

Sprachlich-kulturelle Differenz und Chancengleichheit - (un)versöhnlich in staatlichen Bildungssystemen?¹

Ingrid Gogolin

Erscheint in:

Lohmann, Ingrid und Rilling, Rainer (Hrsg., 2001):
Privatisierung des Bildungsbereichs. Berlin: Dietz-Verlag.

Vorbemerkung

„Entlassen wir unser Bildungssystem in die Freiheit“ - so lautete der abschließende Satz der ersten „großen Bildungsrede“ des vormaligen deutschen Bundespräsidenten Roman Herzog, die seinerzeit als „Ruck-Rede“ in der Öffentlichkeit aufgenommen wurde (vgl. dens. 1997). Das entlassene Bildungssystem sei eines, das „Leistung fördert, keinen ausschließt, Freude am Lernen vermittelt und als lernendes System kreativ und entwicklungsfähig“ sei. „Setzen wir neue Kräfte frei, indem wir bürokratische Fesseln sprengen“, so forderte der Präsident auf. Was dies - unter anderem - besagen sollte, war der zuvor gegebenen Lagebeschreibung zu entnehmen. Die Analyse der Fehlentwicklungen aus Sicht des Präsidenten bestand aus einer Sammlung von Behauptungen über den Menschen, die Bildung, das Bil-

¹ Vortrag im Rahmen des Symposiums „Entlassen wir die Schulen und Hochschulen in die Freiheit?“ - Neoliberalisierung, Privatisierung, Abschaffung öffentlicher Bildung: Globale und regionale Aspekte. 17. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Göttingen, im September 2000.

dungssystem, die unter die Überschrift „Falsche Mythen“ gestellt waren. Mythos Nummer 7 lautete wie folgt:

Es ist ebenso falsch anzunehmen, das beste Bildungsangebot könne nur vom Staat kommen. Gerade in einem guten öffentlichen Bildungssystem brauchen private Initiativen Ermutigung.

Für meinen Beitrag interessiert, in welchem dieser beiden Sätze bei nüchterner fachlicher Betrachtung ein Mythos zu entlarven ist. Dieser Frage kann am Beispiel der Leistungen, die öffentliche Bildungssysteme gegenüber zugewanderten Menschen erbringen, gut nachgegangen werden. Zugewanderte, so wird zu zeigen sein, entsprechen den „Normalerwartungen“ der Systeme nicht, oder nicht in jeder Hinsicht. Dem Selbstverständnis des Systems nach - das auch der Präsident, wie zitiert, zum Ausdruck brachte -, sind sie gleichwohl zu beteiligen; ihnen kommt, da doch niemand ausgeschlossen werden soll, ein Anspruch auf Partizipation zu, was nach geläufigem Verständnis den Anspruch auf Bildungserfolg einschließt. Es ist demnach selbstverständliche Aufgabe eines öffentlichen allgemeinbildenden Schulwesens, allen Nachwachsenden, ungeachtet von Herkunft, Stand und Klasse, erfolgreiche Bildungswege zu ermöglichen. Erfüllen die gegenwärtigen Bildungssysteme diesen Anspruch? Und wenn nicht: Kann man sich von Bildungssystemen, die „in die Freiheit entlassen“ sind, Besserung versprechen?

Ich gehe dieser Frage in zwei Abschnitten nach. Zunächst werden Daten zur Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen, die nach Deutschland zugewandert sind, vorgestellt. Daran wird deutlich, daß das deutsche Schulwesen - ebenso wie die nationalstaatlich verfaßten Bildungssysteme anderer europäischer Staaten - den selbstgesetzten Anspruch nicht erfüllt: Sie bevorzugen statt dessen systematisch an ethnischen Linien entlang. Anders gesagt: sie enthalten Mechanismen, die dazu führen, daß die „eigenen Staatsbürger“ bessergestellt sind als Menschen anderer staatlicher oder sprachlicher und kultureller Herkunft.

Vorgestellt werden zunächst beschreibende Daten, auf denen dieser Befund beruht. Anschließend werden - ebenfalls auf deskriptive Daten gestützt - Erklärungsversuche für diesen Befund präsentiert, die aus der hiesigen erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung vorliegen. Im abschließenden Teil des Beitrags gehe ich - mehr noch tastend, probierend - der Frage nach, ob Zugewanderte von Bildungssystemen, in denen die staatlich-bürokratische Steuerung durch In-

strumente aus der Ökonomie ersetzt oder ergänzt wurde, mehr und besseres erwarten können.

Eine terminologische Bemerkung vorweg:

In der erziehungs- bzw. sozialwissenschaftlichen Migrationsforschung der hier vertretenen Ausprägung besteht darüber Konsens, daß ein auf die Staatsbürgerschaft als Leitbegriff gestützter Sprachgebrauch für genaue Situationsanalysen nicht angebracht ist. Die individuelle und gesellschaftliche Bewältigung von Folgen der Migration ist in sehr vielen Hinsichten nicht vom staatsbürgerlichen Status einer Person oder Gruppe abhängig. Aus diesem Grunde ist beim Versuch, den Prozeß wissenschaftlich auszuleuchten, die Hervorhebung dieses Status durch den Sprachgebrauch für die meisten Fragen, die sich stellen, unangebracht. Daher werden die Begriffe „Zuwanderung“ bzw. „Zuwanderer“ zur Bezeichnung des Kontextes bzw. der Bevölkerungsgruppe, nach deren Bildungsschicksal gefragt ist, verwendet - solange es „eigener Text“ ist. Aufgrund der desolaten Lage der Sozialberichterstattung in Deutschland aber kommt man nicht umhin, auf den staatsbürgerlichen Status zu rekurrieren, wenn man über Zugewanderte spricht: Dieser wird als einzige differenzierende Kategorie in meisten der beigezogenen Quellen bzw. Untersuchungen verwendet. Insbesondere amtliche Statistiken zum Bildungs- und Sozialbereich beachten nur „Ausländer“ oder „Deutsche“; es wird weder nach Migrationsart noch nach Herkunft oder nach Zuwanderungsgruppen unterschieden (vgl. Beauftragte 1999: 46). Wenn also die Berufung auf Dritte erfolgt oder auf Daten, die anders nicht zur Verfügung stehen, wird der Begriffsfeld „Ausländer“ benutzt oder konkrete Staatsangehörigkeit genannt.

