoulas Verlag, S. 101-121.
- Meuser, Michael (1998): *Geschlecht und Männlichkeit. Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster*. Opladen: Leske + Budrich.
- Meuser, Michael (2000): Perspektiven einer Soziologie der Männlichkeit. In: Doris Janshen (Hrsg.): *Blickwechsel. Der neue Dialog zwischen Frauen- und Männerforschung*. Frankfurt a. M./New York: Campus, S. 47-78.
- Meuser, Michael (2005): Frauenkörper – Männerkörper. Somatische Kulturen der Geschlechterdifferenz. In: Markus Schroer (Hrsg.): *Soziologie des Körpers*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag, S. 271-294.
- Meuser, Michael (2006): Riskante Praktiken. Zur Aneignung von Männlichkeit in den ersten Spielen des Wettbewerbs. In: Helga Bilden; Bettina Dausien (Hrsg.): *Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 163-178.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW) (Hrsg.) (2006): *Migranten im Schulwesen in NRW. Schuljahr 2005/06. Ausländische und ausgesiedelte Schülerinnen und Schüler, ausländische Lehrerinnen und Lehrer. Statistische Übersicht Nr. 356*. Düsseldorf.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW) (Hrsg.) (2007): *Ausländische und ausgesiedelte Schülerinnen und Schüler, ausländische Lehrerinnen und Lehrer. Schuljahr 2006/07. Statistische Übersicht Nr. 361*. Düsseldorf.
- Möller, Kurt (2004): Jungengewalt – empirisches Wissen, theoretische Erklärungen und Prävention. In: Kirsten Bruhns (Hrsg.): *Geschlechterforschung in der Kinder- und Jugendhilfe. Praxisstand und Forschungsperspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 233-257.
- Morokvasics, Mirjana (1987): *Jugoslawische Frauen. Die Emigration – und danach*. Frankfurt a. M.: Stroemfeld/Roter Stern.

- Müller, Andrea; Stanat, Petra (2006): Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Analysen zur Situation von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei. In: Jürgen Baumert; Petra Stanat; Rainer Watermann (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 221–255.
- Müller, Annette (2006): Die sexuelle Sozialisation in der weiblichen Adoleszenz. Mädchen und junge Frauen deutscher und türkischer Herkunft im Vergleich. Münster: Waxmann.
- Mutz, Michael (2006): Soziale Chancengleichheit in Bildungssystemen – Länderunterschiede und ihre strukturellen Ursachen. Potsdamer Beiträge zur Sozialforschung Nr. 27. Universität Potsdam: Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät.
- Nauck, Bernhard (1985): „Heimliches Matriarchat“ in Familien türkischer Arbeitsmigranten? Empirische Ergebnisse zu Veränderungen der Entscheidungsmacht und Aufgabenallokation. Zeitschrift für Soziologie 14 (6), S. 450-465.
- Nauck, Bernhard (1994): Erziehungsklima, intergenerative Transmission und Sozialisation von Jugendlichen in türkischen Migrantenfamilien. Zeitschrift für Pädagogik 40, S. 43-62.
- Nauck, Bernhard (1997): Intergenerative Konflikte und gesundheitliches Wohlbefinden in türkischen Familien. In: Bernhard Nauck; Ute Schön-Pflug (Hrsg.): Familien in verschiedenen Kulturen. Stuttgart: Enke, S. 324-354.
- Nauck, Bernhard (2000): Eltern-Kind-Beziehungen in Migrantenfamilien. Ein Vergleich zwischen griechischen, italienischen, türkischen und vietnamesischen Familien in Deutschland. In: Sachverständigenkommission 6. Familienbericht (Hrsg.): Familien ausländischer Herkunft in Deutschland: Empirische Beiträge zur Familienentwicklung und Akkulturation. Band 1. Opladen: Leske + Budrich, S. 347-392.
- Nauck, Bernhard (2006): Kulturspezifische Sozialisationsstile in Migrantenfamilien? In: Christian Alt (Hrsg.): Kinderleben – Integration durch Sprache? Bedingungen des Aufwachsens von türkischen, russlanddeutschen und deutschen Kindern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 155-183.
