

**Hochschule für Angewandte Wissenschaften  
Hamburg  
Fakultät Wirtschaft und soziales  
Department Soziale Arbeit**

**Bildungsbenachteiligung von Kindern mit  
Migrationshintergrund**

**Ursachen der Bildungsbenachteiligung und alternative  
Handlungsmöglichkeiten**

**Zur Erlangung des Grades einer Bachelor of Art**

**Datum: 14.02.2014**

**Parivash Hadavandmirzaee**

**Erstgutachter: Prof. Dr. Simon Güntner  
Zweitgutachter: Prof. Dr. Georg Schürgers**

## Für Hiwa, Kazem und Pouran

Herzlichen Dank

an alle, die mich bei der vorliegenden Arbeit unterstützt haben.

Vor allem danke ich den Herren **Prof. Dr. Simon Güntner** und **Prof. Dr. Georg Schürgers** für Ihre Anregungen und die unterstützende Begleitung.

Zuletzt gilt mein Dank meiner Familie und meiner lieben Schwester, die mich in meinem Forschungsvorhaben bestärkt haben.

## **Inhaltverzeichnis**

<b>Vorwort</b>	5
<b>1. Einleitung</b>	6
<b>2. Definitionen und Theorien</b>	7
2.1 Theoretischer Ansatz der Sozialisation	7
2.2 Der Charakter des Sozialisationsprozesses	8
2.3 Die Struktur des Sozialisationsprozesses	10
2.3.1 Die Ebenen des Sozialisationsprozesses	11
2.3.2 Die Phasen des Sozialisationsprozesses	12
2.4 Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts	13
2.5 Ausgewählte Sozialisationsinstitutionen	14
2.5.1 Die Schule	15
2.5.2 Die Familie	16
2.5.3 Die Gleichaltrigen / Peer-Groups	18
<b>3. Ursachen der Bildungsbenachteiligung</b>	21
3.1 Primäre und sekundäre Herkunftseffekte	23
3.2 Familien Zusammenhänge	26
3.3 Sprachdefizite	29
<b>4. Formen und Auswirkungen der Bildungsbenachteiligung</b>	33
4.1 Das Schulsystem am Beispiel des Hamburger Schulwesens	33
4.2 Die Schule	35
4.3 Unterricht und Leistungsbeurteilung	37
<b>5. Ausgewählte Aspekte aus Forschungsstudien</b>	41
5.1 TIMSS (Trend in international Mathematic and Science Study)	41
5.2 IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung)	42
5.3 PISA (Programme for International Student Assessment)	43
<b>6. Alternative Handlungsansätze</b>	45
6.1 Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität im Unterricht	46
6.2 Professionalität der Lehrer	51
6.3 Institutioneller Wandel der Schule	54
6.4 Interkulturelle Elternarbeit	56
6.5 Bildungsstandard und Leistungsbeurteilung	58

<b>7.</b>	<b>Fazit und Ausblick</b>	61
<b>8.</b>	<b>Abkürzungsverzeichnis</b>	63
<b>9.</b>	<b>Literaturverzeichnis</b>	64
<b>10.</b>	<b>Eidesstattliche Erklärung</b>	83

# Vorwort

Das Feld der Migration beschreibt ebenso wie das deutsche Bildungssystem ein Problemfeld. Diese Problematik betrifft in unterschiedlicher Weise die gesamte Gesellschaft. Im Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland präsentieren Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund eine beachtlich große Gruppe.

Als ich im Wintersemester 2011 mein Praktikum als Schulsozialarbeiterin an der Sprachheilschule „Zitzewitzstraße“ aufgenommen habe, hatte ich überwiegend mit Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zu tun. Im Verlaufe meines Praktikums ist deutlich geworden, dass die Schüler allesamt in ihren schulischen Leistungen unterdurchschnittlich abschnitten. So habe ich ein besonderes Interesse daran entwickelt, zu ergründen, warum gerade Schüler mit Migrationshintergrund so schlecht in der Schule sind. Deshalb habe ich mich mit dem Thema näher auseinandergesetzt und mich tiefgründig der Pädagogik und Soziologie gewidmet.

Ich bin selbst Mutter einer Tochter mit Migrationshintergrund, die in Deutschland geboren wurde. Sie ging in den Kindergarten, später zur Grundschule und besucht heute ein Gymnasium. Als meine Tochter in der Grundschule war, habe ich sie regelmäßig durch Aktivitäten wie zum Beispiel das Vorlesen und die Hausaufgabenhilfe und -kontrolle unterstützt. In dieser Zeit konnte ich einige Schüler der Klasse beobachten, die ebenfalls einen Migrationshintergrund besaßen. Diese Kinder waren weder dumm, noch hatten sie kognitive Probleme. Dennoch zeigten fast alle Kinder Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache, obwohl sie in Deutschland geboren und aufgewachsen sind. Der Mangel an elterlicher Unterstützung könnte einen gewichtigen Grund für dieses Defizit beschreiben.

# 1. Einleitung

In zahlreichen Studien haben Bildungsforscher in den letzten Jahren den Zusammenhang zwischen den Bildungschancen und der sozialen Herkunft von Kindern und Jugendlichen untersucht. Demnach zeigen Studien wie PISA, IGLU und die Übergangsempfehlungen von der Grundschule in die Oberstufe (Schullaufbahneempfehlung), dass diese Benachteiligung nicht allein durch eine reformierte Bildungspolitik überwunden werden kann.

Wer den Fachkräftemangel in Deutschland beheben will, muss auch daran interessiert sein, Jugendliche und junge Erwachsene mit Migrationshintergrund besser zu fördern.

Bildungspolitik, Schulen und ähnliche Einrichtungen stehen auch deshalb vor der Herausforderung, diesen Jugendlichen zu besseren Startbedingungen ins Arbeitsleben zu verhelfen.

Auch die Sozialstruktur in den Schulen und Stadtteilen ist eine Ursache der Bildungsbenachteiligung. Die ethnischen und sozialen Segregationsprozesse führen zu einer Sozialstruktur in den Schulen und Stadtteilen, die die Bildungschancen der Kinder mit Migrationshintergrund zunehmend verschlechtern.

In dieser Arbeit soll dieser konkrete Zusammenhang zwischen Schulentwicklung und Migrationshintergrund genauer beleuchtet werden. Nach einer Darstellung der Grundstruktur dieser Problematik wird gezielt auf mögliche Interventionsmaßnahmen und Handlungsansätze eingegangen. Ziel ist es, aufzuzeigen, dass frühe Maßnahmen, wie zum Beispiel die Sprachförderung sinnvoll sein können.

Dazu bezieht sich das zweite Kapitel auf die Ebenen und Phasen der Sozialisation. In diesem Kapitel werden auch Sozialinstitutionen in den Fokus der Betrachtung gestellt. Im dritten Kapitel werden die Ursachen der Bildungsbenachteiligung von Schülern mit Migrationshintergrund untersucht. Im vierten Kapitel werden die Formen und Auswirkungen der Bildungsbenachteiligung erläutert. Im fünften Kapitel werden zwei ausgewählte Studien, die TIMSS-, die IGLU- und PISA- Studie, skizziert und in Auszügen besprochen. Im sechsten Kapitel werden dann mögliche Handlungsansätze aufgezeigt. Im siebten Kapitel werden Schlussfolgerungen gezogen und ein Ausblick für weitere Studien gegeben.

## 2. Definitionen und Theorien

### 2.1 Theoretischer Ansatz der Sozialisation

*„Sozialisation bezeichnet nach dieser Definition den Prozess, in dessen Verlauf sich der mit einer biologischen Ausstattung versehene menschliche Organismus zu einer sozial handlungsfähigen Persönlichkeit bildet, die sich über den Lebenslauf hinweg in Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen weiterentwickelt. Sozialisation ist die lebenslange Aneignung von und Auseinandersetzung mit den natürlichen Anlagen, insbesondere den körperlichen und psychischen Grundmerkmalen, die für den Menschen die „innere Realität“ bilden, und der sozialen und physikalischen Umwelt, die für den Menschen die „äußere Realität“ bilden.“<sup>1</sup>*

Im Sozialisationsprozess werden die Entwicklung und Veränderung der menschlichen Persönlichkeit untersucht. Die Begriffe „Persönlichkeit“ und „Persönlichkeitsentwicklung“ sind Definitionsbestandteil von „Sozialisation“. Das unverwechselbare Gefüge von Merkmalen, Eigenschaften, Einstellungen und Handlungskompetenzen wird durch den Begriff „Persönlichkeit“ bezeichnet. Dieses Gefüge ergibt sich auf der Grundlage der biologischen Ausstattung als Ergebnis der Bewältigung von Lebensaufgaben eines Menschen.

„Persönlichkeitsentwicklung“ bezeichnet die Veränderung wesentlicher Elemente dieses Gefüge von individuellen Merkmalsbesonderheiten im Verlauf des Lebens. Je nach den Herausforderungen im Lebenslauf verändern Menschen ihre Verarbeitungsstrategien und bilden ihre eigene Lebensgeschichte. In der anthropologischen Forschung ist der Begriff „Ontogenese“ für Persönlichkeitsentwicklung im Lebenslauf relevant, und in der psychologischen Forschung findet der Begriff „Psychogenese“ Verwendung.<sup>2</sup>

Andere Begriffe, die mit dem Begriff „Sozialisation“ zusammenhängen, sind Erziehung, Bildung, Reifung und Entkulturation.<sup>3</sup>

Ein bestimmter Bereich der sozialen Realität, der weder sinnlich fassbar noch dinglich greifbar ist, aber existiert, wird mit der Sozialisation angesprochen. Durch eine wissenschaftliche Definition wird dieser Bereich der sozialen Realität so präzise wie möglich definiert und dargestellt. Dazugehörige Ergebnisse, Faktoren und Prozessen werden auch einvernehmlich geklärt.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Vgl. Hurrelmann, K. 2002, S. 15-16.

<sup>2</sup> Vgl. Hurrelmann, K. 2002, S. 16.

<sup>3</sup> Vgl. Hurrelmann, K. 2002, S. 16.

<sup>4</sup> Vgl. Tillmann, K-J. 2010, S. 14.

Die Subjektentwicklung wird durch die Gesamtheit aller Umweltbedingungen beeinflusst, die zum Gegenstandsbereich der Sozialisation gehört. Zu den Bedingungen des Sozialisationsprozesses gehören zum Beispiel die Anforderungen am Arbeitsplatz, die Wohnsituation, der Fernsehkonsum, das elterliche Sprachverhalten beziehungsweise der Erziehungsstil oder die Lernprozesse in der Schule. Alle sozialen und materiellen Umweltfaktoren sind als Bedingungen des Sozialisationsprozesses gesellschaftlich beeinflusst.<sup>5</sup>

## ***2.2 Der Charakter des Sozialisationsprozesses***

Ein Mensch wird durch ein spezifisches Gefüge von Merkmalen, Einstellungen, Eigenschaften und Handlungskompetenzen gekennzeichnet. Dieses organisierte Gefüge entsteht durch die gemachten Erfahrungen im Laufe seiner Lebensgeschichte und auf der biologischen Lebensgrundlage des Menschen.<sup>6</sup>

Mit dem Begriff „Persönlichkeit“ wird die Vorstellung über ein Gefüge von psychischen Strukturen und Merkmalen bei einem Individuum deutlich gemacht. Es werden dabei nicht nur von außen beobachtbare Verhaltensweisen, sondern auch innerpsychische Prozesse, Zustände, Gefühle, Motivationen ebenso wie das Wissen, die Sprache und Wertehaltungen betrachtet. Durch Sozialisation wird das Verhältnis zwischen der inneren Realität und den Bedingungen der äußeren Realität aufgezeigt. Bei den einzelnen Menschen treten unterschiedliche Ausprägungen des psychischen Gefüges auf. Dieses spezifische Gefüge des Einzelnen wird als „Identität“ bezeichnet.<sup>7</sup>

Durch die Individualität wird der Einzelne von allen anderen unterschieden. Die Individualität und der Sozialcharakter gehören zur Persönlichkeit.<sup>8</sup>

Einen Teil der Persönlichkeit bilden die signifikanten sozialen Gruppen. Dieser Teil ist das Produkt der Erfahrung dieser Gruppe und wird als „Sozialcharakter“ beschrieben. Mit diesem Teil kann der Charakter von Klassen, Gruppen, Völkern und Nationen aufgezeigt werden.<sup>9</sup>

In der deutschen Mehrheitskultur sind das Rollenverhalten zwischen Mann und Frau, Essgewohnheiten oder auch der Einsatz alltäglicher Höflichkeits- und Umgangsformen anders als bei den ethnischen Minderheiten. Jeder heranwachsende Mensch wird die Selbstverständlichkeiten seiner Gruppe und die entsprechenden Anteile des Sozialcharakters

---

<sup>5</sup> Vgl. Tillmann,K-J. 2010, S. 15.

<sup>6</sup> Vgl. Neyer,F-J./Lenart,J. 2008 ,in Tillmann,K-J. 2010, S. 16.

<sup>7</sup> Vgl. Abels,H. 2006, S. 43,in Tillmann,K-J. 2010, S. 16.

<sup>8</sup> Vgl. Rolff,H-G. 1967, S. 22 ff,Veith, H. 2008 S. 37ff, in Tillmann,K-J. 2010, S. 16.

<sup>9</sup> Vgl. Riesman,D. 1958, S. 20,in Tillmann,K-J. 2010, S.16.

erwerben. Gleichzeitig wird die Genese der Persönlichkeit im Sozialisationsprozess auf die Individualisierung und Vergesellschaftung zielen. Von einer Sozialisationstheorie wird deshalb erwartet, dass sie sich systematisch mit diesen beiden Dimensionen der Persönlichkeitsentwicklung befasst.<sup>10</sup>

Von einem heranwachsenden Menschen wird erwartet, dass er seine Lebens- und Lernprozesse aktiv beeinflusst und gestaltet. Menschen nehmen auf sich und ihre Umwelt stets selber Einfluss. Auf diese Weise entwickeln sie sich zu einem Subjekt, zu einem Wesen, das handlungsfähig ist.<sup>11</sup>

Sozialisation ist ein Prozess, der sich mit einer Grundvorstellung vom sozialisierenden Subjekt und seinem Verhältnis zur Umwelt verbindet. Klaus Hurrelmann ist der Begründer des Konzeptes „produktiv realitätsverarbeitendes Subjekt 1986“.<sup>12</sup>

Konzepte wie eine biologisch argumentierende Humanwissenschaft oder eine idealistisch überzogene Philosophie beziehungsweise eine verkürzt analysierende Pädagogik werden nicht von Sozialisationsforschern akzeptiert, da diese „von außen“ über den Charakter menschlicher Entwicklung vorgetragen werden.<sup>13</sup>

Das Konzept Hurrelmanns analysiert die Wechselwirkung zwischen den organischen Voraussetzungen der menschlichen Entwicklung und den Einflüssen der Umwelt. Die organischen Voraussetzungen sind zum Beispiel genetische Vorgaben, körperliches Wachstum, Triebbedürfnisse oder physiologische Gehirnaktivitäten.<sup>14</sup>

In der abendländischen Philosophie hat eine idealistische Auffassung eine lange Tradition.<sup>15</sup>

In Bezug auf das Konzept ist Geulen der Meinung, dass der Sozialisationsbegriff sich gegen eine idealistische Auffassung wendet. Wilhelm Dilthey hat die Entwicklung von Pädagogik und Psychologie im 19. Jahrhundert bis weit in das 20. Jahrhundert stark beeinflusst. Er vertritt die Vorstellung, dass die Subjektwerdung des Menschen weder auf eine erfahrungswissenschaftliche Analyse noch auf gesellschaftliche Bedingungen zurückführbar ist. Dilthey geht davon aus, dass die Genese der Persönlichkeit einen immanenten Prozess der psychischen Entfaltung bedeutet. Dieser Prozess lässt sich keinesfalls empirisch analysieren, jedoch geisteswissenschaftlich verstehend beschreiben.<sup>16</sup>

---

<sup>10</sup> Vgl. Tillmann,K-J. 2010,S. 17.

<sup>11</sup> Vgl. Grundmann,M. 2006, S. 23 ff, in Tillmann,K-J. 2010, S. 17.

<sup>12</sup> Vgl. Hurrelmann,K./Grundmann,M./Walper, 2008, Böhnisch,L./Lenz,K./Schröer,W. 2009, S. 16 ff. , in Tillmann,K-J. 2010, S. 16-17.

<sup>13</sup> Vgl. Tillmann,K-J. 2010, S.18.

<sup>14</sup> Vgl. Asendorpf,J-B. 2008,Kap. 2.1 ,in Tillmann,K-J. 2010, S. 19.

<sup>15</sup> Vgl. Geulen,D. 1980, S. 24, in Tillmann,K-J. 2010, S.19.

<sup>16</sup> Vgl. Dilthey,W. 1957, S.21 ff, in Tillmann,K-J. 2010, S. 19.

Diese Vorstellung wird durch Geulen ausführlich dargestellt und kritisiert. Seiner Auffassung nach ist dieser Prozess als ein „idealistischer Individualismus“ zu bezeichnen. Geulen hat daher die Entwicklung der Persönlichkeit als Interaktion zwischen Subjekt und Umwelt untersucht. Er ist der Auffassung, dass dieser Prozess erfahrungswissenschaftlichen Methoden genauso zugänglich ist, wie die meisten anderen Bereiche des menschlichen Lebens.<sup>17</sup>

### ***2.3 Die Struktur des Sozialisationsprozesses***

Es gibt zwei Stufen für die Persönlichkeitsentwicklung. In diesen zwei Stufen bilden sich Ebenen und Phasen des Sozialisationsprozesses heraus. Die erste Gliederung des Sozialisationsprozesses -die gesellschaftliche Ebene- ergibt sich aus einem Austauschprozess zwischen dem Subjekt und seiner gesellschaftlich vermittelten Umwelt. Die biografische Gliederung in Phasen entsteht aus dem individuellen Entwicklungsprozess hin zur Handlungsfähigkeit. Im Sozialisationsprozess wird der Einzelne nicht dem Totalitären und Komplexen gegenübergestellt, sondern als bewegliches Individuum in eine konkrete soziale Umwelt eingebunden. Das Ergebnis ist ein abhängiges Gefüge. Dieses Gefüge wird am Beispiel der elterlichen Erziehung deutlich. Die Erziehung der Eltern wird als direkte Bedingung der vorschulischen Sozialisation angesehen. Sie ist von den Persönlichkeitsmerkmalen der Eltern beeinflusst. Ihre Erfahrungen am Arbeitsplatz genauso wie die gegenwärtigen Belastungen in der Familie spielen eine bedeutsame Rolle im Entwicklungs- und Sozialisationsprozess des Kindes. Entlastungen durch die gesellschaftlichen Erziehungseinrichtungen wie Kinderkrippen und Kindergärten sind ebenfalls bedeutsam für die Einflussnahme auf den Sozialisationsprozess innerhalb der Familie und Institutionen.<sup>18</sup> Die gesellschaftlichen und institutionellen Bedingungen der Subjektentwicklung, wie Familien, Schulen und Massenmedien, wandeln sich in Laufe der Zeit (historischer Prozess).<sup>19</sup> In der Interaktion zwischen Eltern und Kind im Rahmen der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes werden zwei Aspekte deutlich: 1. Der Einfluss von sozialen und ökonomischen Grundstrukturen einer Gesellschaft auf den Sozialisationsprozess. Die gesellschaftlichen Strukturen beschreiben hier zum Beispiel das System der Arbeitsteilung oder die soziale Schichtung. Die gesellschaftlichen Strukturveränderungen wirken auf die Interaktion zwischen Eltern und Kind und die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes ein. 2. Die sozialen und

---

<sup>17</sup> Vgl. Tillmann, K-J. 2010, S. 19.

<sup>18</sup> Vgl. Tillmann, K-J. 2010, S. 21.

<sup>19</sup> Vgl. Ecarius, J./Fuchs, T./Wahl, K. 2008 Tillmann, K-J. 2010, S. 22.

ökonomischen Grundstrukturen wirken nicht direkt auf die Heranwachsenden ein. Es wird eine Vermittlung im Kindergarten benötigt. Von der gesellschaftlichen Seite wird der Sozialisationsprozess durch die Sozialisationsbedingungen beeinflusst. Sozialschicht und mütterliche Zuwendung sind Beispiele für die Sozialisationsbedingungen, die unterschiedliche Konkretheitsgrade und ungeklärte Verhältnisse zueinander aufweisen.<sup>20</sup> Ein Strukturmodell der Sozialisationsbedingungen ist für eine erste grobe Ordnung erforderlich.<sup>21</sup>

### **2.3.1 Die Ebenen des Sozialisationsprozesses**

Geulen und Hurrelmann haben ein Modell mit vier verschiedenen Ebenen des Sozialisationsprozesses und jeder Ebene bestimmte Komponenten zugeordnet. Dieses pragmatische Modell ist für die weitere Theoriebildung nützlich.<sup>22</sup>

Die vier Ebenen des Sozialisationsprozesses sind: 1. Subjekt; 2. Interaktion und Tätigkeit; 3. Institution; 4. Gesamtgesellschaft. Die vier verschiedenen, gesellschaftlich geordneten Komponenten zum unmittelbaren Sozialisationsprozess (zur Subjektwerdung) sind:

1. Erfahrungsmuster, Einstellung, Wissen, emotionale Strukturen, kognitive Fähigkeiten; 2. Eltern-Kind-Beziehung, Schulischer Unterricht, Kommunikation zwischen Gleichaltrigen Freunden, Verwandten; 3. Betrieb, Massenmedien, Schulen, Universitäten, Militär, Kirchen; 4. Ökonomische, politische, soziale, Kulturelle Struktur. Die verschiedenen gesellschaftlichen Komponenten sind dabei nach ihrer Nähe oder Ferne zur Subjektwerdung geordnet. Die erste Ebene beschreibt die zentrale Betrachtungsperspektive. In dieser Ebene entwickeln sich die Individuen und ihre Persönlichkeitsmerkmale. Es werden Erfahrungsmuster, Einstellungen Wissen und emotionale Strukturen herausbildet. Durch die Aneignung dieser Fähigkeiten ist das Subjekt handlungsfähig. Das Subjekt erwirbt diese Fähigkeiten im gesellschaftlichen Austausch. In der zweiten Ebene steht das Subjekt in Interaktion mit anderen Menschen und der direkten sozialisatorischen Umwelt. In die dritte Ebene werden Institutionen und ihre Beeinflussung, zum Beispiel Schule und Medien, eingeschlossen. In der vierten Ebene steht das gesamtgesellschaftliche System im Mittelpunkt der Veränderungsprozesse institutioneller Strukturen. Die Rahmenbedingungen für die Strukturen und Abläufe der nächsten (niedrigeren) Ebene werden durch höhere Ebene gesetzt. Prozesse der gesellschaftlichen Makroebene (gesamtgesellschaftliche Strukturen, Institutionen) werden mit der Makroebene (Institution,

---

<sup>20</sup> Vgl. Tillmann,K-J. 2010, S. 22.

<sup>21</sup> Vgl. Geulen,D./ Hurrelmann,K. 1980, S. 64, in Tillmann,K-J. 2010, S. 22.

<sup>22</sup> Vgl. Tillmann,K-J. 2010, S. 22.

Subjektentwicklung) verknüpft. So wird die Basis für die Sozialisation aufgebaut. Diese Basis erklärt sowohl psychologische Fragestellungen als auch soziologische Problemlagen.

Psychologische Frage können in diesem Fall sein: Auf welche Weise bildet das Subjekt seine Persönlichkeitsstrukturen im Kontakt mit der sozialen Umwelt aus? Soziologische

Problemstellungen können sein: Wie ist ein Zusammenhang zwischen diesen

Umweltbedingungen und gesellschaftlichen Strukturen möglich beziehungsweise darstellbar?<sup>23</sup>

### **2.3.2 Die Phasen des Sozialisationsprozesses**

Die Betrachtung von Lebenslauf und Lebenszeit führt zur Strukturierung des

Sozialisationsprozesses in Phasen. Es wird festgestellt, dass die Ontogenese eine zentrale Rolle für die Sozialisationsforschung spielt.<sup>24</sup>

Für die Sozialisationstheorie spielt die ontogenetische Dimension des Lebenslaufs und die mit ihr verbundenen Erfahrungen eine große Rolle.<sup>25</sup>

Entsprechend dieser Feststellung wird zwischen primärer und sekundärer Sozialisation unterschieden. Primäre Sozialisation findet in der Familie und sekundäre Sozialisation in Familie, Schule und der Altersgruppe statt.<sup>26</sup>

In der heutigen, differenzierten Gesellschaft sind Lebensläufe überwiegend vorstrukturiert. Das wird an folgendem Beispiel deutlich: Wer 6 Jahre alt (eventuell auch mit fünf) ist, ist schulpflichtig und muss die Schule mindestens bis zum Ende des 15. Lebensjahr besuchen. Ein soziologisches Modell der Phasierung des Lebenslaufes haben Friedrich und Kamp im Jahre 1972 entwickelt.<sup>27</sup>

Demnach gibt es verschiedene Phasen und zu fast allen Phasen Übergänge, wie zum Beispiel:

1. Säugling: 0-1 Jahre;
2. Frühe Kindheit: 2-4 Jahre (ein passender Übergang zu dieser Phase ist der Eintritt in den Kindergarten);
3. Kindheit: 5-12 Jahre (dazu passender Übergang ist der Schuleintritt);
4. Jugend: 13- Jahre (dazu passenden Übergänge sind Geschlechtsreife, Schulentlassung, Eintritt in die Berufsbildung);
5. Erwachsenenalter: -65 Jahre (dazu passende Übergänge sind Berufstätigkeit, Gründung eines eigenen Haushaltes /einer eigenen Familie/ Auszug der eigenen Kinder);
6. Alter: 65-? Jahre (der passende Übergang ist die Pensionierung).

Die Lebensweisen werden in bestimmten Altersabschnitten durch die institutionellen Formen wie Kinderkrippe, Kindergarten oder Altersheim organisiert und

---

<sup>23</sup> Vgl. Tillman, K.-J. 2010, S. 22-24.

<sup>24</sup> Vgl. Kohli, M. 1991, in Tillmann, K.-J. 2010, S. 25.

<sup>25</sup> Vgl. Faltermaier, T. 2008, in Tillmann, K.-J. 2010, S. 25-26.

<sup>26</sup> Vgl. Tillman, K.-J. 2010, S. 26.

