

Ingrid Gogolin

Lernende mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem und ihre Förderung – Forschungstraditionen und aktuelle Entwicklungen

Zusammenfassung

Seit Beginn der 2000er Jahre, und erneut zunehmend seit der jüngsten Neuzuwanderung ab ca. 2015, richtet sich breite Aufmerksamkeit der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung in Deutschland auf Lernende aus Familien, die hier nicht altansässig, sondern zugewandert sind. Insbesondere die international vergleichenden Large-Scale-Assessment-Studien wie Programme for International Student Assessment (PISA), Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) oder Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) haben das Interesse der politischen und öffentlichen Sphäre darauf gelenkt, dass migrationsbedingte sprachliche und kulturelle Heterogenität in der Schülerschaft nicht als Problem einer zu vernachlässigenden Randgruppe aufzufassen ist, sondern als Grundproblem von Erziehung und Bildung. Vertreten und begründet wird diese Perspektive in der deutschsprachigen Forschung über Migration und ihre Folgen für Bildung und Erziehung indes seit den 1980er Jahren. In meinem Beitrag werfe ich zum Zwecke der Einordnung von Perspektiven zunächst einen Blick zurück auf die damit begründete Tradition und ihre allmähliche Entwicklung seit dem Zweiten Weltkrieg. Sodann stelle ich einige Ergebnisse dar, über die beim gegenwärtigen Stand der Forschung Konsens besteht. Gleichwohl sind durchaus nicht alle Phänomene, die Folgen der Migration für Bildung und Erziehung anzeigen, inzwischen verstanden und erklärt. Mit der Schilderung von zwei Studien, die sich solchen ungeklärten Fragen zuwenden, schließt mein Beitrag ab.

Schlagworte

Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung (FABER)

Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Ingrid Gogolin, Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft – Diversity in Education Research, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg, Deutschland
E-Mail: gogolin@uni-hamburg.de

Learners with a migration background in the German school system and their support – Tradition and current trends

Abstract

Since the beginning of the 2000s, and again increasingly after the recent immigration since 2015, a broader focus of educational science and research in Germany has been on learners from families who have immigrated to the country. The international comparative large scale assessment studies such as Programme for International Student Assessment (PISA), Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) or Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) in particular have drawn the attention of the political and public sphere to the fact that migration-related linguistic and cultural heterogeneity in the student body cannot be perceived as a problem of a marginal group to be neglected, but as a fundamental problem of education and training. This perspective is represented and justified in German-language research on migration and its consequences for education since about the 1980s. In my contribution, I first take a look back at this tradition and its pre-history since World War II – just for the purpose of clarifying perspectives. In the second part, I present key findings on which there is consensus at the current state of research. Nevertheless, not all phenomena that indicate the consequences of migration for education are understood and explained to this day. My contribution concludes with the description of two studies addressing examples of such unanswered questions.

Keywords

Consequences of labour migration for education and formation

Vorbemerkung

Die Forschung über Lernende mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem ist thematisch reichhaltiger, als das in meinem folgenden Beitrag zum Ausdruck kommen kann. Je nach fachlicher Perspektive und Interesse, könnten unterschiedliche Facetten dieser Forschung beleuchtet werden. Mit Bezug auf das Handeln in Erziehungs- und Bildungsinstitutionen könnten etwa Fragen der sprachlichen Entwicklung und Bildung (Gogolin, 2017), des interkulturellen Lernens (Baros & Kempf, 2014) oder des fachlichen Lernens (Wessel & Prediger, 2018) im Vordergrund stehen. In meinem folgenden Beitrag jedoch konzentriere ich mich auf einen Überblick über Forschung, die sich mit Ursachen für soziale Ungleichheit befasst, die im Bildungssystem zu beobachten ist. Grund für diese Konzentration ist es, dass ich das Interesse an der Klärung entsprechender Fragen mit Wilfried Bos teile, den zu ehren schließlich der Anlass für diese Publikation überhaupt ist.

1. Hinführungen – Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung

Die Geschichte der Beschäftigung von Pädagogik und Bildungspolitik mit Kindern und Jugendlichen, die als „Fremde“ „integriert“ werden müssen, beginnt mit der Etablierung von Bildungssystemen nach heutigem Verständnis überhaupt (Krüger-Potratz, 2000). Aus pragmatischen Gründen jedoch konzentriere ich den folgenden groben Rückblick auf die Phase seit dem Wiederaufbau von Bildungssystem, Bildungspolitik und universitärer Pädagogik in Deutschland seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs.¹ Nachgezeichnet wird die allmähliche Hinwendung zur Erkenntnis, dass sprachliche und kulturelle Diversität, die durch internationale Migrationen verstärkt wird, nicht als vorübergehendes Sonderphänomen für Bildung und Erziehung gelten kann, sondern eines der grundlegenden Probleme von Bildung in differenzierten Gesellschaften ist.

Die Kriegsfolgenwanderung seit 1945 – *Displaced Persons*, Evakuierte, Flüchtlinge und Vertriebene – hätte jederzeit Anlass gegeben, sich auch mit der Integration von „fremden“ Kindern und Jugendlichen in das wiederentstehende deutsche Bildungssystem zu befassen (Oltmer, 2017).² Aber die Integrationsprobleme der Kinder „fremder Volksgruppen“, „heimatloser Ausländer“ oder „Staatenloser“ waren nicht Gegenstand des Interesses der universitären Pädagogik bzw. der Erziehungswissenschaft, die sich nach 1949 etablierte. Kurzfristige Aufmerksamkeit erregten in jener Zeit beispielsweise „brown babies“: ca. 4600 Kinder von deutschen Müttern und (zumeist) US-amerikanischen („schwarzen“) Vätern, vor allem im amerikanischen Sektor. Ihre Einschulung Anfang der 1950er Jahre entfachte Debatten über „rassische Differenz“. Diskutiert wurde beispielsweise die Frage, ob man die „Mischlingskinder“ nicht zu ihrem eigenen Besten in die Heimatländer ihrer Väter schicken müsse, weil sie möglicherweise „seelisch“ und physisch das Klima in Deutschland nicht verträgen (Lemke Muniz de Faria, 2002). Die in den Nachkriegsjahren mit Fragen der Internationalität und Internationalisierung besonders befasste Vergleichende Erziehungswissenschaft sah keinen Anlass für eine Auseinandersetzung mit den Folgen der „Internationalisierung im Innern“, denn es wurden keine wesentlichen kulturellen, sprachlichen oder pädagogischen Unterschiede im Lande gesehen. Solche Unterschiede, so hieß es, seien in anderen Regionen virulent und daher relevant für erziehungswissenschaftliche Forschung, etwa in der Schweiz mit ihren unterschiedlichsprachigen Landesteilen – aber nicht in Deutschland (Schneider, 1961).

Abzusehen war indes schon zur Zeit solcher Publikationen, dass infolge der Gastarbeiter-Anwerbung auch mit Migrantenkindern in den Schulen zu rechnen war. Die dadurch hervorgerufene Diversitätlinie weckte aber nicht das Interesse der Erziehungswissenschaft, die sich in diesen Jahren intensiv mit anderen po-

1 Die folgenden Ausführungen stützen sich auf die sehr viel ausführlichere Darstellung in Gogolin und Krüger-Potratz (2019), insbes. Kapitel 1 und 3.