1. Zur Lage

Im Jahr 1999 lebten laut Ausländerzentralregister ca. 7,34 Millionen Menschen in Deutschland, die nicht über einen deutschen Paß verfügten. Ihre Anzahl wie auch die „ausländischer Schüler“ im allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulwesen der Bundesrepublik Deutschland ist seit den 1950er Jahren bis heute stetig gewachsen. Allerdings bedeutet dies in der jüngeren Zeit keinen Bevölkerungszuwachs, denn die Wanderungsbilanz für die Bundesrepublik Deutschland ist ausgeglichen: Parallel zum Anstieg der Zuwanderung nach Deutschland stieg die Zahl derjenigen - aus dem Ausland zuvor zugewanderten oder auch deutschen

Staatsangehörigen -, die das Land verlassen (vgl. hierzu und zu den weiteren Daten: Beauftragte 1999; Beauftragte 2000).

Für den Zeitraum 1986 bis Ende der 1990er Jahre ermittelte die Kultusministerkonferenz einen Anstieg der Zahl „ausländischer“ Schüler um mehr als 40% im allgemeinbildenden, um beinahe 85% im berufsbildenden Schulwesen; absolut stieg ihre Anzahl in diesem Zeitraum um ca. 800.000 auf mehr als 1.3 Millionen (im Jahr 1998). Der ganz überwiegende Teil der Kinder und Jugendlichen, die ohne deutschen Paß hier leben, ist in Deutschland geboren oder aufgewachsen.

In Bezug auf die staatlichen Herkünfte der „ausländischen“ Einwohner Deutschlands muß von einiger Dynamik gesprochen werden. Zwar kommen auch heute noch ca. drei Viertel der aus dem Ausland Zugewanderten bzw. ihrer Nachkommen aus einem der sechs Staaten, mit denen bis 1973 Arbeitskräfte-Anwerbeverträge bestanden (Italien, Spanien, Portugal, Griechenland, Türkei, Jugoslawien; später kamen auch Marokko und für kurze Zeit Korea dazu). Seit Anfang der 1990er Jahre jedoch kommt etwa die Hälfte der Neuzuwandernden nicht mehr aus den Staaten, mit denen ehemals Anwerbeverträge abgeschlossen waren, oder aus der Europäischen Union, sondern aus anderen Weltgegenden. Bei nicht ganz 20% der Zuwandernden werden Polen und Rußland als Herkunftsstaaten registriert.

Dies weist auf die Entwicklung der Zuwanderung in den letzten ca. 20 Jahren. Sie ist deutlich davon geprägt, daß immer mehr Menschen aus den unterschiedlichsten Weltgegenden nach Deutschland kommen. Statistisch aber werden die staatlichen Herkünfte der Zuwanderer nur sehr grob erfaßt; hierin liegt eine der erwähnten Unzulänglichkeiten hiesiger amtlicher Sozialberichterstattung. Seriöse Schätzungen weisen darauf, daß sich in Sammelkategorie „andere Herkunftsländer“, in der - je nach Zählung - ein Drittel bis die Hälfte der neuerdings Zuwandernden registriert werden, weit mehr als hundert verschiedene staatliche Herkünfte verbergen. Das bedeutet auch: noch mehr mitgebrachte Sprachen, möglicherweise ein Vielfaches der Zahl der Staaten, wurden durch Zuwanderung nach Deutschland gebracht.

Den größten Anteil an den „ausländischen“ Schülerinnen und Schülern in Deutschland haben mit ca. 409.000 immer noch die Kinder und Jugendlichen mit türkischem Paß. Mit weitem Abstand folgt die Gruppe der Kinder und Jugendlichen aus den Staaten des ehemaligen Jugoslawien (ca. 70.000). Die zweitgrößte Gruppe der „ausländischen“ Schülerinnen und Schüler sind in den Statistiken des

Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter der Staatsangehörigkeitskategorie „Sonstige“ geführt; 1998 waren dies ca. 334.000 Kinder und Jugendliche.

Die Zugewanderten verteilen sich ungleich über die Bundesländer. Eine nach wie vor noch recht geringe ausländische Wohnbevölkerung lebt in den ehemals der DDR zugehörigen Bundesländern; sie liegt in der Regel unter 2% der Bevölkerung. Aber die Ungleichverteilung Zugewanderter über die Bundesländer ist nicht nur auf West-Ost-Differenzen zurückzuführen; es bestehen außerdem beträchtliche Unterschiede zwischen den westdeutschen Ländern. Die Spanne reicht von ca. 20% „ausländischer“ Bevölkerung im Land Hamburg bis ca. 5 1/2 % in Schleswig-Holstein. Auch gibt es eine starke Ungleichverteilung zwischen städtischen und ländlichen Regionen. Großstädte wie Frankfurt, Berlin, Köln, Hamburg weisen zwischen 20 und 30% „ausländische“ Bevölkerung auf, während kaum eine ländliche Region die 10%-Grenze überschreitet.

Die Gepflogenheiten der deutschen statistischen Ämter besitzen die Konsequenz, daß sich durch sie über tatsächliche Zuwanderung nach Deutschland nicht präzise etwas aussagen läßt. Weil nur registriert wird, wer nicht über einen deutschen Paß verfügt, besitzen wir über deutsche Staatsangehörige ausländischer Herkunft keine Informationen. Mindestens zwei Kategorien von Zuwanderern verschwinden in den Statistiken: Alle jene, die sich haben einbürgern lassen, und weiterhin diejenigen, die gleich als deutsche Staatsbürger zugewandert sind - also „Aussiedler“ aus den Staaten Osteuropas, denen bei Grenzübertritt ein deutscher Paß übereignet wird. Zu vermuten ist - dies als Fazit -, daß sich die vom Europäischen Statistischen Amt EUROSTAT aufgestellte Schätzung auch für die Bundesrepublik Deutschland bestätigen würde, die besagt, daß im Jahr 2000 ca. ein Drittel der unter Fünfunddreißigjährigen in der Europäischen Union auf eine eigene Migrationsgeschichte oder eine Migrationsgeschichte in der Familie zurückblickt. Absehbar ist, daß die Zahl der statistisch nicht ermittelten Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland steigt, denn seit der Einführung des neuen Staatsangehörigkeitsrechts zum 1. Januar 2000 besteht für hier geborene Kinder ausländischer Eltern unter bestimmten Bedingungen die Möglichkeit des Erwerbs einer deutschen Staatsangehörigkeit bei Geburt.