<sup>27</sup> Vgl. Tillman, K.-J. 2010, S. 27.

vorbestimmt. Die Übergänge zwischen den verschiedenen Sequenzen sind für die Persönlichkeitsentwicklung sehr bedeutsam. Diese Übergänge führen zu einer Veränderung der Einstellung, zur Aneignung neuer Formen und zum Aufbau einer geänderten Identität.<sup>28</sup>

## **2.4 Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts**

In der Sozialisationsforschung ist die erkenntnisleitende Annahme für die Theoriebildung von großer Bedeutung.<sup>29</sup>

Das Modell „des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts“ widerlegt die Vorstellung von Durckheim. Von seinem Modell wird Raum für die individuelle Gestaltung der Persönlichkeit und subjektive Autonomie erwartet. Durckheims Vorstellung bedeutet „*Sozialisation sei die Übernahme gesellschaftlicher Normen durch einen „Sozialisanden“, der in vorgegebene soziale Strukturen (Rollen, Positionen, Organisationen) eingegliedert wird.*“<sup>30</sup>

Sozialisation ist ein wissenschaftlicher Begriff, der einen nicht direkt beobachtbaren kleineren Teil der Realität beschreibt. Die Sozialisationstheorie braucht ein übergeordnetes theoretisches Modell, das den komplizierten Untersuchungsgegenstand begrifflich und deutlich macht. Der soziale und ökonomische Kontext wirkt auf das Subjekt ein, während das menschliche Subjekt diesen Kontext verarbeitet, beeinflusst, verändert und gestaltet. In diesem Modell wird von Menschen und der Gesellschaft ausgegangen. Der Untersuchungsgegenstand wird durch die Theorie definiert.<sup>31</sup>

Ein Sozialisationsmodell beschreibt alles, was nicht direkt beobachtbar und anschaulich ist. Im Jahre 1983 wurde dieses Modell „des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts“ von Klaus Hurrelmann vorgestellt, das aus der gemeinsamen Arbeit von Hurrelmann und Geulen (1980) resultiert. Dieses Modell zeigt den Zusammenhang zwischen individueller und gesellschaftlicher Veränderung sowie Entwicklung und macht die Beziehung zwischen Subjekt und gesellschaftlich vermittelter Realität deutlich. Es beinhaltet 2 Pole der Persönlichkeitsentwicklung. Der Pol der *Fremdbestimmung* wird als Heteronomie und der Pol der *Selbstbestimmung* als Autonomie bezeichnet. Durch dieses Modell werden soziale Strukturen identifiziert und das Spannungsverhältnis zwischen beiden Polen aufgezeigt.<sup>32</sup>

---

<sup>28</sup> Vgl. Faltermaier, T./ u.a. 2002, in Tillmann, K.-J. 2010, S.27.

<sup>29</sup> Vgl. Hurrelmann, K. 2002, S.19.

<sup>30</sup> Vgl. Hurrelmann, K. 2002, S.20.

<sup>31</sup> Vgl. Hurrelmann, K. 2002, S.19.

<sup>32</sup> Vgl. Hurrelmann, K. 2002, S.21.

Das Modell „des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts“ distanziert sich von der radikal-konstruktivistischen Annahme und besagt, dass jeder Mensch die innere und äußere Realität als subjektives Konstrukt aufnimmt und erfindet. Als Individuum besitzt jeder Mensch einen methodischen und erkenntnistheoretischen Zugriff auf die innere und äußere Realität. Dieses Modell besagt und behauptet, dass der Mensch sich innere und äußere Realität aneignet und verarbeitet. Das unterstellt ebenfalls, dass der Mensch ein individuell einmaliges und eigenes Bild von der Welt konstruiert und erzeugt. Dabei ist nicht zu vergessen, dass das erzeugte Bild auf das Material der Realität angewiesen ist.<sup>33</sup>

## **2.5 Ausgewählte Sozialisationsinstitutionen**

In einer entwickelten Gesellschaft werden alle Probleme, die für die Weiterentwicklung der Kultur und den Erhalt der Gesellschaft von Bedeutung sind, in Institutionen bearbeitet.<sup>34</sup>

In Institutionen werden spezielle gesellschaftliche Aufgaben wahrgenommen. Institutionen sind geordnete Einrichtungen, Betriebe oder Organisationen, die bestimmte Regeln und Arbeitsabläufe haben und bestimmte Aufgaben erfüllen.<sup>35</sup>

Es gibt Institutionen mit pädagogischem oder ohne pädagogischen Auftrag. Die Institutionen mit pädagogischem Auftrag als Hauptaufgabe werden als Erziehungs- und Bildungssystem bezeichnet. Sicherheiten und Entlastungen werden durch die Institutionen produziert. Dem Einzelnen stehen die Institutionen als objektive Gegebenheit gegenüber. Wenn der Einzelne keinen richtigen Umgang mit den Institutionen gelernt hat oder diesen nur mangelhaft ausübt, kommen Zwangsmaßnahmen zum Einsatz.<sup>36</sup>

Klienten werden in den Institutionen durch Personen, die in einer Institution arbeiten, behandelt. Aufgrund von eingesetzten Aufgabenstellungen, Rollenerwartungen und Machthierarchien können Kommunikations- und Handlungsformen zwischen beiden nicht frei gewählt werden. Die Kommunikationsstrukturen in Institutionen werden hierarchisch definiert und inhaltlich vorbestimmt. So haben zum Beispiel Lehrer und Schüler in der Schule bestimmte Aufgaben und hegen wechselseitige Rollenerwartungen. Diese Vorgaben sind durch organisatorische Strukturen gesichert und notfalls erzwungen. Alle Institutionen bilden Felder des Sozialisationsprozesses, da in ihnen Menschen miteinander kooperieren, kommunizieren und sich und ihre Persönlichkeit verändern. Die Persönlichkeit der Menschen verändert sich

---

<sup>33</sup> Vgl. Hurrelmann, K. 2002, S.23.

<sup>34</sup> Vgl. Tillmann, K-J. 2010, S. 135.

<sup>35</sup> Vgl. Hartfiel, G. 1972, S. 301, in Tillmann, K-J. 2010, S. 135.

<sup>36</sup> Vgl. Jaeggi, U. 1974, S. 309, in Tillmann, K-J. 2010, S. 136.

durch gegenseitige Beeinflussung. In verschiedenen Institutionen sind unterschiedliche Sozialisationsprozesse vorgeprägt. Institutionen werden unter zwei Blickwinkeln betrachtet: 1. Gesamtgesellschaftliche Seite; 2. Seite des Subjekts. Sozialisationsforschung beschäftigt sich mit zwei Gruppen von Institutionen: 1. Institutionen mit unterschiedlicher Funktion und nebenbei ablaufender Sozialisation; 2. Institutionen mit geplanter und organisierter Sozialisation.<sup>37</sup>

### **2.5.1 Die Schule**

Die Schule ist eine besondere Institution. Laut der deutschen Gesetzgebung muss diese Institution von jedem Bundesbürger besucht werden. In der Bundesrepublik Deutschland gilt die Schulpflicht. In Hamburg werden die Kinder laut §37 Abs. I (HmbSG) und § 38, Abs. I (HmbSG)<sup>38</sup> schulpflichtig. Die Institution Schule gilt als einzige öffentliche Bildungseinrichtung mit Pflichtcharakter und zählt zu einer der größten Bildungsinstitutionen. Die Vernetzung der Institution und das schulische Regelwerk werden durch das Schulsystem geregelt und durch den Staat finanziert. In Deutschland gehen mehr als zehn Millionen Menschen zur Schule, und der Schulbesuch ist nicht entgeltlich.<sup>39</sup>

Das Schulsystem sorgt für die Sozialisation des gesamten gesellschaftlichen Nachwuchses. Als Schulsystem wird eine Einheit von organisierten Normen, formalisierten Rollenerwartung und materiellem Apparat bezeichnet. In der Schule arbeitet ein speziell ausgebildetes pädagogisches Lehrpersonal, das den gestellten (Bildungs-)Auftrag umsetzt. Lehrerinnen und Lehrer sind als Beamte beschäftigt und stehen dem Staat (als Auftraggeber) gegenüber in einem besonderen Treueverhältnis. Durch die institutionellen Strukturen der Schule, die das Unterrichten aller schulpflichtigen Heranwachsenden organisiert, wird zudem sichergestellt, dass der Unterricht sich an den inhaltlichen und methodischen Vorgaben des Staates ausrichtet. Zur sicheren Erfüllung der (Bildungs-)Aufgaben arbeiten drei Organisationsebenen eng miteinander zusammen: 1. die Lernorganisationen; 2. Lehrpläne, Standards und Stundenpläne; 3. organisierte Verfahrensregeln als Verwaltungsorganisation. In der Verwaltungsorganisation sind hierarchische Kompetenzen festzustellen: Wer kontrolliert und entscheidet? Wer hat welche Rechte und Pflichten?<sup>40</sup>

---

<sup>37</sup> Vgl. Tillmann, K.-J. 2010, S. 136-137.

<sup>38</sup> Vgl. [www.hamburg.de/contentblob/1995414/data/Schulgesetzdownload.pdf](http://www.hamburg.de/contentblob/1995414/data/Schulgesetzdownload.pdf).

<sup>39</sup> Vgl. Bildungsbericht 2008, S. 231-237, in Tillmann, K.-J. 2010, S. 138.

<sup>40</sup> Vgl. Tillmann, K.-J. 2010, S. 138-139.

Die pädagogische Arbeit in der Institution Schule ist in organisatorische Strukturen eingebunden, die oftmals von Pädagogen als Fremdbestimmung der Pädagogik durch Bürokratie kritisiert werden.<sup>41</sup>

Zehn Millionen Schüler ständig und regelmäßig zu unterrichten, verlangt nach einer umfangreichen organisatorischen Sicherung. Diese ist jedoch ohne einen differenzierten Apparat nicht umsetzbar. Die Voraussetzung für einen tagtäglichen kontinuierlichen Unterricht schafft die Institution Schule. Die Schule sorgt für organisierte Lernprozesse der nachwachsenden Generation in einem staatlich gelenkten Behördenapparat. Dadurch wird das Lernen administrativ kontrolliert und politisch beeinflusst. Institutionelle Eingriffe in pädagogische Prozesse werden auf diese Weise als ursprüngliches Merkmal eines komplexen Pflichtschulsystems unter staatlicher Aufsicht verstanden. Die Schule wirkt dabei politisch steuernd auf den Sozialisationsprozess der heranwachsenden Generation ein.<sup>42</sup>

Klare und eindeutige Ziele für die Schule können nicht in der Schule als Bildungs- und Erziehungsinstitution festgelegt werden. Pädagogische Leitziele wie Mündigkeit und pädagogische Absichten bedürfen einer Interpretation. An dieser Stelle stößt die bürokratische Organisation auf ihre Grenzen. Das hochentwickelte Schulsystem der DDR ist in einem langen historischen Prozess entstanden. Die Schulen beziehungsweise das Bildungssystem der heutigen Bundesrepublik Deutschland sind als Sozialisationsinstanzen in den historischen Gesamtprozess der gesellschaftlichen Entwicklung eingebunden. Faktoren wie Videokonsum, Schulformzugehörigkeit oder mütterliche Erwerbstätigkeit beeinflussen den Sozialisationsprozess. Das institutionalisierte Pflichtschulsystem ist für alle Heranwachsenden eine historische Begleiterscheinung von entwickelter Industriegesellschaft. Das Schulkind ist eine Schöpfung der historischen Einbindung.<sup>43</sup>

### **2.5.2 Die Familie**

Ein besonders Merkmal der Familie ist die Generationendifferenz. Von der Familie wird gesprochen, wenn mindestens eine Form von Eltern-Kind-Beziehung vorhanden ist. Die Generationenbeziehung ist der Kern der Familie.<sup>44</sup>

Es gibt eine strukturell vorgegebene Machtdifferenz innerhalb der Eltern-Kind-Beziehung. Angehörige älterer Generationen übernehmen in der Sozialisationsinstitution Familie vielfältige Unterstützungsleistungen. Kinder sind alternativlos abhängig von der Zuwendung

---

<sup>41</sup> Vgl. Fend, H. 2006, S. 31 ff und Daubner 1987, in Tillman, K-J. 2010, S. 139.

<sup>42</sup> Vgl. Fend, H. 2006, in Tillman, K-J. 2010, S. 140.

<sup>43</sup> Vgl. Ecarius, J./Fuchs, T./Wahl, K. 2008, in Tillmann, K-J. 2010, S. 141.

<sup>44</sup> Vgl. Böhnisch, L./Lenz, K./Schröer, W. 2009, S. 211.

und Unterstützungsleistung der älteren Generation. Durch Zuwendung und Unterstützungsleistung können sich die Kinder erforderliche Handlungskompetenzen aneignen.<sup>45</sup>

Die Eltern-Kind-Beziehung wird im Vergleich mit Gleichstellung als einseitig komplementär durch Jean Piaget (1973) bezeichnet.<sup>46</sup>

Die Familie trägt neben der zentralen Bildungsinstitution Schule erheblich zum menschlichen Bildungserwerb bei. Der Bildungsort Familie ist als grundlegende Bildungsinstitution anerkannt, weil die Bildungsleistungen der Familie als bildungsoriginäre Investitionsleistung für das Humanvermögen und die Bildung eines Menschen bedeutsam sind. Bildungsleistungen im Familienalltag werden im Rahmen familiärer Bildungsleistungen und Rahmenbedingungen erbracht. Familie ist als bildungsbiografischer Möglichkeitsraum zu verstehen. Bildung und Kultur werden über Austauschbeziehungen zwischen den Generationen angeeignet. Familie bietet allen Familienmitgliedern die Möglichkeit einer anschlussfähigen sozialen und kulturellen Teilhabe in der Gesellschaft. Bildungsprozesse in der Familie gehören zur biografischen Grunderfahrung eines Menschen.<sup>47</sup>

In der Auseinandersetzung mit den Erwartungen Anderer entwickelt das Individuum seine Subjektivität. Das Individuum ist auf die Teilnahme an sozialen Beziehungen und auf den kommunikativen Austausch mit anderen Menschen angewiesen.<sup>48</sup>

Die Weitergabe und Aneignung von Bildung und Kultur sind im Rahmen des familiären Austausches und Aushandlungsbeziehungen zutreffend. Im Rahmen der Zugehörigkeit zu einer Familie finden das Individuelle Bildungsgeschehen und die Gestaltung einer individuellen Bildungsbiografie statt.<sup>49</sup>

Bildungsprozesse geschehen in der Familie dort, wo die Wechselseitigkeit der familiären Generationenbeziehungen sowie das Geben und Nehmen im Familienalltag realisiert werden. Um biografische Gestaltungschancen und selbstbestimmte Partizipationschancen am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen, müssen die Menschen individuelle Bildungsleitungen erbringen. Um dies zu ermöglichen, müssen gesellschaftliche Rahmenbedingungen geschaffen werden.<sup>50</sup>

Merkmale von Familien nach (Nave-Herz,R. 2002:15) sind: Zur Familie gehört eine biologische und soziale Doppelstruktur. Die Familie gliedert sich in zwei Ebene: 1. Biologische

---

<sup>45</sup> Vgl. Gahleitner,S. 2008, in Böhnisch, L./Lenz,K./Schröer,W. 2009, S. 212.

<sup>46</sup> Vgl. Böhnisch,L./Lenz,K./Schröer,W. 2009, S. 212.

<sup>47</sup> Vgl. Büchner,P./Brake,A. 2006, S. 13.

<sup>48</sup> Vgl. Büchner,P./Brake,A. 2006, S. 14.

<sup>49</sup> Vgl. Büchner,P./Brake,A. 2006, S. 15.

<sup>50</sup> Vgl. Büchner,P./Brake,A. 2006, S. 23.

Ebene, die für die Übernahme der Reproduktion zuständig ist; 2. Soziale Ebene, die entscheidende Prozesse der Integration von Kindern in die Gesellschaft ermöglicht. Ein anderes Merkmal der Familie ist ein einzigartiges Kooperations- und Solidaritätsverhältnis. Für dieses Sozialsystem sind eine einmalige Rollenstruktur und spezielle Mitgliedschaftsbegriffe wie Mutter, Vater, Sohn, Tochter, Schwester, Bruder, etc. vorgesehen. Auf diese Weise werden alleinerziehende Mütter/Väter und nichteheliche Lebensgemeinschaften mit Kindern als Familie anerkannt.<sup>51</sup>

### **2.5.3 Die Gleichaltrigen /Peer-Groups**

Peer Group ist ein englisches Wort, das Gleichaltrige(r) oder Gleichgestellte(r) oder Gleichrangige(r) bedeuten. Im wissenschaftlichen Kontext wird von Peers, Clique, informeller Gruppe, Gleichaltrigen, Freundeskreis und manchmal von Jugendkultur gesprochen. Die entstandene Gruppierung im Umfeld von Bildungsinstitutionen von gleichaltrigen Kindern oder Jugendlichen wird als Peer Group bezeichnet. Diese Gruppe bildet sich auf freiwilliger Basis, die keinen direkten Einfluss der Erwachsenen erkennen lässt. Im Rahmen der face-to-face-Beziehung stellen gruppenspezifische Interessen und Freizeitaktivitäten besondere Merkmale dieser Kleingruppen dar. Durch Peer Group wird ein informeller Sozialisationskontext gebildet. Die Bedeutung dieses Sozialisationskontextes nimmt im Verlauf des Jugendalters generell zu. Dieser übt einen günstigen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung sowie auf das soziale Lernen und die Verselbständigung aus. Die fehlende Einbindung in Freundschaftsbeziehungen und Cliquen bildet einen Belastungsfaktor für die Entwicklung Heranwachsender. Die komplexe soziale Umwelt wächst im Laufe der Jahre und nimmt einen größeren Stellenwert in der Entwicklung des Jugendlichen ein. Ein riskantes und abweichendes Verhaltenswissen der Jugendlichen lässt sich mit bestimmten Peer-Groups in Verbindung bringen.

Selektionsprozesse richten sich nach Schichtzugehörigkeit, Ethnizität und Bildungsniveau, die die Dimensionen sozialer Ungleichheit verursachen.<sup>52</sup>

Die Peer-Groups haben in der subjektiven Wahrnehmung der Jugendlichen einen ebenso hohen Stellenwert genau wie die Familie.<sup>53</sup>

Die Shell-Jugendstudie 2006 ist zur Analyse der Zugehörigkeit zu Peer-Groups durchgeführt worden. In Bezug auf die Jugendstudie „null zoff & voll busy“ ist die Gleichaltrigengruppe aus der Sicht der Jugendlichen bedeutsam.<sup>54</sup>

---

<sup>51</sup> Vgl. Ecarius, J. 2009, in Ecarius, J./Köbel, N./Wahl, K. 2011, S. 14.

<sup>52</sup> Vgl. Oswald, H. 2008, S. 321 ff.; Fend, H. 2005, S. 304 ff.; Scherr, A. 2010, S. 73 ff.; Hurrelmann, K. 2004, S. 126 ff.; Hafenecker, B. 2004, S. 67, in Ecarius, J./u.a. 2011, S. 113.

<sup>53</sup> Vgl. Ecarius, J./u.a. 2011, S. 113.

Im Rahmen der Alltagsbewältigung kommt den Peers ein Ausgleichsfunktion zu.<sup>55</sup>

Jugendsoziologie fragt nach der Weitergabe von Normen und Werten an der heranwachsenden Generation.<sup>56</sup>

Eisenstadt bezieht sich auf die strukturfunktionalistischen Theorien von Parson. Im fortgeschrittenen Stadium moderner Gesellschaft geht er davon aus, dass die Sozialisationsfunktion der Familie abnimmt und durch die Entstehung von Gleichaltrigengruppen als informelle Sozialisationsinstanzen ausgeglichen ist.<sup>57</sup>

Nach Eisenstadts Annahme durchläuft die Sozialisation des Individuums die Altersstufen. Die Altersstufen und deren zeitliche Ausdehnung sind von Gesellschaft zu Gesellschaft unterschiedlich. Kulturell festgelegte Altersrollen werden erlernt.<sup>58</sup>

Die Kontinuität gesellschaftlicher Strukturen, Normen und Werte wird durch die Übernahme der Erwachsenenrolle garantiert. Das Prinzip der Solidarität stützt das familiäre Rollenverhalten. Auf andere Sozialbeziehungen können die familiären Umgangsformen grundsätzlich nicht übertragen werden. Die „ganze Person“ ist in die wechselseitigen Interaktionen der Familie einbezogen.<sup>59</sup>

Lernaufgabe der Jugendlichen ist, ihr Handeln nach universalistischen Prinzipien so auszurichten, dass mit den verlangten gesellschaftlichen Rollen, die zu erwerben und nicht zu zuschreiben sind, konform und passend sind.<sup>60</sup>

Im Übergang von der Altersrolle des Kindes zu der des Erwachsenen kommt es zu einem Bruch, dessen Konsequenz es ist, die Altersstufe „Jugend“ als Durchgangsphase zu beschreiben.<sup>61</sup>

Peer-Groups bereiten die Jugendlichen auf die Erwachsenenrolle vor und geben dem Einzelnen emotionale Sicherheit und Solidarität. Sie schützen den Jugendlichen gleichzeitig vor den Anforderungen des Erwachsenenstatus.<sup>62</sup>

Besondere Merkmale der Peer-Groups sind die familiären und gesellschaftlichen Rollen. Die Emotionalität, Diffusität partikularistischer Rollen sowie die Konkurrenz- und

---

<sup>54</sup> Vgl. Zinnecker /u.a. 2002, in Ecarius,J./ u.a. 2011, S. 114.

<sup>55</sup> Vgl. Ecarius,J./u.a. 2011, S. 114.

<sup>56</sup> Vgl. Scherr 2009, S.62 ff., in Ecarius,J./ u.a. 2011, S. 115.

<sup>57</sup> Vgl. Griese 2007, S. 124, in Ecarius,J./ u.a. 2011, S. 115.

<sup>58</sup> Vgl. Tillmann,K-J. 1995, S. 200, in Ecarius,J./ u.a. 2011, S. 115-116.

<sup>59</sup> Vgl. Ecarius,J./ u.a. 2011, S. 116.

<sup>60</sup> Vgl. Ecarius,J./ u.a. 2011, S. 116-117.

<sup>61</sup> Vgl. Ecarius,J./ u.a. 2011, S. 117.

<sup>62</sup> Vgl. Griese 2007,S. 111, in Ecarius,J./ u.a. 2011, S. 117.

Leistungsorientierung als universalistische Prinzipien bilden weitere Merkmale von Peer-Kontakten.<sup>63</sup>

---

<sup>63</sup> Vgl. Ferchhoff 1990, S.28, in Ecarius,J./u.a. 2011, S. 117.

### 3. Ursachen der Bildungsbenachteiligung

Bildungsbenachteiligung beschreibt „*Unterschiede im Bildungsverhalten und in den erzielten Bildungsabschlüssen bzw. Bildungsgängen von Kindern, die in unterschiedlichen sozialen Bedingungen und familiären Kontexten aufwachsen.*“<sup>64</sup>

Der Begriff „Benachteiligung“ wird als ein vieldeutiger und vielseitiger Begriff verwendet. Dieser Begriff ist davon abhängig, ab wann jemand als benachteiligt bezeichnet wird.<sup>65</sup>

Im deutschen Bildungssystem sind Schulkinder mit Migrationshintergrund gegenüber den einheimischen Schulkindern häufig im Nachteil.<sup>66</sup>

Bereits die Angebote vorschulischer Bildung und Erziehung werden seltener von Schulkindern ausländischer Herkunft genutzt.<sup>67</sup>

In Deutschland ist Bildung eine wichtige Ressource für die Integration von Migranten.<sup>68</sup>

Kulturell bedingte Defizite fördern die Benachteiligung ausländischer Schulkinder aus Migrantenfamilien. Diese Defizite verursachen einen Startnachteil für ihre Bildungskarriere.<sup>69</sup>

Die soziale Bildungsungleichheit ist ein Konstrukt, das den Zusammenhang zwischen individueller sozialer Herkunft und individuellem Bildungserfolg beschreibt.<sup>70</sup>

In der Bildungssoziologie steht dafür einerseits der Zusammenhang zwischen dem elterlichen sozio-ökonomischen Status und dem Bildungserfolg der Kinder gemessen anhand der erreichten Punktzahl in Testergebnissen oder des Erreichens eines Bildungsabschlusses andererseits im Vordergrund.<sup>71</sup>

Es wird dabei zwischen primären und sekundären Disparitäten unterscheiden.<sup>72</sup>

Anhand mehrerer wissenschaftlicher Studien ist es nachweisbar, dass das deutsche Bildungssystem einer sozialen Selektivität unterliegt.<sup>73</sup>

„Bildung als Bürgerrecht“ wird als Grundlage für eine demokratische Gesellschaft mit aufgeklärten Bürgern genommen. Bildung als Bürgerrecht muss Chancengleichheit garantieren.<sup>74</sup>

---

<sup>64</sup> Vgl. Müller und Hahn 1994:3, in Schlicht,R. 2010, S. 35.

<sup>65</sup> Vgl. El-Mafaalani,A. 2012, S.19.

<sup>66</sup> Vgl. Dollmann 2010; Steinbach und Nauck 2004; Von Below 2003; Büchel und Wagner 1996; Alba et.al.1994, in Becker,R. 2011, S. 12.

<sup>67</sup> Vgl. Becker und Tremel 2006; Büchel et.al. 1997, in Becker,R. 2011, S. 12.

<sup>68</sup> Vgl. Becker,R. 2011, S. 13.

<sup>69</sup> Vgl. Diefenbach,H. 2011, S. 458 in Becker,R. 2011, S. 13.

<sup>70</sup> Vgl. Schlicht,R. 2010, S.35.

<sup>71</sup> Vgl. Pfeffer,F-T. 2008: 543, European sociological Review 25 (5): 1-23.

<sup>72</sup> Vgl. Ehmke et al. 2005:259; Müller-Benedict 2007: 616, in Schlicht,R. 2010,S.35.

<sup>73</sup> Vgl. Picht 1964; Dahrendorf 1965; Peisert 1967, in Haas,T. 2012, S.17.

Den Übergang von den Primären in die Sekundarstufe I nach sozialer Herkunft erläutern die systematischen Selektionsmechanismen.<sup>75</sup>

Bildungsungleichheit bezeichnet eine dauerhafte soziale Problemstellung. Eine der wichtigsten sozialen Fragen liegt in der Bildung begründet, die nicht nur auf die allgemeine Schulbildung und formelle Berufsbildung, sondern auf die berufliche Weiterbildung und kontinuierliches selbstgesteuertes Lernen begrenzt ist. Ihre gesellschaftliche Bedeutung wird sich nicht nur für die meisten anderen modernen europäischen Gesellschaften, sondern auch für Deutschland an der Gleichzeitigkeit von Bildungsexpansion und sozialer Ungleichheit von Bildungschancen bemessen.<sup>76</sup>

Die Bildungsexpansion, die in Deutschland in den 50er Jahren eingesetzt und in den 60er Jahren beschleunigt wurde, hat eine zunehmende Bildungsbeteiligung in allen Sozialschichten verursacht. Die Bildungschancen haben sich im Laufe der Zeit bis in die jüngste Gegenwart zugunsten der Arbeiterkinder verbessert. Auch heute (im 21. Jahrhundert) erhalten Kinder aus höheren Sozialschichten besseren Bildungschancen als Kinder aus Arbeiterschichten.<sup>77</sup>

Die Verlierer der Bildungsexpansion sind die Schülerinnen und Schüler, die mit dem Hauptabschluss von der Schule gehen und somit als mindestqualifiziert gelten. Diese Schülerinnen und Schüler kommen aus bildungsfernen Schichten oder sind Kinder an- und ungelerner Arbeiter mit Ausländerstatus oder nachweisbarem Migrationshintergrund.<sup>78</sup>

Die Bildungsexpansion hat einen Zuwachs an Bildungschancen für alle Sozialgruppen verursacht, aber keinen umfassenden Abbau der sozialen Ungleichheit von Bildungschancen erreicht.<sup>79</sup>

Die Sprache ist als Schlüssel der Integration zu verstehen. Es wird vermutet, dass bestimmte Defizite in der Beschreibung der jeweiligen Landessprache (hier deutsche Sprache) eine besondere Rolle spielen. Aufgrund ihrer vielfältigen Funktionen hat die Sprache im Prozess der individuellen wie der gesellschaftlichen Integration eine herausragende Bedeutung gewonnen. In der vorschulischen, schulischen und beruflichen Bildung sowie auf dem Arbeitsmarkt gilt sie als eine besondere Ressource in der alltäglichen Kommunikation. Sprache und Sprachakzente bewirken Zusammengehörigkeit oder Fremdheit. Fehlerhaftes oder kein Sprachwissen

---

<sup>74</sup> Vgl. Haas, T. 2012, S. 18.

<sup>75</sup> Vgl. Haas, T. 2012 S. 21.