2 Dies gilt für die Zeit der deutschen Teilung vor allem für das im Westen der Republik etablierte System (Krüger-Potratz, Hansen & Jasper, 1991).

tentiellen Ursachen für Benachteiligung von Lernenden befasste: Geschlecht, regionale Herkunft, Religionszugehörigkeit (Cortina, Baumert, Leschinsky & Meyer, 2005). Im bekannten Bild des „katholischen Arbeitermädchens vom Lande“ versammelten sich die Merkmale, die als verantwortlich für eine benachteiligende Lebenssituation von Heranwachsenden identifiziert wurden (vgl. dazu auch Helbig & Schneider, 2014). Seit den 1970er Jahren wurden insbesondere in Arbeiten über Sprache und Bildung auch Themen wie die Mittelschicht-Orientierung der Schule und mit dieser sowie mit der Herkunft aus dialektsprechenden Familien verbundene „Sprachbarrieren“ diskutiert, die die Chancen auf Bildungserfolg beeinträchtigen. In sozialwissenschaftlicher Hinsicht wurde an Basil Bernsteins Konzept der Benachteiligung von Kindern aus dem Arbeitermilieu durch schulspezifischen Sprachgebrauch angeknüpft (Bernstein, 1977). Sprachwissenschaftliche Aufmerksamkeit richtete sich besonders auf Zusammenhänge zwischen Dialekt und sozialer Ungleichheit, die durch die sprachlichen Normalerwartungen der Schule noch verstärkt werden (Ammon, 1972). Anklänge an die Möglichkeit, dass Kinder von Migranten vom Problem der Divergenz zwischen schulischen Sprachanforderungen und sprachlicher Herkunft betroffen sein könnten, fanden sich hier zunächst nicht (Auernheimer, 2003).

Die mit Erziehung und Bildung befasste Wissenschaft jener Jahre war also recht zurückhaltend dabei, sich mit Zuwanderung und ihren Folgen zu befassen. Anders war dies in der Bildungspraxis. Aus dieser ist eine Fülle von Publikationen zu verzeichnen, die alltägliche Erfahrungen aus Schulen, aber auch aus sozialpädagogischen Handlungsfeldern vorstellen. Besprochen wurden in der Regel die Schwierigkeiten, die Zugewanderte für die pädagogische Praxis im weiteren Sinne bereiteten. Als wesentliche Ursache für solche Schwierigkeiten wurden „kulturelle Fremdheit“ sowie „sprachliche Defizite“ herausgestellt.³ Maßnahmen, die als erfolgversprechend beschrieben wurden, richteten sich folgerichtig auf die Kompensation solcher Defizite (vgl. z. B. Müller, 1974).

Unter der Bezeichnung „Ausländerpädagogik“ entwickelten sich in den 1970er Jahren zunächst vor allem schulpolitische, schulpädagogische Arbeiten (Hohmann, 1976). Der Grundgedanke der „Fremdheit“ als Ursache für Benachteiligung der Migranten im Bildungssystem des Aufnahmelandes spielte auch hier eine Rolle. Ob der staatsbürgerliche Status eines Heranwachsenden eine bildungsrelevante Kategorie sei, wurde aber schon rasch kritisch diskutiert (Ruhloff, 1983). Das Ringen um Begriffe ist ein starkes Moment der seinerzeitigen erziehungswissenschaftlichen Befassung mit Folgen der Migration (Roth, 2010). Hierin kommt das Interesse an deduktiver Theoriebildung zum Ausdruck, womit darüber hinaus-

3 Dies sind Redeweisen im Übrigen, die sich bis heute halten. Nach wie vor wird vielfach von „sprachlichen Defiziten“ gesprochen und geschrieben, obwohl nur eine Einzelsprache – z. B. die deutsche – der Gegenstand der Betrachtung ist. Mit der Unschärfe der Bezeichnung ist gewiss nicht immer, aber doch auch nicht selten signalisiert, dass die sprachliche Konstitution zwei- oder mehrsprachiger Personen nur dem Ausschnitt beachtenswert sei, den die Majoritätssprache ausmacht.

gelangt werden sollte, Oberflächenphänomene der Migration als grundlegende Gesetzmäßigkeiten misszuverstehen.

Die Bezugnahme auf internationale Entwicklungen ist ein weiteres Merkmal der frühen auf Migration bezogenen Arbeiten. Dadurch angeregt, dass Arbeitskräfteanwerbung bis Mitte der 1970er Jahre eine politische Praxis in allen prosperierenden west- und nordeuropäischen Staaten war, entwickelte sich ein internationaler pädagogischer Diskurs- und Forschungsraum zu Fragen der Integration der Kinder und Jugendlichen, die quasi eine Begleiterscheinung der Anwerbepolitik waren. Diese Entwicklung wurde unterstützt durch internationale Forschungsförderung, insbesondere durch die Europäische Gemeinschaft (später Europäische Union) und kleinere Geldgeber wie den Europarat. Diese Förderung ermöglichte z. B. vergleichende Untersuchungen zur Frage, welche Merkmale des jeweils aufnehmenden Bildungssystems zur Bildungsbenachteiligung von Migranten beitragen bzw. welche unterstützenden Maßnahmen geeignet sein könnten, Nachteile abzubauen (z. B. Boos-Nünning et al., 1983).

Unterstützt durch die Orientierung an einer gesellschaftlichen Problemlage, kam es auch bereits früh zu interdisziplinären Forschungsk Kooperationen mit Nachbarwissenschaften wie der Soziologie oder den Sprachwissenschaften, und damit auch zur vertieften Auseinandersetzung mit zuvor lediglich aus erziehungswissenschaftlicher Sicht reflektierten Begriffen. So wurden etwa Vorstellungen von „Herkunftsgruppen“, „ethnischen Gruppen“ (Barth, 1969) oder „Minderheiten“ (Heckmann, 1982) unter der Frage danach beleuchtet, welche Bedeutung ihnen im Kontext des Problems der Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien zukommt (Reich & Wittek, 1984). Mit diesen Reflexionen rückten Fragen nach Zusammenhängen zwischen den Machtverhältnissen in einer Gesellschaft, der Herkunft aus einer Migrantenfamilie und den Bildungschancen der Kinder stärker ins Blickfeld von Untersuchungen, wobei auf die Verquickung von Migration und sozialer Lage bzw. das Verfügen über Ressourcen im Einwanderungsland aufmerksam gemacht wurde (Nauck, 1985, 1988).

Die Forschung richtete sich zudem nicht nur auf Themen, die das Handeln in Erziehungs- oder Bildungseinrichtungen betrafen, sondern auch auf darüber hinausgehende bildungsrelevante Kontexte. Früh realisiert wurden etwa Untersuchungen zu Erziehungsvorstellungen und Sozialisationspraktiken (Nauck & Özel, 1986; Herwartz-Emden, 1986) oder zu Bildungsaspirationen in Migrantenfamilien, verbunden mit Erhebungen zu ihrer Vertrautheit mit den allgemeinen und beruflichen Bildungsmöglichkeiten in Deutschland (Yakut, Reich, Neumann & Boos-Nünning, 1986). Auch das Problem eventueller geschlechtsspezifischer Erziehungsvorstellungen und -praktiken wurde in Studien als Hintergrundfaktor berücksichtigt (Neumann, 1980) oder explizit adressiert (Herwartz-Emden, 1991).