- Nauck, Bernhard; Diefenbach, Heike; Petri, Cornelia (1998): Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen: Zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland. Zeitschrift für Pädagogik 44 (5), S. 701-722.
- Nauck, Bernhard; Steinbach, Anja (2001): Intergeneratives Verhalten und Selbstethnisierung von Zuwanderern. Expertise für die Unabhängige Kommission „Zuwanderung“. Chemnitz.
- Neubauer, Gunter (2007): Arme Jungs? Bildungsqualität durch Jungenpädagogik. Vortrag auf der Tagung ‚Invest in Future‘. Stuttgart, 15.-16.10.2007.
- Neumann, Marko; Schnyder, Inge; Trautwein, Ulrich; Niggli, Alois; Lüdtke, Oliver; Cathomas, Rico (2007): Schulformen als differenzielle Lernmilieus. Institutionelle und kompositionelle Effekte auf die Leistungsentwicklung im Fach Französisch. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10 (3), S. 399-420.
- Neumann, Ursula (2006): Integrationspolitik als Rahmen für den bildungspolitischen Umgang mit Heterogenität – das Beispiel Hamburg. In: Vera King; Hans-Christoph Koller (Hrsg.): Adoleszenz

- Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden, S. 241-260.
- Nohl, Arnd-Michael (2001): Migration und Differenzenerfahrung. Junge Einheimische und Migranten im rekonstruktiven Milieuvvergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Nökel, Sigrid (2002): Die Töchter der Gastarbeiter und der Islam. Zur Soziologie alltagsweltlicher Anerkennungspolitiken. Eine Fallstudie. Bielefeld: Transcript.
- O'Brian, Laurie T.; Crandall, Christian, S. (2003): Stereotype threat and arousal: effects on women's math performance. *Personality and Social Psychology Bulletin* 29 (6), pp. 782-798.
- Ofner, Ulrike Selma (2003): Akademikerinnen türkischer Herkunft. Narrative Interviews mit Töchtern aus zugewanderten Familien. Berlin: Weißensee Verlag.
- Oelkers, Jürgen (2006): Gesamtschule in Deutschland. Eine historische Analyse und ein Ausweg aus dem Dilemma. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Ohm, Udo; Kuhn, Christina; Funk, Hermann (2007): Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten. FÖRMIG Edition Band 2. Münster: Waxmann.
- Ormrod, Jeanne E. (2005): *Educational Psychology: Developing Learners*. Upper Saddle River (NJ): Prentice Hall.
- Otyakmaz, Berrin Özlem (1995): Auf allen Stühlen. Das Selbstverständnis junger türkischer Migrantinnen in Deutschland, Köln: Neuer ISP Verlag.
- Otyakmaz, Berrin Özlem (1999): „und die denken dann von vornherein, das läuft irgendwie ganz anders ab“. Selbst- und Fremdbilder junger Migrantinnen türkischer Herkunft. *Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis* (51), S. 79-92.
- Pantazis, Vassilios (2002): Der Geschichtsunterricht in der multikulturellen Gesellschaft: das Beispiel der griechischen Migrantenkinder. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Pfeiffer, Christian; Wetzels, Peter (o.J.): Junge Türken als Täter und Opfer von Gewalt. Zugriff am 12.12.2007 unter <http://www.kfn.de/versions/kfn/assets/jungetuerken.pdf>.
- Phinney, Jean S.; Ong, Anthony; Madden, Tanya (2000): Cultural Values and intergenerational value discrepancies in immigrant and non-immigrant families. *Child Development* 71, pp. 528-539.
- PISA Konsortium Deutschland (2007): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Zusammenfassung. Zugriff am 01.12.2007 unter http://pisa.ipn.uni-kiel.de/zusammenfassung_PISA2006.pdf.
- Portes, Alejandro; Rumbaut, Rubén G. (2001): *Legacies. The Story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley: University of California Press.