2. Bildungsbeteiligung Zugewanderter

Vergleicht man die Daten über die Bildungsbeteiligung von „Ausländern“ - denn nur solche stehen zur Verfügung - mit denen von vor einer Dekade, so kommt man zunächst nicht umhin, massive Verbesserungen ihres Erfolgs in hiesigen Schulen zu konstatieren. Ein Indikator dafür besteht darin, daß die Verteilung „ausländischer“ Schülerinnen und Schüler auf die Schularten der Sekundarstufe I und II sich in den vergangenen beiden Jahrzehnten allmählich an die altersentsprechender Deutscher annäherte. Dafür einige Beispiele (vgl. zu den folgenden Daten: Gogolin 2000): Während 1978 noch fast 70 Prozent der „ausländischen“ Schüler eine Hauptschule besuchten, waren dies Mitte der 1990er Jahre nur noch etwa 46 %. Im gleichen Zeitraum stieg der Anteil derer, die ein Gymnasium besuchten, von ca. 15% auf 18% (bzw. von 0% auf ca. 6% in der Oberstufe). Auch wuchs der Anteil derjenigen „ausländischen“ Jugendlichen, die einen höherqualifizierenden allgemeinbildenden Schulabschluß erlangten. So erreichten 1986 etwa 20% einen Realschul- oder entsprechenden Abschluß, nur ca. 5% die allgemeine Hochschulreife. Mitte der 1990er Jahre waren dies ca. 27% bzw. 9%. Zu den Erfolgen ist ferner zu rechnen, daß die Zahl der Schulentlassenen ohne jeden Schulabschluß im gleichen Zeitraum deutlich geringer wurde; sie sank von knapp 20% auf ungefähr 15%.

Befunde wie diese zeigen, „daß die einzelnen Migrantengruppen mit einem gewissen Verzögerungseffekt (...) für den individuellen Erfolg ihrer Kinder die richtigen Wege innerhalb des deutschen Schulsystems entdecken“ (Nauck, Diefenbach & Petri 1997: 11). Einige Autoren sprechen seit Ende der 1980er Jahre aufgrund solcher Entwicklungen von einer allmählichen „Normalisierung“ der Verhältnisse.

Von einer Aufhebung der Bildungsbenachteiligung Zugewanderter jedoch kann trotz dieser positiven Befunde nach wie vor keine Rede sein. Dafür sprechen Indikatoren wie die folgenden: Zwar haben sich die Bildungserfolge der Kinder und Jugendlichen verbessert, die ohne deutschen Paß in Deutschland leben. Nicht verringert hat sich jedoch der Abstand zwischen ihren Erfolgen und denen der einheimischen Nichtgewanderten. Vielmehr haben die „ausländischen“ Kinder und Jugendlichen gleichsam dafür gesorgt, daß - in der rechnerischen Bilanz - der Bildungserfolg der deutschen Schülerschaft nachhaltig verbessert wurde. In der Gesamtbilanz des Bildungswesens ist ein „Nullsummenspiel“ zu beobachten; die Zugewanderten füllen jene Plätze aus, die dadurch freiwerden, daß Nichtgewanderte in Schulformen aufsteigen, die höhere Bildungsabschlüsse versprechen. Of-

fenbar verfügt das Bildungssystem über Mechanismen, die für die Stabilität seiner Struktur sorgen; in der Epoche massiver Zuwanderung aus dem Ausland besteht einer dieser Mechanismen darin, daß die eigenen Staatsbürger systematisch bevorzugt werden (vgl. Diehm/ Radtke 1999, Kap. IV).

Indikatoren für die fortbestehende Bildungsbenachteiligung der „ausländischen“ gegenüber den Kindern und Jugendlichen mit deutschem Paß liegen etwa in folgendem:

Zwar hat sich der Anteil derjenigen „ausländischen“ Jugendlichen, die einen mittleren oder höheren Bildungsabschluß erlangen, seit Beginn der 1980er Jahre beträchtlich erhöht; zugleich aber hat der Teil von ihnen, die nur einen Hauptschulabschluß erreichten, kaum abgenommen. Während inzwischen kaum mehr ein Drittel der deutschen Schülerschaft seine Schulkarriere mit dem Hauptschulabschluß beschließt, gilt dies immer noch für fast zwei Drittel der „ausländischen“. Daß die zugewanderte Schülerschaft im Wettlauf um bessere Bildungszertifikate nach wie vor unterlegen ist, zeigt sich auch im weiteren Verfolgen von Bildungs- bzw. Ausbildungsgängen. So kann etwa eine massive Ungleichverteilung zugewanderter und der gleichaltrigen deutschen Schülerschaft über die Schultypen der Sekundarstufe II festgestellt werden. Bezogen auf die Schulbesuchsdauer, die ein Indikator dafür ist, wurde ermittelt, daß deutsche Jugendliche eineinhalbmal so lange Schulen besuchen wie Zugewanderte. Das bedeutet, daß die Nichtgewanderten vielfach nach einer ersten Grund- oder Teilqualifikation weiterführende schulische Bildungsgänge wahrnehmen, die den Zugewanderten verschlossen bleiben.

Das Faktum der Höherqualifizierung deutscher Jugendlicher ergibt sich auch daraus, daß die „ausländischen“ nur halb so oft in solchen berufsbildenden Schulen anzutreffen sind, die eine Hochschulzugangsberechtigung erteilen. Hingegen stellen sie einen etwa ein Drittel höheren Anteil an der Schülerschaft berufsbildender Schulen, die zu geringgeschätzten Abschlüssen führen (sog. Berufsvorbereitungs- bzw. Berufsgrundbildungsmaßnahmen). Berücksichtigt man dann noch, daß von den „ausländischen“ 16 bis unter 19 Jahre alten Jugendlichen, die nicht im Vollzeitschulwesen anzutreffen sind, nur ca. 46% über einen Ausbildungsplatz verfügen, hingegen ca. 63% der deutschen, so zeigt sich ein weiteres Indiz dafür, daß das deutsche Bildungs- und Ausbildungswesen den Erfolg an Staatsangehörigkeitslinien entlang steuert.

In besonders markanter Weise zeigt sich das Faktum der Bildungsbenachteiligung Zugewanderter an ihrem Anteil an der Schülerschaft in Schulen für Lernbe-

hinderte. Trotz großer regionaler Unterschiede ist hier seit ca. 30 Jahren der Trend unverändert, daß die Überrepräsentanz der „ausländischen“ Schülerschaft in diesen Schulen steigt, während gleichzeitig der Anteil der deutschen Schüler, die in Sonderschulen für Lernbehinderte überwiesen werden, kontinuierlich gesunken ist. Die Quote der auf Sonderschulen für Lernbehinderte überwiesenen deutschen Schülerinnen und Schüler ist in manchen Regionen konstant nur halb so hoch wie die der „ausländischen“ Schüler.