Diese Entwicklung kann zusammenfassend als Hinwendung zu einer theoretisch argumentierenden und (entsprechend der gegebenen Möglichkeiten) datengestützten erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung im Kontext von Migration gekennzeichnet werden. In empirischen Analysen der Bildungsbeteiligung auf der Basis öffentlich zugänglicher amtlicher Daten (Klemm, 1979) wurde der Umstand,

dass lediglich die Kategorie der Staatsbürgerschaft als Hinweis auf Migration zur Verfügung stand, kritisiert, und es wurden mögliche Differenzierungen – etwa mit Bezug zur Bedeutung der sprachlichen Herkunft für Bildungserfolg – diskutiert (Boos-Nünning & Gogolin, 1988). Es etablierte sich die Bezeichnung „Interkulturelle Pädagogik“ für die Befassung mit Fragen der Erziehung und Bildung im Kontext von Migration (Krüger-Potratz, 2005) – eine Nomenklatur allerdings, die ebenfalls von vornherein auch umstritten war (Hamburger et al., 1981). Die Forschung entwickelte sich zunehmend interdisziplinär und auf internationale Grundlagen bezogen, insbesondere auf Arbeiten, die in den „klassischen“ Migrationskontexten wie USA und Kanada entstanden.

Auf der Grundlage des erreichten Standes der Theorie und Forschung gelang 1990 die Einwerbung eines DFG-Forschungsschwerpunktprogramms mit dem Titel „Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung – FABER“ (Reich, Gogolin, Krüger-Potratz & Neumann, 1990). Dieses war seinerzeit das erste erziehungswissenschaftliche Schwerpunktprogramm seit mehr als einem Jahrzehnt (Reich & Merckens, 1993). In der in diesem Programm geförderten Forschung konnten sowohl weitere theoretische Klärungen zum Problem der Erziehung und Bildung im Migrationskontext erfolgen als auch eine Konsolidierung methodischer Ansprüche an die Forschung (Diefenbach & Nauck, 2000; Herwartz-Emden & Westphal, 2000). Die Projekte im Schwerpunktprogramm stützten sich auf ein geteiltes Grundverständnis, nach dem Migration und die in ihrer Folge zunehmende innergesellschaftliche soziale, sprachliche, ethnische und kulturelle Heterogenität nicht als ein vorübergehendes Sonderproblem aufzufassen sei, sondern als ein Grundmerkmal von differenzierten Gesellschaften. Die Konsequenzen dieser Konstellation betreffen nicht allein die Gewanderten, sondern zugleich auch die Nichtgewanderten in einer Gesellschaft – sei dies die Aufnahme-, sei es die Herkunftsgesellschaft. Die Forschung im Schwerpunktprogramm war daher mit dem Anspruch verbunden, den Blick nicht allein auf die Zielgruppe „Migranten“ zu richten, sondern auf die Migrationsgesellschaft insgesamt. Migration und ihre Folgen für Bildung und Erziehung sind nach diesem Verständnis ein „Fall“ sozialer Ungleichheit mit spezifischen Merkmalen (Gogolin, 2016; Gogolin & Nauck, 2000). Das Programm FABER, so heißt es in einer Rückschau auf die Entwicklung, hat „das Profil der interkulturellen Bildungsforschung nachhaltig geprägt“ (Mehringer & Herwartz-Emden, 2018, S. 195).

2. Weiterführungen – Internationale Schulleistungsvergleiche

Die Forschung über Migrationsfolgen für Gesellschaft und Individuum, insbesondere mit dem Bezug auf Bildung und Erziehung, hat sich also bis zum Ende des 20. Jahrhunderts in Deutschland konsolidiert, historisch und theoretisch vergewissert, inhaltlich ausdifferenziert, disziplinübergreifend und international vernetzt. Sie

ist gleichwohl konzentriert geblieben auf einen eher engen Kreis von Spezialisten, die sich bisweilen selbst als „mit Außenseitern befasste Außenseiter“ der wissenschaftlichen Gemeinschaft gesehen haben – denen diese Rolle aber durchaus auch zugeschrieben wurde. Viele der wissenschaftlichen Publikationen, etwa aus den an FABER beteiligten Projekten, haben in Bildungsverwaltung und -praxis ein Echo gefunden, weniger aber in jenen Bereichen der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, die sich selbst als „allgemein“ verstehen (Krüger-Potratz, 1999).

Eine Änderung der Aufmerksamkeit gegenüber dem Problem der Bildungsbenachteiligung von Migranten stellte sich mit der Realisierung von internationalen Schulleistungsvergleichsstudien wie *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS), *Programme for International Student Assessment* (PISA) und *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) ein; hieran hat Wilfried Bos erheblichen Anteil (Baumert, Bos & Lehmann, 2000; Bos, 2003). Durch internationale ökonomische (wie die *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD)) oder wissenschaftliche „Treiber“ (wie die *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA)) kamen die inzwischen routinisierten internationalen Schulleistungsvergleichsstudien auf die Tagesordnung, eingeschlossen die Prüfung von Faktoren, die jenseits der Gestaltung des Bildungssystems die Leistung von Lernenden beeinflussen können. Zu den Letzteren – definiert als Risikofaktoren – gehören Merkmale der Lebensumstände, darunter auch solche, die mit Migration verbunden sind oder sein könnten.

Für die Identifikation der davon betroffenen Kinder und Jugendlichen wurden Indikatoren gewählt (keineswegs aber neu erfunden), denen eher als dem Staatsbürgerschaftskriterium ein messbarer Einfluss auf Bildungserfolg zuzuschreiben sein kann. Auch diese beruhen auf dem Grundgedanken einer Abschätzung der „Fremdheit“ von Heranwachsenden für ein Bildungssystem (oder umgekehrt: eines Bildungssystems für die Heranwachsenden) und der Möglichkeit ihrer Überwindung. Als Grundlage für die Möglichkeit der Überwindung von „Fremdheit“ wird „Zeit“ angenommen. Sie wird geschätzt als Spanne, die seit einer Migration vergangen ist, und verfeinert durch die Berücksichtigung der Migrationskette: den Hinweis darauf, ob Migration im eigenen Erleben der getesteten Person stattfand oder im Erleben eines oder mehrerer direkter Vorfahren. Als ein Hinweis auf „Fremdheit“ in der Lebenspraxis wurde der Sprachgebrauch in der Familie ausgewählt. Das (überwiegende) Sprechen einer anderen als der Majoritätssprache im häuslichen Umfeld galt (und gilt vielfach) als Anzeichen für unzureichende Adaption an die Lebensverhältnisse und schulischen Voraussetzungen im Einwanderungsland und somit als Risiko für Bildungserfolg.

Ungeachtet des Umstands, dass diese ersten, recht holzschnittartigen Deutungen der Differenzierung bedürfen, sind mit den internationalen Schulleistungsvergleichsstudien wichtige Beiträge zur Forschung über Folgen der Migration für Bildung und Erziehung geleistet worden. Ihre Bedeutung besteht nicht zuletzt darin, dass sie sich auf das „Argument der großen Zahl“ stützen können. Zu den Gewinnen gehört erstens, dass die Aufmerksamkeit der fachlichen

und allgemeinen Öffentlichkeit für die Größenordnung der Migration geweckt wurde. Durch die neue Zählung war eine Gruppe von erheblicher Größe „entstanden“. Junge Menschen „mit Migrationshintergrund“ konnten danach nicht mehr als zu vernachlässigende Randerscheinung im Bildungssystem betrachtet werden, sondern es galt nun als empirisch untermauert, dass erhebliche Teile der an Bildung teilhabenden Bevölkerung aus Familien mit Migrationserfahrung stammen.

Ein zweiter wesentlicher Beitrag ist darin zu sehen, dass mit den Studien das Konzept der „Literalität“ als Übertragung aus dem Englischen in die deutschsprachige empirische Bildungsforschung Einzug genommen hat. Im deutschsprachigen Diskurs wurde es mit dem einheimischen Begriff der Bildung verknüpft und interpretiert als „Grundbildung“. Angesprochen ist hier das Verfügen über grundlegende Kulturfähigkeiten, zunächst mit Augenmerk auf Zugang zu den Welten der Schrift, der Zahl und zu den Gesetzmäßigkeiten der Natur als Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe (Baumert, 2001; für die Grundschule vgl. auch Bos, 2003).