- Prenzel, Manfred; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Lehmann, Rainer; Leutner, Detlev; Neubrand, Michael; Pekrun, Reinhard; Rolff, Hans-Günther; Rost, Jürgen; Schiefele, Ulrich (Hrsg.) (2004): PISA 2003: Der Bildungsstandard der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann Verlag.
- Prenzel, Manfred; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Lehmann, Rainer; Leutner, Detlev; Neubrand, Michael; Pekrun, Reinhard; Rost, Jürgen; Schiefele, Ulrich (Hrsg.) (2005): PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche? Münster: Waxmann Verlag.

- Puchert, Ralf; Höyng, Stephan (2004): Grenzen der Ressourcenorientierung in der Jungenarbeit. In: Kirsten Bruhns (Hrsg.): Geschlechterforschung in der Kinder- und Jugendhilfe. Praxisstand und Forschungsperspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 95-126.
- Quinn, Diane, M.; Spence, Steven, J. (2001): The Interference of stereotype threat with women's generation of mathematical problem-solving strategies. *Journal of Social Issues* 57 (1), pp. 55-71.
- Rahm, Dorothea; Kirsch, Carola (2000): Entwicklung von Kindern heute. Ein Diskussionsbeitrag aus der Perspektive der Integrativen Gruppentherapie mit marginalisierten Kindern. *Beratung Aktuell Fachzeitschrift für Theorie und Praxis der Beratung* (1), S, 17-40.
- Raithel, Jürgen (2005): Die Stilisierung des Geschlechts. Jugendliche Lebensstile, Risikoverhalten und die Konstruktion von Geschlechtlichkeit. Weinheim/München: Juventa.
- Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim; Neumann, Ursula (Hrsg.) (2007): Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit. FÖRMIG Edition Band 3. Münster: Waxmann.
- Rendtorff, Barbara (2005): Strukturprobleme der Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. In: Rita Casale; Barbara Rendtorff; Sabine Andresen; Vera Moser; Annedore Prengel (Hrsg.): Geschlechterforschung in der Kritik. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 19-39.
- Rendtorff, Barbara (2006a): Erziehung und Geschlecht. Eine Einführung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Rendtorff, Barbara (2006b): Zur Bedeutung von Geschlecht im Sozialisationsprozess. Reale, imaginäre und symbolisch-politische Dimensionen des Körpers. In: Helga Bilden; Bettina Dausien (Hrsg.): Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 89-102.
- Riegel, Christine (2004): Im Kampf um Zugehörigkeit und Anerkennung. Orientierungen und Handlungsformen von jungen Migrantinnen. Eine sozio-biografische Untersuchung. Frankfurt a. M.: IKO Verlag.
- Roebbers, Claudia M. (1997): Migrantenkinder im vereinigten Deutschland. Eine Längsschnittstudie zu differentiellen Effekten von Persönlichkeitsmerkmalen auf den Akkulturationsprozeß von Schülern. Münster: Waxmann.
- Rohrmann, Tim (2007): Brauchen Jungen eine geschlechtsbewusste Pädagogik? PÄD Forum: Unterrichten und erziehen 35/26 (3), S. 145-149.
- Rosenstreich, Gabriele Dina (2004): Gender Mainstreaming: Festschreibung von Machtstrukturen? Wer will was für wen? Die Frage der Gerechtigkeit in der Jugendarbeit. Gender Mainstreaming – Chancen und Grenzen. In: IDA (Hrsg.): Pädagogische Ansätze für interkulturelle Geschlechtergerechtigkeit. Düsseldorf: o.V., S. 16-19.
- Rosenthal, Gabriele (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Frankfurt a. M./New York: Campus
- Roßbach, Hans-Günther (2001): Heterogene Lerngruppen in der Grundschule. In: Wolfgang Einsiedler; Margarete Götz; Hartmut Hacker; Joachim Kahlert; Rudolf W. Keck; Uwe Sandfuchs (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 143-148.
- Rustemeyer, Ruth (1982): Wahrnehmung eigener Fähigkeiten bei Jungen und Mädchen. Bern: Lang.