Die Zugehörigkeit zur Gruppe der Nichtdeutschen ist also im Wettbewerb um Bildungserfolg und angesehene Bildungszertifikate von erheblichem Nachteil. Die Angebote des öffentlichen Schul- und Ausbildungssystems der Bundesrepublik Deutschland sind offenbar nicht in der Lage, den in der „falschen“ Staatsbürgerschaft liegenden Wettbewerbsnachteil auszugleichen - ein Ergebnis, das mit dem Selbstverständnis des Bildungssystems eines demokratisch verfaßten Staates unvereinbar ist. Bei dieser Betrachtung ist also in der Tat der Schluß nahegelegt, daß sprachlich-kulturelle Differenz - hier konnte sie nur am Kriterium der staatlichen Herkunft festgemacht werden - und Chancengleichheit im deutschen staatlichen Schulwesen nicht in harmonischer Beziehung stehen, sondern unversöhnlich scheinen.

3. Einige Versuche der Erklärung der Bildungsbenachteiligung Zugewanderter

Wenn auch am Faktum der andauernden Benachteiligung nach staatsbürgerlichen Linien entlang im deutschen Bildungswesen nach dem Stand der Forschung kein Zweifel angebracht ist, sind die Erklärungen, die für diesen Befund angeboten werden, eher unbefriedigend. Manche Spekulationen über Ursachen für den mangelnden Bildungserfolg der Zugewanderten sind zwar weit verbreitet, entpuppen sich aber bei näherem Hinsehen als alltagsverständlich plausible Behauptungen, die der systematischen oder empirischen Prüfung nicht standhalten.

Vielfach ruhen solche Erklärungsversuche auf der Vorstellung auf, daß das Ausbleiben von Bildungserfolg auf Mangellagen bei den Zugewanderten selbst zurückgeführt werden müsse. Konstatiert wird etwa eine allgemeiner Bildungsferne der Familien oder - wie es gern heißt - „kulturbedingt“ unpassende Auffassungen vom Verhältnis zwischen Familie und Schule. Beliebte ist auch der Rekurs auf Entwicklungsrückstände oder -gefährdungen der Kinder, die sich vor allem auf-

grund ihres Aufwachsens mit zwei oder mehr Sprachen einstellen sollen. Solche Erklärungsversuche knüpfen „durchgängig an die Defizithypothese der schichten-spezifischen Sozialisationsforschung (in ihrer popularisierten und trivialisierten Variante) an[...], indem einfache Übertragungen und fragwürdige Analogieschlüsse ohne jeden Bezug zu systematisch erhobenen empirischen Daten formuliert werden „ (Diefenbach/Nauck/Petri 1997: 9).

Einen seriöseren Versuch der Erklärung unternahm ein Forschungsprojekt, in dem die These verfolgt wurde, daß es strukturelle Merkmale des Bildungssystems selbst sein müßten, die für die Differenzen im Bildungserfolg Einheimischer und Gewanderter verantwortlich sind (vgl. Bommers/ Radtke 1993; Gomolla/ Radtke 2000). Auf Basis dieser Annahme wurde eine Regionalstudie durchgeführt, in der demographische Schwankungen in der Stadt Bielefeld mit Organisationsmerkmalen von Einzelschulen und strukturellen Merkmalen des lokalen Bildungswesens in Beziehung gebracht wurden. In dieser Untersuchung zeigten sich Ansatzpunkte dafür, wenigstens Teile der Mechanismen zu erklären, durch die es zur andauernden Bildungsbenachteiligung Zugewanderter kommt. Zunächst wurde ermittelt, daß ein Diskriminierungseffekt in der regional vorhandenen institutionellen Angebotsstruktur mitbegründet ist - wie dies auch in anderen Zusammenhängen bereits nachgewiesen wurde. So hat beispielsweise eine Studie über die Folgen des Besuchs einer vorschulischen Bildungseinrichtung für den Schulerfolg einen „Großstadteffekt“ ergeben: je kürzer ein Kind in einer Großstadt lebte, desto höher war die Wahrscheinlichkeit, daß es mit 14 Jahren zur Hauptschule ging (vgl. Büchel/Spieß/Wagner 1996). Der Mechanismus, der im Kontext Migration zum Tragen kommt, ist auch aus anderen schulsystembezogenen Beobachtungen bekannt: Wo es ein gut ausgebautes Sonderschulwesen gibt, gibt es entsprechend viele Sonderschüler. Der „Selbsterhaltungswille“ eines einmal etablierten Systems erzeugt also bestandssichernde Mechanismen. Da die niedrigqualifizierenden Bildungsangebote von den einheimischen Schülerinnen und Schülern nicht mehr gefüllt wurden - als Effekt der sog. Bildungsexpansion seit den 1970er Jahren und von demographischen Zusammenhängen - , boten die Zuwanderer einen willkommenen Ersatz.

Auch ein zweites Ergebnis der erwähnten Untersuchung ist nachvollziehbar. Es besagt, daß im Falle von Schullaufbahnentscheidungen für zugewanderte Kinder, die mit hoher Wahrscheinlichkeit zu einem niedrig bewerteten Schulabschluß führen, von den Lehrkräften häufig auf ethnisierende Argumentationen zur Begründung bzw. Legitimierung der Entscheidung zurückgegriffen wird. Diese Feststel-

lung kann freilich im Hinblick auf die ursprüngliche Frage nach Gründen für die Bildungsbenachteiligung der Zugewanderten nicht recht befriedigen. Sie macht zwar deutlich, daß Lehrkräfte möglicherweise der strukturellen Eingebundenheit ihres pädagogischen Tuns wenig Beachtung schenken. Dies klärt aber nicht, wieso ethnisierende Argumentationen in einem Bildungssystem, das - anders als „Apartheids-Systeme“ - ethnische Diskriminierung in seinen Statuten explizit ausschließt, langjährig und systematisch zu den beobachteten Effekten führen können.

Ein anderer Erklärungsversuch wird in einer Untersuchung angeboten, in der eine Reanalyse von Daten aus dem sozio-ökonomischen Panel (SOEP) durchgeführt wurde, theoretisch gestützt auf die von Pierre Bourdieu fundierte Gesellschaftsanalyse (vgl. Nauck/Diefenbach/Petri 1997; Nauck/Diefenbach 1997; Nauck/Kohlmann/Diefenbach 1997). Leitende These der Studie war, daß Strukturmerkmale des Bildungssystems identifizierbar seien, die dafür sorgen, daß im Verlauf der schulischen und beruflichen Bildung ein mehrfach gestufter Filterungsprozeß zum Tragen komme. Dieser führe - im Vergleich mit deutschpassigen, nichtgewanderten Kindern - zur stärkeren schrittweisen Aussortierung der „ausländischen“ Kinder und Jugendlichen. Dabei seien die vertikale Gliederung des Schulwesens und die ausgeprägte „Verberuflichung des Beschäftigungssystems“ von besonderem Belang, da hierdurch Kinder begünstigt werden, in deren Primärsozialisation eine dementsprechende Bildungs- und Berufsbiographie vorbereitet werde. Des weiteren folgte diese Arbeitsgruppe der Annahme, daß Humankapital in der Migrationssituation von größerer Bedeutung sei als bei nichtgewanderten Individuen.