<sup>76</sup> Vgl. Blossfeld und Shavit 1993; Müller 1998; Becker 2003, 2006, 2009b; Müller und Kogan 2010, in Becker, R./Lauterbach, W. 2010, S. 11.

<sup>77</sup> Vgl. Becker, R./Lauterbach, W. 2010, S. 11.

<sup>78</sup> Vgl. Becker, R./Lauterbach, W. 2010, S. 12.

<sup>79</sup> Vgl. Geißler 1996; Müller 1998; Meulemann 1995, 1992; Blossfeld 1993, in Becker, R./Lauterbach, W. 2010, S. 13.

(Landessprache) kann zu Abgrenzung, Ausgrenzung oder Diskriminierung führen. Mit Hilfe sprachlicher Kompetenzen in der jeweiligen Landessprache können Ungleichheiten ausgeglichen und Bildungschancen sowie gesellschaftliche Anerkennung fördern.<sup>80</sup>

### ***3.1 Primäre und sekundäre Herkunftseffekte***

Es gibt Theorien und Modelle zur Erklärung von Bildungsungleichheiten. Es gehört zum Alltagswissen, dass Bildung und langfristige Lebenschancen von sozialer Ungleichheit und bestimmten Lebenssituationen im Werdegang abhängen.<sup>81</sup>

Durch die Elterngeneration werden soziale Ungleichheiten von Bildungschancen auf die Generation der Kinder übertragen. Diese Übertragung wird durch das Bildungswesen verstärkt. Zwei Ursachenkomplexe für diese Transmission wurden durch die bildungssoziologischen Arbeiten von Boudon 1974 vorgestellt. Es handelt sich dabei um die Primären und sekundären Effekte der sozialen Herkunft. Kinder aus höheren Sozialschichten haben in der Schule aufgrund der Erziehung im Elternhaus, der Bildungsausstattung und der gezielten Förderung Vorteile. Diese förderlichen Voraussetzungen im Elternhaus verursachen bessere Schulleistungen gegenüber den Kindern aus niedrigeren Sozialschichten, die aufgrund ihrer sozialen Herkunft bereits kognitive Nachteile in der Schule und infolge dessen schlechtere Schulleistungen erbringen. Diese Ursachenwirkung wird als *primärer Effekt* der sozialen Herkunft bezeichnet.<sup>82</sup>

Elterliche Bildungsentscheidung hängt vom sozialen Status der Eltern ab. Das bedeutet, dass je nach sozio-ökonomischer Lage und Bildungsdistanz der Eltern Entscheidungsprozesse deutlich zwischen den Sozialschichten variieren. Dieser Prozess wird als *sekundärer Effekt* der sozialen Herkunft bezeichnet. Die Übergangsphase von der Grundschule zur Sekundarstufe I ist eine Konsequenz der Bildungsentscheidung. Wenn der Wechsel von der Grundschule zur Sekundarstufe I mit einem späteren Wechseln der Schulart oder mit einem vorzeitigen Abgang von der Schule verglichen wird, ist ein starker Einfluss der Eltern beim Wechsel deutlich erkennbar. Bei einem späteren Wechsel jedoch sind die Schulleistungen und Motivation des Kindes entscheidend.<sup>83</sup>

---

<sup>80</sup> Vgl. [http://www.bagkjs.de/raw/AKI\\_Forschungsbilanz\\_4\\_Sprache.pdf](http://www.bagkjs.de/raw/AKI_Forschungsbilanz_4_Sprache.pdf) (abgerufen am 28.05.2013).

<sup>81</sup> Vgl. Kristen, C. 1999, in Becker, R./Lauterbach, W. 2010, S. 15

<sup>82</sup> Vgl. Becker, R./Lauterbach, W. 2010, S. 15.

<sup>83</sup> Vgl. Henz und Mass 1995:610; Müller und Haun 1994:35; Baur 1972:13-14, in Becker, R./Lauterbach, W. 2010, S. 16.

Die auftretenden Bildungsungleichheiten im jungen Erwachsenenalter sind als aggressive Nebenfolge der frühen Bildungsentscheidung im Familienkontext zu begreifen.<sup>84</sup>

Boudons Auffassung nach (1974) ist der sekundäre Herkunftseffekt bedeutsamer als der primäre.<sup>85</sup>

Von Bildungsübergang zu Bildungsübergang und unter Kontrolle individueller Leistungen überwiegt die Bildungsentscheidung der Eltern in Abhängigkeit der sozialen Herkunft.<sup>86</sup>

Unter Berücksichtigung des Migrationsstatus und der ersten Bildungsentscheidung sind primäre und sekundäre Herkunftseffekte bei der Klassenlage des Elternhauses ungefähr gleich.<sup>87</sup>

Bei den Schulkindern mit Migrationshintergrund haben primäre Herkunftseffekte eine große Bedeutung und bei den einheimischen Schulkindern sekundäre.<sup>88</sup>

Die Entscheidung der Eltern über den weiteren Bildungsweg ihres Kindes (in Deutschland) bildet die Struktur, das Ausmaß und die Dauerhaftigkeit von Bildungsungleichheit.<sup>89</sup>

Wenn ein Bildungssystem in Schichtenfolge eingeordnet ist, und wenn die Bildungsangebote an den einzelnen Übergangsstellen breiter sind sowie die Bildungswege in Segmente gegliedert und zerlegt sind, wenn Bildungshürden auf dem Weg zur höheren Bildung überwinden werden müssen, dann wirken sekundäre Herkunftseffekte schwer auf die Entstehung und Reproduktion sozialer Ungleichheit von Bildungschancen. An den Übergangsstellen im Bildungssystem sind die Schwerpunkte primärer Herkunftseffekte größer, weil das Bildungssystem unnachgiebig leistungsbezogen ist.<sup>90</sup>

Bei den ersten Bildungsübergängen von der Grundschule zur Sekundarstufe I überwiegen primäre Herkunftseffekte bei völlig unterschiedlichen Sozialgruppen wie Migranten oder sozialen Klassen. Jedoch dominieren sekundäre Herkunftseffekte, die die Bildungschancen klar strukturieren, bei späteren Bildungsübergängen<sup>91</sup>

Das Vorliegen eines Migrationshintergrundes wird mit einer niedrigeren sozio-ökonomischen Stellung assoziiert. Der entscheidende Faktor für die Verteilung auf die Schulform ist die soziale Lage.<sup>92</sup>

---

<sup>84</sup> Vgl. Becker,R./Lauterbach,W. 2010, S. 16.

<sup>85</sup> Vgl. Becker,R. 2000, in Becker,R./Lauterbach,W. 2010, S. 17.

<sup>86</sup> Vgl. Becker,R. 2009a, in Becker,R./Lauterbach,W.2010, S. 17.

<sup>87</sup> Vgl. Müller-Benedict 2007, in Becker,R./Lauterbach,W.2010, S. 17.

<sup>88</sup> Vgl. Becker und Schubert 2010, in Becker,R./Lauterbach,W.2010, S. 17.

<sup>89</sup> Vgl. Erikson,R./ Jansson,Jan O. 1996:30,in Becker,R./Lauterbach,W.2010, S. 17.

<sup>90</sup> Vgl. Becker,R./Lauterbach,W.2010, S. 17.

<sup>91</sup> Vgl. Müller-Benedict 2007;Ditton /Krüsken 2006, in Becker,R./Lauterbach,W.2010, S. 17.

<sup>92</sup> Vgl. PISA-Konsortium 2004, S. 267,in Choi,F. 2009, S. 26.

Die Beteiligung an Bildung ist je nach sozialer Herkunft unterschiedlich. Darauf haben Picht 1964, Dahrendorf 1965 und Peisert 1967 in den 60er Jahren hingewiesen. Die Bildungskarriere eines Kindes wird durch die regionale Herkunft, den Bildungsstand und die Einkommenssituation der Eltern, die Konfessionszugehörigkeit sowie das Geschlecht des Kindes stark beeinflusst.<sup>93</sup>

Verschiedene Untersuchungen haben bewiesen, dass der Abstand zwischen Klassen und Schichten größer geworden ist. Je höher die Bildungsbeteiligung, desto höher die Schicht und Klasse und umgekehrt.<sup>94</sup>

Zwei wichtige Faktoren behindern die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Der erste Faktor ist eine niedrige sozio-ökonomische Lage und der zweite die mangelnde Beherrschung der Unterrichtssprache. Zentrale Weiche für den weiteren Bildungsverlauf der Schülerinnen und Schüler ist der Übergang von Grundschulen der Sekundarstufe I. Es ist sinnvoll, den Aufbau des deutschen Schulsystems zu betrachten, um ein Bild über die Auswirkung auf den Bildungserfolg der Kinder zu erhalten.<sup>95</sup>

Für den Schulerfolg benötigen die Kinder wichtigen allgemeinen Fähigkeiten, von denen Kinder mit hoher sozialer Herkunft gegenüber Kindern mit niedriger sozialer Herkunft deutlich profitieren.<sup>96</sup>

Es ist nicht von der Testleistung der Kinder und anderen relevanten Faktoren abhängig, ob das Kind aus bildungsnahen Elternhäusern bessere Noten von den Lehrkräften als Kind aus bildungsfernen Elternhäusern erhält.<sup>97</sup>

Es ergibt sich ein direkter Zusammenhang zwischen den fachlichen Kompetenzen und der sozialen Herkunft.<sup>98</sup>

Die Effekte der sozialen Herkunft häufen sich auf die Bildungslaufbahn der Kinder an, die sich bis ins Erwachsenenalter erweitern. Kinder aus Elternhäusern mit einem niedrigen sozio-ökonomischen Status bilden geringere Kompetenzen zur Bewältigung von schulischen Anforderungen aus. Von den Lehrkräften werden sie schlechter beurteilt, obwohl sie die gleichen Kompetenzen wie Kinder aus Elternhäusern mit hohem sozioökonomischen Status mitbringen. Bei nachgewiesenen gleichen kognitiven Fähigkeiten wird ihnen eine schlechtere Chance, ein Gymnasium zu besuchen, eingeräumt. Aufgrund der schlechteren Beurteilungs- und Entscheidungsfähigkeiten werden Eltern mit niedrigem Sozialstatus benachteiligt. Die

---

<sup>93</sup> Vgl. Choi, F. 2009, S. 22.

<sup>94</sup> Vgl. Choi, F. 2009, S. 24.

<sup>95</sup> Vgl. Choi, F. 2009, S. 26.

<sup>96</sup> Vgl. Choi, F. 2009, S. 28.

<sup>97</sup> Vgl. Ebd., in Choi, F. 2009, S. 29.

<sup>98</sup> Vgl. Choi, F. 2009, S. 29.

Konsequenzen der Einflussnahme, die Kinder eine niedrige Schulart besuchen zu lassen, verursacht eine schlechtere Kompetenzentwicklung der Kinder und greift dem Risiko eines möglichen Schullaufbahnabbruch (an Gymnasien) voraus. Zu den Einflussfaktoren gehören ebenso elterliche sozio- kulturelle Merkmale. Der Bildungshintergrund der Eltern spielt ebenfalls eine bedeutungsvolle Rolle. Es ist sinnvoll, eine differenzierte Analyse zu bestreiten, um den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg besser zu verstehen.<sup>99</sup>

### ***3.2 Familienzusammenhänge***

Familie besitzt eine große Bedeutung für den Bildungserwerbsprozess. In der Herkunftsfamilie werden Bildungsinhalte vermittelt und angeeignet. Wenn Familie mit den Bildungseinrichtungen verglichen wird, ist auffällig, dass in der Institution Familie unterschiedliche Bildungsinhalte, Lern- und Bildungsprozesse vorherrschen. Hier-im Kontext der Familie- existieren lebensweltliche Bildungsinhalte. Die Bildungsprozesse in der Familie zu analysieren, ist von großer Bedeutung für die Bildungsforschung.<sup>100</sup>

Die Schichtzugehörigkeit der Eltern ist als Bedingung des ungleichen Bildungserfolgs durch die Schulleistungsstudien wie PISA und IGLU deutlich gemacht worden.<sup>101</sup>

PISA und IGLU sind Studien mit analysierendem Querschnittscharakter.<sup>102</sup>

Im internationalen Vergleich wird die Abhängigkeit der Schulbildung von der sozialen Herkunft deutlich.<sup>103</sup>

Die Gelenkstellen von Bildungskarrieren sind für die Entstehung von Bildungsungleichheiten entscheidend. An diesen Gelenkstellen wirken primäre und sekundäre soziale Ungleichheiten zusammen. Dies wird Baumert und seine Mitarbeiter als Grundtheorie behauptet.<sup>104</sup>

Die Schichtspezifische Ungleichheit von Bildungsergebnissen ist stark von den schichtspezifischen Unterschieden an den Gelenkstellen der Bildungslaufbahn, vom Wahlverhalten der Eltern, den Zuweisungsentscheidungen der Lehrer und vom schichtspezifischen Unterscheiden im schulischen Unterricht abhängig.<sup>105</sup>

---

<sup>99</sup> Vgl. Choi,F. 2009,S. 34-35.

<sup>100</sup> Vgl. Becker,R./Lauterbach,W. 2008, S. 47.

<sup>101</sup> Vgl. Hopf,W. 2010,S. 149.

<sup>102</sup> Vgl. Hopf,W. 2010,S. 151.

<sup>103</sup> Vgl. Hopf,W. 2010,S. 149.

<sup>104</sup> Vgl. Hopf,W. 2010,S. 149.

<sup>105</sup> Vgl. Hopf,W. 2010,S. 150.

Ein Zitat nach Baumert, Watermann und Schümer besagt: *„Die soziale Selektion erfolgt in Deutschland an den Gelenkstellen von Bildungskarrieren, weniger im Schulunterricht selbst.“*<sup>106</sup>

Differenzielle Chancen des Kompetenzerwerbs sind mit der Wahl eines Bildungsganges verbunden.<sup>107</sup>

Herkunftsbedingte Ungleichheiten kommen wiederholt und mehrmalig an den Gelenkstellen und in den Lern-Leistung-Phasen vor. Die sozialen Disparitäten steigen bis zum Abschluss der Bildungslaufbahn an. Die sozialen Disparitäten, die an Gelenkstellen der Bildungslaufbahn auftreten, summieren sich hinüber in die Bildungskarriere. Die sozialen Disparitäten gehören zu den Verteilungsentscheidungen differenzieller Lerngelegenheiten. Die sozialen Disparitäten weichen von der Sozialschicht ab. Dieser steigernde Effekt führt zur schrittweisen Vergrößerung von sozialen Disparitäten.<sup>108</sup>

Für Bildung und soziale Ungleichheit auf der individuellen Ebene gibt es drei Thesen: 1. Die These eines zirkelförmigen Verlaufs der „Schichtspezifischen Sozialisation“<sup>109</sup>; 2- Die soziale Reproduktion als kulturelle Reproduktion (Bourdieu, P./Passeron<sup>110</sup>; 3- Die Bildungsungleichheit und das Rational- Choice- Modell (Boudon)<sup>111</sup>.

Bourdieu's Theorien haben große Bedeutungen in der deutschen Bildungswissenschaft. Die Begriffe wie „Habitus“<sup>112</sup> und unterschiedliche Kapitalformen sind dabei entscheidend. Die drei verschiedenen Kapitalformen sind ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital.<sup>113</sup>

Das kulturelle Kapital kann in drei verschiedenen Zuständen/Formen auftreten: 1- in korporiertem Zustand; 2- in objektiviertem Zustand; 3- in institutionellem Zustand.<sup>114</sup>

Kulturelles Kapital enthält materielle und symbolische Formen des Kapitals. Die materielle Form des Kapitals sind das Kapital in „objektivem Zustand“, symbolische Formen (wie Bildungstitel) sowie die Form der kontinuierlichen Charaktere, die sogenannten „Habitus“, die ein fester Bestandteil der Person ist. Die symbolische Form des kulturellen Kapitals spielt für das Sozialisations-Konzept der schichtspezifischen Sozialisationsforschung eine große und bedeutsame Rolle.<sup>115</sup>

---

<sup>106</sup> Vgl. Baumert u.a. 2003, S. 59, in Hopf, W. 2010, S. 150.

<sup>107</sup> Vgl. Hopf, W. 2010, S. 150.

<sup>108</sup> Vgl. Baumert, J./Schümer, G. 2001, S. 359, in Hopf, W. 2010, S. 150.

<sup>109</sup> Vgl. Rolff H-G. 1997, S. 34, in Hopf, W. 2010, S. 127.

<sup>110</sup> Vgl. Bourdieu, P./Passeron, in Hopf, W. 2010, S. 132.

<sup>111</sup> Vgl. Boudon, in Hopf, W. 2010, S. 139.

<sup>112</sup> Vgl. Kraus und Gebauer 2001, in Hopf, W. 2010, S. 209.

<sup>113</sup> Vgl. Bourdieu, P. 1983, S. 185, in Hopf, W. 2010, S. 209.

<sup>114</sup> Vgl. Bourdieu, P. 1983, S. 17, in Hopf, W. 2010, S. 209.

<sup>115</sup> Vgl. Bourdieu, P. 1983, S. 17, in Hopf, W. 2010, S. 209.

Die drei Merkmale der verschiedenen „Kapitalsorten“ oder die Unterformen des kulturellen Kapitals, die Bourdieu interessierten, sind: die Tauschbarkeit untereinander; die Sichtbarkeit und letztlich die Übermittlung oder Übertragung an die nächste Generation. Diese Merkmale sind differierend sichtbar und nicht untereinander austauschbar. Bei der Übermittlung oder Übertragung an die nächste Generation ist diese Transmission mit verschiedenen Risiken des Verlusts behaftet. In seiner Anatomie gegen das ökonomische Kapital ist das angeeignete kulturelle Kapital in anderen Kapitalsorten kaum umtauschbar. Gleichzeitig und parallel geschieht seine Übermittlung aufgrund des vieljährigen, unsichtbaren Lernens und der Sozialisationsprozesse in der Familie.<sup>116</sup>

Die drei Merkmale, die über einen unterschiedlichen „Mix“ von Kapitalsorten verfügen, sind wichtig, da durch sie unterschiedliche gesellschaftliche Klassen und Klassenfunktionen zustande kommen.<sup>117</sup>

Der Beitrag zur Reproduktion der Sozialstruktur wird durch das öffentliche Erziehungssystem geleistet. Es billigt und legitimiert die Vererbung von kulturellem Kapital.<sup>118</sup>

Die familiär erfolgte Weitergabe beziehungsweise Übermittlung des kulturellen Kapitals wird als Schulleistung gebilligt und gutgeheißen. Es führt zu dem Bildungstitel beziehungsweise zur eigenständigen Form des kulturellen Kapitals.<sup>119</sup>

Bei der Untersuchung des kulturellen Kapitals und seiner Bedeutung für den Schulerfolg, der in der Familie übermittelt wird, wird eine Reihe von Fragemöglichkeiten zugänglich gemacht, die sich auf den Zusammenhang zwischen dem sozio-ökonomischen Statut und Bildungserfolg beziehen.<sup>120</sup>

Nach Bourdieu gehört die unterschiedliche Form des materiellen Reichtums zum ökonomischen Kapital. Migranten siedeln sich allgemein ohne ökonomisches Kapital an. Für den Eingliederungsprozess in einem neuen Land verlassen sie sich allein auf ihr soziales oder kulturelles Kapital. Die Grundlage des Sozialkapitals bildet nach Bourdieu eine materielle und symbolische Tauschbeziehung, die Zugehörigkeit zu einer Gruppe. Das Gesamtkapital der Mitglieder wird als Sicherheit dienen. Die Beziehungen bleiben durch den Austausch erhalten und werden sogar verstärkt. Es ist davon abhängig, wie viel jedes Mitglied besitzt. Kulturelles Kapital kommt nach Bourdieu in drei verschiedenen Formen vor: in korporierter, objektivierter und institutionalisierter Form. Unter kulturellem Kapital versteht Bourdieu die Gesamtheit der

---

<sup>116</sup> Vgl. Matt, P. 2007, in Hopf, W. 2010, S. 209.

<sup>117</sup> Vgl. Hopf, W. 2010, S. 209.

<sup>118</sup> Vgl. Bourdieu, P. 1983, S. 186, in Hopf, W. 2010, S. 210.

<sup>119</sup> Vgl. Hopf, W. 2010, S. 210.

<sup>120</sup> Vgl. Hopf, W. 2010, S. 211.

individuell angesammelten kulturellen Inhalte. In Bezug auf die Schule spricht er hier von Bildung. Aller kulturellen Güter wie Bücher und Bilder werden als objektivierbare Form bezeichnet. Die objektivierten Formen sind als juristisches Eigentum übertragbar. Alle kulturellen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensformen sind personenbezogen und müssen durch Bildung erworben und angeeignet werden. Diese dauerhaften verinnerlichten Charaktere werden als inkorporierte Form des kulturellen Kapitals bezeichnet. Als institutionalisierte Formen werden das Bildungszertifikat und Schulabschlüsse bezeichnet.<sup>121</sup>

Als Ressource zeigt das Sozialkapital im Unterschied zu den beiden anderen Kapitalien einige Besonderheiten. Durch die kontinuierliche Nutzung bleibt soziales Kapital erhalten, ansonsten würde es schnell unwirksam. Das soziale Kapital ist kein Privatgut und von dem eingeschränkten Zusammenwirken anderer Mitglieder abhängig.<sup>122</sup>

Es ergibt sich, dass die Kapitalien ineinander umtauschbar sind. Aus Bourdieus Konzeption kann geschlussfolgert werden, dass Gewinne im Bereich einer Kapitalart mit Kosten im Bereich anderer Kapitalarten zusammenhängen. Wenn alle Aspekte auf die Migrantenfamilie bezogen werden, hat dies zur Folge, dass sie sich für Bildungsentscheidungen, die als Investition ins kulturelle Kapital bezeichnet werden, vor dem Hintergrund entscheiden, den Nachkommen bessere Renditen an ökonomischem Kapital zu ermöglichen.<sup>123</sup>

### **3.3 Sprachdefizite**

Die Kinder mit Migrationshintergrund haben geringere schulische Leistung, da sie die deutsche Sprache im Vergleich zu den muttersprachlichen Kindern weniger beherrschen.<sup>124</sup>

Der Unterschied zwischen alltags- und schulbezogener Sprache ist dabei als wichtiges Merkmal zu berücksichtigen.<sup>125</sup>

Überall wird kommuniziert und gesprochen, auf dem Schulweg, in der Schule, im Klassenzimmer, auf dem Pausenhof und im Lehrerzimmer. Es wird dabei laut, leise, miteinander und durcheinander gesprochen. Sprachen dehnen sich in den Bildungsinstitutionen und im sozialen Umfeld aus. Wo gesprochen wird- zum Beispiel beim Sprechen über den Sachunterricht oder über das Kinderbuch oder das Textexperiment, bei der Diskussion über ein

---

<sup>121</sup> Vgl. Colemann,J. 1988,1990; Lin,N. 2001.in Becker,R. 2011, S. 75.

<sup>122</sup> Vgl. Becker,R. 2011,S.76.

<sup>123</sup> Vgl. Becker,R. 2011,S.77.

<sup>124</sup> Vgl. Baumert,J./Schümer,G. 2001;Schwippert,k. u.a. 2004; in Eckhardt,Andrea G. 2008, S. 49.

<sup>125</sup> Vgl. Gogolin,I. 2003,2004;Gogolin,I. u.a. 2003;Cummins 1979a,1989,2000a,2002,in Eckhardt,Andrea G. 2008,S. 49.

Thema in der beruflichen Bildung oder der Hochschule- erweitern Menschen ihre Handlungsfähigkeiten. Was mit Worten erreichen werden soll, wird durch den Inhalt der Worte bewusst oder unbewusst bestimmt. Sprache wird als Medium des Lernens in der Schule und in allen Unterrichtsfächern genutzt, um in Laufe der Schulzeit das Lernziel zu erreichen.<sup>126</sup>

Durch die internationalen Schulleistungsvergleichsstudien wie PISA, IGLU und TIMSS wurde auf die Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den deutschen Schulen aufmerksam gemacht.<sup>127</sup>

Mittels verschiedener Studien und Untersuchungen wurde der Unterschied in der Bildungsbeteiligung verschiedener Herkunftsgruppen bewiesen.<sup>128</sup>

Es wird behauptet, dass geringere schulische Leistungen mit linguistischen Merkmalen schulischer Kommunikation zusammenhängen.<sup>129</sup>

Die Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb von Schülerinnen und Schülern verschiedener Herkunftsländer findet dabei besondere Berücksichtigung.<sup>130</sup>

In der Grundschule sind Unterschiede im Kompetenzerwerb zwischen Schülerinnen und Schülern deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache charakteristisch. Insbesondere erreichen Migrantenkinder im Vergleich mit deutschsprachigen Kindern geringere schulische Leistungen. Die IGLU „Internationalen Grundschul-Lesestudie hat dies bewiesen.<sup>131</sup>

In Bezug auf die verschiedenen Leistungsbereiche wie Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften werden 25 bis 35 Prozent der Kinder aus Migrantenfamilie, deren eines oder beide Elternteile im Ausland geboren sind, als schwache Lerner klassifiziert und entsprechend eingeordnet.<sup>132</sup>

Der enge Zusammenhang zwischen dem Migrationshintergrund und der schulischen Leistungen der Heranwachsenden ist durch Ergebnisse aus PISA bestätigt und bewiesen.<sup>133</sup>

Nach Ramm ist die Beherrschung der Unterrichtssprache als Grundvoraussetzung für den Kompetenzerwerb in anderen Fächern wie Mathematik und Naturwissenschaften zu erkennen.<sup>134</sup>

---

<sup>126</sup> Vgl. Quehl, T./Trapp, U. 2013, S. 9.

<sup>127</sup> Vgl. Gogolin, I. 2006, S. 82 ff., in Quehl, T./Trapp, U. 2013, S. 19.

<sup>128</sup> Vgl. Eckhart, Andrea G. 2008, S. 14.

<sup>129</sup> Vgl. Eckhart, Andrea G. 2008, S. 13.

<sup>130</sup> Vgl. Baumert, J./Schümer, G. 2001; Ramm, u.a. 2004; Schwippert, K. u.a. 2003; Stanat, P. 2003; Walter, O. 2006, in Eckhart, Andrea G. 2008, S. 14.

<sup>131</sup> Vgl. Bos et al. 2004, 2003, 2007, in Eckhart, Andrea G. 2008, S. 14.

<sup>132</sup> Vgl. Schwippert, K. u.a. 2003, in Eckhart, Andrea G. 2008, S. 14.

<sup>133</sup> Vgl. PISA 2000, vgl. Baumert et al. 2003, 2002, 2001; PISA 2003, vgl. Prenzel et al. 2004; PISA 2006, vgl. Prenzel et al. 2007; Baumert, J./Schümer, 2001; Stanat, P. 2003; in Eckhart, Andrea G. 2008, S. 15.