Mit Literalität in diesem Verständnis ist zugleich die Perspektive der Messbarkeit der entsprechenden Fähigkeiten verbunden, die im Begriff der Kompetenz zum Ausdruck kommt. Für das komplexe Problem der Messung schriftsprachlicher Fähigkeiten wurde bekanntlich die Lösung einer Konzentration auf Lesekompetenz gefunden. Die gemessene Lesekompetenz wurde auch unter Bezeichnungen wie „Sprachkompetenz“ (Baumert, 2001), „deutsche Sprachkompetenz“ (Müller & Stanat, 2006; Stanat, 2006) oder „Sprachbeherrschung“ (Baumert & Schümer, 2002, S. 375) präsentiert, wodurch die Assoziation geweckt wurde, es handele sich um Maße mit einem allgemeinen, umfassenden Aussagegehalt über sprachliche Fähigkeiten (im Deutschen) statt um – zweifellos bildungsrelevante – Teilfähigkeiten, deren Aussagekraft für „Sprache insgesamt“ jedoch unklar ist (Grabowski, 2014).

Ungeachtet dessen gelang es mit der Fokussierung auf Literalität und der Messung der Lesekompetenz, die fachliche und politische Aufmerksamkeit für die grundlegende Bedeutung sprachlicher Fähigkeiten für Lernen und Bildung überhaupt (wieder-)zugewinnen. In einer historischen und bildungstheoretischen Perspektive stand diese Bedeutung kaum je in Zweifel (Tenorth, 2016). Auch im Kontext interkultureller Pädagogik war sie präsent – sowohl mit Blick auf die Frage der Vermittlung des Deutschen an Lernende, die diese Sprache nicht selbstverständlich aus der Familie mitbringen, als auch im Kontext der Aufarbeitung des Verhältnisses von Bildung und Sprache im nationalen Bildungssystem überhaupt (Gogolin, 2008; Krüger-Potratz, 1994). Im Allgemeinen jedoch richtete sich seit den 1980er Jahren nur recht geringe Aufmerksamkeit auf die grundlegende Bedeutung von Sprache für Bildung, und es gehört zu den bedeutenden Meriten der internationalen Schulleistungsvergleichsforschung, dieses Thema zurück auf die Tagesordnung gebracht zu haben – nicht nur in der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, sondern auch in Bildungspolitik und Praxis. In der Forschung schlägt sich das Interesse am Thema sowohl in Arbeiten zur Gestaltung von sprachlicher Bildung nieder (Becker-Mrotzek & Roth, 2017; Kilian, Duarte,

Gogolin, Schnoor & Lagemann, 2016; McElvany, Ohle, El-Khechem, Hardy & Cinar, 2017) als auch in solchen, die sich der Klärung von möglichen sprachlichen Ursachen für Bildungsungleichheit zuwenden (Kempert et al., 2016).

3. Geklärtes und zu Klärendes

Soweit der Rückblick auf zwei bedeutende Forschungstraditionen zu Fragen der Bildung und Erziehung im Migrationskontext. Festzuhalten ist, dass erhebliche Gewinne im Hinblick auf Datenbestände und Methoden erzielt wurden, die eine differenzierte Lagebeschreibung ermöglichen. Auch gelingt es deutlich besser, der Frage nach Erklärungen für das Phänomen des im Durchschnitt geringeren Bildungserfolgs der Schülerschaft mit Migrationshintergrund im Vergleich zu altansässigen Mitschüler(inne)n nachzugehen, als das in den 1970er bis zum Ende der 1990er Jahre der Fall war. Dies ist nicht zuletzt der inzwischen erreichten Leistungsfähigkeit methodischer Zugriffsweisen zu verdanken. Diese ermöglichen es, ein Spektrum von potentiellen Einflussfaktoren in Analysen einzubeziehen und ihre Verschränkungen oder Wechselwirkungen komplex zu modellieren. Auch die Möglichkeiten der Verknüpfung von qualitativen und quantitativen Perspektiven sind reifer als noch in den 1990er Jahren. Für viele Fragen hilfreich ist ferner, dass inzwischen auf amtliche Daten (Mikrozensus) sowie auf Befragungsdaten (etwa aus dem Nationalen Bildungspanel) zurückgegriffen werden kann, die das Phänomen Migration genauer fassen als im Merkmal der Staatsangehörigkeit – auch das verdankt sich nicht zuletzt den Debatten im Anschluss an die internationalen Schulleistungsvergleichsstudien.

Inhaltliche Übereinstimmung zur Frage, welche Faktoren – ungeachtet der Unterschiede zwischen Migranten – für Bildungsbenachteiligung mitverantwortlich sind, besteht in Bezug auf soziale Herkunftseffekte. In der Mehrzahl der Fälle ist Migration mit einem Verlust an sozialem und kulturellem Kapital verbunden; zugleich verbessern sich die ökonomischen Lebensumstände zwar im Vergleich zur vorherigen Existenz in der Herkunftsgesellschaft, aber in der Aufnahmegesellschaft werden eher Positionen in unteren Einkommensbereichen eingenommen.⁴ Der Handlungsspielraum für Investitionen in Bildung ist daher in Migrantenfamilien durchschnittlich geringer als in altansässigen Familien (Nauck, 2011; Haag, Kocaj, Jansen & Kuhl, 2017). Benachteiligende Effekte machen sich schon früh in der Bildungskarriere bemerkbar und verstärken sich in ihrem Verlauf bis in den tertiären Bereich hinein (Diehl, Hunkler & Kristen, 2016). Im Hinblick auf Wünsche oder Erwartungen, die Migranteltern und ihre Kinder an Bildung herantragen, wären nach dem Stand der Forschung eher begünstigende als benachteiligende Effekte auf Bildungserfolg zu erwarten (Becker, 2010). In Bezug auf das Geschlecht

4 Dies gilt insbesondere für den Kontext von Arbeitsmigration, wie sie etwa in europäischen Staaten vorfindlich ist, die nicht über eine systematische Einwanderungspolitik verfügen, sondern eine „nachholende Integrationspolitik“ betreiben (wie die Bundesrepublik Deutschland; vgl. Bade, 2007).

als Einflussfaktor widersprechen die vorliegenden Ergebnisse auch eher den verbreiteten Erwartungen, als dass sie ihnen entsprechen. Wenn Anzeichen für eine geschlechtsspezifische Benachteiligung bei Migranten gefunden werden, so betreffen sie das männliche Geschlecht (Hadjar & Hupka-Brunner, 2013). Mit unumstrittenen Resultaten wie diesen ist ein weiter Bereich von möglichen Ursachen für Bildungsbenachteiligung aus der Perspektive sozialer Ungleichheitsforschung aufgeklärt. Allerdings wäre es ungut, sich mit dem erreichten Stand der Klärung zufriedenzugeben. Zwei Beispiele dafür, dass Beunruhigung über das Erreichte noch angebracht ist, möchte ich abschließend kurz vorstellen. Beide Beispiele stammen aus dem Projekt *HeBe – Herkunft und Bildungserfolg*, das 2013 bis 2017 an den Universitäten Chemnitz und Hamburg durchgeführt wurde.⁵

3.1 Beispiel 1: Erklärungswert migrationsbedingter Faktoren

Das erste Beispiel betrifft die Frage, ob die sozio-ökonomische Herkunft und ihre Konfundiertheit mit migrationsbedingten Lebensbedingungen das Phänomen der Bildungsbenachteiligung von Migranten tatsächlich in dem Maße klären, wie dies verbreitet angenommen wird. Im Raum steht hier eine wissenschaftliche Kontroverse über die Frage, ob Faktoren, die sich der Migration verdanken, überhaupt einen eigenständigen Erklärungswert besitzen (Kalter, 2008; vgl. auch Nauck, 2009). Tatsächlich bringt die inzwischen zum Standard gewordene empirische Kontrolle von sozio-ökonomischen Faktoren oft migrationsbedingte Faktoren zum Verschwinden; Bildungsbenachteiligung ist demnach eine Folge der fehlenden materiellen Ressourcen der Herkunftsfamilie. Dass es dennoch nicht überflüssig ist, sich der Klärung des Problems migrationsbedingter Benachteiligung weiterhin und genauer anzunehmen, zeigt sich in Untersuchungen, in denen Migrantengruppen vergleichend in den Blick genommen werden (etwa Segeritz, Walter & Stanat, 2010).