Die Ergebnisse der Untersuchung bestätigen der Tendenz nach die theoretischen Vorannahmen. Zum einen zeigte sich, daß tatsächlich die Kapitalsorten bei seßhaften und zugewanderten Familien nicht nur unterschiedlich verteilt sind, sondern auch verschiedene Effekte im Hinblick auf die Möglichkeit des Erreichens von Bildungsabschlüssen haben. So wird, um ein beeindruckendes Beispiel anzuführen, kulturelles Kapital - ausgedrückt durch das Bildungsniveau der Eltern - bei Nichtgewanderten üblicherweise zwischen den Generationen weitergegeben; es steigt also bei Jugendlichen aus deutschen Elternhäusern mit höherem Bildungsniveau die Wahrscheinlichkeit, ebenfalls einen höheren Bildungsabschluß zu erlangen. Mit Blick auf die zugewanderten Jugendlichen läßt sich dieser Zusammenhang nicht mit gleicher Stärke feststellen. Ebenso wenig findet sich bei Zugewanderten der bei Nichtgewanderten gefundene Effekt, daß sich ein höheres öko-

nomisches Kapital der Familie auf die Wahrscheinlichkeit positiv auswirkt, einen hohen Bildungsabschluß zu erreichen.

Untersuchungen wie die zitierten helfen, daß ein „kulturalistisch“ gefärbtes Erklärungsmodell für Bildungsbenachteiligung überwunden werden kann, das möglicherweise durch die nach dem Kriterium der Staatsangehörigkeit ermittelten Grunddaten nahegelegt wird. Weniger zufriedenstellend ist aus erziehungswissenschaftlicher Sicht, daß die Erklärungsmodelle für nicht schul- oder gesellschaftssystemgebundene, insbesondere für unterrichtsbegründete Mechanismen keinen Raum vorsehen können. Die Befunde der von Nauck u.a. durchgeführten Untersuchungen beispielsweise sprechen ausschließlich für die Wirksamkeit der sozio-ökonomischen Lebensbedingungen im Prozeß gesellschaftlicher Reproduktion. Sie sagen aber nichts aus über institutionell oder im Unterricht selbst begründete Selektionseffekte.

Hinweise auf die Existenz und Wirksamkeit solcher Effekte lassen sich aus Untersuchungen entnehmen, die dem Problem der Bildungsbenachteiligung Zugewandelter gar nicht explizit nachgingen, sondern das Interesse eines (internationalen) Schulleistungsvergleichs verfolgten - etwa die Third International Mathematics and Science Study (TIMSS; vgl. z.B. Baumert/ Lehmann 1997; Baumert/ Bos/ Watermann 1998). In diesen Untersuchungen ist nach ethnisch selegierenden Merkmalen des (deutschen) Bildungssystems zwar nicht ausdrücklich gefragt worden, aber es wurden nach Staatsangehörigkeit differenzierte Grunddaten über die Schülerpopulationen erhoben. Hierdurch wurde es möglich, den Faktor „staatliche Herkunft“ für eine genauere Analyse der Ergebnisse beizuziehen (vgl. z.B. Schwippert 1999## Manuskript##). Aus Studien über die Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften und der siebten Klassen an Hamburger Schulen ergab sich bei Beachtung der staatlichen Herkunft folgendes (vgl. Lehmann u.a. 1997/ Schulbehörde Hamburg 1999):

In diese Untersuchungen waren in der ersten Welle sämtliche hamburgischen Fünftkläßler im Jahre 1996 einbezogen worden; in der zweiten Welle die Kinder des Jahrgangs 7. Etwa 20% der Population besaß nicht die deutsche Staatsangehörigkeit. Zwar sind die Schulleistungsdaten der Teilpopulation „nicht deutsche Staatsangehörige“ - soweit sich solche in den eingesetzten Testverfahren überhaupt abbilden; aber das zu prüfen wäre ein anderer Beitrag - nicht im Detail untersucht worden. Gleichwohl wurde das globale Ergebnis ermittelt, daß in fast allen getesteten Leistungsbereichen massive Differenzen zwischen deutschen und nichtdeutschen Kindern bestehen. Die Gruppe der Zugewanderten schnitt in allen

Bereichen deutlich schlechter ab, die weitgehend sprachbasiert sind - es muß nicht eigens betont werden, daß dies die allermeisten Bereiche der Schule sind. Die Leistungsdifferenzen besitzen einen kumulativen Effekt. Zwar sei, so die Autoren der Studie (vgl. Lehmann u.a. 1997: 71), eine durchgängige soziale Schlechterstellung der Zugewanderten nicht zu übersehen. Dies könne aber das deutlich schlechtere Abschneiden der Kinder aus dieser Gruppe in fast allen getesteten Leistungsbereichen nicht gänzlich erklären. Hingegen klärte die Staatsangehörigkeitsverteilung in der Schülerpopulation die Leistungsfähigkeit einer Schule, gemessen am Abschneiden ihrer Schülerschaft im Test, sehr weitgehend auf: Der Faktor „Staatsangehörigkeit“ war in der ersten Welle der drittbeste Indikator zur Erklärung schlechter Testleistungen von Kindern (vgl. auch Freie und Hansestadt Hamburg 1997).

In der Anschlußuntersuchung der Siebtklässler setzte sich der Befund fort. Es waren nicht nur die Übergangsquoten von „ausländischen“ Schülern auf höherqualifizierende Schulen geringer, sondern auch ihre Versagensquoten in den ersten beiden Jahren nach dem Übergang höher. Dreimal so viele „ausländische“ Schüler wie deutsche erfuhren ihre Rückverweisungen an Schulen, die zu minderen Bildungsabschlüssen führen. Unabhängig von der Schulform wiesen ferner auch hier die „ausländischen“ Schüler bei allen getesteten Fachleistungen beträchtliche Rückstände gegenüber den Schülern mit deutschem Paß auf. Lediglich in affektiver Hinsicht, so ein Fazit der Untersuchung, könne man nicht von einer Benachteiligung ausländischer Schülerinnen und Schüler sprechen (vgl. Schulbehörde 1999).