Der Unterschied in der Bildungsbeteiligung und dem Kompetenzerwerb wird durch andere Gründe und Argumente wie dem Herkunftsland der Eltern und die im Heimatland gesprochene Sprache erklärt und deutlich gemacht.<sup>135</sup>

Für die schulische Entwicklung ist die gesprochene Sprache im Aufnahmeland wichtig.<sup>136</sup>

Die Kinder, die in ihrem Zuhause nicht Deutsch sprechen, haben besondere Probleme, dem Unterricht zu folgen.<sup>137</sup>

Die Bildungsbeteiligung und der Kompetenzerwerb bestimmen, wie gut die Schülerinnen und Schüler die gesprochene Sprache im Aufnahmeland beherrschen.<sup>138</sup>

Viele Autoren sind dafür, dass eine gute Beherrschung der Unterrichtssprache mit guten alltagsbezogenen Kommunikationsfähigkeiten zusammenhängt.<sup>139</sup>

Der Erwerb spezifischer, lexikalischer, syntaktischer, semantischer und pragmatischer Kenntnisse verursacht besondere Probleme für die Kinder mit Migrationshintergrund.<sup>140</sup>

Die Aneignung von Kenntnissen in der Alltagssprache ist in Bezug auf den Erwerb der Unterrichtssprache unterschiedlich.<sup>141</sup>

Der Begriff „Bildungssprache“ ist durch Jürgen Habermas 1997 benutzt worden. Dieser Begriff zeigt, dass nicht nur die Beherrschung, sondern jene Sprachkompetenz entscheidend und wichtig ist, um schulischer Erfolg und eine ununterbrochene Aneignung von Bildung zu versichern und sicherzustellen.<sup>142</sup>

Die meist benutzte Sprache in den Massenmedien Fernsehen, Rundfunk, Tages- und Wochenzeitungen ist die „Bildungssprache“. Es gibt einen großen Unterschied zwischen Bildungssprache und Umgangssprache. Die Bildungssprache differenziert sich von der Fachsprache und Umgangssprache. Durch die Disziplin des schriftlichen Ausdrucks der Bildungssprache wird ihr Unterschied zur Umgangssprache deutlich. Bildungssprache unterscheidet sich von Fachsprache, die einen gegliederten Ausdruck und fachlich eingegliederten Wortschatz besitzt, durch einen differenzierten Ausdruck im fachlichen und einbeziehenden Wortschatz. Generell ist sie für alle Beteiligten erforderlich und notwendig, um

---

<sup>134</sup> Vgl. Ramm, G. et al. 2004, in Eckhart, Andrea G. 2008, S. 15.

<sup>135</sup> Vgl. Alba, R.-D. et al. 1994; Büchel, F. / Wagner, G. 1996; Esser 2001, 2006; Stanat, P. 2003; in Eckhart, Andrea G. 2008, S. 16.

<sup>136</sup> Vgl. Baumert, J./Schümmer, G. 2001; Lehmann, et al. 1997; Schwippert, K. et al. 2003, in Eckhart, Andrea G. 2008, S. 16.

<sup>137</sup> Vgl. Schwippert, K. et al. 2003, in Eckhart, Andrea G. 2008, S. 16.

<sup>138</sup> Vgl. Baumert, J./Schümmer, G. 2001; Lehmann, et al. 1997; Ramm, et al. 2004; Schwippert, K. et al. 2003, in Eckhart, Andrea G. 2008, S. 16.

<sup>139</sup> Vgl. Baker, C. 1997; Knapp, W. 1999; Zydariß, W. 2002, in Eckhart, Andrea G. 2008, S. 16.

<sup>140</sup> Vgl. Eckhart, Andrea G. 2008, S. 16.

<sup>141</sup> Vgl. Eckhart, Andrea G. 2008, S. 17.

<sup>142</sup> Vgl. Quehl, T./Trapp, U. 2013, S. 13.

sich ein Orientierungswissen anzueignen und in der Schule ein vorwärtskommen gewährleistet wird.<sup>143</sup>

Bildungssprache ist durch ihre konzeptionelle Schriftlichkeit im Laufe der Schulzeit gekennzeichnet. Für die mündliche Unterrichtssprache ist sie ebenfalls wichtig. Schülerinnen und Schüler müssen in Unterrichtsgesprächen, in Lehrwerken und Prüfungen in der Bildungssprache kommunizieren.<sup>144</sup>

---

<sup>143</sup> Vgl. Quehl, T./Trapp, U. 2013, S. 13.

<sup>144</sup> Vgl. Gogolin, I./Lange, I. 2011, S. 111, in Quehl, T./Trapp, U. 2013, S. 18.

## 4. Formen und Auswirkungen der Benachteiligung

Die unterschiedliche Partizipation von Kindern und Jugendlichen mit einem Migrationshintergrund wird als „Dauerproblematik“ im Bereich der schulischen und beruflichen Bildung in Deutschland bezeichnet.<sup>145</sup>

Im Ergebnis des PISA- Konsortiums wird deutlich, dass weder primäre soziale Herkunftseffekte noch die kulturelle Distanz Ursachen für die Benachteiligung in der Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schüler aus Zuwandererfamilien sind. Das PISA-Konsortium 2001 zeigt auch, dass die Beherrschung der deutschen Sprache auf einem entsprechenden Niveau verantwortlich für Benachteiligung in der Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schüler aus Zuwandererfamilien ist.<sup>146</sup>

Das Beharren auf der Herkunftsrache als Familiensprache steht in einer negativen Beziehung zum Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern aus Familien mit Migrationshintergrund.<sup>147</sup>

Es scheint, dass es Deutschland an systemischen Übersichten über die Sprachen von Minderheiten und an Studien zur Sprachentwicklung von Migrantenkindern mangelt.<sup>148</sup>

Wenn Schülerinnen und Schüler aus Familien mit Migrationshintergrund schulisch versagen, hängt dies nicht allein mit dem Mangel an der mündlichen Kommunikationsfähigkeiten in der Alltags- oder Umgangssprache zusammen, sondern liegt an dem mangelhaften Erwerb der schriftnahen Standardsprache beziehungsweise der im Unterricht gebrauchten Fachsprache.<sup>149</sup>

### 4.1 Das Schulsystem am Beispiel des Hamburger Schulwesens

Die Stadt Hamburg hat derzeit ca. 1,78 Millionen Bewohner. In Hamburg gehen fast 13,5 Prozent der Hamburger Bevölkerung zur Schule.<sup>150</sup>

Der Bedarf an Lehrerstellen bestimmt das bildungspolitische Handeln. Die bildungspolitische Debatte wird längst von der Forderung nach kleineren Klassen und diesbezüglich nach mehr

---

<sup>145</sup> Vgl. Kornmann, R. u.a. 2001; Powel, J-W., u.a. 2002, in Auernheimer, G. 2003, S. 97.

<sup>146</sup> Vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 379, in Auernheimer, G. 2003, S. 161.

<sup>147</sup> Vgl. Zur öffentlichen Akzeptanz der Sprachen von zugewanderten Minderheiten auch Heintze, A. 2001; Reich, H. 2000a; Thürmann 2001, in Auernheimer, G. 2003, S. 162.

<sup>148</sup> Vgl. Auernheimer, G. 2003, S. 162.

<sup>149</sup> Vgl. Knapp, W. 1997, 1999; Reich/Roth 2002; Siebert-Ott 2000, 2001a, 2001b, in Auernheimer, G. 2003, S. 164.

<sup>150</sup> Vgl. nach Angaben des Statistikreferats der Behörde für Schule und Berufsbildung, in Lehberger, R./Lorent, H-P. 2012, S. 12.

Lehrerinnen und Lehrern begleitet. Die Stadt Hamburg befindet sich in der Schüler-Lehrer-Relation knapp über( Schülerinnen und Schüler pro Lehrkraft an allgemeinbildenden Schulen 15,9 ) dem Bundesdurchschnitt (16,2 Prozent). Die Entwicklung zeigt eine Verschlechterung der Schüler-Lehrer-Relation.<sup>151</sup>

Die Bildungsexpansion der letzten Jahre(60 er Jahren) zeigt ein positives Ergebnis bei den Mädchen. Bei den hohen Schulabschlüssen platzieren sich die Jungen jedoch besser als Mädchen. Diese Tendenz hat sich inzwischen spürbar verändert.<sup>152</sup>

Ein deutliches Merkmal des Hamburger Schulwesens ist die ethnische und nationale Mischung der Schülerinnen und Schüler. Die Mischung der Schülerschaft ist nicht nur vom geografischen Standort der Schulen, sondern auch von der Schulform abhängig. Bei der ersten PISA-Erhebung sind nur die Staatsangehörigkeit, der Aussiedlerstatus und die in der häuslichen Umgebung überwiegend gesprochene Sprache der Schülerschaft erhoben worden, was zu außerordentliche Irritationen führte. Hamburger Bildungsberichten von 2009 und 2011 zufolge, sind diese Irritationen noch angewachsen. Es wurde ein neuer Begriff „Migrationhinweis“ vorgestellt, der nicht auf „Deutsche Staatsangehörigkeit“ und „Ausländerstatus“ und „Überwiegend gesprochene Sprache“ deutet. 27,6 Prozent der Grundschüler, 29,3 Prozent der Stadtteilschüler, 15 Prozent der Gymnasialschüler und 35,4 Prozent Sonderschüler besitzen diesen „Migrationhinweis“. Ein anderer gebräuchlicher Begriff ist der des „Mikrozensus“, gleichbedeutend einer amtlichen Repräsentativstatistik. Der Mikrozensus offenbart verschiedene Aspekte der Bevölkerung.<sup>153</sup>

Dem Mikrozensus von 2009 zufolge, weisen 48,4 Prozent der 5- bis 15-jährigen in Hamburg lebenden Kinder und Jugendlichen einen Migrationshintergrund auf.<sup>154</sup>

Demnach lässt sich bei jedem zweiten Hamburger Schüler ein Migrationhintergrund nachweisen.<sup>155</sup>

Die Behörde für schule und Berufsbildung (BSB) führt in Hamburg die Bildungsverantwortung. Das Amt für Bildung, Verwaltung und Weiterbildung und das Hamburger Institut für berufliche Bildung (HIBB) gehören zur Bildungsbehörde. Das Amt für Bildung ist für die Erziehung und den Unterricht in staatlichen und nichtstaatlichen allgemeinbildenden Schulen zuständig.<sup>156</sup>

---

<sup>151</sup> Vgl. Statistische Bundesamt, Schulen auf einen Blick ,Wiesbaden 2012,S. 42, in Lehberger,R./Lorent,H-P. 2012, S. 13.

<sup>152</sup> Vgl. Lehberger,R./Lorent,H-P. 2012, S. 15.

<sup>153</sup> Vgl. Lehberger,R./Lorent,H-P. 2012, S. 16.

<sup>154</sup> Vgl. Bildungsbericht 2011,S. 125 ff., in Lehberger,R./Lorent,H-P. 2012, S. 17.

<sup>155</sup> Vgl. Lehberger,R./Lorent,H-P. 2012, S. 17.

<sup>156</sup> Vgl. Lehberger,R. /Lorent,H-P. 2012, S. 17.

## 4.2 Die Schule

Ausgewählte Erkenntnisse und Ergebnisse der verschiedenen Untersuchungen (PISA, IGLU, IGLU-E, PIRLS etc.) werden im Hamburger Schulwesen berücksichtigt und steigern so die Qualität dieses Bildungssystems. Vor diesem Hintergrund beziehungsweise mit dem Ziel, die Bildungsqualität in der Schule zu steigern, wurden nicht nur das Leistungsniveau einzelner Schülerinnen und Schüler und Schulen, der Zusammenhang zwischen Schulleistung und familiärem Hintergrund und die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft innerhalb verschiedener Schulformen untersucht, sondern auch innerhalb einzelner Schulen und einzelner Klassen Vergleiche hergestellt.<sup>157</sup>

Dass in den unterschiedlichen Schulformen unterschiedliche Unterrichtsergebnisse zu beobachten sind, ist ein zu erwartendes Ergebnis des gegliederten Schulwesens. In solch einem gegliederten System ist es möglich und wichtig, auch irritierend Überschneidungen zwischen den einzelnen Schulformen zu erkennen.<sup>158</sup>

In allen Schulformen ist zu beobachten, dass die Extremwerte zwischen den besten und schlechtesten Schulen erheblich sind. Ursachen für diese beträchtlichen Leistungsunterschiede einzelner Schulen und einzelner Klassen sind verschiedene Faktoren wie Stadtregion und sozio-kulturelles Milieu sowie die Zusammensetzung der Lerngruppen und die Unterrichtsergebnisse einzelner Lehrkräfte.<sup>159</sup>

Sämtliche Untersuchungen, die sich mit dem Sozialstatus der Schülerinnen und Schüler beziehungsweise ihrer Elternhäuser befassen haben, zeigen einen deutlichen Zusammenhang zwischen dem sozialen Hintergrund / der Familie sowie dem Schul- und Unterrichtserfolg der Schülerinnen und Schüler auf. Dieser Zusammenhang ist für die Bundesrepublik Deutschland wie für Hamburg gleichermaßen gültig.<sup>160</sup>

Im Ergebnis ist festzustellen, dass sich der Bildungsweg der Kinder nach dem Bildungsgrad und Sozialstatus der Eltern richtet. Das bedeutet: Je höher der Bildungsgrad und der Sozialstatus der Eltern, desto höher sind die Chancen der Kinder auf einen günstigeren Bildungsweg. Laut Übergangsempfehlung, die von den Grundschullehrkräften ausgestellt wird, haben Kinder aus ökonomisch bessergestellten Familien etwa 2,7 Prozent höhere Chancen, an ein Gymnasium zu wechseln, als Kinder aus Familien mit ökonomisch schlechtem Niveau.<sup>161</sup>

---

<sup>157</sup> Vgl. Lehberger, R. / Lorent, H-P. 2012, S. 30.

<sup>158</sup> Vgl. Lehberger, R. / Lorent, H-P. 2012, S. 31.

<sup>159</sup> Vgl. Lehberger, R. / Lorent, H-P. 2012, S. 32.

<sup>160</sup> Vgl. Ebd., in Lehberger, R. / Lorent, H-P. 2012, S. 34.

<sup>161</sup> Vgl. Lehberger, R. / Lorent, H-P. 2012, S. 32.

Die Chancen und Möglichkeiten von Kindern aus hohen sozialen Schichten zum Gymnasium zu gelangen, sind 3,5 Mal höher als bei Schülerinnen und Schülern aus unteren sozialen Schichten. Eine starke soziale Entmischung der Schülerschaft nach Klasse 4 kommt nicht unerwartet vor. Während den Kindern aus wohlhabenden Familien der Weg an das Gymnasium geebnet wird, besuchen Kinder aus ökonomisch schwachen Familien sowie aus Migrantenfamilien häufig zunächst die Stadtteilschule. Der enge Zusammenhang zwischen sozio-ökonomischem Status und Bildungsgang gilt als eine bildungspolitische Herausforderung und ist für Hamburg wie für andere Bundesländer gültig. Exakten Aufschluss über den Leistungsstand der Hamburger Schulen im bundesweiten Schulvergleich gibt die PISA-Studie aus dem Jahr 2003. Im Vergleich mit Schülern aus 16 Bundesländern befanden sich die Hamburger Schülerinnen und Schüler im Bereich der Lesekompetenz 13 und signifikant unter dem OECD-Durchschnitt (Organisation for Economic Co-Operation and Development).<sup>162</sup> Anhand des durchgeführten Ländervergleich des IQB (Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen) wurde zum ersten Mal im Jahr 2009 gezeigt, dass die Hamburger Schülerinnen und Schüler in allen getesteten Bereichen des Faches Deutsch Werte signifikant unterhalb (Lesen Rang 14, Hörverstehen Rang 13, Orthografie Rang 14) des Bundesdurchschnitts aufweisen. Auch im IQB- Ländervergleich zeigen sich erhebliche soziale Disparitäten im Zusammenhang zwischen dem sozialen Status der Herkunftsfamilie und den von den Jugendlichen erworbenen Kompetenzen.<sup>163</sup>

In Hamburg ist bei gleicher Leistung im Lesen deutscher Texte die Möglichkeit eines Kindes aus der oberen Sozialschicht, ein Gymnasium zu besuchen, 2,6 Mal so hoch, wie die Chance einer Schülerinnen oder eines Schülers aus unteren sozialen Schichten.<sup>164</sup>

Hamburg hat schlechte Abstufung im Ländervergleich in Deutschland. Für die schlechte Abstufung ist der hohe Migrationanteil verantwortlich. Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund (erste und zweite Generation insgesamt) liegt in Hamburg bei 30,7 Prozent. Für den Erhalt eines Gesamtmittelwertes sind die erste und zweite Generation bedeutsam und wichtig. Die Hamburger Jugendlichen mit Migrationshintergrund belegen im Leseverstehen (Deutsch) im bundesweiten Vergleich von zehn Bundesländern den 10. Platz. Unter Berücksichtigung aller Hamburger Jugendlichen (auch ohne Migrationshintergrund) belegen die Hamburger im bundesweiten Vergleich (16 Bundesländer) den zweiten Rang. PISA

---

<sup>162</sup> Vgl. Lehberger,R /Lorent,H-P. 2012, S. 33.

<sup>163</sup> Vgl. Lehberger,R /Lorent,H-P. 2012, S. 34.

<sup>164</sup> Vgl. Ebd,in Lehberger,R./Lorent,H-P. 2012, S. 34.

2006 hat gezeigt, dass die Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Bereich Deutsch Lesen 70 Punkte weniger als die anderen Jugendlichen erreicht haben.<sup>165</sup>

Die Leistungen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund liegen im Durchschnitt des Ländervergleichs, während sich die Jugendlichen ohne Migrationshintergrund über dem Länderdurchschnitt platzieren.<sup>166</sup>

### **4.3 Unterricht und Leistungsbeurteilung**

Benachteiligungen und Bewertungen sind für das soziale Leben ein bedeutsamer Teil. Wir interpretieren unsere Alltagswirklichkeit, begreifen unseren subjektiven Sinn und ordnen uns in der Welt ein. Von frühester Kindheit an beurteilen und bewerten wir Menschen, Dinge, Ideen, Werte oder Situationen. Bewertungsprozesse bleiben in der persönlichen Umgebung allgemein. In Bezug auf Angemessenheit und Gerechtigkeit werden Kriterien überprüft und Fakten sowie Verfahren gewissenhaft kontrolliert. Die Schule ist der aufgeladene Bewertungsort. Lehrkräfte befassen sich regelmäßig mit Bewertungen von individualisierten, informellen und oftmals unbewussten und gefühlsbasierten Einschätzungen, die für das soziale Handeln grundlegend und fundamental sind. Das Bewerten geschieht mit Hilfe von Tests, auf der Grundlage der Erhebung von Beobachtungsdaten oder mittels methodischer Lernkontrolle. So ist es den Lehrkräften möglich, eine gezielte Unterstützung anzubieten und bestimmte didaktische Methoden oder Fortschritte in der Klasse zu bewerten und zu beurteilen, um im Lernstoff fortschreiten zu können. Die Schülerschaft wirkt und beteiligt sich in der Interaktion mit den Lehrpersonen, untereinander und in Selbstbewertung. Sie vergleichen ihre Leistungen miteinander oftmals intuitiv und unbewusst. Die Lehrkräfte beziehen sich auf individuelle Bedürfnisse und Kategorisierung in Verbindung mit Stereotypen wie zum Beispiel „faul“ „begabt“ „dumm“, die auf impliziten oder expliziten Bewertungen beruhen. Diese Stereotypen verbinden sie mit bestimmten Gruppen (Mädchen, Jungen, mit oder ohne Migrationshintergrund), um bestimmte Arten der Leistung und ein bestimmtes Verhalten angemessen nivellieren zu können. Verinnerlichte Beurteilungen und Bewertungen, wie zum Beispiel „helle Köpfe oder hoffnungslose Fälle“, machen Unterschiede im Verhalten und der Motivation der Kinder deutlich.<sup>167</sup>

---

<sup>165</sup> Vgl. Lehberger,R. /Lorent,H-P. 2012, S. 35.

<sup>166</sup> Vgl. Ebd,in Lehberger,R. /Lorent,H-P. 2012, S. 36.

<sup>167</sup> Vgl. Fürstenau,S./Gomolla,M. 2012, S. 25-26.

Ein Aspekt der Erziehungswissenschaft, die mit verschiedenen Angelpunkten verbunden ist, ist die Anwendung der Leistungsbewertung. Die Frage, wie objektive Leistungen bewertet und beurteilt werden können, hat sich überwiegend auf die Spaltung des Gleichheitspostulats bezogen. Es wird erklärt, inwiefern und wie Lehrerurteile von den Informationen zur Person (der Schülerin oder des Schülers) abhängen. Diese Informationen zur Person sind wie zum Beispiel: soziale Herkunft, ethnische Zugehörigkeit, Geschlecht oder schulischer Leistungsstand. Diese Beurteilungen haben problematische Auswirkungen auf die Persönlichkeit, auf das Selbstwertgefühl und das Selbstvertrauen, auf die Lernmotivation und die Strategien zur Lebensbewältigung von Schülerschaft. Im deutschsprachigen Raum sind seit Ende der 1990er Jahre Fragen der schulischen Leistungsfeststellung und -bewertung aktuell. Spürbar belastende Veränderungen der bürokratisch organisierten Systeme einer modernen Massenbildung sind durch die Veränderungen der Beurteilungspraxis gekennzeichnet. Im öffentlichen Sektor des Bildungsbereiches wird eine ansteigende Verantwortlichkeit von höheren auf untergeordnete Systemebenen übertragen, stets im Hinblick auf die wachsende internationale ökonomische Konkurrenz und den Rückbau der sozialstaatlichen Versorgungssysteme in den Nationalstaaten.<sup>168</sup>

Mit Hilfe der Leistungstest wird das Erreichen von Bildungsstandards überprüft. Die neuen großflächigen internationalen und nationalen Leistungsvergleichstudien wie TIMSS, PISA und IGLU vermitteln Fragen der Bildungsgerechtigkeit- entscheidende Disparitäten beim Zugang zu den höheren qualifizierenden Bildungsgängen an der Seite und neben der Trennlinie eines Migrationshintergrundes-, die öffentliche Anerkennung gefunden haben. Kinder und Jugendliche aus Familien mit Migrationshintergrund oder niedrigem sozio-ökonomischen Status sind durch unklare und einschränkende Methoden bei der Leistungsbeurteilung und Zuweisung zu unterschiedlichen Bildungsangeboten unterprivilegiert.<sup>169</sup>

Ein Beispiel für Unklarheiten ist, dass Lehrkräfte sich bei der Einschätzung der Fähigkeiten und Kenntnisse mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler irren können. Die schulischen Lernmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache werden durch Lehrkräfte überbewertet. Lehrkräfte legen vorhandene mündliche Kommunikationsfähigkeiten zur Teilhabe am schulischen, bildungssprachlich geprägten Diskurs fest. Diese werden bagatellisiert, da ihre Kompetenzen in anderen Familiensprachen nicht wahrgenommen werden.<sup>170</sup>

---

<sup>168</sup> Vgl. Fürstenau, S./Gomolla, M. 2012, S. 13-14.

<sup>169</sup> Vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006; Gomolla 2009, in Fürstenau, S./Gomolla, M. 2012, S. 14.

<sup>170</sup> Vgl. diverse Beiträge in Fürstenau, S./Gomolla, M. 2011, in Fürstenau, S./Gomolla, M. 2012, S. 14.

In Bezug auf die Objektivität der schulischen Beurteilungs- und Selektionspraxis werden Schülerinnen und Schüler mit gleichen Leistungen am Ende ihrer Grundschulzeit auf unterschiedliche Bildungsgänge der hierarchisch gestuften Sekundarstufen geschickt.<sup>171</sup> Die institutionellen Rahmenbedingungen der Lehrarbeit beeinflussen die sozialen Selektionstendenzen der Schule. Das wurde deutlich und sichtbar, als die auffälligen Veränderungen in der Bildungsbeteiligung unterschiedlicher sozialer Gruppe untersucht wurden. Dadurch wird der Fokus auf schulstrukturelle und kulturelle Merkmale primär zur Verfügung stehender Fördermöglichkeiten gelenkt. Verfügbare Fördermöglichkeiten, wie zum Beispiel Vorschulklassen und sonderpädagogische Angebote, sind um den normalen Unterricht herum angesiedelt. Dies macht den Umgang mit schwierigen Kindern oder Eltern möglich. Am Ende der Grundschulzeit wirkt das Verhältnis von Angebot (Plätze) und Nachfrage auf die unterschiedlichen Zweige der Sekundarstufe oder auf die informellen Austauschbeziehungen zwischen abgebenden und aufnehmenden Schulen ein.<sup>172</sup>

Auf die nachgewiesene Benachteiligung soll reagiert werden. Eine mögliche Alternative ist die gezielte Förderung (zum Beispiel die Sprachförderung) aller Schülerinnen und Schüler. Diese geht einher mit einer möglichst realistischen / gründlichen Einschätzung ihres aktuellen Lern- und Entwicklungsstandes sowie ihrer individuellen Potentiale und Lernbedürfnisse. Diese Förderung artikuliert sich als Schlüsselement einer inklusionsorientierten Schulpraxis, die sich auf den Abbau der Unterschiede in Bildungserfolgen einzelner sozialer Gruppen ausgerichtet. Ausführliche Formen der Lernstandfeststellung sollen dafür sorgen, dass eine entsprechende Reflexion der unterschiedlichen Startbedingungen und der Bandbreite der Entwicklungsverläufe und Fähigkeiten von Kindern ermöglicht wird.<sup>173</sup>

Am Ende der Grundschulzeit gelten Beurteilungsgespräche, Selbstbeurteilung von Schülerinnen und Schülern oder die Einbindung von Eltern und Kindern in Übertrittsentscheidungen als Anteil an Objektivierung der Bewertung.<sup>174</sup>

Was Benachteiligung in der Schule intensiviert und tiefliegende Strukturelle Ungerechtigkeit der Schule annehmbar macht, sind neue ausführliche und stärker dialog- und partizipationsorientierte Wege der Leistungsbeurteilung. Davon profitieren überwiegend Kinder, die durch ihre Eltern kultiviert und gefördert werden. Diese Kinder sind in der Lage, ihre Interessen im Kontext von Schule zur Sprache zu bringen und wissen, sich im Unterricht

---

<sup>171</sup> Vgl. Bos, W. u.a. 2003, 2004, in Fürstenau, S./Gomolla, M. 2012, S.14-15.

<sup>172</sup> Vgl. Kornmann, R. 2003; Radtke 2004; Kronig 2003, 2007; Siebert 2007; Hauf 2007; Hug, E. 2007; Gomolla/Radtke 2009, in Fürstenau, S./Gomolla, M. 2012, S.15.

<sup>173</sup> Vgl. Allemann-Ghionda u.a. 2006, in Fürstenau, S./Gomolla, M. 2012, S.15.

<sup>174</sup> Vgl. Fürstenau, S./Gomolla, M. 2012, S.15.

zu behaupten. Unter dem Druck zur Selektion werden gesammelte Daten über die Lernentwicklung einzelner Kinder im Handumdrehen zu belastenden Faktoren auf dem Weg der individuellen Förderung. Diese Faktoren gelten als Ursache für negative Entscheidungen.<sup>175</sup>

---

<sup>175</sup> Vgl. Tillmann/Vollstädt 2000; Horstkemper 2004; in Fürstenau, S./Gomolla, M. 2012, S. 16.

## 5. Studien

Die Studie ist ein Mittel zur Datenerhebung, mit dessen Hilfe die systematische Suche nach neuen Erfahrungen, Beobachtungen und Erkenntnissen ermöglicht wird. Diese neuen Erkenntnisse und deren Dokumentation werden veröffentlicht. Das Bildungssystem Schule wird anhand verschiedener Bildungsstudien untersucht. Es gibt unterschiedliche Bildungsstudien, die verschiedenen Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler untersuchen. In diesem Kapitel werden die drei ausgewählten Studien die TIMSS-, die IGLU- und die PISA-Studie vorgestellt.