Auf einen solchen Vergleich bezieht sich die HeBe-Untersuchung, über die ich hier abschließend berichte. Anlass für die Studie war die internationale, insbesondere in den USA wiederkehrend gewonnene Erkenntnis, dass Migrantenkinder mit südost-asiatischem Hintergrund trotz der sozio-ökonomisch benachteiligten Lebenssituation und anderer geringer Ressourcen ihrer Familien in hohem Maße bildungserfolgreich sind (Lee & Zhou, 2014). Wenngleich die Anzahl von Kindern und Jugendlichen entsprechender Herkunft in Deutschland zu gering ist, um sie in Large Scale-Untersuchungen zu berücksichtigen, liegen Hinweise auf den aus humankapitaltheoretischer Sicht ungewöhnlichen Bildungserfolg auch für Deutschland vor (Walter, 2011). Auch Daten der amtlichen Bildungsstatistik

5 Das Projekt wurde im Forschungsschwerpunkt „Chancengerechtigkeit und Teilhabe“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Az. 01JC1123A). Es stand unter der Leitung von Prof. Dr. Bernhard Nauck (Technische Universität Chemnitz) und Prof. Dr. Ingrid Gogolin (Universität Hamburg). Auf der Projektwebsite www.hebe.uni-hamburg.de ist das Design der Studie detailliert dargestellt.

deuten in diese Richtung. So besuchten im Schuljahr 2013/14 rund 47 Prozent der deutschen, 20 Prozent der türkischen, aber 64 Prozent der vietnamesischen Jugendlichen ein Gymnasium (Statistisches Bundesamt, 2014).

Studien zeigen, dass vietnamesische Eltern in Deutschland über ein geringeres Sozialkapital verfügen als türkische Eltern; beide Migrantengruppen wiederum besitzen geringeres Sozialkapital als Eltern aus altansässigen Familien (Nauck & Lotter, 2014). Auch die ökonomische Situation vietnamesischer Familien in Deutschland ist für Bildungserfolg nachteilig; sie verfügen über ein geringeres Einkommen als türkische Familien, und beide ethnischen Gruppen verfügen über ein durchschnittlich deutlich geringeres Einkommen als altansässige Familien (Mikrozensus; Statistisches Bundesamt, 2010). Von Vorteil für Jugendliche vietnamesischer Herkunft sollte sein, dass ihre Eltern ein höheres Bildungsniveau besitzen als Eltern türkischer Herkunft. Knapp 31 % der deutschen Mütter mit mindestens einem Kind im Schulalter besitzen eine (Fach-)Hochschulreife; bei vietnamesischen Müttern trifft dies auf knapp 32 % zu, aber bei Müttern türkischer Herkunft nur auf knapp 15 % (Statistisches Bundesamt, 2010).

Obwohl Erklärungsversuche für Bildungsbenachteiligung, die sich vornehmlich auf die unterschiedliche Ressourcenausstattung der Herkunftsfamilien von Migranten beziehen, durch eine Vielzahl von empirischen Studien eindrucksvoll belegt sind und die ihnen unterliegenden Mechanismen über innerfamiliäre Entscheidungsprozesse und die kumulativen Effekte an Übergängen in der Bildungskarriere nachgewiesen werden konnten, wird ihre Verallgemeinerungsfähigkeit durch den Bildungserfolg vietnamesischer Jugendlicher in Frage gestellt. Für die HeBe-Studie (vgl. zum folgenden Nauck & Schnoor, 2015) wurde ein Erklärungsmodell entwickelt, das Unterschiede in der kulturellen Transformation von Ressourcen in familiäre Bildungsinvestitionen einbezieht.⁶ Erfragt wurden familiäre Akkulturationsstrategien (z. B. Verwendung und Förderung der Sprache des Aufnahmelandes in der familialen Interaktion), familiäre Sozialisationspraktiken (z. B. elterliche Supervision und Kontrolle der Kinder bzw. Jugendlichen, praktizierter Erziehungsstil). Als Kriterium des Bildungserfolgs wurden Noten in Deutsch und Mathematik, gewichtet an den Unterschieden zwischen den Schulformen, einbezogen. Familiäre Ressourcen, sprachliche Akkulturation und Sozialisationspraktiken wurden in standardisierten, mehrsprachigen CAPI-Interviews mit Müttern deutscher, türkischer und vietnamesischer Herkunft erfragt, wobei bilinguale Interviewer eingesetzt werden. Zudem wurden produktive Fähigkeiten in emergierendem bildungssprachlichen Deutsch erhoben; dazu später mehr.

Zu den Ergebnissen der Untersuchung gehört, dass deutliche Unterschiede in der Ausstattung der deutschen, türkischen und vietnamesischen Herkunftsfamilien

6 Die Daten zum Projekt HeBe wurden in einem 2 x 3 x 4 Design zwischen Herbst 2012 und Herbst 2013 erhoben: in zwei Aufnahmekontexten (Hamburg und Sachsen), mit drei unterschiedlichen Herkunftsnationalitäten (deutsch, türkisch und vietnamesisch) der Mütter und vier Altersgruppen der Kinder (ca. 6-, ca. 12- und ca. 15-jährig). Insgesamt stehen Daten von 1523 Mutter-Kind-Dyaden zur Verfügung. Die hier nachfolgend berichteten Beobachtungen beziehen sich auf die Gruppe der ca. 15-jährigen Schüler(innen).

mit ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital zu verzeichnen sind. Ermittelt wurden zudem Unterschiede im Bildungserfolg, die den oben berichteten Tendenzen entsprechen. Die Analysen ergaben jedoch, dass diese Unterschiede nur sehr begrenzt auf die Ressourcenausstattung zurückgeführt werden können. „Innerhalb der ethnischen Gruppen tragen die Ressourcen kaum zur Differenzierung des Bildungserfolgs bei, wenn Akkulturation und Sozialisation in den Familien kontrolliert werden“ (Nauck & Schnoor, 2015, S. 649). Es scheint, dass der Einfluss der Ressourcen in den Herkunftsfamilien auf den Bildungserfolg ihrer Kinder deutlich geringer ist, als das in den autochthonen Familien der Fall ist. Dies deutet auf eine geringe Variabilität in den Lebenslagen von Migrantenfamilien im Vergleich zu altansässigen Familien hin. Zugleich zeigen die Analysen, dass die familialen Ressourcen zwischen den ethnischen Gruppen erheblich differenzieren. Die Autoren kommen zu dem Schluss, dass der geringere Bildungserfolg der Jugendlichen türkischer Herkunft weitgehend auf die geringe Verfügbarkeit von familialen Ressourcen zurückzuführen ist. Dies trifft aber auf die vietnamesische Herkunftsguppe nicht zu, denn trotz ihrer ungünstigen Ressourcenlage erzielen ihre Kinder ähnlich hohe Bildungserfolge wie Gleichaltrige aus nichtgewanderten Familien, und es ist davon auszugehen, dass sie bei günstigerer Ressourcenlage noch bildungserfolgreicher wären. Es lohnt sich demnach, der Frage weiter nachzugehen, welche familialen Orientierungen und Praktiken es eigentlich sind, denen Wirkungen auf den Bildungserfolg ihrer Kinder zukommt.