- Rustemeyer, Ruth (1999): Geschlechtstypische Erwartungen zukünftiger Lehrkräfte bezüglich des Unterrichtsfaches Mathematik und korrespondierende (Selbst-)Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler. *Psychologie, Erziehung, Unterricht* 46 (3), S. 187-200.
- Rustemeyer, Ruth; Jubel, Angelica (1996): Geschlechtsspezifische Unterschiede im Unterrichtsfach Mathematik hinsichtlich der Fähigkeitseinschätzung, Leistungserwartung, Attribution sowie im Lernaufwand und Interesse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 10 (1), S. 13-25.
- Rustemeyer, Ruth; Fischer, Natalie (2007): Geschlechterdifferenzen bei Leistungserwartung und Wertschätzung im Fach Mathematik. Zusammenhänge mit schülerperzipiertem Lehrkraftverhalten. In: Peter H. Ludwig; Heidrun Ludwig (Hrsg.): *Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule*. Weinheim/München: Juventa, S. 83-101.
- Santel, Bernhard (o.J.): Zentrale Resultate der Sonderauswertung aus dem Mikrozensus 2005 für Nordrhein-Westfalen. Zugriff am 24.11.2007 unter http://www.integration.nrw.de/PDF_Dateien/statistiken/mikrozensusdaten-integration.pdf.
- Schad, Ute (2007): „Anders anders“. Geschlecht und Ethnizität in einer Pädagogik der kulturellen Vielfalt. In: Chantal Munsch; Marion Gemende; Steffi Weber-Unger Rotino (Hrsg.): *Eva ist emanzipiert, Mehmet ist ein Macho. Zuschreibung, Ausgrenzung, Lebensbewältigung und Handlungsansätze im Kontext von Migration und Geschlecht*. Weinheim/München: Juventa, S. 193-206.
- Schauenburg, Barbara; Schofield, Janet; Alexander, Kira; Söhn, Janina; Schönwälder, Karen (2006): Minoritäten, Migration und schulische Leistung: Beiträge der Sozialpsychologie. Vortrag im Rahmen der Tagung „Migration und Bildung“, Hamburg 02.- 04.02.2006.
- Schepker, Renate; Toker, Mehmet; Eberding, Angela (2000): Eine Institution in der psychosozialen Versorgung von turkeistämmigen Migrantenfamilien. In: Ingrid Gogolin; Bernhard Nauck (Hrsg.): *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 245-278.
- Scherr, Albert (1998): Die Konstruktion von Fremdheit in sozialen Prozessen. Überlegungen zur Kritik und Weiterentwicklung interkultureller Pädagogik. *Neue Praxis* 28 (1), S. 49-58.
- Schnittenhelm, Karin; Granato, Mona (2003): „Geschlecht“ und „Ethnizität“ als Kategorien der Jugendforschung. Junge Migrantinnen heute und die Differenzierung einer Lebensphase. *Diskurs* 13 (2), S. 59-66.
- Schmader, Toni; Johns, Michael (2003): Converging evidence that stereotype threat reduces working memory capacity. *Journal of Personality and Social Psychology* 85 (3), pp. 440-452.
- Schneekloth, Ulrich; Leven, Ingo (2007): Familie als Zentrum: nicht für alle gleich verlässlich. In: World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.): *Kinder in Deutschland. 1. World Vision Kinderstudie*, Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag, S. 65-109.
- Schofield, Janet (2006a): Einleitung. In: Janet W. Schofield: *Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen Entwicklungs- und Sozialpsychologie. AKI-Forschungsbilanz 5*. Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), S. 1-13.
- Schofield, Janet W. (2006b): Leistungsgruppierung, Kompositionseffekte und Leistungsentwicklung. In: Janet W. Schofield: *Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg*.

- Forschungsergebnisse der pädagogischen Entwicklungs- und Sozialpsychologie. AKI-Forschungsbilanz 5. Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), S. 71-106.
- Schofield, Janet W. (2006c): Wer fordert, fördert das Lernen. WZB-Mitteilungen Jahrgang 2006 (114), S. 29-31.
- Schofield, Janet W.; Bangs, Ralph (2006): Schlussfolgerungen und weitere Perspektiven. In: Janet W. Schofield: Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie. AKI-Forschungsbilanz 5. Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), S. 107-119.