### 5.1 TIMSS (*Trend in international Mathematics and Science Study*)

Eine der international- vergleichenden Schulleistungsuntersuchung ist die TIMSS- die *Trend in international Mathematics and Science Study*. Seit 1959 werden die international- vergleichenden Schulleistungsstudien von der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) verwirklicht und gefördert, die eine unabhängige, internationale Allianz von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, Forschungseinrichtungen und Regierungsstellen beschreibt. Die TIMSS wird als Kernstudie der IEA in vierjährigem Projektzyklus durchgeführt. Durch die TIMSS werden langfristige Entwicklungen der teilnehmenden Bildungssysteme dokumentiert. Im Mittelpunkt der Untersuchungen stehen schulische Lernumgebungen im internationalen Vergleich sowie Fachleistungen von Schülerinnen und Schülern in den Fächern Mathematik und Naturwissenschaften am Ende der vierten und achten Jahrgangsstufe und der Sekundarstufe II.<sup>176</sup>

Mit TIMSS werden schulische Leistungen unter Berücksichtigung Curricularer Vorgaben und anderer zentraler Rahmenbedingung analysiert. Die Bundesrepublik Deutschland hat im Jahre 2011 zum zweiten Mal an der Grundschuluntersuchung von TIMSS teilgenommen. Mit Bestimmung der KMK und einer Vereinbarung zwischen der KMK und BMBF ist es die Beteiligung geschehen.<sup>177</sup>

TIMSS untersucht nicht nur Schülerleistungen im mathematischen und naturwissenschaftlichen Bereich, sondern auch Merkmale von Schülern, Lehrkräften, Unterricht und Schule. Die Merkmale wirken auf den Aufbau mathematischer und naturwissenschaftlicher Kompetenzen ein. Das Konzept von TIMSS basiert auf drei Ebenen- dem intendierten Curriculum, dem

---

<sup>176</sup> Vgl. Bos, W. et.al. 2012, S. 13.

<sup>177</sup> Vgl. Bos, W. et.al. 2008, S. 13.

implementierten Curriculum und dem erreichten Curriculum. Das erste Curriculum stellt Inhalte und Prozesse dar, die in einem Bildungssystem durch die Schülerinnen und Schüler gelernt werden sollen. Inhalte und Lernprozesse werden in Lehrplänen und Prüfungsvorschriften fixiert. Der tatsächlich unterrichtete Lernstoff wird durch das zweite Curriculum dargestellt. Das dritte Curriculum bildet gelernte Mathematik und Naturwissenschaften von den Schülerinnen und Schülern ab.<sup>178</sup>

Die TIMSS 2007 hat gezeigt, dass Teilnehmerstaaten der EU und der OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development) in der Zielsetzung gescheitert sind, soziale Ungleichheiten in den Schülerleistungen geringer zu machen. Im Deutschen Bildungssystem sind charakteristische Ungleichheiten in den Schülerleistungen präsent. Dies wird anhand internationaler Erhebungen (Daten und Fakten) deutlich. Die Leistungsunterschiede zwischen Kindern aus den oberen Schulklassen und der Gruppe der Anbieter liegt etwa bei einem Lernjahr. Dasselbe ist gültig und bemerkbar, wenn Vierklässler aus armutsgefährdeten Elternhäusern mit nicht armutsgefährdeten verglichen werden.<sup>179</sup>

## **5.2 IGLU (*Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung*)**

Eine weitere der international vergleichenden Schulleistungsuntersuchung ist die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) oder Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS). Sie wird ebenfalls als eine Kernstudie der IEA gefördert und im fünfjährigen Projektzyklus durchgeführt. Durch IGLU wird das Leseverständnis von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangstufe untersucht. Dies wird unter Berücksichtigung zentraler Rahmenbedingungen schulischer Lernumgebungen beobachtet. Langfristige Entwicklungen in den teilnehmenden Bildungssystemen werden durch die IGLU dokumentiert. Deutschland nimmt seit 2001 regelmäßig an IGLU teil.<sup>180</sup>

IGLU befasst sich mit der Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern in 3 Bereichen: die Leseintention in Bezug auf einen gelesenen Text, das Verständnis des Informationstextes sowie Aspekte des Leseverhalten und der Einstellungen zum Lesen.<sup>181</sup>

Zur Untersuchung durch IGLU werden die Familien mit Migrationshintergrund auf drei Gruppen (beide Elternteile, ein Elternteil, keine Elternteil) aufgeteilt. Unter Berücksichtigung

---

<sup>178</sup> Vgl. Bos, W. et.al. 2012, S. 14.

<sup>179</sup> Vgl. Bos, W. et.al. 2012, S.23.

<sup>180</sup> Vgl. Bos, W. et.al. 2012, S. 11.

<sup>181</sup> Vgl. Bos, W. et.al. 2012, S. 12.

der demographischen Entwicklung in Deutschland wird die Veränderung der Lebensbedingungen von Schulkindern in Folge eines allgemeinen gesellschaftlichen Strukturwandels deutlich.<sup>182</sup>

Wenn Familien mit und ohne Migrationshintergrund miteinander verglichen werden, wird erkennbar, dass weniger Eltern ohne Migrationshintergrund als ein Elternteil oder Eltern mit Migrationshintergrund erwerbstätig sind.<sup>183</sup>

### **5.3 PISA (*Programme for International Student Assessment*)**

Die PISA- Studie untersucht die Basiskompetenz von 15-Jährigen Schülerinnen und Schülern. In der modernen Gesellschaft sind diese Kompetenzen für eine Teilhabe am gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Leben erforderlich. Wichtige Aspekte schulischer und außerschulischer Lern- und Lebensbedingungen werden wissenschaftlich untersucht. So umfasst die bildungspolitische Diskussion eine empirische Grundlage.

Mit PISA- Studien orientieren und informieren sich die Länder der OECD, in wie weit Schülerinnen und Schüler auf die Zukunft vorbereitet sind. Die PISA- Studie besteht aus drei Erhebungszyklen, in welchen die drei Kompetenzbereiche untersucht werden. Diese Kompetenzbereiche sind Lesekompetenz (reading literacy), mathematische Grundbildung (mathematical literacy) und naturwissenschaftliche Grundbildung (scientific literacy). Die PISA- Studie untersucht und analysiert die erworbenen Wissensbestände. Sie analysiert wie die Jugendlichen in realistischen Situationen ihre Kenntnisse und Fähigkeiten verwenden und wie sie sie zur Bewältigung von Alltagsproblemen benutzen.

Merkmale der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler, Aspekte der Beziehung der Jugendlichen zu ihren Eltern, Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zum Lesen sowie ihre privaten Lesegewohnheiten, die finanziellen und personellen Entscheidungsprozesse werden anhand der Fragebögen analysiert. Die PISA- Studie ist eine Schulleistungsstudie, die seit dem Jahr 2000 in dreijähriger Sequenz durchgeführt wird. Sie ist eine international durchgeführte Sozialerhebung, die sehr umfassend und aufwendig ist.<sup>184</sup>

Als der internationale Schulleistungstest PISA zum ersten Mal im Jahr 2000 durchgeführt wurde, lagen die Schüler in Deutschland in allen Bereichen dieser Studie deutlich unter dem OECD-Durchschnitt (494 Punkte). In Bezug auf den Schwerpunkt Mathematik lagen die Schüler in Deutschland mit 514 Punkten über dem OECD-Durchschnitt, der einen Vorsprung

---

<sup>182</sup> Vgl. Autorengruppe Bildungsbericht, 2008, in Bos, W. et.al. 2012, S. 197.

<sup>183</sup> Vgl. Bos, W. u.a. 2012, S. 198.

<sup>184</sup> Vgl. [http:// www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/grundlagen.htm](http://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/grundlagen.htm)

von etwa einem Schuljahr bedeutet. Im Jahr 2012 haben leistungsschwache und sozial benachteiligte Schüler deutlich besser abgeschnitten als noch 2003. Wenn die Ergebnisse des Jahres 2003 mit denen aus 2012 verglichen wird, so hat Deutschland in Bezug auf die soziale Gerechtigkeit in der Bildung ungefähr das OECD-Durchschnittsniveau erreicht. Im Hinblick auf den sozio-ökonomischen Hintergrund der Schüler lag der Anteil der Schülerleistungen in Mathematik bei 17 Prozent (im Jahr 2003 bei 24 Prozent).

Durchschnittlich erzielt ein sozioökonomisch bessergestellter Schüler in Mathematik 43 Punkte mehr als ein wenig begünstigter Schüler. Diese Leistungsdifferenz entspricht laut des OECD-Durchschnitts einem Vorsprung von einem Schuljahr. Um 54 Punkte lagen die Matheergebnisse der Schüler (im Jahr 2012) mit Migrationshintergrund unter dem Durchschnitt der Schüler ohne Migrationshintergrund. Diese Ergebnisse zeigen, dass 31 Prozent der Jugendliche aus Migrantenfamilien, die in Deutschland geboren sind, das Grundkompetenzniveau in Mathematik fehlt.<sup>185</sup>

---

<sup>185</sup> Vgl. <http://www.migazin.de/2013/12/04/pisa-2013.migranten-gerechtigkeit-problem/>.

## 6. Alternative Handlungsansätze

Eine wirkungsvolle Verbesserung der Beurteilungspraxis hängt mit breiterer Veränderung des institutionellen Arrangements im Unterricht, mit der Schulorganisation und dem Bildungssystem als Ganzes zusammen. Ein vielversprechender Weg, der Gestaltungsspielraum ermöglicht, ist, eine Beurteilungspraxis in breitere Initiativen zur Unterrichts- und Schulentwicklung zu implementieren, die inklusionsorientiert und diskriminierungskritisch ist.<sup>186</sup>

Auf der lokalen Ebene können Maßnahmen unternommen werden, die Veränderungen in Einzelschulen ins Rollen bringen.<sup>187</sup>

Auf der lokalen Ebene des Bildungssystems können so wichtige Aktionen unternommen werden, die zur gezielten Veränderungen der Bildungspraxis in den Schulen beitragen. Es ist in diesem Zusammenhang wichtig, Schülerströme und Bildungsübergänge gezielt zu beobachten sowie Ziele der Inklusion und Gleichstellung in die Verfahren des gesetzlichen Qualitätsmanagements zu manifestieren. Quoten und die gezielte Erweiterung des Schulplatzangebotes sind außergewöhnliche Strategien im Bildungsbereich und repräsentieren wirksame Hilfsmittel, um das Abitur erwerben zu können. Es ist zu erwarten, dass die in der Schule tätigen Fachkräfte, Behörden und andere Schulbezogene Einrichtungen ihre Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit einer Menge von Personen und Gruppen zeigen. Eltern, Vertreterinnen und Vertreter migrantischer Organisationen, Lehrpersonen anderer Schulformen und externe Fachkräfte sind entscheidend, um die Praxis in einzelnen Einrichtungen widerzuspiegeln und um Reflexionsprozesse anzustoßen. Mit externen Fachkräften sind die Institutionen, die gegenüber der Schule neutral sind, gemeint. Es ist in dieser vorliegende Arbeit festzustellen, dass die Diskussion auf lokaler Ebene neu angestoßen und entsprechende Dialog- und Austauschfaktoren umstrukturiert werden sollten, um die Beteiligung einer breiten Interessengemeinschaft fokussieren zu können.<sup>188</sup>

Neue Forschungen zur Schulqualität und Schulentwicklung in den USA und Großbritannien haben ein neues bedeutendes Basiswissen freigegeben. Mit diesem können Unterrichtsprozesse entsprechend so gestaltet werden, dass eine hohe Qualität des fachlichen und sozialen Lernens garantiert werden kann. In der Anwendung dieser Unterrichtskonzeption/ Unterrichtsprozesse können soziale Ungleichheiten in den Bildungserfolgen gemindert oder aufgelöst werden. Die

---

<sup>186</sup> Vgl. Truniger 2000; Sträuli 2005; Thurn und Roos-Schüpbach, in Fürstenau, S./Gomolla, M. 2012, S. 16.

<sup>187</sup> Vgl. Mächler u.a. 2000, in Fürstenau, S./Gomolla, M. 2012, S. 16.

<sup>188</sup> Vgl. Fürstenau, S./Gomolla, M. 2012, S. 16-17.

Schule ist ein Ort, an dem für sie relevante Fragestellungen und Themen besprochen werden. Schule und Bildungsprozesse im Unterricht wirken gegen nationalistische, rassistische und ethnozentristische Tendenzen.<sup>189</sup>

Die Mischung der Sozialisationsbedingungen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund bedingt Vorkenntnisse und Lebenserfahrungen von Schülerinnen und Schülern. Diese Vorkenntnisse sind Normalitätserfahrungen, die in der deutschen Schule traditionell befestigt oder fixiert sind. Ein „guter Unterricht“ ist, der die Verschiedenartigkeit von Lerngruppen berücksichtigt. Dies bezieht sich nicht nur auf Unterrichtsinhalte und Ziele, sondern auch auf pädagogische und lehrhafte Methoden und Interaktionsformen im Unterricht. In der allseitigen Literatur zur pädagogischen und lehrhaften Durchführung von Fachunterricht bleibt migrationbedingte Verschiedenheit aus. Heterogene Lerngruppen im Unterricht stellen für die Lehrkräfte eine Herausforderung dar. Sie sollen einen kompetenten Umgang mit Dilemmata finden, so dass einerseits auf die Bedürfnisse einzelner Schülerinnen und Schüler eingegangen und sich andererseits an institutionellen Vorgaben und Rahmenbedingungen gehalten wird. Das kooperative Lernen ist eine Unterrichtsform, die fachliche und soziale Lernziele sowie authentisch soziale Ungleichheiten abdecken kann.<sup>190</sup>

In Bezug auf Migration ist die Unterrichtssprache Deutsch für einen großen Teil der Schülerinnen und Schüler die Zweitsprache. In Hamburg wachsen fast 50 Prozent der Kinder unter 6 Jahren mindestens zweisprachig auf. Die Migrationkinder eignen sich eine „lebensweltliche Zweisprachigkeit“ (Gogolin) an. Die „lebensweltliche Zweisprachigkeit“ bietet eine günstige Voraussetzung für jedes weitere Sprachlernen. Jedoch benötigen lebensweltlich mehrsprachige Kinder im Unterricht mehr Unterstützung. So können sie den schulspezifischen sprachlichen Anforderungen im Deutschunterricht besser nachkommen. Die Qualität des Unterrichts ist davon abhängig, auf welche Weise Sprachliche Bildung in den Regelunterricht einfließt.<sup>191</sup>

## ***6.1 Umgang mit migrationbedingte Heterogenität im Unterricht***

Für eine gewisse Zeit wurde die migrationbedingte sprachliche und sozio- kulturelle Pluralisierung in Form von Zusatzmaßnahmen bearbeitet. Politik und Forschung haben jedoch bestätigt, dass es zwingend eines grundlegenden Innovationsanspruchs an die Gestaltung

---

<sup>189</sup> Vgl. Fürstenau, S./Gomolla, M. 2009, S.15.

<sup>190</sup> Vgl. Fürstenau, S./Gomolla, M. 2009, S.16.

<sup>191</sup> Vgl. Fürstenau, S./Gomolla, M. 2009, S.18.

schulischer Strukturen, Programme und Praktiken bedarf. Kernaufgabe der Schule sei die Lenkung des Interesses an Unterricht. In der deutschsprachigen Schul- und Unterrichtsforschung ist „Heterogenität“ zu einem Modethema avanciert.<sup>192</sup>

Die Ungleichbehandlung sozialer Gruppe im Bildungssystem wird in der quantitativen Bildungsforschung anhand dreier Indikatoren erklärt und untersucht: der Bildungsbeteiligung; der Schulleistung und dem Bildungserfolg. Bildungsbeteiligung bezieht sich auf Anteilswerte und Beteiligungsquoten von Gruppen in Schulformen. Die Schulleistung bezieht sich auf Noten, Testergebnisse und Übergänge. Der Bildungserfolg bezieht sich auf formale Abschlüsse.<sup>193</sup>

In Bezug auf die Beteiligung der Kindergärten gibt es zwischen Kindern mit Migrationshintergrund gegenüber den einheimischen keinen Unterschied. Beim Schuleintritt spiegelt die Auslese die unverhältnismäßige Zurückstellung von ausländischen Kindern wider.<sup>194</sup>

Die hohe Anzahl ausländischer Kinder und Jugendlicher an Sonderschulen ist als ein Dauerproblem präsent. Die Wahrscheinlichkeit, dass ausländische Schülerinnen und Schüler auf eine Sonderschule mit Förderschwerpunkt Lernen überwiesen werden, lag im Jahr 2002 zweimal höher als bei den gleichaltrigen deutschen Kindern.<sup>195</sup>

Die Benachteiligungen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind in den Bildungs- und Erziehungseinrichtungen bekannt und deutlich. Die Ursache für diese Schieflage wird jedoch uneinig diskutiert.<sup>196</sup>

Die Schule und die Unterrichtsstrukturen sind fast vollständig an den Normalitätserwartungen der gesellschaftlichen Mehrheit (deutsche Kinder) orientiert. Diese Normalitätserwartungen haben eine Wirkung auf die Handlungsorientierungen und Strategien der Lehrkräfte. Dadurch wird die migrationbedingte sprachlich kulturelle Ungleichheit von Berufsanfängerinnen und -anfängern sowie von erfahrenen Lehrkräften als Irritation oder Verwirrung empfunden, da die Unterrichtsstrukturen und Praktiken kompromisslos auf die Förderung von Kindern mit einer großen Anzahl von sprachlichen Vorraussetzungen und Lebenshintergründen gestaltet sind.<sup>197</sup>

---

<sup>192</sup> Vgl. Becker u.a. 2004; Bräu/Schwerdt 2005; Boller/Rosowski/Stroot 2007, in Fürstenau, S./Gomolla, M. 2009, S.21.

<sup>193</sup> Vgl. Diefenbach, H. 2007, in Fürstenau, S./Gomolla, M. 2009, S.29.

<sup>194</sup> Vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung Deutschland 2006, in Fürstenau, S./Gomolla, M. 2009, S.29.

<sup>195</sup> Vgl. Diefenbach, H. 2007; Kornmann 2009, Fürstenau, S./Gomolla, M. 2009, S.29.

<sup>196</sup> Vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006, S. 151 ff.; Diefenbach, H. 2007, in Fürstenau, S./Gomolla, M. 2009, S.30.

<sup>197</sup> Vgl. Bender-Szymanski 2001, in Fürstenau, S./Gomolla, M. 2009, S.31.

In frühen Untersuchungen haben Czock und Radtke 1984 bestätigt, dass die unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen und Entwicklungsstände der Kinder, die im Unterricht als Aufgabe des Unterrichts bearbeitet werden sollen, als Störung und Makel durch Lehrkräfte erkannt wurden.<sup>198</sup>

Lernschwierigkeiten im Unterricht werden als Folge mangelhafter sprachlicher Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler angesehen. Eigentlich sollten in Bezug auf den Unterricht diese Lernschwierigkeiten, wie zum Beispiel mangelnder Zugang zum Unterrichtsstoff, fehlendes Verständnis von Arbeitsanweisungen, Redehemmungen sowie Aufmerksamkeits- und Disziplinproblem, wahrgenommen werden. Folglich ergibt sich eine Veränderung innerhalb der Organisationen, die für schulisches Misslingen und Exklusion genutzt werden.<sup>199</sup>

Beispiele für Schulkarrieren sind die Einschulung, Umschulung auf eine Sonderschule und die Übergangsempfehlung für eine Sekundarschulform. Im Verlauf der Schulkarriere wird deutlich und demonstrativ geschildert, dass in den organisatorischen Prozess der Abstufung und Auslese der sprachliche und sozio- kulturelle Hintergrund als Merkmal für das Lern- und Leistungsvermögen eines Kindes einbezogen wird. Dadurch werden Kinder auf vielseitige Weise negativ beurteilt und vom Regelunterricht ausgeschlossen. Sie werden in niedrigere Bildungsgänge, die nicht ihrem Leistungsvermögen entsprechen, eingestuft. Dieses ungerechte Entscheidungsmuster ist eng mit der organisatorischen Handlungsrationalität der Schule als Ganzes verbunden.<sup>200</sup>

Als Strategie der Ethnisierung, um eine wahrscheinlich einheitliche Gruppe zu bilden, wird der Anteil mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler in den Klassen bei der Einmischung niedrig gehalten. Für die Organisationen wie die Schule als Ganzes sind solche Muster der Kulturalisierung zweckdienlich. Ungerechte Folge ist, dass die Beteiligten Kinder sich mit Verweis auf die eingeschränkten Kapazitäten und Möglichkeiten der Schule befassen sollen.<sup>201</sup>

In Bezug auf das sprachliche und sozio- kulturell heterogene Umfeld hat der Schulforscher Peter Rüesch (1999-2000) zur Wirksamkeit von Unterricht und Schule ein Modell zur Qualitätsentwicklung darstellt. Durch die Prozesse im Unterricht und das Elternhaus wird das Lernen direkt beeinflusst. Im nächsten Schritt ist das Intervenieren zwischen den Prozessen im Klassenzimmer und der aktiven Ausgestaltung der Beziehung der Schule zu den Eltern zu

---

<sup>198</sup> Vgl. Fürstenau, S./Gomolla, M. 2009, S.31.

<sup>199</sup> Vgl. Gogolin 1994; Auerheimer u.a. 1996; Gogolin/Neumann 1997; Weber 2003; in Fürstenau, S./Gomolla, M. 2009, S.32.

<sup>200</sup> Vgl. Gomolla/Radtke 2007, in Fürstenau, S./Gomolla, M. 2009, S.32.

<sup>201</sup> Vgl. Fürstenau, S./Gomolla, M. 2009, S.32.

fokussieren.<sup>202</sup>

Die Aktionen auf diesen Ebenen werden durch ein positives pädagogisches Klima in der Schulorganisation als Ganzes und durch Maßnahmen im weiteren institutionellen Umfeld der Schule stabilisiert. Die Durchführung inklusiver Schule verlangt eine einheitliche Gesamtstrategie, die zur selben Zeit den Unterricht der einzelnen Lehrperson, die Zusammenarbeit in Lehrerteams und die Befestigung der Schule in ihrem Stadtteil berücksichtigen. Wie durch wissenschaftliche Untersuchungen und Evaluationen bewiesen ist, stellt die unterrichtbezogene Schulentwicklung einen brauchbaren und praktikablen Handlungsraum dar. Dieser Handlungsraum befähigt die Lehrkräfte, Einfluss auf einige Veränderung an der Schulentwicklung der Teilnehmer und auf schulische Arbeitsstrukturen beziehungsweise -Kulturen in einer inklusiven Richtung zu nehmen. Schule als ein Ort der Bildungschance wahrzunehmen, so dass schulisches Lernen erwünschte berufliche Perspektiven eröffnet, hängt weder von den Sozialisationsprozessen in der Herkunftsfamilie noch von faktischen Chancen (Hauptschul-, Realschul- oder Gymnasialabschluss) ab.<sup>203</sup>

Die Zusammensetzung einer Schule und einer Schulklasse wirkt auf die Lernprozesse ein, weil Schülerinnen und Schüler nicht nur von den Lehrkräften, sondern voneinander und miteinander lernen.<sup>204</sup>

Für die pädagogische Praxis ist eine Unterrichtsform, die nicht nur die Gleichheit und Gleichberechtigung möglich macht, sondern die sich auch mit Vorurteilen und Ideologien auseinandersetzt, wichtig und bedeutungsvoll aber gleichzeitig lückenhaft.<sup>205</sup>

Die Gestaltung von Unterricht in verschiedenen Lerngruppen ermöglicht allen Schülerinnen und Schülern einen Zugang zu schulischen Inhalten. Das Berücksichtigen der Vielfalt der sozio- kulturellen Wahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler ist für das Lernen nützlich.<sup>206</sup>

Schülerinnen und Schüler werden nicht nur durch singuläre Persönlichkeit, sondern auch durch soziale Zugehörigkeit gekennzeichnet. Die sozio- kulturellen Lebenslagen der Kinder und ihrer Familien sollen nicht übersehen werden. Unterschiede in der Bildungsvoraussetzung werden im sozialen Zusammenhang erfasst.<sup>207</sup>

Im Hinblick auf die Zuteilung sozialer Teilhabe ist es schwierig, eine fundamentale Ausgangsbedingung für die Durchführung von Unterricht in unterschiedlichen Lerngruppen zu entwickeln, die in der Lage ist, die heterogenen Erfahrungen, Interessen und Fähigkeiten der

---

<sup>202</sup> Vgl. Fürstenau,S./Gomolla,M. 2009, S.36.

<sup>203</sup> Vgl. Fürstenau,S./Gomolla,M. 2009, S.46.

<sup>204</sup> Vgl. Schümer 2004, in Fürstenau,S./Gomolla,M. 2009, S.46.

<sup>205</sup> Vgl. Fürstenau,S./Gomolla,M. 2009, S.57.

<sup>206</sup> Vgl. Fürstenau,S./Gomolla,M. 2009, S.62.

<sup>207</sup> Vgl. Fürstenau,S./Gomolla,M. 2009, S.61.

Kinder in ihrer sozialen Wertigkeit zu differenzieren. Im Zusammenhang mit Migration ist es eine große Herausforderung, die schulischen Routinen den Bedürfnissen von Schülerinnen und Schüler aus zugewanderten Minderheiten anzupassen. Anhaftende Normen sind im Unterricht wirkungsvoll, wenn die auf unterschiedliche Schülergruppen unterschiedlich wirken.<sup>208</sup>

Gemäß sozialkonstruktivistischer Lerntheorien ist die soziale Interaktion für das Lernen in der Schule bedeutsam. Im Unterricht wird durch Aushandlungsprozesse voneinander gelernt, indem die Gesprächspartner in der aufbauenden Auseinandersetzung mit anderen Einstellungen gemeinsame Assoziationen und Vorstellungen konstruieren.<sup>209</sup>

Zentrale Aufgabe des Unterrichts ist es, ein gemeinsames Wissen in der Interaktion zu schaffen, um allen Schülerinnen und Schülern eine erfolgreiche Schullaufbahn zu ermöglichen.<sup>210</sup>

Ein Ziel des Unterrichts ist es zudem, Unterschiede in der Schülerschaft in effektiver Weise zu bestätigen. Ein weiteres Ziel ist es, Unterschiede in Bezug auf Schulerfolgsmöglichkeiten zu kompensieren. Diese beiden Ziele stehen im Gegensatz zueinander.<sup>211</sup>

Wenn im Unterricht soziale und schulische Normen angesprochen werden und die soziale Valenz sozio- kultureller und sprachlicher Praxis widerspiegelt wird, dann bauen die Schülerinnen und Schüler ein Bewusstsein auf, um Ausdrucks-, Verhaltens- und Sichtweisen in Bezug auf soziale Zusammenhänge und Situation positiv oder negativ zu gestalten.<sup>212</sup>

Ein „guter Unterricht“ fügt unterschiedliche Vorgehensweisen in offenen und lehrergelenkten Handlungssituationen zusammen, und der ist nicht mit einer dichtomisierenden Besprechung fortschrittlicher und lehrergelenkter Behandlung von vielen Praxisansätze konform.<sup>213</sup>

„Adaptiver Lehrstil“ ist eine geeignete Grundlage für das Lernen in ungleichmäßigen Schulklassen. Diese Methode nimmt die unterschiedlichen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler wahr.<sup>214</sup>

Unterschiedliche Unterrichtstrategien, deren Merkmal die Gruppenarbeit ist, werden als „kooperatives Lernen“ gekennzeichnet. Durch kooperatives lernen wird nicht nur gemeinsames Lernen der Schülerinnen und Schüler, sondern auch alleiniges gesichert. Heterogenität wird als Ressource und nicht als Problem gesehen. Kooperatives Lernen ist eine Art der wechselseitig

---

<sup>208</sup> Vgl. Fürstenau,S./Gomolla,M. 2009, S.61-62.

<sup>209</sup> Vgl. Fürstenau,S./Gomolla,M. 2009, S.65.

<sup>210</sup> Vgl. Fürstenau,S./Gomolla,M. 2009, S.67.