3.2 Beispiel 2: Nachteil durch Herkunftssprache

Zu den wissenschaftlich und öffentlich vieldiskutierten Vermutungen darüber, welche familialen Praktiken den Bildungserfolg der Kinder aus Migrantenfamilien negativ beeinflussen, gehört das Sprechen der Herkunftssprache. Wie bereits angesprochen, wird der Gebrauch der Herkunftssprache in der Familie zu den Risikofaktoren für Bildungserfolg gerechnet. Die darauf deutenden Resultate der Large Scale-Studien erscheinen robust, und es kann kein Zweifel daran bestehenden, dass adäquate Kenntnisse der Schul- und Unterrichtssprache eine wesentliche Voraussetzung für Bildungserfolg überhaupt sind. Die Annahme, dass eine dementsprechende Praxis in der Familie ein Mittel zur Förderung der Fähigkeiten in dieser Sprache ist, ist daher naheliegend. Vor dem Hintergrund, dass zugleich ein erheblicher Bestand an Forschung darauf deutet, dass Zwei- oder Mehrsprachigkeit an sich keinen Anlass gibt, von Benachteiligung auszugehen (Poarch & Bialystok, 2017), wurde die Frage nach der potentiellen Funktion des familialen Sprachgebrauchs für die Aneignung des Deutschen als Bildungssprache (*academic language*) und für Bildungserfolg im HeBe-Projekt eingehender untersucht. Grundannahme dabei ist, dass bildungssprachlichen Fähigkeiten eine Schlüssel-funktion bei der Erbringung schulischer Leistungen zukommt, vergleichbar mit anderen bildungsrelevanten Bereichen des Humankapitals wie mathematischen oder naturwissenschaftlichen Fähigkeiten (Gogolin & Duarte, 2016).

Die Analysen zu diesen Fragen (Schnoor, 2018)⁷ beruhen auf gemessenen produktiven Sprachdaten im Deutschen der Kinder aus der HeBe-Stichprobe. Bei den eingesetzten Instrumenten handelt es sich um Weiterentwicklungen von HAVAS5, FörMig-Tulpenbeet und FörMig-Bumerang (Reich, Roth & Neumann, 2007; Klinger et al., 2019). Mit diesen Instrumenten werden altersentsprechende Sprachprodukte elizitiert. Die Aufgabenstellungen sind schul- und unterrichtstypisch, aber nicht curriculumbasiert. Durch das identische Konstruktionsprinzip der Instrumente für die jeweilige Altersgruppe wird ein standardisierter Rahmen gesetzt, der die Grundlage dafür bildet, die gemessenen Sprachstände zwischen den Gruppen zu vergleichen. Die Auswertung erfolgt anhand von fünf Indikatoren (Aufgabenbewältigung; Anzahl Verben (types); Anzahl Satzverbindungen (types); Anzahl bildungssprachliche Elemente (tokens); Textlänge).⁸ Erhoben wurden hierneben differenzierte Daten zur familialen Sprachpraxis sowie zum Verfügen über und zum Umgang mit bildungsrelevanten Medien. Ferner wurden vermittels eines sehr differenzierten Instruments zur Selbsteinschätzung sprachlicher Fähigkeiten, das auf dem Europäischen Referenzrahmen für Sprachen beruht (Klinger, 2019), Informationen der Mütter zu ihren Verstehens- und Produktionsfähigkeiten im schriftlichen und mündlichen Deutsch erhoben.

Schnoors eingehende Analysen führen zu dem Ergebnis, dass die geringere Ausstattung mit strukturellen Ressourcen und der geringere Akkulturationsgrad, den Migrantenfamilien im Vergleich zu einheimischen aufweisen, die geringeren Fähigkeiten im Deutschen weitgehend klären, die die Kinder aus Migrantenfamilien im Vergleich denen deutscher Herkunft aufweisen. Insofern bestätigen sich hier vorliegende Ergebnisse zu maßgeblichen Einflussfaktoren auf die Aneignung bildungsrelevanter Fähigkeiten im Migrationskontext. Zugleich aber zeigen die Analysen, dass der erwartungswidrig hohe Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler vietnamesischer Herkunft nicht mit ihren bildungssprachlichen Deutschfähigkeiten zu begründen ist (Schnoor, 2018, S. 111). Signifikante Effekte auf die Fähigkeiten der Kinder im Deutschen ergeben sich in der vietnamesischen Herkunftsgruppe lediglich bei den Faktoren „Besuch einer vorschulischen Einrichtung“ und bei den selbsteingeschätzten Deutschfähigkeiten der Mütter. Für beide Migrantengruppen erwiesen sich ferner bildungsrelevante Kontakte als einflussreich auf die Fähigkeiten im Deutschen. Die „Menge“ des Deutschgebrauchs in der Familie zeigte hingegen keinen Effekt. Die Unterschiede im Bildungserfolg der Schüler(innen) türkischer und vietnamesischer Herkunft lassen sich nach diesen Analysen auf Effekte des sozialen Hintergrunds und des Migrationshintergrunds zurückführen (Schnoor, 2018, S. 113), wohinge-

7 Der folgende Bericht beruht auf den Analysen zur Inaugural-Dissertation von Birger Schnoor mit dem Titel *Soziale Herkunft und Bildungssprache. Intergenerationale Humankapitalinvestitionen in Familien deutscher, türkischer und vietnamesischer Herkunft in Deutschland*, deren Publikation in Vorbereitung ist (2019). Ich danke Birger Schnoor für die Möglichkeit, von den Ergebnissen seiner Untersuchung berichten zu dürfen.

8 Messinvarianz nach Altersgruppen und Herkunftsgruppen ist gegeben; vgl. Schnoor (2018), Kapitel 3.2.1.2 und 3.2.1.3.

gen Unterschiede zur Referenzgruppe ohne Migrationshintergrund die geringere Ausstattung der Migranten mit strukturellen Ressourcen und ihren geringeren Akkulturationsgrad widerspiegeln.

Mit Bezug auf den familialen Sprachgebrauch lässt sich aus diesen Analysen folgern, dass es für den potentiellen Bildungserfolg nicht auf das Quantum, sondern auf die Qualität des sprachlichen Inputs und auf die Bereitstellung von Lerngelegenheiten ankommt, die Kinder in ihren Familien erfahren. Die von Schnoor erzielten Ergebnisse sind im Einklang mit solchen aus internationalen Studien, die bereits darauf verwiesen, dass es für die (bildungs-)sprachliche Entwicklung von Kindern weniger entscheidend ist, welche Sprache(n) in der Familie gesprochen wird (oder werden). Relevant sei vielmehr die Bildungsnähe des sprachlichen Inputs, den Kinder erhalten – gleichgültig, in welcher Sprache dieser gegeben werde (Leseman, Scheele, Mayo & Messer, 2007).