- Schrankel, Heike (2005): Zeitverwendung der privaten Haushalte. Vergleich der Zeitbudgeterhebungen 2001/02 gegenüber 1991/91. In: Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Statistische Analysen und Studien Nordrhein-Westfalen. Band 24. Düsseldorf: LDS NRW, S. 24-48.
- Schultze, Günther (1990): Griechische Jugendliche in Nordrhein-Westfalen: eine Untersuchung in Zusammenarbeit mit dem Diakonischen Werk im Rheinland. Bonn: Dietz Nachf.
- Schurt, Verena; Waburg, Wiebke (2007a): Formal erfolgreich – aber wie wohl fühlen sich Mädchen in ihren Schulen? Zum Befinden von Schülerinnen monoedukativer und koedukativer Gymnasien in Bayern. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10 (2), S. 250-270.
- Schurt, Verena; Waburg, Waburg (2007b): Geschlechtsspezifisch und/oder Fachtypisch – Selbstwirksamkeit, Interesse, Stimmung und körperliches (Wohl)Befinden. In: Leonie Herwartz-Emden (Hrsg.): Neues aus alten Schulen – empirische Studien in Mädchenschulen. Band 1: Weibliche Adoleszenz und Schule. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 115-160.
- Schwarzer, Ralf; Jerusalem, Matthias (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Matthias Jerusalem; Diether. Hopf (Hrsg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Weinheim: Beltz, S. 28-53.
- Seifert, Wolfgang (2007): Integration und Arbeit. Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. 29.05.2007 (22), S. 12-19.
- Spencer, Steven J.; Steele, Claude M.; Quinn, Diane M. (1999): Stereotype threat and women's math performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35 (1), pp. 4-28.
- Stanat, Petra (2006): Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In: Jürgen Baumert; Petra Stanat; Rainer Watermann (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag, S. 189-219.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2006a): Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2005/06. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2006b): Leben in Deutschland. Haushalte, Familien und Gesundheit – Ergebnisse des Mikrozensus 2005. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2007): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2005. Wiesbaden.

- Stecklina, Gerd (2007): „Kleine Jungs mit zu großen Eiern“. Männlichkeitsstereotype über männliche Migranten. In: Chantal Munsch; Marion Gemende; Steffi Weber-Unger Rotino (Hrsg.): *Eva ist emanzipiert, Mehmet ist ein Macho. Zuschreibung, Ausgrenzung, Lebensbewältigung und Handlungsansätze im Kontext von Migration und Geschlecht*. Weinheim/München: Juventa, S. 74-90.
- Steele, Claude M. (1997): A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist* 52 (6), pp. 613-629.
- Steele, Claude M.; Aronson, Joshua (1995): Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology* 69 (5), pp. 797-811.
- Steele, Jennifer, R.; Reisz, Leah; Williams, Amanda; Kawakami, Kerry (2007): Women in mathematics: examining the hidden barriers that gender stereotype can impose. In: Ronald J. Burke; Mary C. Mattis (eds.): *Women and Minorities in Science, Technology, Engineering and Mathematics*. Cheltenham (UK)/Northampton (MA [USA]): Edward Elgar, pp. 159-183.
- Strahler, Sandra (2007): Aussiedlerjugendliche: Jungen und Mädchen zwischen Migration und Adoleszenz. In: *Offen für Anderes. Handbuch zur Arbeit mit Kindern und Jugendlichen aus Aussiedlerfamilien in der evangelischen Jugendarbeit*, S. 30-33. Zugriff am 09.11.2007 unter http://www.ekd.de/offenfuerandere_endfassung.pdf.
- Straßburger, Gabi (2003): *Heiratsverhalten und Partnerwahl im Einwanderungskontext. Eheschließungen der zweiten Migrantengeneration türkischer Herkunft*. Würzburg: Ergon.
- Strobl, Rainer; Kühnel, Wolfgang (2000): *Dazugehörig und ausgegrenzt. Analysen zu Integrationschancen junger Aussiedler*. Weinheim/München: Juventa.