<sup>211</sup> Vgl. Hinz 2002, in Fürstenau,S./Gomolla,M. 2009, S.67.

<sup>212</sup> Vgl. Fürstenau,S./Gomolla,M. 2009, S.67-68.

<sup>213</sup> Vgl. Helmke 2005,S. 69 ff.;Lompscher2001,S. 396 ff.;Schrader u.a. 2008,S. 20 ff.,in Fürstenau,S./Gomolla,M. 2009, S.79.

<sup>214</sup> Vgl. Weinert 1997a,S. 52,in Fürstenau,S./Gomolla,M. 2009, S.80.

beeinflussenden und anschaulichen Lernform. Alle Lernenden steuern ihr Fachwissen beim Erledigen einer komplizierten Aufgabe, wenn möglich selbstständig und gleichrangig bei. In dieser Lernform übertragen die Lehrkräfte Autorität auf die Schülerinnen und Schüler. Für die Lehrkräfte werden Räume zur Beobachtung geschaffen, an denen es im gewöhnlichen Unterricht mangelt.<sup>215</sup>

## **6.2 Professionalität der Lehrer**

Seit den 1990er Jahren ist der Umgang mit migrationbedingter Heterogenität in Bezug auf professionelles Handeln von Lehrerinnen und Lehrern zum Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen geworden.<sup>216</sup>

Im Umgang mit den sprachlich-kulturellen Ungleichheiten haben die Pädagogen, Erzieher und Lehrer im Kindergarten und der Schule verschiedene Handlungsstile entwickelt. Diese Handlungsstile variieren in der Begegnung mit den Facetten der Differenz und Vielfalt zwischen den zwei Polen des „Ignorierens“ und des „professionellen Umgangs“.<sup>217</sup>

Diese individuellen Handlungsstile werden nicht durch die Schule angeeignet, sondern oftmals durch eigene Orientierungen der Kompetenzen wie zum Beispiel dem eigenen Migrationshintergrund oder der Auslandserfahrung. In Kindergärten und Schulen ist ein kompetenter Umgang mit migrationsbedingter Ungleichheit vom Zufall bestimmt. Durch gezielte Fortbildungen, die die Teamarbeit und die schulischen Gesamtstrategien der Schule in Bezug auf die Ungleichheiten fokussieren, ergeben sich deutliche Verbesserungen im Umgang mit Ungleichheiten.<sup>218</sup>

Die Lehrer sollen mit einer abgestuften Spiegelung und Empfindung von sozialer und kultureller Verschiedenartigkeit aus-, fort- und weitergebildet sein. Parallel und zugleich sollen sie in der Lage sein, sich kritisch mit dem Klischee einer kulturalisierenden Pädagogik auseinanderzusetzen.<sup>219</sup>

---

<sup>215</sup> Vgl. Fürstenau,S./Gomolla,M. 2009, S.85.

<sup>216</sup> Vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006,S.165 ff.;Edelmann 2007,S. 49 ff.,in Fürstenau,S./Gomolla, M. 2009, S.31.

<sup>217</sup> Vgl. Bender-Szymanski 2001;;Walter 2001;Lanfranchi 2002,in Fürstenau,S./Gomolla, M. 2009, S.33.

<sup>218</sup> Vgl. Gomolla 2005,2009,in Fürstenau,S./Gomolla,M. 2009, S.34.

<sup>219</sup> Vgl. Fürstenau,S./Gomolla,M. 2009, S.57.

Die Bedeutung der Lehrkräfte für den Lernzuwachs von Schülerinnen und Schüler, insbesondere von Kindern mit niedrigen Schulleistungen, ist größer als vorher angenommen wurde.<sup>220</sup>

Es gehört zur interkulturellen Erziehung, dass Lehrerinnen und Lehrer in der Lage sein sollen, in ihrer pädagogischen Arbeit Spielräume für verschiedene Aussichten und Sichtweisen zu Schaffen.<sup>221</sup>

Eine grundlegende Hilfe für das Erfassen von Lernen und Lehren im Zusammenhang sozialer Interaktion sind die theoretischen Gedankengänge von Wygotski.<sup>222</sup>

Nach Wogytskis Theorien generalisieren Kinder in Abhängigkeit ihrer „Alltagserfahrungen“ und „Alltagsbegriffe“. In der sozialen Interaktion ergreifen Kinder allgemeingültige Phänomene beziehungsweise „wissenschaftliche Begriffe“.<sup>223</sup>

Kinder benötigen eine informative Organisation der Interaktion als Unterstützung.<sup>224</sup>

In der Bildungslehre wird das Können des Kindes als Ausgangspunkt für Anleitung und Weisung genommen. Nach Wygotskis Konzept „Zone der nächsten Entwicklung“ ist die Hilfestellung nicht nur als eine Belehrung zu verstehen, sondern als die Unterstützung der Lernprozesse der Einzelnen Schülerinnen und Schüler.<sup>225</sup>

Das „Modell des optimalen Scaffolding“ für den Unterricht ist durch Salonen und Vauras (2006, S. 209) dargestellt.<sup>226</sup>

Der Scaffolding-Prozess fasst existentiell eine Stufenweise Verzögerung von der Fremd- zur Selbstregulation, die auf unabhängigeres Lernen des Kindes zielt. Die Aufgabenschwierigkeit wird durch Lehrperson mit Hilfe des Scaffolding-Modells weich und elastisch geändert. So wird ein optimaler Unterricht erreicht. Mit Hilfe der Lehrperson und durch ihre sprachliche Unterstützung und Anleitung wird dem Kind geholfen, die entscheidenden Zusammenhänge zu erkennen und zu formulieren. Dem Kind wird durch diese eine minimale erforderliche Unterstützung gegeben. So bleibt die Aufgabe provokativ. Die Hilfe wird elastisch dosiert, um die Aufgabe unabhängig von der Unterstützung bewältigen zu können.<sup>227</sup>

---

<sup>220</sup> Vgl. Lipowsky 2007, S. 35 ff., in Fürstenau, S./Gomolla, M. 2009, S. 68.

<sup>221</sup> Vgl. KMK 1996, S. 7, in Fürstenau, S./Gomolla, M. 2009, S. 62.

<sup>222</sup> Vgl. Wygotski 1934/1986, in Fürstenau, S./Gomolla, M. 2009, S. 68.

<sup>223</sup> Vgl. Ebd. S. 167 ff., in Fürstenau, S./Gomolla, M. 2009, S. 68.

<sup>224</sup> Vgl. Fürstenau, S./Gomolla, M. 2009, S. 68.

<sup>225</sup> Vgl. Fürstenau, S./Gomolla, M. 2009, S. 69.

<sup>226</sup> Vgl. Salonen und Vauras 2006, S. 209, in Fürstenau, S./Gomolla, M. 2009, S. 70.

<sup>227</sup> Vgl. Fürstenau, S./Gomolla, M. 2009, S. 70.

Die Unterstützung der Struktur und der Lernprozesse, die durch die Lehrkraft geleistet wird, ist abhängig von der Qualität der Interaktion. Das Merkmal der Interaktion zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern ist ein ungleichmäßiges Machtverhältnis.<sup>228</sup>

Lehrer und Schüler üben Einflüsse aufeinander aus, indem die Lehrkräfte als wissender Interaktionspartner Gespräche im Unterricht leiten und Schülerinnen und Schüler ihre verschiedenen Erfahrungen und Einstellungen aus dem Gespräch herausarbeiten. So wird der Raum für ihre eigenen kognitiven Aktivitäten durch Interaktion geschaffen.<sup>229</sup>

Übliche Interaktion in der Schule ist der Institution-Response-Evaluation-Diskurs (IRE-Diskurs), der durch Mehan(1979) dargestellt worden ist. Von diesem Diskurs profitieren die Kinder mit ausgebildeten Eltern.<sup>230</sup>

Ein großes Dilemma ist das Spannungsfeld zwischen Individualisierung und normierter Forderung und Erwartungen.<sup>231</sup>

Ein Umgang mit dieser Herausforderung wäre eine Einstellung an unterschiedliche Lernziele, die auf ein fundamentales Lehrprogramm basiert ist. Dies kann sich zwischen einem Lehrprogramm für Schülerinnen und Schüler verschiedener Lernvoraussetzungen und unterschiedlichen Interessenrichtungen unterscheiden.<sup>232</sup>

Wenn die Schülerinnen und Schüler bei der Erledigung von Aufgaben Entscheidungsfreiräume bekommen würden, dann wären das individuelle Wachstum und der Aufstieg möglich.<sup>233</sup>

Eine entsprechende Vorbedingung ist, dass komplizierte Aufgaben und Problemstellung klein gestellt werden, auf Steigerung verzichtet wird und verschiedene Formen und Medien der Erledigung erbaut werden.<sup>234</sup>

Das Klassenzimmer wird dann nicht nur als physikalischer, sondern als sozio- ökologischer Zusammenhang des Lernens wahrgenommen. So wird die Voraussetzung dafür geschaffen, dass sich alle Schülerinnen und Schüler als Gruppe fühlen, die sich mit geteilten Problemen und Fragen beschäftigt, diskutiert und sich aus einem neuen Blickwinkel betrachtet.<sup>235</sup>

Der Leistungsausgleich in verschiedenen Lerngruppen wirkt auf die Relation zu Anleitung und Eigenaktivität im Unterricht ein. Schülerinnen und Schüler benutzen Freiräume, die für Eigenaktivität im Unterricht in verschiedener Größe für die Aneignung schulischer Inhalte

---

<sup>228</sup> Vgl. Perrez u.a. 2001, S. 360, in Fürstenau, S./Gomolla, M. 2009, S.70.

<sup>229</sup> Vgl. Fürstenau, S./Gomolla, M. 2009, S.70.

<sup>230</sup> Vgl. Fürstenau, S./Gomolla, M. 2009, S.71.

<sup>231</sup> Vgl. Von der Groeben 2008, S. 26, in Fürstenau, S./Gomolla, M. 2009, S.74.

<sup>232</sup> Vgl. Weinert 1997a, S.52, in Fürstenau, S./Gomolla, M. 2009, S.74.

<sup>233</sup> Vgl. Fürstenau, S./Gomolla, M. 2009, S.74.

<sup>234</sup> Vgl. Dehn 2005, S. 26, in Fürstenau, S./Gomolla, M. 2009, S.75.

<sup>235</sup> Vgl. Weinert 1997b, S.19, in Fürstenau, S./Gomolla, M. 2009, S.75.

vorgesehen sind. Sie nutzen diese Freiräume unabhängig davon, ob sie schultypische Aktivitäten wie zum Beispiel das Lesen von zu Hause, gewöhnt sind. Bourne (2003) rät von diesem Hintergrund ab.<sup>236</sup>

Die Kinder sollen im Unterricht nicht auf sich alleine gestellt sein, da die Unterschiede im Lernverhalten und in den Lernerfolgen mit sozi- Kulturellen Faktoren zusammenhängen und nicht mit „Begabung“ zu tun haben.<sup>237</sup>

Schulische Lernerfolge hängen mit dem Vorwissen der Kinder zusammen, nicht mit ihrer Intelligenz. Die Vorkenntnisse wirken auf die Leistung der Kinder in der Schule ein, deswegen müssen in ungleichmäßigen Lerngruppen unterschiedliche Vorkenntnisse im Unterricht beachtet werden. Lernerfolge im Unterricht und in der Schule hängen nicht nur mit den Besonderheiten des Unterrichts zusammen, sondern ebenfalls mit den individuellen Voraussetzungen der Kinder.<sup>238</sup>

Die Lehrkräfte haben die Möglichkeit, das Lernen im „offenen Unterricht“ beizusteuern und aufzuschlüsseln.<sup>239</sup>

Lehrergelenkter Unterricht ist eine „direkte Instruktion“ und „fragend- entwickelnder- Unterricht“. In diesem Unterricht können die Blickwinkel der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden. Dieser Unterricht kann problemorientiert durchgeführt werden.<sup>240</sup>

Interkulturelles Fachwissen ist ein erforderliches und notwendiges Element der pädagogischen Professionalität.<sup>241</sup>

### **6.3 Institutioneller Wandel der Schule**

Ein gutes Schulklima kann Selektion nicht verhindern. Jahrzehnte lang haben sich engagierte Lehrkräfte bemüht, ihre Praxisangebote besser auf die migrationbedingte Ungleichheit abzustimmen.<sup>242</sup>

Verschiedene Felder des schulischen Handelns sind zum Beispiel: Sprachförderung beim Schuleintritt, Kooperation mit Eltern, Vernetzung mit einer Mehrzahl von Organisationen im Stadtteil, soziales und kulturelles Lernen sowie außerschulische Lern- und Freizeitangebote.

Um mit den sprachlich und kulturell ungleichen Schülerschaften und den ungünstigen sozi-

---

<sup>236</sup> Vgl. Fürstenau,S./Gomolla,M. 2009, S.77.

<sup>237</sup> Vgl. Fürstenau,S./Gomolla,M. 2009, S.77.

<sup>238</sup> Vgl. Fürstenau,S./Gomolla,M. 2009, S.78.

<sup>239</sup> Vgl. Hartinger und Hawelka 2005,in Fürstenau,S./Gomolla,M. 2009, S. 79.

<sup>240</sup> Vgl. Pauli 2006;Stern 2006,in Fürstenau,S./Gomolla,M. 2009, S. 79.

<sup>241</sup> Vgl. Lanfranchi 2002,in Fürstenau,S./Gomolla,M. 2009, S.89.

<sup>242</sup> Vgl. Fürstenau,S./Gomolla,M. 2009, S.32.

ökonomischen Ausgangsbedingungen im Stadtteil besser und fair umgehen zu können, haben sich Schulleiter und einige Lehrkräfte bemüht, innovative Lösungen für verschiedene Felder des schulischen Handelns zu finden, ohne an den konkreten oder perspektivischen Schulerfolg zu denken.<sup>243</sup>

Soziale und ethnische Differenzierungen im Schulalltag sind mit der problematischen ideologischen Hypothese verbunden, dass soziale, kulturelle oder religiöse Besonderheiten von „Migrantinnen“ und „Migranten“ als eine formidabelen Bedingungen des Lernens in der Schule gesehen wird, nicht als eine Ressource.<sup>244</sup>

Die Folge ist, dass soziale Benachteiligung und Ausgrenzung als „kulturelle Unterschiede“ missverstanden werden.<sup>245</sup>

Es ist sinnvoll, dass die sich gegenseitig verstärkenden, vielseitigen Zuschreibungsprozesse und die begleitende Diskriminierung berücksichtigt werden, wenn es darum geht, verschiedene Formen der Benachteiligung in- und außerhalb der Schule abzudecken. So gibt es die Möglichkeit, sich mit der Frage der eigenen Zugehörigkeit, politischen und religiösen Identifikationsangeboten und mit fremdenfeindlichen, nationalistischen und rassistischen Ideologien auseinanderzusetzen. Für die Erzeugung und Rechtfertigung von Machtverhältnissen und Ungerechtigkeit sind soziale, kulturelle und religiöse Zuordnungen bedeutsam. Daher ist es aus antidiskriminierender Sicht wichtig, sich damit auseinanderzusetzen.<sup>246</sup>

Eine pädagogische Antidiskriminierungsperspektive ist ein integrativer Rahmen, um unterschiedliche Bildungsansätze wie die Menschenrechtspädagogik, die antirassistische Pädagogik, die interkulturelle Pädagogik und die Diversity- Pädagogik zu umschließen.<sup>247</sup> Veränderungen von Schulen als Institutionen und Bildungssystemen sind erforderlich und notwendig, die Einheimischen und Zugewanderten, Mehrheits- und Minderheitsangehörigen, Mädchen und Jungen etc. gleiche Bildungsmöglichkeiten und Partizipationschancen zu ermöglichen.<sup>248</sup>

---

<sup>243</sup> Vgl. Fürstenau, S./Gomolla, M. 2009, S.33.

<sup>244</sup> Vgl. Fürstenau, S./Gomolla, M. 2009, S.46.

<sup>245</sup> Vgl. Fürstenau, S./Gomolla, M. 2000, S.47.

<sup>246</sup> Vgl. Fürstenau, S./Gomolla, M. 2009, S.49.

<sup>247</sup> Vgl. Fürstenau, S./Gomolla, M. 2009, S.50.

<sup>248</sup> Vgl. Fürstenau, S./Gomolla, M. 2009, S.57

## 6.4 Interkulturelle Elternarbeit

Die Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule wird als zentraler Schwerpunkt in der interkulturellen Elternarbeit angesehen. Schule und Lehrkräfte werden aufgefordert, das Schulgeschehen im Sinne des sozialen und institutionellen Bereiches zu erleichtern und mit Eltern, Kindern und Jugendlichen zusammenzuarbeiten. Eltern werden aufgefordert, ihre Erziehungs- und Betreuungsaufgabe zu erkennen und stärker wahrzunehmen.<sup>249</sup>

In Bezug auf die gefährlichen schulischen Situation vieler Kinder und Jugendlicher aus Migrantenfamilien ist es notwendig, dass unverzüglich gehandelt wird, um dem jahrelangen Misslingen der Eltern-Schule-Beziehung (insbesondere bei Eltern mit Migrationshintergrund ) entgegenzuwirken. In der Tat gibt es nur wenige Projekte, die es sich zum Ziel gesetzt haben, die Zusammenarbeit mit Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund zu verbessern. Unter interkultureller Elternarbeit wird das „Bauen von Brücken“ zwischen Schule und Elternschaft verstanden.<sup>250</sup>

Diese Brücke wird durch das aktuelle „Konzept der interkulturelle Kompetenz“ deutlich. Der Begriff „interkulturelle Kompetenz“ ist zentrales Thema des Projekts, findet jedoch als Begriff nur vage und undeutliche Definition. Es wird als Programm ohne inhaltliche Präzision beschrieben. Es wird nicht deutlich, worum es geht und um wen es sich handelt. Dieser Begriff ist im wissenschaftlichen Fachgespräch der interkulturellen Pädagogik äußerst strittig.<sup>251</sup>

Dieses „Konzept der interkulturellen Kompetenz“ soll Differenzen einschränken und besiegen, statt sie zu reproduzieren.<sup>252</sup>

In schul- und soziopädagogischen Konzepten ist interkulturelle Elternarbeit als ausgeglichene Arbeit mit Migranteltern bekannt. Vor allem akzeptanzorientierte sozialpädagogische Angebote können zum Abbau und Dämpfen sozialer Distanzen gegenüber der Schule beitragen. Eine starke Zusammenarbeit mit außerschulischen Fachkräften, die multilinguale und bikulturelle sozialpädagogische Fachmänner und Experten sind, sowie die schulische Sozialarbeit können erweitert werden und sind als hilfreiche Maßnahmen zu bezeichnen.<sup>253</sup>

Eine große Herausforderung der interkulturellen Elternarbeit ist der Umgang mit pluralisierten Eltern- und Familienmodellen. Formen, Inhalte und Methoden müssen sich an die erkennbare

---

<sup>249</sup> Vgl. Blickenstorfer 2000, in Fürstenau, S./Gomolla, M. 2009, S.89.

<sup>250</sup> Vgl. Bärsch 2006, S. 12, in Fürstenau, S./Gomolla, M. 2009, S.89.

<sup>251</sup> Vgl. Fürstenau, S./Gomolla, M. 2009, S.89.

<sup>252</sup> Vgl. Fürstenau, S./Gomolla, M. 2009, S.90.

<sup>253</sup> Vgl. Miedaner 2004, in Fürstenau, S./Gomolla, M. 2009, S.98.

soziale und Kulturelle Vielfalt anpassen. So werden Möglichkeiten geschaffen, um die Perspektive aller Gruppen und Beteiligten zu umschließen. Kulturelle Unterschiede und Vielfalt sind als Grundlage der Bildungs- und Verständigungsprozesse sowie als Voraussetzung zu verstehen. Das Konzept kann mit dem widergespiegelten Interkulturellen Fachwissen arbeiten.<sup>254</sup>

Die Fähigkeit zu kritischen Selbst- und Fremdrelexion ist wichtig, um biographische und lebensweltliche Bezüge zu verstehen. Es braucht Motivation und Interesse am Anderen, um Fremdheit und Differenzierung anzunehmen und die „fasche Sicherheit des Verstehens“ abzuschließen.<sup>255</sup>

Verunsicherungen und Vorbehalte werden als Impulsgeber zu Perspektivwechsel und zu einer fundamentalen „Urteilsvorsicht“ angesehen.<sup>256</sup>

Notwendige Erkenntnisse über strukturelle und historische Aspekte der deutschen Migrationsgesellschaft stellen den Zusammenhang für die kulturellen Veränderungen und Lebenspraxen von Migranten und nicht Migranten her. Durch interkulturelle Elterarbeit wird fachmännisch mit ausgegrenzter Lebenslage, in Form des Abbaus von sprachlichen Unterschieden oder in Form der Selbstkompetenz und der Aktivierung, umgegangen. Formen der Elterarbeit, die eine gleichgestellte Teilhabe und Teilnahme möglich machen, sind dringend und notwendig.<sup>257</sup>

Das grundlegende Widerspiegeln eigener und institutioneller Elterbilder und die unterschiedliche Empfindung und Bewertung der Elternrolle an Schulen sind für die Planung fachmännischer Handlungskompetenzen in der Elterarbeit wesentlich und grundlegend. Eltern werden selbst in derzeitigen öffentlichen Fachgesprächen und in der Schule als erziehungs- und Bildungsbedürftig anerkannt. Populäre Maßnahmen zum Training der sozialen Kompetenzen werden in der Schule angeboten, da Schule der Meinung ist, dass Eltern nur ungenügend und schlecht auf das kollektiv in Schule und Gesellschaft vorbereitet sind. Eltern sind als Gesamtgruppe in der Schule und in der Annahme der Lern- und Bildungsprozesse ihrer Kinder überfordert. Allgemeines Desinteresse an schulischen Themen führt zu fehlender Zusammenarbeit mit der schule. Die Art und Grad der Kontakte zu Eltern durch Lehrkräfte sind nicht vom Alter der Kinder und dem sozialen Status der Familien abhängig.<sup>258</sup>

---

<sup>254</sup> Vgl. Lafranchi 2002,S.209,in Fürstenau,S./Gomolla,M. 2009, S.98.

<sup>255</sup> Vgl. Auernheimer 2002,S. 202,in Fürstenau,S./Gomolla,M. 2009, S.98.

<sup>256</sup> Vgl. Siebert 2005,S.46,in Fürstenau,S./Gomolla,M. 2009, S.98.

<sup>257</sup> Vgl. Fürstenau,S./Gomolla,M. 2009,S. 98.

<sup>258</sup> Vgl. Fürstenau,S./Gomolla,M. 2009,S.99.

Aus der Sicht der Lehrkräfte stellen Kontaktaufnahme und -gestaltung mit schulfernen Eltern ein großes Problem dar. Dies wurde durch Forschungsergebnisse bestätigt und gezeigt.<sup>259</sup> Das Bild schulferner Eltern wird in großem Maße durch Eltern mit Migrationshintergrund bestimmt. Eine häufig bevormundende volkstümliche Realität wird in Form der Kooperation mit diesen Eltergruppen aufgezeigt. Diese Eltergruppen werden sich wahrscheinlich nicht an anderen Formen der Elternarbeit (wie Teilnahme an schulischen Entscheidungsgremien) beteiligen. Sie werden wahrscheinlich nicht befragt und informiert.<sup>260</sup>

Die mangelnde Kooperation von Eltern ist als Antwort auf Partenalismus, Anweisung und Kulturalisierung zu verstehen.<sup>261</sup>

Die Bestätigung elterlicher Erziehungsleistungen sowie die derzeitig erreichten Migrations- und Integrationsleistungen sind für die Kontaktgestaltung existentiell. Kinder aus Migrationsfamilien erhalten häufig die ethnische Unterstützung ihrer Eltern und eine starke Familienorientierung, die als substanzielle Ressource für Bildungserfolg erkannt werden soll.<sup>262</sup> In einer verbesserten interkulturellen Elternarbeit ist es entscheidend und bedeutungsvoll, dass die vorgeworfene Konfliktannahme besiegt und bezwungen wird. Jedoch ist dies keine einfache Aufgabe für Lehrkräfte. Wenn die Lehrkräfte vermuten, dass diese Elternarbeit mit dem Konflikten beladen sein kann, vermeiden diese, sich intensiv und konzentriert damit zu beschäftigen.<sup>263</sup>

Es könnte eine zentrale Aufgabe von Schule sein, Lehrkräfte für solche Konfliktbereiche zu qualifizieren, um sie in die Lage zu versetzen, die Kontakt- und Beziehungsgestaltung zwischen Schule und Eltern auszugleichen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Eltern und Lehrkräfte verschiedene pädagogische Auffassungen gegenüber dem Kind vertreten und nicht nur durch die persönliche Bildungs- und Lerngewichte sozial miteinander verbunden, sondern auch gefühlsmäßig und mental.<sup>264</sup>

## **6.5 Bildungsstandard und Leistungsbeurteilung**

Seit circa zehn Jahren hat sich die Handhabung der schulischen Leistungsbeurteilung von Schülerinnen und Schülern grundsätzlich gewandelt. Die „*Auffassung, dass die Qualität eines*

---

<sup>259</sup> Vgl. Bauer 2006, S. 12 ff., in Fürstenau, S./Gomolla, M. 2009, S. 99.

<sup>260</sup> Vgl. Gomolla, 2005, S. 135 ff.; in Fürstenau, S./Gomolla, M. 2009, S. 99.

<sup>261</sup> Vgl. Fürstenau, S./Gomolla, M. 2009, S. 99.

<sup>262</sup> Vgl. Boos-Nünninger/Karakasoglu 2005, in Fürstenau, S./Gomolla, M. 2009, S. 100.

<sup>263</sup> Vgl. Sacher 2006, S. 316, in Fürstenau, S./Gomolla, M. 2009, S. 100.

<sup>264</sup> Vgl. Fürstenau, S./Gomolla, M. 2009, S. 100.

*Bildungssystems über seinen Ertrag anhand der empirisch feststellbaren Wirkungen beurteilt werden sollte*“(Zitat nach Peek 2006,S. 1352) schafft einer Position mit politischem und pädagogischem Horizont Raum. Der Bildungsstandard ist das erkennbare Merkmal dieses Wandels. Der Bildungsstandard ist seit einigen Jahren von der Kultusministerkonferenz (KMK) angeleitet worden. Durch den Bildungsstandard würden die erworbenen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler am Ende der Grundschule und der Sekundarstufe I bestimmt. Regelmäßig durchgeführte länderübergreifende Leistungstests und Überprüfungen dienen der Sicherung der Qualität in der Schule und im Unterricht, um schulische Lehr-Lern-Prozesse zu verbessern.<sup>265</sup>

Das allgemeinbildende Schulwesen in Deutschland beruht auf Vorgaben, die bildungspolitisch und bildungsadministrativ sind. Sie bekommen eine wichtige Funktion, wenn sie in Planungs- und Entscheidungsprozessen eingebettet werden.<sup>266</sup>

Es gibt zwei Steuerungsmodelle: „Inputsteuerung“ und „Outputsteuerung“. Wenn das allgemeinbildende Schulwesen in erster Linie durch Lehr- und Rahmenpläne, Strukturreformen oder Regelungen zur Verwaltung und Ausstattung durchgeführt wird, dann wird von der „Inputsteuerung“ gesprochen. Werden die Leistungen von Schülerinnen und Schülern meist auf der Basis der standardisierten Testverfahren bewertet und beurteilt, wird von „Outputsteuerung“ gesprochen, die im Rahmen einer systematischen Überprüfung vom Nutzen „schulischer Lehr- und Lernprozesse“ durchgeführt wird. Die Inputsteuerung des allgemeinbildenden Schulwesens herrschte in Deutschland bis in die 1990 er Jahre vor. Es mangelte an der länderübergreifenden zentralen Kontrolle des Lernerfolges.<sup>267</sup>

Durch TIMSS wurde Zweifel an der Wirksamkeit einer absoluten Inputsteuerung laut- mit der Folge der Forderung nach einem fundamentalen Umdenken.<sup>268</sup>

Im selben Jahr hat die KMK entschieden, eine output-orientierte Kontrolle im Bildungssystem einzuführen.<sup>269</sup>

Bildungsstandards enthalten das zentrale Begriffspaar „Standardsetzung“ und „Standardüberprüfung“. Die Standardsetzung in Schule schließt „Unterrichtsstandard“, „Leistungsstandards“ und „Regelstandards“ ein.<sup>270</sup>

Eine neue Sichtweise auf das schulische Lernen, die kompetenzorientiert ist und Aspekte der Heterogenität sowie Probleme der Bildungsungleichheit berücksichtigt, ist wirksamer als das

---

<sup>265</sup> Vgl. Fürstenau,S./Gomolla,M. 2012,S.107.