Es kann also kein Zweifel daran sein, daß innerschulische, nicht zuletzt im Unterricht selbst liegende Mechanismen an dem Effekt mitwirken, der sich als ethnische Selektion durch das Schulwesen abbildet. Die Schulen vermögen es offenbar nicht, durch ihr Unterrichts- oder sonstiges Angebot negative Konsequenzen der staatlichen, sprachlichen oder kulturellen Herkunft eines Kindes auszugleichen.

4. Was verspricht die „Entlassung der Schulen in die Freiheit“?

Ein solcher Negativbefund veranlaßt, sich auf die Suche nach Alternativvorstellungen zu begeben, von denen man hoffen kann, daß sie die Mechanismen nicht enthalten, die sich im Fall der staatlichen Schulen in der geschilderten Weise benachteiligend auswirken. Bei dieser Suche stößt man rasch und unvermeidlich auf

die Heilsversprechen, die mit den Ansätzen zur ökonomischen Steuerung des Bildungswesens verbunden sind. Zu den zentralen Versprechungen dieser Angebote zur Ablösung der staatlich gesteuerten Schulsysteme gehört - wenn dies auch ohne Zweifel grob vereinfacht ausgedrückt ist - , daß sich mit den der Ökonomie entlehnten Steuerungsmodelle Möglichkeiten der Realisierung von „Gerechtigkeit“ in den Bildungssystemen böten. Im Beitrag Steiner-Khamsis (in diesem Band) werden entsprechende Modelle vorgestellt (vgl. auch Nagel 1999; bezogen auf das britische Hochschulsystem: Shore/ Wright 1999); die folgenden Überlegungen knüpfen unter anderem an ihren Beobachtungen an, und es handelt sich vorläufig nur um spekulative Erwägungen, denn eine Praxis, an der die empirische Prüfung möglich wäre, gibt es im bundesdeutschen Kontext noch nicht.

Die Leitfrage der Überlegungen lautet, ob sich die versprochenen Formen von „Gerechtigkeit“ in ökonomisch gesteuerten Schulsystemen tatsächlich zugunsten von Benachteiligten - hier: den Zugewanderten - auswirken können. Anhand von Entwicklungen in Ländern, in denen Modelle der ökonomischen Steuerung von Bildungs- und Sozialsystemen bereits realisiert sind, kann nach den Folgen der entsprechenden Maßnahmen für die Gruppe der sprachlich-ethnischen Minoritäten gefragt werden. Dies geschieht hier vor allem mit Blick auf US-amerikanische Erfahrungen (vgl. auch Informationen über entsprechende Entwicklungen in Großbritanniens Schulsystem: Hatcher 1998).

Ein mit der Einführung ökonomischer Steuerungsmodelle in den Bildungs- und Sozialbereich untrennbar verbundenes Schlagwort lautet „Autonomie“. Damit ist gemeint, daß den Institutionen von der staatlichen Seite Entscheidungsbefugnisse übereignet werden. Diese Befugnisse sollen dem Anspruch nach primär zweckdienlich für die pädagogische und inhaltliche Arbeit der jeweiligen Institution sein. Da aber solche Befugnisse - sollen sie nicht auf dem Niveau belangloser Lippenbekenntnisse, auch „missions“ oder „Leitbilder“ genannt, steckenbleiben - nur im Rahmen von Bewirtschaftungsmaßnahmen in die Praxis übersetzbar sind, wird den Institutionen ein Freiraum für die Verwendung der ihnen zugebilligten finanziellen Mittel eingeräumt. Dies schließt die Möglichkeit ein, die aus öffentlicher Hand gewährten Mittel durch private Zuwendungen zu ergänzen.

Der gewährte Handlungsspielraum betrifft die Verwendung von Finanzmitteln im direkten und im indirekten Sinne. Zu den eher indirekten Mechanismen gehört beispielsweise, daß die Institutionen über ihr Personal selbst befinden oder mitentscheiden können. Im Schulbereich betrifft die Entscheidungsbefugnis in den ersten Ansätzen, die in Deutschland vorfindlich sind, vorerst nur die Qualifikation des

Personals; noch nicht einbezogen ist die Frage der Höhe der Besoldung. Es ist aber absehbar, daß auch dieser Bereich demnächst in den Entscheidungsspielraum einbezogen wird.

Komplementär zur Gewährung von Freiraum bei der Mittelvergabe ist die Einführung von Mechanismen zur Kontrolle der Ausgaben. Die Institutionen werden über ihre Maßnahmen berichtspflichtig; die Entwicklung des Berichtswesens selbst folgt den im ökonomischen Sektor üblichen Vorgehensweisen, deren Grundelement die kaufmännische Buchführung ist. Vorzulegen sind Formen von Einnahmen-Ausgaben-Rechnungen, die die Grundlage für einen Vergleich von „Kosten“ und „Nutzen“ abgeben, womit ein Effizienzkriterium für die Steuerung des Bildungswesens maßgeblich wird.

Die Vorbilder für jene Entwicklungen, wie sie in der Bundesrepublik Deutschland als Innovation diskutiert werden, finden sich vor allem im englischsprachigen Raum. Im US-amerikanischen Schulsystem, das hier als Beispiel betrachtet wird, ist bereits Ende der 1980er Jahre eine Schulreform in Gang gekommen, die als „Lokale Schulentwicklung“ bezeichnet wird. Die praktizierten Mechanismen entsprechen den für die hiesige Lage noch als Zukunftsmusik angedeuteten. Ein weitgehender Rückzug zentraler - staatlicher oder kommunaler - Organe vom Einfluß auf die Geschicke der Einzelschule stand auf der einen Seite. Auf der anderen Seite wurde ihnen die Verpflichtung zur „Transparenz“ auferlegt, die in Praxis übersetzt wurde durch die Verpflichtung der Schulen zur Beschreibung ihrer selbst als Produzenten und ihrer Zielsetzungen als Produkte. In die Hände der Schulen wurde das Management ihrer Finanzen und der weiteren Administration ebenso gelegt wie die Gestaltung ihrer Lehr- und Stundenpläne, ihrer Prüfungen, der Verträge mit dem pädagogischen Personal, aber auch solche Aufgaben wie Instandhaltung der Gebäude und Ersatzbeschaffung für Mobiliar, Lehrwerke, Ausstattungsgegenstände.