- Stüwe, Gerd (1998): Zukunftsperspektiven von Migrantenfamilien aus der Perspektive ihrer Kinder. In: Konstantin Lajos (Hrsg.): *Die ausländische Familie: Ihre Situation und Zukunft in Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich, S. 117–131.
- Suárez-Orozco, Carola (2000): Identities under siege: immigration stress and social mirroring among the children of immigrants. In: Antonius C.G.M. Robben; Marcelo M. Suárez-Orozco (Eds.): *Cultures under siege. Collective Violence and Trauma*. Cambridge: University Press, pp. 194-226.
- Tausendpfund, Markus (2007): Höheres Interesse, schlechtere Leistung: Geschlechtsspezifische Leistungserwartung in der Mathematik und ihr Einfluss auf die Testleistung in der PISA-Studie 2003. Schriftenreihe „Mannheimer sozialwissenschaftliche Abschlussarbeiten“ Nr. 005/07.
- Tertilt, Hermann (1996): *Turkish power boys. Ethnographie einer Jugendbande*. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Thränhardt, Dietrich (1998): Inklusion und Exklusion: Die Italiener in Deutschland. In: Roberto Alborino; Konrad Pölzl (Hrsg.): *Italiener in Deutschland: Teilhabe oder Ausgrenzung*. Freiburg: Lambertus, S. 15-46.
- Thränhardt, Dietrich (1999): Einwandererkulturen und soziales Kapital. Eine komparative Analyse der Zuwanderungsnationalitäten und Bundesländer. In: Dietrich Thränhardt (Hrsg.): *Texte zu Migration und Integration in Deutschland. Einschließlich einer Rezension von Bernhard Santel*. *Interkulturelle Studien* 30, Münster: Arbeitsstelle für Interkulturelle Kommunikation, S. 7-44.
- Tiedemann, Joachim; Billmann-Mahecha, Elfriede (2004): Kontextfaktoren der Schulleistung im Grundschulalter. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 18 (2), S. 113-124.

- Tilkeridoy, Fotini (1998): „Zwischen Tradition und Moderne“: Identitätsbildung im Spannungsfeld zweier Kulturen am Beispiel der zweiten Generation von Griechen in Deutschland. In: Konstantin Lajios (Hrsg.): Die ausländische Familie: ihre Situation und Zukunft in Deutschland. Opladen: Leske + Budrich, S. 25-62.
- Valtin, Renate; Schmude, Corinna; Rosenfeld, Heidrun; Darge, Kerstin; Ostrop, Gudula; Thiel, Oliver; Wagener, Matthea; Wagner, Christine (2002): Was ist ein gutes Zeugnis. Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand. Weinheim/München: Juventa.
- Valtin, Renate; Wagner, Christine (2004): Geschlechtsrollenorientierungen und ihre Beziehungen zu Maßen der Ich-Stärke bei Jugendlichen aus Ost- und Westberlin. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7 (1), S. 103-120.
- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.) (2007): Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wagner, Christine; Valtin, Renate (2007): Egalitäre oder traditionelle Orientierung? Längsschnittliche und kausale Analysen zu Geschlechtsrollenkonzepten im Jugendalter und ihrem Zusammenhang mit schulleistungsbezogenen Persönlichkeitseigenschaften. Unveröffentlichtes Manuskript. Humboldt Universität zu Berlin.
- Walter, Willi (2000): Gender, Geschlecht und Männerforschung. In: Christina v. Braun; Inge Stephan (Hrsg.): Gender Studien. Eine Einführung. Stuttgart/Weimar: Verlag J. B. Metzler, S. 97-115.
- Weber, Martina (2003): Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. Opladen: Leske + Budrich.
- Weber, Martina (2006): Zuweisung geschlechtlicher und ethnischer Identitäten im Schulalltag. In: Vera King; Hans-Christoph Koller (Hrsg.): Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 195-206.