Beide grob umrissenen Ergebnisse der HeBe-Studie sprechen dafür, dass die Auseinandersetzung mit Faktoren, die Bildungserfolg begünstigen oder beeinträchtigen, durchaus nicht mit der Beachtung des sozio-ökonomischen Feldes erledigt ist. Insbesondere dann, wenn es um die Frage geht, welche Interventionsmöglichkeiten dem Erziehungs- und Bildungssektor zur Verfügung stehen, um herkunftsbedingte Benachteiligung zu beeinflussen, wird es relevant, Faktoren einzubeziehen, die für Migration spezifisch sind. Es kann also das Fazit gezogen werden, dass auf die Frage nach den Folgen der Migration für Bildung und Erziehung ein guter Bestand an empirisch gestütztem Wissen vorhanden ist. Aber vieles harrt zugleich der Klärung, auch in dem breit beackerten Feld der Klärung von Gründen für soziale Ungleichheit.

Literatur

- Ammon, U. (1972). *Dialekt, soziale Ungleichheit und Schule*. Weinheim: Beltz.
- Auernheimer, G. (2003). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bade, K. J. (2007). Versäumte Integrationschancen und nachholende Integrationspolitik. In K. J. Bade & H.-G. Hiesserich (Hrsg.), *Nachholende Integrationspolitik und Gestaltungsperspektiven der Integrationspraxis*. Göttingen: V&R unipress.
- Baros, W. & Kempf, W. (Hrsg.) (2014). *Erkenntnisinteressen, Methodologie und Methoden interkultureller Bildungsforschung*. Berlin: Regener.
- Barth, F. (Hrsg.) (1969). *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Baumert, J. (Hrsg.) (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Wiesbaden: Springer VS.
- Baumert, J., Bos, W. & Lehmann, R. (Hrsg.) (2000). *TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Pflichtschulzeit*. Opladen: Leske+Budrich.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2002). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich* (S. 159–202). Opladen: Leske+Budrich.

- Becker, B. (2010). *Bildungsaspirationen von Migranten: Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnisse* (MZES Arbeitspapiere, 137). Mannheim: MZES.
- Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (Hrsg.) (2017). *Sprachliche Bildung. Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster: Waxmann.
- Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control. Towards a theory of educational transmissions*. London: Routledge & Kegan.
- Boos-Nünning, U. & Gogolin, I. (1988). Sprachdiagnose bei ausländischen Schulanfängern. Resultate der empirischen Prüfung eines ‚Sprachtests‘. *Deutsch lernen*, 3/4, 3–71.
- Boos-Nünning, U., Hohmann, M., Reich, H. H. & Wittek, F. (1983). *Aufnahmeunterricht, Muttersprachlicher Unterricht, Interkultureller Unterricht*. München: Oldenbourg.
- Bos, W. (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Cortina, K. S., Baumert, J., Leschinsky, A. & Mayer, K. U. (2005). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch.
- Diefenbach, H. & Nauck, B. (2000). Der Beitrag der Migrations- und Integrationsforschung zur Entwicklung der Sozialwissenschaften. In I. Gogolin & B. Nauck (Hrsg.), *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung* (S. 37–52). Opladen: Leske+Budrich.
- Diehl, C., Hunkler, C. & Kristen, C. (Hrsg.) (2016). *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. (2016). Interkulturelle Bildungsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 263–279). Wiesbaden: Springer.
- Gogolin, I. (2017). Sprachliche Bildung als Feld von sprachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Forschung. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung. Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 37–54). Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. & Duarte, J. (2016). Bildungssprache. In J. Kilian, B. Brouër & D. Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung*. (Handbücher Sprachwissenschaft, 21, S. 478–499). Berlin: Walter de Gruyter
- Gogolin, I. & Krüger-Potratz, M. (2019). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Opladen: Barbara Budrich (UTB).
- Gogolin, I. & Nauck, B. (Hrsg.) (2000). *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung*. Opladen: Leske+Budrich.
- Grabowski, J. (Hrsg.) (2014). *Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur. Sinn und Unsinn von Kompetenzen*. Opladen: Barbara Budrich.
- Haag, N., Kocaj, A., Jansen, M., & Kuhl, P. (2017). Soziale Disparitäten. In P. Stanat, S. Schipolowski, C. Rjosk, S. Weirich & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 213–236). Münster: Waxmann.
- Hadjar, A. & Hupka-Brunner, S. (Hrsg.) (2013). *Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hamburger, F., Seus, L. & Wolter, O. (1981): Über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen. *Unterrichtswissenschaft*, 9, 158–167.
- Heckmann, F. (1982). Minderheiten. Begriffsanalyse und Entwicklung einer historisch-systematischen Typologie. In J. Swift (Hrsg.), *Bilinguale und multikulturelle Erziehung* (S. 93–117). Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Helbig, M. & Schneider, T. (2014). *Auf der Suche nach dem katholischen Arbeitermädchen vom Lande. Religion und Bildungserfolg im regionalen, historischen und internationalen Vergleich*. Wiesbaden: Springer VS.

- Herwartz-Emden, L. (1986). *Türkische Familien und Berliner Schule. Die deutsche Schule im Spiegel von Einstellungen, Erwartungen und Erfahrungen türkischer Eltern – eine empirische Untersuchung*. Berlin: Express Edition.
- Herwartz-Emden, L. (1991). Migrantinnen und ihre Familien in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Bericht zum Forschungsstand. *Ethnizität und Migration* 2(7), 5–29.
- Herwartz-Emden, L. & Westphal, M. (2000). Methodische Fragen in interkulturellen Untersuchungen. In I. Gogolin & B. Nauck (Hrsg.), *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hohmann, M. (Hrsg.) (1976). *Unterricht mit ausländischen Kindern*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann (Publikation alfa).
- Kalter, F. (2008). Ethnische Ungleichheiten auf dem Arbeitsmarkt. In M. Abraham & T. Hinz (Hrsg.), *Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde* (S. 303–332). Wiesbaden: Springer VS.
- Kempert, S., Edele, A., Rauch, D., Wolf, K. M. Paetsch, J., Darsow, A., Maluch, J. & Stanat, S. (2016). Die Rolle der Sprache für zuwanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten* (S. 157–241). Wiesbaden: Springer VS.
- Kilian, J., Brouèr, B. & Lüttenberg, D. (Hrsg.) (2016). *Handbuch Sprache in der Bildung* (Handbücher Sprachwissenschaft, 21). Berlin: Walter de Gruyter.
- Klemm, Klaus (1979). Ausländerkinder in deutschen Schulen – Zahlen und Prognosen. In G. Hansen, K. Klemm & T. Rauschenbach, (Hrsg.), *Kinder ausländischer Arbeiter* (S. 31–44). Essen: Neue Deutsche Schule Verlag.
- Klinger, T. (2019). Selbsteinschätzung von Sprachfähigkeiten: Erste Schritte der Entwicklung eines Instruments. In T. Klinger, J. Duarte, I. Gogolin, B. Schnoor & M. Lagemann (Hrsg.), *Sprachentwicklung im Kontext von Mehrsprachigkeit. Hypothesen, Methoden, Forschungsperspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.
- Klinger, T., Duarte, J., Gogolin, I., Schnoor, B. & Lagemann, M. (Hrsg.) (2019). *Sprachentwicklung im Kontext von Mehrsprachigkeit. Hypothesen, Methoden, Forschungsperspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.
- Krüger-Potratz, M. (1994). „Dem Volke eine andere Muttersprache geben“. Zur pädagogischen Diskussion über Zwei- und Mehrsprachigkeit in der Geschichte der Volksschule. *Zeitschrift für Pädagogik* 40(1), 81–96.
- Krüger-Potratz, M. (1999). Stichwort. Erziehungswissenschaft und kulturelle Differenz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2(2), 149–165.
- Krüger-Potratz, M. (2000). Schulpolitik und ‚fremde Kinder‘. Eine Schule, ‚die die eigene Art schützt und die fremde achtet‘. In I. Gogolin & B. Nauck (Hrsg.), *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung* (S. 365–384). Opladen: Leske + Budrich.
- Krüger-Potratz, M. (Hrsg.) (2005). *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung*. Münster: Waxmann.
- Krüger-Potratz, M., Hansen, G. & Jasper, D. (1991). *Anderssein gab es nicht. Ausländer und Minderheiten in der DDR*. Münster: Waxmann.
- Lee, J. & Zhou, M. (2014). The success frame and achievement paradox: The costs and consequences for Asian Americans. *Race and Social Problems*, 6, 38–55.
- Lemke Muniz de Faria, Y.-C. (2002). *Zwischen Fürsorge und Ausgrenzung. Afro-deutsche „Besatzungskinder“ im Nachkriegsdeutschland* (Metropol Dokumente, Texte, Materialien, 43). Berlin: Metropol.
- Leseman, P. P. M., Scheele, A. F., Mayo, A. Y. & Messer, M. H. (2007). Home literacy as special language environment to prepare children for school. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(3), 334–355.