<sup>266</sup> Vgl. Fend 2008, in Fürstenau,S./Gomolla,M. 2012,S.108.

<sup>267</sup> Vgl. Fürstenau,S./Gomolla,M. 2012,S.108.

<sup>268</sup> Vgl. TIMSS,vgl. Baumert u.a. 1997,in Fürstenau,S./Gomolla,M. 2012,S.108.

<sup>269</sup> Vgl. KMK 2004,in Fürstenau,S./Gomolla,M. 2012,S.108.

<sup>270</sup> Vgl. Fürstenau,S./Gomolla,M. 2012,S.109.

bisherige System der Inputsteuerung. Bildungsstandards und die Zusammenstellung der Ziele bestimmen Rahmen- und Lehrpläne. Schülerinnen und Schüler sollen bestimmte Kompetenzen innerhalb eines bestimmten Zeitpunktes erreichen. So bekommen Kinder aus bildungsfernen sozialen Milieus die Chance auf eine Lernentwicklung, die durch Lehrkräfte unterstützt wird. Die Präzisierung der erreichten Kompetenzen und deren regelmäßige Überprüfung fördern individuelle Entwicklungs- und Leistungsstände. So können die Lehrkräfte Schülerinnen und Schüler vorbereiteter als bisher individuell fördern. So wird überprüft, in wie weit die Kompetenzen angeeignet sind, die mit den Bildungsstandards angestrebt waren. So kann das Bildungssystem auf Funktionsfähigkeit überprüft und Ungleichheitsmuster aufgezeigt werden. So entsteht eine empirisch sichere Basis für Systementscheidungen zum Umgang mit Heterogenität.<sup>271</sup>

Durch die Ergebnisse aus den standardisierten Tests ist eine neue Qualität der Beurteilungspraxis entstanden, die Lehrerurteile ergänzt. Im Anschluss an die Standardüberprüfung können Leistungsschwache Schülerinnen und Schüler präziser als bisher unterstützt werden.<sup>272</sup>

Die testbasierte Arbeit mit Zielen und festgesetztem Fachwissen führen allein zu keinen besseren Schulleistungen.<sup>273</sup>

Die starke Selektivität des Schulsystems verhindert, dass die Lehrkräfte gerecht mit einer heterogenen Schülerschaft umgehen.<sup>274</sup>

Die Ergebnisse aus standardisierten Leistungsüberprüfungen werden als Instrumente zu Selektionszwecken benutzt. Auf welche Weise gerade die testbasierten Rechenschaftslegungen in Deutschland mit der Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen in Schulen und Unterricht abschließen, ist nicht eindeutig. Der Unterricht erlebt eine enge inhaltliche Zusammenführung, Verschränkung und ein „teaching to the test“.<sup>275</sup>

Wenn Lehrerurteile auf einer testbasierten Rechenschaftslegung basieren, dann ereignet sich eine Trennung von Schülerbeurteilung und sozialer Herkunft, wie in den USA erkannt.<sup>276</sup>

---

<sup>271</sup> Vgl. Fürstenau, S./Gomolla, M. 2012, S.112.

<sup>272</sup> Vgl. Fürstenau, S./Gomolla, M. 2012, S.118.

<sup>273</sup> Vgl. Ruhloff 2007, in Fürstenau, S./Gomolla, M. 2012, S.118.

<sup>274</sup> Vgl. Brokamp 2005, in Fürstenau, S./Gomolla, M. 2012, S.118.

<sup>275</sup> Vgl. Maier 2010, in Fürstenau, S./Gomolla, M. 2012, S.118.

<sup>276</sup> Vgl. Müller/Schiller 2000, in Fürstenau, S./Gomolla, M. 2012, S.118.

## 7. Fazit und Ausblick

Es werden durch engagierte Schulleiter und Lehrkräfte Versuche unternommen, neue Wege zur Problembeseitigung der Kinder mit Migrationshintergrund zu beschreiten. Relevante Prozesse für den Bildungserfolg im regelmäßigen (Fach)-Unterricht und für die Praxis der Beurteilung von Schulleistungen beziehungsweise die schullaufbahnrelevanten Entscheidungen bleiben nach wie vor unberührt.<sup>277</sup>

Um (Bildungs-)Benachteiligung zu verhindern, muss vermieden werden, Schülerinnen und Schülern mit Migrationhintergrund offen zu vermitteln, dass sie zu einer Sondergruppe gehören, die für die Schulgemeinschaft und Gesellschaft eine formidable Situation darstellt. Es muss vermieden werden, dass die Gesellschaft von ihnen schulisches Misslingen erwartet.<sup>278</sup>

Um einen angemessenen Umgang mit Ungleichheit im Bildungssystem zu ermöglichen, ist es notwendig, dass etablierte Normalitätserwartungen im Bildungssystem / in Schulen und die daraus resultierenden Ungleichheiten und Benachteiligungen hinterfragt werden.<sup>279</sup>

Eine wesentliche Aufgabe und Chance von Bildungsprozessen in der Einwanderungsgesellschaft ist es, dass sie sich mit eigenen Ansichten, Einstellungen, Leitlinien und Wissen auseinandersetzt, um die Grundlagen des eigenen Selbst- und Wertverständnisses zu entwickeln.<sup>280</sup>

Ein möglicher Umgang mit Differenz ist, das Differente mit etwas, das „nicht different“ oder „normal“ ist, zu vergleichen. Mit dieser Strategie und mit Hilfe zusätzlicher

Unterstützungsleistungen beziehungsweise Sonder- und Zusatzmaßnahmen wird es für alle Schülerinnen und Schüler- insbesondere mit Migrationshintergrund - möglich, an den Lernangeboten, die an den idealisierten „normalen“ Schülerinnen und Schüler ausgerichtet sind, teilzunehmen. Es ist sinnvoll, in Unterricht und Schule Spielräume für vielfältige Unterschiede und Differenzen zu entwickeln und diese den Prozessbeteiligung zur Verfügung zu stellen. Eine perspektivische Möglichkeit ist die Entwicklung von Lerngruppen, in denen alle Schülerinnen und Schüler ihre Kompetenzen präsentieren können und Unterschiede und Differenzen zum Mittelpunkt effektiver Interaktionen avancieren. Das bedeutet jedoch nicht, dass unterschiedliche Lernbedürfnisse, unterschiedliche religiöse Praktiken, lebensweltliche Erfahrungen oder genderspezifische Präferenzen ignoriert werden. Um eine solche Präferenz

---

<sup>277</sup> Vgl. Fürstenau,S./Gomolla,M. 2009, S.33.

<sup>278</sup> Vgl. Fürstenau,S./Gomolla,M. 2009, S.47.

<sup>279</sup> Vgl. Gomolla/Radtke 2007;Gomolla 2005, in Fürstenau,S./Gomolla,M. 2009, S.47.

<sup>280</sup> Vgl. Auernheimer 2003; Banks/Mc Gee Banks 2001; Cohen 1994;Krüger-Potratz 2005; Quehl 2000,in Fürstenau,S. /Gomolla,M. 2009, S.48.

möglich zu machen, müssen zunächst soziale Bewertungsstrukturen entschleiert und verändert werden. So entsteht Raum für zukünftig neue Gruppen(Lerngruppen). Das Verändern sozialer Bewertungsstrukturen ist nicht nur für die alltägliche Interaktion im Bildungsprozess relevant, sondern wirkt ebenso förderlich auf die Strukturen und Praktiken im Unterricht und in den Schulorganisationen ein.<sup>281</sup>

Für eine zukünftig erfolgreiche Elternarbeit mit Migrantenfamilie ist es förderlich, wechselseitige Erwartung und Vorstellung (beziehungsweise Vorteile) von Eltern und Lehrkräften transparent zu machen und einen sensibleren Umgang mit dieser spezifischen Personengruppe zu pflegen. Die Bereitschaft zum Konstruktiven Meinungs austausch sowie der bereichernde Erfahrungstausch zwischen Eltern und Lehrkraft tragen entscheidend zur positiven Kontaktpflege zwischen beiden Parteien bei. Eine sinnvolle Zusammenarbeit im Kontakt mit den Eltern sollte sich vor allem an den Bedürfnissen und Vorstellungen der Eltern / Familien ausrichten, um die individuelle Lernförderung eines jeden Kindes zu erreichen.<sup>282</sup>

---

<sup>281</sup> Vgl. Fürstenau,S. /Gomolla,M. 2009, S.39.

<sup>282</sup> Vgl. Fürstenau,S. /Gomolla,M. 2009,S.99.

## 8. Abkürzungsverzeichnis

**BMBF:** Bundesministerium für Bildung und Forschung.

**BSB:** Die Behörde für Schule und Berufsbildung.

**DDR:** Deutsche Demokratische Republik.

**EU:** Europäische Union.

**HIBB:** Hamburger Institut für Berufliche Bildung.

**HmbSG:** Hamburgisches Schulgesetz.

**IEA:** International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

**IGLU:** Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung.

**IQB:** Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen.

**KMK:** Kultusminister Konferenz.

**OECD:** Organisation for Economic Co-Operation and Development / Die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung.

**PIRLS:** Progress in international Reading Literacy Study.

**PISA:** Programme for International Student Assessment.

**TIMSS:** Trend in international Mathematic and Science Study.

## 9. Literaturverzeichnis

1. Abels,H. 2006: Identität, Wiesbaden 2006.
2. Alba,R.-D. /Handl,J./ Müller,W. 1994:Ethnische Ungleichheiten im Deutschen Bildungssystem. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie,46(2),209-238.
3. Allemann-Ghionda,C. /Auerheimer,G. /Grabbe,H. /Krämer,A. 2006: Beobachtung und Beurteilung in soziokulturell und sprachlich heterogenen Klassen .Die Kompetenzen der Lernpersonen. In:Zeitschrift für Pädagogik,Jg. 51,Beiheft,S. 250-266.
4. Asendorpf,J.-B. 2008:Genetische Grundlagen der Sozialisation. In Hurrelmann,K./ Grundmann,M./ Walper,S. (Hg.):Handbuch Sozialisationsforschung, Weinheim 2008,S. 70-81.
5. Auernheimer,G.2002:Interkulturelle Kompetenz-Ein neues Element pädagogischer Professionalität?In:Ders.(Hrsg.):Interkulturelle Kompetenz und pädagogischer Professionalität.Opladen.
6. Auernheimer,G. 2003:Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Darmstadt.
7. Auernheimer,G.(Hrsg.)2003:Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder 2009.Leske+Budrich,Opladen.
8. Auernheimer,G./Von Blumenthal,V./Stübig,H./Willmann,B. 1996:Interkulturelle Erziehung im Schulalltag. Fallstudien zum Umgang von Schulen mit der multikulturellen Situation. Münster.
9. Autorengruppe Bildungsbericht 2008: Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatoren gestützter Bericht mit einer Analyse zur Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich II. Bertelsmann.
10. Baker,C. 1997: Street and School language. The Bilingual Family Newsletter,14(2),1-2, 7.
11. Banks,J.-A./Mc Gee Banks,C.-A.(Eds.)2001:Handbook of Research on Multicultural Education.
12. Bärsch,J.2006:Brücke zwischen den kulturellen. Eltern von Migrantenjugendliche machen sich fit für die Berufsorientierung. In: Pädagogik 9(2006),S. 11-15.
13. Bauer,P.2006:Schule und Familie-Reflexionen zur Gestaltung einer schwierigen Partnerschaft. In: Ders./Brunner,E.-J.(Hrsg.):Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Freiburg i.Breisg.2006,S. 107-128.
14. Baumert,J./Lehmann,R./Lehrke,M./Schmitz,B./Clausen,M./Hosenfeld,I./ Köller,O./ Neubrand,J.1997: TIMSS. Mathematisch- naturwissenschaftlicher Unterricht im

- nationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Opladen.
15. Baumert, J./ Klieme, E./ Neubrand, M./ Prenzel, M./ Schiefele, U./ Schneider, W. et al. (Hrsg.) 2001: PISA 2000-Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen : Leske + Budrich.
  16. Baumert, J./ Artelt, C./ Klieme, E./ Neubrand, M./ Prenzel, M./ Schiefele, U. et al. (Hrsg.) 2002: PISA 2000-Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen : Leske + Budrich.
  17. Baumert, J./ Artelt, C./ Klieme, E./ Neubrand, M./ Prenzel, M./ Schiefele, U. et al. (Hrsg.) 2003: PISA 2000-Eine differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen : Leske + Budrich.
  18. Baumert, J./ Schümer, G. 2001: Familiäre Lebensverhältnisse. Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) 2001: a.a.o. S. 323-407.
  19. Baumert, J./ Schümer, G. 2001: Familiäre Lebensverhältnisse. Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In Baumert, J./ Artelt, C./ Klieme, E./ Neubrand, M./ Prenzel, M./ Schiefele, U./ Schneider, W./ Tillmann, K.-J./ Weiß, M. (Hrsg.) PISA 2000: Basiskompetenz von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, S. 323-407. Opladen: Leske + Budrich.
  20. Baumert, J./ Wattermann, R./ Schümer, G. 2003: Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. In Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6, S. 46-72.
  21. Baur, R. 1972: Elternhaus und Bildungschancen. Eine Untersuchung über die Bedeutung des Elternhauses für die Schulwahl nach der 4. Klasse Grundschule. Weinheim: Beltz.
  22. Becker, G./ Lenzen, K.-D./ Stäudel, L./ Tillmann, K.-J./ Werning, R./ Winter, F. (Hrsg.) 2004: Heterogenität. Unterschiede nutzen- Gemeinsamkeiten stärken. Friedrich Jahresheft. Seelze.
  23. Becker, R. 2000: Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 52: 450-475.
  24. Becker, R. 2003: Educational Expansion and persistent Inequalities of Education: Utilising the Subjective Expected Utility Theory to Explain the Increasing Participation Rates in Upper Secondary School in the Federal Republic of Germany. European Sociological Review 19: 1-24.
  25. Becker, R. 2006: Dauerhafte Bildungsungleichheiten als unerwartete Folge der Bildungsexpansion? S. 27-62 in: Andreas Hadjar und Rolf Becker (Hg.):

- Bildungsexpansion-erwartete und unerwartete Folgen. Wiesbaden:VS Verlag für Sozialwissenschaften.
26. Becker,R. 2009a : Wie können „bildungsferne“ Gruppen für ein Hochschulstudium gewonnen werden? Eine empirische Stimulation mit Implikationen für die Steuerung des Bildungswesens. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 61:563-593.
  27. Becker,R.2009b:Entstehung und Reproduktion von Bildungsungleichheiten.S. 85-129 in: Becker,R.(Hg.):Lehrbuch der Bildungssoziologie.Wiesbaden,VS Verlag für Sozialwissenschaften.
  28. Becker,R.2011: Integration durch Bildung: Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland, 1. Auflage 2011, VS Verlag für Sozialwissenschaften. Springer Fachmedien, Wiesbaden GmbH 2011.
  29. Becker,R./Lauterbach,W. 2008:Bildung als Privileg: Erklärung und Befund zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 3.Auflage,VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlag GmbH, Wiesbaden 2008.
  30. Becker,R./Lauterbach,W.(Hrsg.) 2010:Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, 4. aktualisierte Auflage 2010, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2010, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
  31. Becker,R./Schubert,F. 2010: Die Rolle von primären und sekundären Herkunftseffekten Für Bildungschancen von Migranten im deutschen Schulsystem. Erscheint in: Lauterbach,W./ Becker,R. (Hg.):Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten im Deutschland.Wiesbaden:VS Verlag Für Sozialwissenschaften.
  32. Becker,R./ Tremel,P. 2006: Auswirkungen vorschulischer Kinderbetreuung auf die Bildungschancen von Migrantenkindern. Soziale Welt 57:397-418.
  33. Bender-Szymanski,D. 2001:Kulturkonflikt als Chance für Entwicklung?In: Auernheimer,G./Van Dick,R./Petzel,T./Wagner,U.(Hrsg.):Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler. Opladen, S. 64-97.
  34. Bildungsbericht 2008: Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Erstellt von der Autorengruppe Bildungsberichterstattung. Bielefeld 2008.
  35. Blickenstorfer,R. 2000:Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern. In: Mächler,S. und Autorenteam: Schulerfolg kein Zufall: Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld. Zürich 2000,S. 80-94.
  36. Blossfeld,H.-P. 1993: Changes in Educational opportunities in the Federal Republic of Germany. A Longitudinal Study of Cohorts Born between 1916 and 1965.

37. Blossfeld,H-P. /Shavit,Y. (Hg.), 1993: Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern. Zeitschrift für Pädagogik 39:25-52.
38. Böhnisch,L./ Lenz,K./ Schröer,W. 2009: Sozialisation und Bewältigung . Eine Einführung Sozialisationstheorie der zweiten Moderne.Juventa Verlag Weinheim und München.
39. Boller,S./Rosowski,E./Stroot,T.(Hrsg.)2007: Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim.
40. Boos-Nünninger,U. /Karakasoglu,Y. 2005:Viele Welten Leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und Jungen Frauen mit Migrationshintergrund. Münster et.al. 2005.
41. Bos,W./Lankes,E-M./Prenzel,M./Schwippert,K./Walter,G./Valtin,R.(Hrsg.) 2003:Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der Vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich .Münster: Waxmann.
42. Bos,W./Lankes,E- M./Prenzel,M./Schwippert,K./Valtin,R./Walther,G.(Hrsg.)2004: IGLU: Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
43. Bos,W./Lankes,E-M./Prenzel,M./Schwippert,K./Valtin,R./Walther,G.(Hrsg.)2004: IGLU-Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster u.a.: Waxmann.
44. Bos,W./Pietsch,M. 2004: Erste Ergebnisse aus KESS 4. Kurzbericht. Verfügbar unter <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/kess/kurzbericht.pdf> (am 25.10.2006).
45. Bos,W./Vos,A./ Lankes,E-M./ Schwippert,K/Tiel,O./Valtin,R2004: Schullaufbahneempfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In:Bos,W. u.a. (Hrsg.):a.a.o. S. 191-222.
46. Bos,W./Hornberg,S./Arnold,K-H./Faust,G./Fried,L./Lankes E-M./Schwippert,K./ Valtin,R.(Hrsg.)2007:IGLU 2006.Lesekompetenz von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich.Münster:Waxmann.
47. Bos,W./Schwippert,K./ Stube,Tobias,C. 2007: Die Koppelung von soziale Herkunft und Schülerleistung im internationalen Vergleich. In:Bos,W. u.a. (Hrsg.): a.a.O., S. 225-247.
48. Bos,W./Bonsen,M./Baumert,J./Prenzel,M./Selter,Ch./Walther,G. (Hrsg.) 2008:TIMSS 2007.Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich.Münster:Waxmann.
49. Bos,W./Voss,A. 2008:Empirische Schulentwicklung auf Grundlage von Lernstandserhebung. Die Deutsche Schule 100(4),449-458.

50. Bos, W./Tarelli, I./Bremerich-Vos, A./Schwippert, K. (Hrsg.) 2012: IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Waxmann Verlag GmbH, 2012. Münster/Newyork/München/Berlin.
51. Bos, W./Wendt, H./Köller, O./Selter, Ch. (Hrsg.) 2012: TIMSS 2011. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Waxmann Verlag GmbH, 2012. Münster/ Newyork/ München/ Berlin.
52. Boudon, R. 1974: Education, Opportunity, and Social Inequality. New York: Willey.
53. Bourdieu, P. 1983: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital .In Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt, Sonderband 2). Göttingen: Otto Schwartz, S. 183-198.
54. Bourdieu, P./ Passeron, J-C. 1971: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreich. Stuttgart: Ernst Klett.
55. Bourne, J. 2003: Vertical Discourse: The role of the teacher in the transmission and acquisition of decontextualised language .In: European Educational Research Journal, 2. Jg., Nr. 4 , S. 496-521.
56. Bräu, K./ Schwerdt, U. (Hrsg.) 2005: Heterogenität als Chance .Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster.
57. Brokamp, B. 2005: Welche Chancen bieten Bildungsstandards für die Weiterentwicklung der Inklusion? Geiling, U./ Hinz, A. (Hrsg.) 2005: Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik? Bad Heilbrunn , S. 113-116.
58. Büchel, F./Wagner, G. 1996: Soziale Differenzen der Bildungschancen im Westdeutschland. Unter besonderer Berücksichtigung von Zuwandererkindern. In: Zapf, W./ Schupp, J./ Habich, R. (Hrsg.): Lebenslage im Wandel. Sozialberichterstattung im Längsschnitt (7. Auflage, S. 80-96). Frankfurt, New York: Campus Verlag.
59. Büchel, F./C. Spieß, K./Wagner, G. 1997: Bildungseffekte vorschulischer Kinderbetreuung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 49:528-539.
60. Büchner, P./Brake, A. 2006: Bildungsort Familie: Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien, 1. Auflage August 2006, Wiesbaden GWV Fachverlag.
61. Choi, F. 2009: Leistungsmilieus und Bildungszugang: Zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und Verbleib im Bildungssystem. 1. Auflage 2009, VS Verlag für Sozialwissenschaften. GWV Fachverlag GmbH, Wiesbaden 2009.
62. Cohen, E.-G. 1994: Complex Instruction: Higher Order Thinking in Heterogeneous

- Classrooms. In: Sharan, S. (Ed.): Handbook of cooperative Learning methods. Westport, pp. 82-96.
63. Colemann, J. 1988: Social Capital in the Creation of Human Capital. American Journal of Sociology, 94 Supplement 95: S. 95-120.
  64. Colemann, J. 1990: Foundation of Social Theory. Cambridge: Harvard University Press.
  65. Cummins, J. 1979a: Cognitive/Academic Language Proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. Working papers on Bilingualism, 19, S. 198-205.
  66. Cummins, J. 1989: The role of primary language. Development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Ed.), schooling and language minority Students. A theoretical framework (pp. 3-49). Los Angeles: National Dissemination and Assessment Center.
  67. Cummins, J. 2000a: Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire (Vol. 23). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
  68. Cummins, J. 2002: BICS and CALP. In M. Byram (Ed.), Encyclopedia of Language and Teaching (pp. 76-79). London: Routledge.
  69. Czock, H./Radtke, F.-O. 1984: Zwischenbericht zum Projekt, Unterricht mit ausländischen Kindern und Lehrerfortbildung. Universität Bielefeld; Zentrum für Lehrerbildung.
  70. Dahrendorf, R. 1965: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Bramsche/Osnabrück: Nannen Verlag.
  71. Dauber, H. 1987: Radikale Schulkritik als Schultheorie? In: Tillmann, K.-J.: Schultheorien. Hamburg 1987, S. 105-115.
  72. Dehn, M. 2005: Schreiben als Transformationsprozess. Zur Funktion von Mustern: Literarisch-Orthografisch-medial. In: Dehn, M./Hüttis-Graff, P. (Hrsg.) 2005: Kompetenz und Leistung im Deutschunterricht. Spielraum für Muster des Lernens und Lehrens. Freiburg i-B., S. 8-32.
  73. Deutsches PISA-Konsortium (Hg. 2001): PISA 2000, Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
  74. Diefenbach, H. 2007: Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilie im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. Wiesbaden.
  75. Diefenbach, H. 2011: Der Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Schülern ohne Migrationshintergrund, S. 451-457, in: Becker, R. (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
  76. Dilthey, W. 1957: Gesammelte Schriften, Bd. V. Stuttgart 1957 (3. Auflage).

77. Ditton,H./Krüsken,J. 2006: Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9:348-372.
78. Dollman,J.2010: Türkischstämmige Kinder am ersten Bildungsübergang. Primäre und Sekundäre Herkunftseffekte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
79. Ecarius,J. 2009: Jugend und Familie.Eine Einführung. Stuttgart:Kohlhammer.
80. Ecarius,J ./Fuchs,T. /Wahl,K 2008.: Der historische Wandel von Sozialisationskontexten. In Hurrelmann,K./ Grundmann,M./Walpers,S. (Hg.):Handbuch Sozialisationsforschung , Weinheim 2008 (7. Auflage) S. 104- 116.
81. Ecarius,J./Eulenbach,M./Fuchs,T./Walgenbach,K. 2011:Jugend und Sozialisation, 1. Auflage 2011,VS Verlag Springer Fachmedien ,Wiesbaden GmbH 2011.
82. Ecarius,J./Köbel,N./Wahl,K. 2011:Familie, Erziehung und Sozialisation.1.Aufl. 2011.VS Verlag für Sozialwissenschaften. Springer Fachmedien ,Wiesbaden GmbH 2011.
83. Eckhardt,Andrea,G. 2008:Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg :Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationhintergrund. Waxmann Verlag GmbH, Münster 2008.
84. Edelmann,D. 2007:Pädagogische Professionalität im internationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationbedingten Heterogenität ihrer Klassen.Wien.
85. Ehmke,T./Siegle,T./Hohensee,F. 2005: Soziale Herkunft im Ländervergleich. In PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland. Was wissen und können Jugendlichen, Prenzel,M./Baumert,J./ Blum,W./ Lehmann,R./Leutner,D./Neubrand,M./ Pekrun,R./Rost,J. und Schiefele,U. (Hrsg.) :Münster, Waxmann 235-268.
86. El-Mafaalani,A. 2012:Bildungsaufsteigerinnen aus benachteiligten Milieus: Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen, Wiesbaden:Springer VS 2012.
87. Erikson,R./Jonsson,Jan O. 1996: Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case. S. 1-63 in: Erikson,R./Jonsson,Jan O.(Hg.): Can Education be Equalized? Boulder:Westview Press.
88. Esser,H. 2001:Integration und ethnische Schichtung. Arbeitspapier- Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung(40),S. 1-77.
89. Esser,H. 2006:Migration,Sprache und Integration(AKI, Forschungsbilanz 4).Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
90. Faltermaier,T. 2008: Sozialisation und Lebenslauf. In Hurrelmann,K./Grundmann,M./ Walper,S.(Hg.):Handbuch Sozialisationsforschung, Weinheim 2008,7.Auflage S. 157-

172.