- Weber, Martina (2007a): „Das sind Welten“. Intrageschlechtliche Differenzierungen im Schulalltag. In: Chantal Munsch; Marion Gemende; Steffi Weber-Unger Rotino (Hrsg.): Eva ist emanzipiert, Mehmet ist ein Macho. Zuschreibung, Ausgrenzung, Lebensbewältigung und Handlungsansätze im Kontext von Migration und Geschlecht. Weinheim/München: Juventa, S. 91-101.
- Weber, Martina (2007b): Ethnisierung und Männlichkeitsinszenierungen. Symbolische Kämpfe von Jungen mit türkischem Migrationshintergrund. In: Christine Riegel; Thomas Geisen (Hrsg.): Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 307-321.
- Weidacher, Alois (Hrsg.) (2000): In Deutschland zu Hause: Politische Orientierungen griechischer, italienischer, türkischer und deutscher junger Erwachsener im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- West, Candace; Fenstermaker, Sarah (1995): Doing difference. Gender & Society 9, pp. 8-37.
- West, Candace; Zimmermann, Don H. (1987): Doing gender. Gender & Society 1 (2), pp. 125-151.
- Westphal, Manuela (1999): Familiäre und berufliche Orientierungen von Aussiedlerinnen. In: Klaus J. Bade; Jochen Oltmer (Hrsg.) (1999): Aussiedler: deutsche Einwanderer aus Osteuropa. Osnabrück: Universitätsverlag Rasch, S.127-152

- Westphal, Manuela (2005a): Geschlechtergerechtigkeit als Problem der Bildung und des Bildungssystems. Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 81 (1), S. 21-37.
- Westphal, Manuela (2005b): Sozialisation und Akkulturation in Migrantenfamilien. In: Werner Thole; Peter Cloos; Friedrich Ortmann; Volkhardt Strutwolf (Hrsg.): Soziale Arbeit im öffentlichen Raum. Soziale Gerechtigkeit in der Gestaltung des Sozialen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (CD Beitrag).
- Westphal, Manuela (2006): Frauen und Zuwanderungsgeschichte. In: Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes NRW (Hg.): Wir Frauen in Nordrhein-Westfalen. Verschiede Herkunft – Gemeinsame Zukunft (2), S. 6-7.
- Westphal, Manuela (2007a): Interkulturelle Kompetenzen – ein widersprüchliches Konzept als Schlüsselqualifikation. In: Hans-Rüdiger Müller; Wassilos Stravoravdis (Hrsg.): Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 85-111.
- Westphal, Manuela (2007b): Migration und Gender-Aspekte. Migration und soziale Arbeit 19 (1), S. 4-15.
- Wigfield, Allan; Eccles, Jacquelynne S. (2002): The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. In Allan Wigfield; Jacquelynne S. Eccles (eds.): Development of achievement motivation. San Diego, CA: Academic Press, pp. 91-120.
- Wittmann, Svendy (2004): Mädchen und Gewalt: Forschungsbefunde, Jugendhilfekonzepte und Forschungsbedarf. In: Kirsten Bruhns (Hrsg.): Geschlechterforschung in der Kinder- und Jugendhilfe. Praxisstand und Forschungsperspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 259-277.
- Wolf, Christof (2006): Psychosozialer Stress und Gesundheit. Belastungen durch Erwerbsarbeit, Hausarbeit und soziale Beziehungen. In: Claus Wendt; Christof Wolf (Hrsg.): Soziologie der Gesundheit. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderhefte Band 46. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 158-176.
- Ziegler, Albert; Broome, Patrick; Heller, Kurt, A. (1999): Golem und Enhancement: Elternkognitionen und das schulische Leistungshandeln in Physik. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 13 (3), S. 135-147.
- Ziegler, Albert; Kuhn, Cornelia & Heller, Kurt A. (1998): Implizite Theorien von gymnasialen Mathematik- und Physiklehrkräften zu geschlechtsspezifischer Begabung und Motivation. Psychologische Beiträge 40 (3/4), S. 271-287.
- Ziegler, Dagmar (1994): Zwischen Familientradition und Schulversagen. Zur Bildungssituation der zweiten Generation süditalienischer Arbeitsmigranten in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt a. M.: Haag + Herchen.