In den mir bekannten (nicht nur den kritischen) Evaluationen dieser Entwicklung wird immer wieder ein Bereich angeführt, in dem sie sich rasch und ohne jeden Zweifel gelohnt hat (vgl. zum folgenden zusammenfassend: Steiner-Khamsi 1997). Begleiterscheinung der Reformen war eine gigantische, noch keineswegs abgeschlossene Expansion der Bildungsindustrie. Es entstanden Unternehmen, die den Schulen ihre Schulprogramme schreiben; solche, die auf das Berichtswesen spezialisiert sind; solche, die den Schulen das Prüfungswesen abnehmen - Firmen also, die „packages“ für alle Eventualfälle des Schullebens anbieten. Die Schulbe-

hörden gingen vielfach zur direkten Kooperation mit solchen Firmen über, da sich dies als die organisatorisch einfachere Lösung für sie erwies als mit zahlreichen unterschiedlich operierenden Schulen zusammenzuarbeiten. In der US-amerikanischen Entwicklung ist also der staatlichen Hoheit über die Schulen eine Instanz vorgeschaltet worden: die der einschlägigen Industrie.

In empirischen Untersuchungen zur Frage, wer auf Schülerseite von diesen Entwicklungen profitiert - oder spezieller: ob ethnisch-sprachliche Minderheiten einen Gewinn davontragen - , wurden einige Eckpunkte deutlich (vgl. auch erneut Steiner-Khamsi 1997; ferner Cookson Hg. 1992 und dens. 1994). Output-orientierte Steuerungsmodelle, so ist danach zusammenfassend festzustellen, bringen als solche keine Vorteile für benachteiligte Gruppen, speziell: für ethnische Minoritäten. Die Förderung, die diese Schülerinnen und Schüler benötigen, ist in der Regel an höhere Investitionen gekoppelt - etwa an die Beschäftigung von Personal mit Zusatzqualifikationen. Mit diesen zusätzlichen Investitionen verbindet sich aber kein erhöhtes Gewinnversprechen; allenfalls ist mit ihnen ein Ausgleich von Benachteiligungen erreichbar, also vielleicht ein Gleichziehen mit dem Durchschnitt der Schulen.

Folgerichtig erwies sich in Untersuchungen, daß spezielle Stütz- und Förderprogramme für sprachlich-ethnische Minoritäten nur geringe Überlebenschancen hatten; sie brachten die zusätzlichen Mittel nicht wieder ein, die für ihre Etablierung aufzuwenden waren. Auch die Praxis, daß die Schulen - unterstützt durch die Praktiken der Bildungsadministration - auf die vorbereiteten Angebote der Bildungsindustrie zurückgreifen, um ihre Schulprogramme zu entwickeln, wirkte sich im Hinblick auf Schüler aus Minoritäten tendenziell negativ aus. Hierfür verantwortlich ist etwa, daß Schulen, in denen ethnisch-sprachliche Differenz besonders ausgeprägt ist, in der Regel materiell weniger gutgestellt sind; zumindest fehlt ihnen der zusätzliche Spielraum, der in bessergestellten Schulen durch „private-public-partnership“ gewonnen wird. Sie erreichen daher meist nicht die kritische Masse für die finanziell lohnende Entwicklung spezieller Angebote von entsprechenden Firmen, sind also auf eigene, zugleich teurere und öffentlich weniger alimentierte Anstrengungen zur Entwicklung von Programmen angewiesen.

Besonders deutlich zeigt sich die Gefahr der zusätzlichen Benachteiligung von Kindern aus Minoritäten am Aspekt der Schulwahl. Freie Schulwahl ist ein Prinzip, das mit der ökonomischen Steuerung des Bildungswesens untrennbar verbunden ist; nur so läßt sich das Anbieter-Kunden-Verhältnis praktisch realisieren, aus dem sich die wesentlichen Indikatoren für Erfolg und Qualität einer Schule

ergeben sollen. Die auf die Frage der Schulwahl bezogenen Untersuchungen in den USA haben ergeben, daß Bildungsstand, Hauptfarbe und ethnische Zugehörigkeit der Familien nicht nur dafür bestimmend sind, welche Schule gewählt wird. Vielmehr sind sie darüber hinaus entscheidend dafür, ob überhaupt gewählt wird. Das Angebot, ein Kind zur Schule der eigenen Wahl zu schicken, wird umso eher wahrgenommen, je besser die Familien gestellt sind. Diese Schulwahlen führen zur Abwanderung der Kinder, nicht nur, aber auch aus Schulen, in denen ethnisch-kulturelle Differenz besonders ausgeprägt ist - die Benachteiligten wählen nicht und bleiben, die Bevorzugten wählen und gehen.

Was ist das vorläufige Fazit aus den Beobachtungen?

Zunächst ist festzustellen, daß keine Neuigkeit ist, was sich am Fall der Zugewanderten bzw. der sprachlichen oder ethnischen Minoritäten in aller Kraßheit zeigt: Die Mechanismen der ökonomischen Steuerung des Bildungswesens nützen den Starken; sie schützen die Schwachen nicht. Wie im ersten Teil meines Beitrags gezeigt, geht es ihnen aber gegenwärtig in traditionellen staatlichen Bildungssystemen nicht besser. Sie sind auch dort diejenigen, die die unteren Plätze einnehmen - man könnte zynisch sagen: die das Fundamentum bilden. Geht man den Dingen in staatlichen Schulsystemen genauer nach, so zeigt sich: Stärke und Schwäche bemißt sich im Falle der Zugewanderten daran, wie nah sie dem geltenden „Bild des allgemeinen Kindes“ kommen. Der historisch überkommene Maßstab, der dem hierzulande in Kraft befindlichen Bild vom „allgemeinen Kind“ unterliegt, ist vom Bürger der eigenen Nation abgenommen. Traditionelle Aufgabe des staatlichen Schulwesens war es, diesen zuerst zu erzeugen; in Fortsetzung dieser Tradition geht es darum, ihn für das Gelingen des Prozesses zum Maß zu nehmen (vgl. hierzu Gogolin 1994; Krüger-Potratz 1994). Diesem historischen Auftrag sind die Schulen bis heute treu. Zum Anlaß für Benachteiligung wird dies, wenn Schülerinnen und Schüler ihren Bildungsanspruch einlösen wollen, die aufgrund ihrer Lebensumstände wenig Chancen haben, dem Maßstab zu entsprechen.