91. Faltermaier,T./ Mayring,P./ Saup,W./ Strehmel,P. 2002: Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters, Stuttgart 2002.
92. Fend,H. 2005: Entwicklungspsychologie des Jugendalters. 3. durchge. Auflg. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 304 ff.
93. Fend,H.2006 :Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden 2006.
94. Fend,H. 2008:Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden.
95. Ferchhoff,W 1990: Jugendkulturen im 20. Jahrhundert. Von den Sozialmilieuspezifischen Jugendkulturen zu den individualitätsbezogenen Jugendkulturen. Frankfurt am Main .Peter Lang.
96. Fürstenau,S ./Gomolla,M.2009(Hrsg.): Migration und schulischer Wandel.Unterricht.1. Auflage 2009.VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlag GmbH, Wiesbaden 2009.
97. Fürstenau,S ./Gomolla,M.2009 (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel. Elternbeteiligung.1. Auflage 2009.VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlag GmbH, Wiesbaden 2009.
98. Fürstenau,S ./Gomolla,M. 2011(Hrsg.):Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit.1. Auflage 2011,VS Verlag für Sozialwissenschaften/ Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2011.
99. Fürstenau,S ./Gomolla,M. 2012 (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel. Leistungsbeurteilung. VS Verlag für Sozialwissenschaften/ Springer Fachmedien Wiesbaden 2012.
100. Gahleitner,S. 2008: Persönliche Beziehungen aus bindungstheoretischer Sicht. In : Lenz,K./Nestmann,F.(Hg.): Handbuch persönliche Beziehungen. Weinheim, Juventa S. 145-170.
101. Geißler,R. 1996: Kein Abschied von Klasse und Schicht. Ideologische Gefahren der deutschen Sozialstrukturanalyse. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 48:319-339.
102. Geulen,D.1980: Die historische Entwicklung sozialwissenschaftlicher Paradigmen. In Hurrelmann,K. /Ulrich,D.(Hg.)1980:Handbuch der Sozialforschung, Weinheim 1980, S. 15-49.
103. Geulen,D./Hurrelmann,K 1980.: Zur Pragmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie.

- In Hurrelmann, K. /Ulrich, D. (Hg.): Handbuch der Sozialforschung, Weinheim 1980, S. 51-67.
104. Gogolin, I. 1994: Das Leitbild öffentlicher Einsprachigkeit: „common sence“ in der bundesdeutschen Einwanderungsgesellschaft? In: Gogolin, I. (Hrsg.): Das nationale Selbstverständnis der Bildung. Münster, S. 59-80.
  105. Gogolin, I. 2003: Chancen und Risiken nach PISA-Über die Bildungsbenachteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge. In Auernheimer G. (Hrsg.): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder (Vol. 16, S. 35-50). Opladen: Leske+Budrich.
  106. Gogolin, I. 2004: Zum Problem der Entwicklung von „Literalität“ durch die Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7(3. Beiheft), S. 101-111.
  107. Gogolin, I. 2006: Bilingualität und Bildungssprache der Schule. In Mecheril, P./ Quehl, T. (Hrsg.), S. 79-85.
  108. Gogolin, I./Krüger-Potratz, M. 2006: Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Opladen.
  109. Gogolin, I./Krüger-Potratz, M. 2006: Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Stuttgart.
  110. Gogolin, I./ Neumann, U. (Hrsg.) 1997: Großstadt-Grundschule: Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bildung der Grundschularbeit. Münster.
  111. Gogolin, I./Neumann, U./Roth, H-J. 2003: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Bonn: Bundesländer- Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), Heft 107.
  112. Gogolin, I./Lange, I. 2011: Bildungssprache und Durchgänge Sprachbildung. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag, S. 107-127.
  113. Gomolla, M. 2005: Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in Deutschland, England und in der Schweiz. Münster et.al. 2005.
  114. Gomolla, M. 2009: Interventionen gegen Rassismus und institutionelle Diskriminierung als Aufgabe pädagogischer Organisationen. In: Leiprecht, R./ Scharathow, W. (Hrsg.): Rassismus und politische Bildungsarbeit. Rassismuskritik. Band II. Schwalbach/Ts. (im Druck).
  115. Gomolla, M. 2009: Heterogenität, Unterrichtsqualität und Inklusion. In: Fürstenau, S./ Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel. Unterrichtsqualität Wiesbaden,

- S.21-43.
116. Gomolla,M./ Radtke,F.-O. 2007:Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 2.Auflage. Wiesbaden.
  117. Gomolla,M./Radtke,F.-O. 2009:Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden.
  118. Griese,,Hartmut M. 2007: Aktuelle Jugendforschung und klassische Jugendtheorien. Ein Modul für eziehungs- und sozialwissenschaftliche Studiengänge .Berlin :Lit Verlag.
  119. Grundmann,M. 2006: Sozialisation. Skizze einer allgemeinen Theorie, Konstanz 2006.
  120. Haas,T. 2012: Soziale Herkunftsverhältnisse und Bildungslaufbahn von Lehrern: Vom Zugang in ein uneinheitliches Akademikerfeld 2012. Tectum Verlag,Marburg 2012.
  121. Hafeneger,B. 2004: Jugendkulturelle Modernisierung: Subjektbezug in Lernen und Bildung. 2. Auflg. Schwalbach/Ts:Wochenschau, S. 67.
  122. Hartfiel,G. 1972: Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart 1972.
  123. Hartinger,A./Hawelka,B.2005:Öffnung und Strukturierung von Unterricht. Widerspruch oder Ergänzung ? In:Die deutsche Schule,97.Jg.,Nr.3,S. 329-341.
  124. Hauf,T. 2007:Innerstädtische Bildungsdisparitäten an der Übergangsschwelle von den Grundschulen zum Sekundarschulsystem. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 53,Heft 3,S. 299-313.
  125. Heintze,A. 2001:Erfolgsstory oder Sackgasse-Zur Kontroverse um zweisprachige Erziehung in den USA.In:Berg,U./Jampert,K.(DJI-Projekt, Kulturellenvielfalt)(Hg.): Treffpunkt deutsche Sprache. Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern in Kindertageseinrichtungen. München,S. 33-47.
  126. Helmke,A. 2005:Unterrichtsqualität erfassen,bewerten,verbessern.-Seelze/Velber.
  127. Henz,U. /Maas,I. 1995: Chancengleichheit durch die Bildungsexpansion? Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 47:605-634.
  128. Hinz,A. 2002:Chancengleichheit und Heterogenität-Eine Bildungstheoretische Antinomie.In:Heinzel,F./ Prengel,A. (Hrsg.): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe.Opladen,S. 128-135.
  129. Hopf, W. 2010:Freiheit-Leistung-Ungleichheit:Bildung und soziale Herkunft in Deutschland,2010 Juventa Verlag Weinheim und München.
  130. Horstkemper,M. 2004: Diagnosekompetenz als Teil pädagogischer Professionalität. In: Neue Sammlung 44,S. 201-214.
  131. Hug,E. 2007:Bildungsgerechtigkeit und schulische Selektion. In: Widerspruch, Jg. 52,Heft 7,S. 107-117.

132. Hurrelmann, K.2002 : Einführung in die Sozialisationstheorie, 8. vollständig überarbeitete Auflage 2002. Beltz Verlag. Weinheim und Basel.
133. Hurrelmann, K.2004: Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 7. voll. überarb.Auflg. Weinheim/München: Juventa. S. 126 ff.
134. Hurrelmann,K./ Grundmann,M./ Walper,S. 2008 (Hg.): Handbuch Sozialisationsforschung,Wienheim 2008,7. Auflage, S. 32-55.
135. Jaeggi,U. 1974: Stichwort „Institution-Organisation“. In Wulf,Chr.(Hg.): Wörterbuch der Erziehung, München 1974, S. 308-313.
136. Kirsten,C. 1999 :Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit- Was bedeutet Benachteiligung?Ein Überblick über den Forschungsstand. MZES-Arbeitspapier Nr. 5. Universität Mannheim MZES.
137. KMK 2004: Bildungsstandard des Kultusministerkonferenz. Erläuterung zur Konzeption und Entwicklung.
138. Knapp,W. 1997: Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache .Tübingen.
139. Knapp,W. 1999:Verdeckte Sprachschwierigkeiten .Die Grundschule,5,S. 30-35.
140. Knapp,W. 1999:Verdeckte Sprachschwierigkeiten .In:Zeitschrift Grundschule 5, S. 30-33.
141. Kohli,M. 1991: Lebenslauftheoretische Ansätze in der Sozialisationsforschung. In Hurrelmann, K./Ulrich,D.(Hg.):Neues Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim /Basel 1991, S. 303-317.
142. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: Bildung in Deutschland.Ein indikatoren gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld.
143. Kormann,R./Neuhäuser,E.2001:Zum Schulversagen bei ausländischen Kindern und Jugendlichen in den Jahren 1989 und 1999.In:Die neue Sonderschule, 46, 5,S. 337-349.
144. Kornmann,R. 2003:Migrationkinder in der Sonderschule- Sonderfälle? Unveröffentlichtes Manuskript eines Vortrags auf der Tagung, Migrationkinder in Nordrhein-Westfalen- Sozialer Aufstieg oder „Verelendung“? Am 02.12.2003 in Wuppertal/ Barmen.(Im Internet verfügbar unter: [www.ph-heidelberg.de /wp/kornmann/veroeffentlichung/ 2.pdf](http://www.ph-heidelberg.de/wp/kornmann/veroeffentlichung/2.pdf)).
145. Kornmann,R.2009:Die Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen. In Auernheimer,G.(Hrsg.):Schieflage im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder.3.Auflage.Wiesbaden.S. 71-

85.

146. Kraus,B./Gebauer,G. 2001:Habitus.Bielefeld:transcript.
147. Kronig,W. 2003:Das Konstrukt des Leistungsschwachen Immigrantenkinds. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 6,Heft 1,S. 126-139.
148. Kronig,W. 2007:Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen. Bern.
149. Krüger-Potratz, M. 2005: Interkulturelle Bildung. Münster.
150. Lanfranchi,A. 2002: interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität -Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung. In Auernheimer,G. (Hrsg.):Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität .Opladen,S. 206-233.
151. Lanfranchi,A. 2002: interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität -Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung. In Auernheimer a.a.o,S. 206-234.
152. Lehberger,R./De Lorent,H-P. 2012:Schule in Hamburg. Ein Führer durch Aufbau und Geschichte des Hamburger Schulwesens. Hamburg: Brunswiker +Reuter 2012.
153. Lehmann,R-H./Peek,R./Gänsfuß,R. 1997:Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Bericht über Untersuchung im September 1996 Hamburg:Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule(BSJB).
154. Lin,N. 2001: Social Capital. A Theory of Social Structure and Action. Cambridge: Cambridge University Press.
155. Lipowsky,F.2007:Unterrichtsqualität in der Grundschule-Ansätze und Befunde der nationalen und internationalen Forschung. In:Möller,K./Hanke,P./Beinbrech,C./Hein,A.-K./Kleickmann,T./Schages,R.(Hrsg.)2007:Qualität von Grundschulunterricht entwickeln, erfassen und bewerten .Wiesbaden, S. 35-49.
156. Lompscher,J.2001:Lehrstrategien.In:Rost,D.-H.(Hrsg.)2001:Handwörterbuch pädagogische Psychologie. Weinheim, S. 394-401.
157. Mächler,S. u.a.(Hrsg.)2000:Schulerfolg.Kein Zufall. Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld. Zürich.
158. Maier,U. 2010: Effekte testbasierter Rechenschaftslegung auf Schule und Unterricht. Ist die internationale Befundlage auf Vergleichsarbeiten im Deutschsprachigen Raum übertragbar? In: Zeitschrift für Pädagogik,Jg.56 ,Heft 1,S. 112-128.

159. Matt,P. V. 2007: Verkommene Söhne, missratene Töchter. Familiendesaster in der Literatur.5.Auflage München:dtv (zuerst 1995).
160. Mehan,H. 1979:Lerning lessons. Social Organization in the Classroom. Cambridge (Mass.)u.a.
161. Meulemann,H.1992: Expansion ohne Folge? Bildungschancen und sozialer Wandel in der Bundesrepublik. S. 123-156,in Glatzer,W. und Frankfurt (Hg.):Entwicklungstendenzen der Sozialstruktur. Frankfurt am Main: Campus.
162. Meulemann,H. 1995: Gleichheit und Leistung nach der Bildungsexpansion. S. 207-221 in:Reuband,K-H./Urban Pappi,Franz/Best,H.(Hg.): Die deutsche Gesellschaft in vergleichender Perspektive. Festschrift für Erwin Scheuch. Opladen: Westdeutscher Verlag.
163. Miedaner,L.2004:Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhäusern mit Migrationhintergrund. In: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit, 3(2004), S. 39-46.
164. Müller,W. 1998: Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion.S. 83-112, in Jürgen,F./Rainer M.Lepsius/Mayer,K-U. (Hg.): Die Diagnosefähigkeit der Soziologie Opladen: Westdeutscher Verlag.
165. Müller-Benedict,V. 2007: Wodurch kann die soziale Ungleichheit des Schulerfolgs am stärksten verringert werden? Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 59 (4): 615-639.
166. Müller,W./ Haun,D. 1994: Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 46:1-43.
167. Müller,W./Kogan,I. 2010:Education, S. 217-289 in: Immerfall,S./Therborn,G.(Hrsg.): Handbook of European Societies: Social Transformation in the 21 St Centuries. Newyork: 2010.
168. Muller,C./Schiller,K-S. 2000: Leveling the Playing Field?Students „Educational Attainment and States”Performance Testing.In:Sociology of Education,Jg.73, Heft 3,S. 196-218.
169. Nave-Herz,R. 2002: Familie Heute. Darmstadt: Primus Verlag.
170. Nave-Herz,R.(Hrsg.) 2002: Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung. Darmstadt: Primus Verlag.
171. Neyer,F-J./ Lehnart,J. 2008: Persönlichkeit und Sozialisation. In: Hurrelmann,K.; Grundmann,M./ Walper,S. (Hg.): Handbuch Sozialisationsforschung, Weinheim 2008,7. Auflage S. 82-91.

172. Oswald,H. 2008: Sozialisation in Netzwerken Gleichaltriger. In:  
Hurrelmann,K./Grundmann,M./Walper,S.(Hg.):Handbuch Sozialisationsforschung,7.  
vollständigüberarbeitete. Auflg. Weinheim/Basel:Beltz, S. 321-330.
173. Pauli,C.2006: „Fragend-enwickelnder Unterricht“ aus der Sicht der sozio-kulturalistisch  
orientierten Unterrichtsgesprächsforschung. In Baer,M./ Fuchs,M./ Füglistner,P.  
/Reusser,K./ Wyss,H.(Hrsg.):2006:Didaktik auf psychologische Grundlage. Von Hans  
Aebli's kognitionpsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und  
Lernforschung.Bern,S.192-206.
174. Peek,R.2006:Dateninduzierte Schulentwicklung. In:Buchen,H./ Rolff,H.-G. (Hrsg.)  
2006:Professionswissen Schulleistung. Weinheim, S. 1343-1366.
175. Pfeffer,F-T. 2008: Persistent in quality in educational attainment and its institutional  
Context. European Sociological Review 25(5):1-23.
176. Peisert,H. 1967: Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland, München: Piper.
177. Perrez,M./Huber,G.-L./Geißler,K.-A.2001:Psychologie der pädagogischen Interaktion.  
In: Krapp,A./Weidenmann,B.(Hrsg.)2001:Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch.  
Weinheim,S. 357-413.
178. Picht,G. 1964: Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation, Olten  
und Freiburg im Breigau:Walter-Verlag.
179. PISA-Konsortium Deutschland (Hg.)2004: PISA 2003-Der Bildungsstand der  
Jugendlichen in Deutschland- Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs  
Münster u.a..
180. Powell,J-W./Wagner,S-J. 2002:Zur Entwicklung der Überrepräsentanz von  
Migrantenjugendlichen an Sonderschulen in der Bundesrepublik Deutschland seit  
1991.In:Gemeinsam Leben. Zeitschrift für integrative Erziehung.10,2,S. 65-70.
181. Prenzel,M./Baumert,J./Blum,W./Lehmann,R./Leutner,D./Neubrand,M. et  
al.(Hrsg.)2004:PISA 2003-Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland.  
Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs.Münster.Waxmann.
182. Prenzel,M/Artelt,C./Baumert,J./Blum,W./Hamann,M./Klieme,E./Pekrun,R(Hrsg.)2007:  
PISA 2006-Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichstudie. Münster.  
Waxmann.
183. Quehl,T.(Hrsg.) 2000: Schule ist keine Insel. Britische Perspektiven antirassistischer  
Pädagogik.Münster.
184. Quehl,T./Trapp,U. 2013:Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem  
Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache.Waxmann Verlag GmbH,

- Münster 2013.
185. Radtke,F.-O. 2004:Die Illusion der meritokratischen Schule .Lokale Konstellationen der Produktion von Ungleichheit im Erziehungssystem. In: Bade,K.-J./ Bommers,M. (Hrsg.): Migration- Integration- Bildung. Grundfragen und Problembereiche. IMIS-Beiträge 23.Osnabrück,S. 143-178.
  186. Ramm,G./Prenzel,M./Heidemeier,H./Walter,O. 2004:Sozialkulturelle Herkunft: Migration. In Prenzel,M./Baumert,J./Blum,W./Lehmann,R./Leutner,D./ Neubrand,M./ Pekrun,R./Rolff,H-G. /Rost,J./Schiefele,U.(Hrsg.),PISA 2003:Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs,S. 254-272.Münster:Waxmann.
  187. Reich,Hans H. 2000a:Die Gegner des Herkunftssprachen-Unterrichts und ihre Argumente. In:Deutsch Lernen 2,S. 112,126.187. Reich,Hans H./Roth,H-J. in Zusammenarbeit mit Dirim,I./Jens Normann Jorgenson/ List,Gü./List,Gü./Neumann,U./Siebert-Ott,G./Steinmüller,U./Teunissen,F./Vallen,T./ Wuring, V. 2002: Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg.
  188. Riesman,D. 1958: Die einsame Masse, Hamburg 1958.
  189. Rolff,H-G. 1967: Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1967, 9. Auflage 1980.
  190. Rolff,H-G.1997:Sozialisation und Auslese durch die Schule. Überarb. Neuausg.Weinheim u. München:Juventa.
  191. Rüesch,P. 1999:Gute Schulen im multikulturellen Umfeld. Ergebnisse aus der Forschung zur Qualitätssicherung. Zürich.
  192. Rüesch,P.2000:Unter welchen Bedingungen sind Kinder schulisch erfolgreich? In: Mächler,S. und Autorenteam:Schulerfolg :Kein Zufall.Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld. Zürich,S. 11-18.
  193. Ruhloff,J.2007:Grenzen von Standards im pädagogischen Kontext. In: Benner,D. (Hrsg.):Bildungsstandards. Chancen und Grenzen. Beispiele und Perspektiven. Paderborn, S. 49-59.
  194. Sacher,W.2006:Elternhaus und Schule. Bedingungsfaktoren ihres Verhältnisses, Aufgezeigt an der Bayerischen Studie vom Sommer 2004.In:Bildung und Erziehung, 59 (2006) 3,S.303-322.
  195. Salonen,P./Vauras,M. 2006: Von der Fremdregulation zur Selbstregulation. Die Rolle von sozialen Marktstrukturen in der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden. In:

- Baer,M./Fuchs,M./Füglister,R./Reusser,K./Wyss,H.(Hrsg.)2006:Didaktik auf psychologischer Grundlage. Von Hans Aeblis Kognitionpsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung.Bern,S. 207-217.
196. Schader,B.2004:Sprachvielfalt als Chance. Das Handbuch. Zürich.
197. Scherr,A. 2009: Jugendsoziologie. Einführung in Grundlagen und Theorien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
198. Scherr,A. 2010: Jugendsoziologie. Einführung in Grundlagen und Theorien. 9. erw. und umfassend, überarb. Auflg. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 73 ff.
199. Schlicht,R. 2010: Determinanten der Bildungsungleichheit :Die Leistungsfähigkeit von Bildungssystem im Vergleich der deutschen Bundesländer, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2011.
200. Schrader,F.-W./Helmke,A./Hosenfeld,I.2008:Stichwort:Kompetenzentwicklung im Grundschulalter .In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,11. Jg.,Nr.1,S.7-29.
201. Schümer,G. 2004:Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten. In: Schümer,G. et. al.(Hrsg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Wiesbaden, S. 73-116.
202. Schwippert,K./Bos,W./Lankes,E-M. 2003:Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der Vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In Bos,W./Lankes,E-M/ Prenzel ,M./ Schwippert,K./Walter,G./ Valtin,R.(Hrsg.):Erste Ergebnisse aus IGLU-Schülerleistungen am Ende der Vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich,S. 265-302.Münster:Waxmann.
203. Schwippert,K./Bos,W./Lankes,E-M. 2004:Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland und in internationalen Vergleich. In Bos,W./Lankes,E-M. /Prenzel,M. /Schwippert,K./ Valtin,R./ Walther,G.(Hrsg.):IGLU- Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich, S. 165-190.Münster,New York, München, Berlin: Waxmann Verlag GmbH.
204. Shell Deutschland Holding(Hrsg.) 2006: Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt am Main: S.Fischer.
205. Siebert, H.2005:Interkulturelle Pädagogik-Konstruktivistisch betrachtet. In: Datta,A.(Hrsg.) :Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion. Frankfurt a.M. 2005,S. 39-49.
206. Siebert, P. 2006:Steuerung und Eigendynamik der Aussonderung .Vom Umgang des Bildungswesens mit Heterogenität. Luzern.

207. Siebert-Ott,G. 2000:Der Übergang von der Alltagskommunikation zum Fachdiskurs. In:Deutschlernen 2,S. 124-127.
208. Siebert-Ott,G. 2001a:Frühe Mehrsprachigkeit. Probleme des Grammatikerwerbs in multilingualen und multikulturellen Kontexten .Tübingen.
209. Siebert-Ott,G. 2001b:Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Die Wirksamkeit von schulischen Modellen zur Förderung von Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten. Ergebnisse der Schulforschung. Bönen.
210. Stanat,P. 2003:Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Differenzierung deskriptiver Befunde aus PISA und PISA-E .In Baumert,J./ Artelt,C./ Klieme,E./Neubrand,M./Prenzel,M./Schiefele,U./Schneider,W./Tillmann,K-J.(Hrsg.)PISA 2000:Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland, S. 243-260. Opladen: Verlag Leske+ Budrich.
211. Steinbach,A./Nauck,B. 2004: Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital in Migrantenfamilien. Zur Erklärung von ethnischen Unterschieden im deutschen Bildungssystem. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7: 20-23.
212. Stern,E.2006:Kommentar zu Hans Aeblis „psychologischer Didaktik“:Wissen als Schlüssel zum können.In: In Baer,M./ Fuchs,M./ Füglistner,P. /Reusser,K./ Wyss,H.(Hrsg.):2006:Didaktik auf psychologische Grundlage. Von Hans Aeblis kognitionpsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung.Bern,S.139-141.
213. Sträuli Arslan,B. 2005:Lesen und Beurteilen, Lesen mit Zielen.In: Sträuli Arslan,B. unter Mitarbeit von Mächler,S./Neugebauer,C.: Leseknick, Lesekick.Leseförderung in vielsprachigen Schulen. Zürich,S. 78-91.
214. Thürmann, E.2001: Streit um (schul-)sprachpolitische Grundentscheidungen. Das amerikanische Beispiel. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung(Hg.): Zweisprachigkeit und Schulerfolg .Beiträge zu Diskussion. Bönen,S. 47-67.
215. Thurn,S.2005:Die Laborschule als Polis, als Verantwortungsgemeinschaft. In: Watermann,R./Thurn,S./Tillmann,K.-J/Stanat,P.(Hrsg.): Die Laborschule im Spiegel ihrer PISA-Ergebnisse. Pädagogisch-didaktische Konzepte und empirische Evaluation reformpädagogischer Praxis. Weinheim,S. 181-187.
216. Tillmann,K-J. 1995: Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek bei Hamburg Rohwohlt.
217. Tillmann,K-J.2004:Die homogene Lerngruppe- oder:System jagt Fiktion.In Otto,H.-U./ Rauschenbach,T. (Hrsg.):Die andere Seite der Bildung. Wiesbaden,S. 3-40.

218. Tillmann, K-J. 2010: Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung, vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage. Dezember 2010, bei Rowohlt Verlag GmbH, Reinbek bei Hamburg.
219. Tillmann, K-J./Vollstädt,W. 2000: Funktion der Leistungsbewertung. Eine Bestandaufnahme .In: Beutel,I.-S. /Vollstädt,W.(Hrsg.):Leistung ermitteln und bewerten. Hamburg ,S. 27-37.
220. Truniger,M. 2000:Beurteilen, Benoten und Zuteilen. In: Mächlers,S. u.a.(Hrsg.): Schulerfolg: Kein Zufall. Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld. Zürich,S. 70-79.
221. Veith,H.2008 : Die historische Entwicklung der Sozialisationstheorie In: Hurrelmann,K./ Grundmann,M./ Walper,S. (Hg.): Handbuch Sozialisationsforschung, Wienheim 2008,7. Auflage, S. 32-55.
222. Von Below,S. 2003:Schulische Bildung, berufliche Ausbildung und Erwerbstätigkeit junger Migranten. Ergebnisse des Integrationsurvey des BiB. Materialien zur Bevölkerungswissenschaft Heft 105 b. Wiesbaden: BiB.
223. Von der Groeben,A. 2008:Verschiedenheit nutzen. Besser lernen in heterogenen Gruppen. Berlin.
224. Walter,O. 2006:Die Entwicklung der mathematischen und der naturwissenschaftlichen Kompetenz von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Verlauf eines Schuljahres. In Prenzel,M./Baumert,J./Blum,W./Lehmann,R./Leutner,D./Neubrand,M./Pekrun,R./ Rost,J./ Schiefele,U.(Hrsg.),PISA 2003:Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres, S. 249-275.Münster:Waxmann.
225. Walter,P.2001:Pädagogische Kompetenz und Erfahrung in kulturell heterogenen Grundschulen .In:Auernheimer;G./Van Dick,R./ Petzel,T./ Wagner,U.(Hrsg.): Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler.Opladen,S.111-139.
226. Weber,M. 2003:Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede.Opladen.
227. Weinert,F.-E. 1997a:Notwendige Methodenvielfalt: Unterschiedliche Lernfähigkeit der Schüler erfordert variable Unterrichtsmethoden des Lehrers. In: Friedrich Jahresheft: Lernmethoden-Lehrmethoden-Wege zur Selbstständigkeit. Velber,S. 50-52.
228. Weinert,F.-E. 1997b:Lernkultur im Wandel. In:Beck,E./ Guldemann,T./ Zutavern,M. (Hrsg.)1997:Lernkultur im Wandel. Tagungsband der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der Schweizerischen Gesellschaft für

Bildungsforschung. St.Gallen,S. 11-29.

229. Wygotski,L.-S.1934/1986:Denken und Sprechen. Frankfurt/M.
230. Zinnecker,J./Behnken,I./Maschke,S./Stecher,L. 2002: null zoff & voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts. Ein Selbstbild. Opladen: Leske + Budrich.
231. Zydati,W. 2002: „Wasser ist Leben!“ Integriertes Sach- und Sprachlernen im Fach Deutsch als Zweitsprache der Berliner Grundschule.In C. Finkbeiner(Hrsg.):Bilingulitt und Mehrsprachigkeit.Hannover:Schroedel Verlag.

URL:

[http://www.bagkjs.de/raw/AKI\\_Forschungsbilanz\\_4\\_Sprache.pdf](http://www.bagkjs.de/raw/AKI_Forschungsbilanz_4_Sprache.pdf) (abgerufen am 28.05.2013).

<http://www.hamburg.de/contentblob/1995414/data/Schulgesetzdownload.pdf> (abgerufen am 01.02.2014).

[http:// www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/grundlagen.htm](http://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/grundlagen.htm) (abgerufen am 13.01.2014)

[http://www.migazin.de/2013/12/04/pisa\\_2013.migranten-gerechtigkeit-problem/](http://www.migazin.de/2013/12/04/pisa_2013.migranten-gerechtigkeit-problem/) (abgerufen am 13.01.2014)

## **10. Eidesstattliche Erklärung**

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbstständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind in allen Fällen unter Angaben der Quelle kenntlich gemacht.

Ort, Datum

Unterschrift