- McElvany, N., Ohle, A., El-Khechem, W., Hardy, I. & Cinar, M. (2017). Förderung sprachlicher Kompetenzen. Das Potential der Familiensprache für den Wortschatzerwerb aus Texten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31(1), 13–25.
- Mehringer, V. & Herwartz-Emden, L. (2018). Bildungsforschung. In I. Gogolin, V. Georgi, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Pädagogik* (S. 194–198). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Müller, A. & Stanat, P. (2006). Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Analysen zur Situation von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefte Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 221–255). Wiesbaden: Springer VS.
- Müller, H. (Hrsg.) (1974). *Ausländerkinder in deutschen Schulen. Ein Handbuch*. Stuttgart: Klett.
- Nauck, B. (1985). *Arbeitsmigration und Familienstruktur. Eine Analyse der mikrosozialen Folgen von Migrationsprozessen*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Nauck, B. (1988). Sozialstrukturelle und individualistische Migrationstheorien. Elemente eines Theorienvergleichs. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 40, 15–39.
- Nauck, B. (2009). Sozialtheorie und Gesellschaftstheorie: Ein problematischeres Verhältnis. In P. Hill, F. Kalter, J. Kopp, C. Kroneberg & R. Schnell (Hrsg.), *Hartmut Essers erklärende Soziologie. Kontroversen und Perspektiven* (S. 252–281). Frankfurt a. M.: Campus.
- Nauck, B. (2011). Kulturelles und soziales Kapital als Determinanten des Bildungserfolgs bei Migranten? In R. Becker (Hrsg.), *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland* (S. 71–93). Wiesbaden: VS.
- Nauck, B. & Lotter, V. (2014). Bildungsspezifisches Sozialkapital in einheimischen, türkischen und vietnamesischen Familien in Deutschland. In A. Steinbach, M. Hennig & O. Arránz Becker (Hrsg.), *Familie im Fokus der Wissenschaft* (S. 225–253). Wiesbaden: Springer.
- Nauck, B. & Özel, S. (1986). Erziehungsvorstellungen und Sozialisationspraktiken in türkischen Migrantenfamilien. Eine individualistische Erklärung interkulturell vergleichender empirischer Befunde. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 6, 285–312.
- Nauck, B. & Schnoor, B. (2015). Against all odds? Bildungserfolg in vietnamesischen und türkischen Familien in Deutschland. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 67(4), 633–657.
- Neumann, U. (1980). *Erziehung ausländischer Kinder*. Düsseldorf: Schwann.
- Oltmer, J. (2017). *Migration. Geschichte und Zukunft der Gegenwart*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Poarch, G. J. & Bialystok, E. (2017). Assessing the implications of migrant multilingualism for language education. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(2), 175–191.
- Reich, H. H., Roth, H.-J. & Neumann, U. (Hrsg.) (2007). *Sprachdiagnose und Förderung* (Reihe FörMig edition, Band 3). Münster: Waxmann.
- Reich, H. H., Gogolin, I., Krüger-Potratz, M. & Neumann, U. (1990). Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung FABER. Kurzfassung des Antrags an die DFG. *Deutsch lernen*, 1, 70–88.
- Reich, H. H. & Merkens, H. (1993). Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung. *Unterrichtswissenschaft*, 21(2), 100–105.
- Reich, H. H. & Wittek, F. (Hrsg.) (1984). *Migration, Bildungspolitik und Pädagogik* (Berichte und Materialien der Forschungsgruppe ALFA Nr. 16). Essen: ALFA.
- Roth, H.-J. (2010). Vom Suchhorizont zur Querschnittsaufgabe. Überlegungen zur Positionierung Interkultureller Bildung im Übergang zur Diversity Education. In M. Krüger-Potratz, U. Neumann & H. H. Reich (Hrsg.), *Bei Vielfalt Chancen-*

- gleichheit. *Interkulturelle Pädagogik und durchgängige Sprachbildung* (S. 90–99). Münster: Waxmann.
- Ruhloff, J. (1983). Bildung und national-kulturelle Orientierung. *Rassegna di Pedagogia: Pädagogische Umschau*, XLI, 249–261.
- Schneider, F. (1961). *Vergleichende Pädagogik*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Schnoor, B. (2018). *Soziale Herkunft und Bildungssprache. Intergenerationale Humankapitalinvestitionen in Familien deutscher, türkischer und vietnamesischer Herkunft in Deutschland*. Inaugural-Dissertation. Universität Hamburg, Hamburg. Fakultät für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- Segeritz, M., Walter, O. & Stanat, P. (2010). Muster des schulischen Erfolgs von jugendlichen Migranten in Deutschland: Evidenz für segmentierte Assimilation? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62(1), 113–138.
- Stanat, P. (2006). Disparitäten im schulischen Erfolg: Forschungsstand zur Rolle des Migrationshintergrunds. *Unterrichtswissenschaft*, 34(2), 98–124.
- Statistisches Bundesamt (2010). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund* (Reihe 2.2., Ergebnisse des Mikrozensus 2009, Fachserie 1). Wiesbaden: Destatis.
- Statistisches Bundesamt (2014). *Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen* (Fachserie 11, Reihe 1). Wiesbaden. Destatis.
- Tenorth, H.-E. (2016). Bildungstheorie und Bildungsforschung, Bildung und kulturelle Basiskompetenzen – ein Klärungsversuch, auch am Beispiel der PISA-Studien. In J. Baumert & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 31*, 45–71.
- Walter, O. (2011). Der Schulerfolg vietnamesischer und philippinischer Jugendlicher in Deutschland. Eine Analyse auf der Grundlage der Erweiterungsstichprobe von PISA 2003. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(3), 397–419.
- Wessel, L. & Prediger, S. (2018). Brauchen mehrsprachige Jugendliche eine andere fach- und sprachintegrierte Förderung als einsprachige? Differentielle Analysen zur Wirksamkeit zweier Interventionen in Mathematik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(2), 361–382.
- Yakut, A., Reich, H. H., Neumann, U. & Boos-Nünning, U. (1986). *Zwischen Elternhaus und Arbeitsamt. Türkische Jugendliche suchen einen Beruf*. Berlin: Express Edition.