Eine Heilung dieses Mißstands ist, wie die Beobachtungen im zweiten Teil des Beitrags illustrieren sollten, von „in die Freiheit entlassenen“, nach ökonomischen Rationalen gesteuerten Bildungssystemen nicht zu erwarten. Die bisherigen Erfahrungen mit solchen Systemen sind gewiß nicht ohne weiteres auf deutsche Verhältnisse übertragbar; dazu sind zu große Unterschiede in den verschiedenen nationalen Traditionen der Bildungssysteme gegeben. Zu Befürchtungen aber gibt

Anlaß, daß die sich negativ für ohnehin Benachteiligte auswirkenden Mechanismen gar nicht primär solche sind, die der ökonomischen Steuerung des Bildungswesens unterliegen. Vielmehr deuten sie auf allgemeinere Grundmuster der Teilhabe hin, etwa darauf, daß „kulturelles Kapital“ erblich ist bzw., komplementär dazu, den Nichtbesitzern der Zugang - auch durch eigene Mitwirkung - erschwert ist (vgl. Bourdieu 1997). Eben dies nicht zum entscheidenden Mechanismus der Teilhabe an Bildung werden zu lassen war eine Intention, vielleicht eine Illusion bei der Etablierung öffentlicher allgemeinbildender Schulsysteme. Aber möglicherweise liegt die Aussicht auf eine bessere Zukunft doch eher darin, die Versöhnung mit diesen anzustreben, indem an der Veränderung jener Mechanismen mitgearbeitet wird, die heute noch systematisch dafür sorgen, daß die Bürger des eigenen Staates bevorzugt und alle übrigen auf die Plätze am Rande verwiesen werden.

Literatur

- Baumert, Jürgen & Rainer Lehmann (1997): TIMSS. Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Opladen (Leske + Budrich)
- Baumert, Jürgen, Bos, Wilfried & Rainer Watermann (1998): TIMSS III. Schülerleistungen in Mathematik und den Naturwissenschaften am Ende der Sekundarstufe II im internationalen Vergleich. Berlin (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Studien und Berichte 64)
- Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (1999): Migrationsbericht 1999. Zu- und Abwanderung nach und aus Deutschland. Berlin (im Selbstverlag: Mitteilungen der Beauftragten)
- Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (2000): Daten und Fakten zur Ausländersituation. Berlin (im Selbstverlag: Mitteilungen der Beauftragten)

- Bommes, Michael & Frank-Olaf Radtke (1993): Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg., Nr. 3, S. 483 - 497
- Bourdieu, Pierre (1997): Widersprüche des Erbes. In: ders., Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz (UVK Universitätsverlag), S. 651 - 658
- Büchel, Felix, Spieß, Katharina & Gert Wagner (1996): Bildungseffekte vorschulischer Kinderbetreuung - Eine repräsentative empirische Analyse auf der Grundlage des sozio-ökonomischen Panels. Diskussionspapiere aus der Fakultät für Sozialwissenschaft. Bochum (Universität Bochum, Mimeo)
- Cookson, Peter W. (Hrsg., 1992): The Choice Controversy. Newbury Park, CA (Corwin)
- Cookson, Peter W. (1994): School Choice. The Struggle for the Soul of American Education. New Haven, London (Yale University Presse)
- Diehm, Isabell & Frank-Olaf Radtke (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart (W. Kolhammer)
- Freie und Hansestadt Hamburg (1997): Ergebnisse der Erhebung von Aspekten der Lernausgangslage. Hamburg (Mitteilung der FHH vom 25. August 1997, Mimeo)
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster, New York (Waxmann-Verlag)
- Gogolin, Ingrid (2000): Bildung und ausländische Familien. In: Sachverständigenkommission 6. Familienbericht (Hrsg.): Familien ausländischer Herkunft in Deutschland: Lebensalltag. Opladen (Leske + Budrich), S. 61 - 106
- Gomolla, Mechtild & Frank-Olaf Radtke (2000): Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in der Schule. In: Gogolin, Ingrid & Bernhard Nauck

- (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen (Leske + Budrich), S. 321 - 341
- Hatcher, Richard (1998): The Politics of School Effectiveness and Improvement. In: Race, Ethnicity and Education, 1.Jg., vol. 2, S. 267 - 289
- Herzog, Roman (1997): „Entlassen wir Schulen und Hochschulen in die Freiheit“. Dokumentation einer Rede des Bundespräsidenten. In: Frankfurter Rundschau vom 6. November 1997, S. 14
- Krüger-Potratz, Marianne (1994): Interkulturelle Pädagogik als Kritik der 'gegebenen Pädagogik'? Eine disziplintheoretische Skizze am Beispiel der Historischen Pädagogik. In: Luchtenberg, Sigrid & Wolfgang Nieke (Hrsg.): Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension. Herausforderungen für Bildungssystem und Erziehungswissenschaft. Münster/ New York (Waxmann-Verlag), S. 199 - 208
- Lehmann, Rainer, u.a. (1997): Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Untersuchungsbericht. Berlin (Humboldt-Universität, Mimeo)
- Nagel, Bernhard (1999): Zum Verhältnis von staatlicher und individueller Bildungsfinanzierung. Bestandsaufnahme und Gestaltungsvorschläge. Kassel (Universität Gesamthochschule Kassel, Typoskript)
- Nauck, Bernhard, Diefenbach, Heike & Cornelia Petri (1997): Bildungsverhalten in Migrantenfamilien. Eine Sekundäranalyse der Sozio-ökonomischen Panels. Abschlußbericht an die DFG. Chemnitz (Technische Universität, Mimeo)
- Nauck, Bernhard & Heike Diefenbach (1997): Bildungsbeteiligung von Kindern aus Familien ausländischer Herkunft: Eine methodenkritische Diskussion des Forschungsstandes und eine empirische Bestandsaufnahme. In: Schmidt, Folker (Hrsg.): Methodische Probleme der empirischen Erziehungswissenschaft. Hohengehren (Schneider Verlag), S. 289 - 307

- Nauck, Bernhard, Kohlmann, Anette & Diefenbach, Heike (1997): Familiäre Netzwerke, intergenerative Transmission und Assimilationsprozesse bei türkischen Migrantenfamilien. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 49, S. 477 - 499
- Schulbehörde Hamburg (1999): Aspekte der Lernausgangslage 2 (LAU 2). Forschungsbericht. Hamburg (Schulbehörde, Typoskript)
- Schwippert, Knut (### Manuskript; Quelle noch zu recherchieren)
- Shore, Chris & Susan Wright (1999): Audit culture and anthropology: neoliberalism in British higher education. In: The Journal of the Royal Anthropological Institute, Vol. 5, No. 4, S. 557 - 576
- Steiner-Khamsi, Gita (1997): Lehren aus Deregulierung und Schulwahl in den USA: Was kann das Schweizer Bildungswesen als „Späteinsteigerin“ erwarten? In: VPOD Magazin für Schule und Kindergarten, Heft 100, S. 28 - 39