

Walter, Paul; Leschinsky, Achim

Critical thinking und migrationsbedingte Bildungsbenachteiligung: Ein Konzept für die subjektive Auseinandersetzung mit schulstrukturellen Merkmalen?

Zeitschrift für Pädagogik 53 (2007) 1, S. 1-15

urn:nbn:de:0111-opus-43847

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Allgemeiner Teil

<i>Paul Walter/Achim Leschinsky</i> Critical thinking und migrationsbedingte Bildungsbenachteiligung: Ein Konzept für die subjektive Auseinandersetzung mit schulstrukturellen Merkmalen?	1
<i>Sara Fürstenau</i> Bildungsstandards im Kontext ethnischer Heterogenität. Erfahrungen aus England und Perspektiven in Deutschland	16
<i>Klaus Harney/Sascha Koch/Hans-Peter Hochstätter</i> Bildungssystem und Zweiter Bildungsweg: Formen und Motive reversibler Bildungsbeteiligung.	34
<i>Joachim Tiedemann/Elfriede Billmann-Mahecha</i> Macht das Fachstudium einen Unterschied? Zur Rolle der Lehrerexpertise für Lernerfolg und Motivation in der Grundschule	58
<i>Felicitas Thiel</i> Profession als Lebensform. Entwürfe des neuen Lehrers nach 1900	74
<i>Hannele Niemi</i> Equity and good learning outcomes. Reflections on factors influencing societal, cultural and individual levels. The Finnish perspective	92
<i>Deutscher Bildungserver</i> Linktipps zu den Artikeln	108
 <i>Sammelrezension</i>	
<i>Martin Rothland</i> Was von der Erziehungswissenschaft übrig bleibt. Eine Sammelbesprechung neuerer Veröffentlichungen	113

Besprechungen

Ludwig Liegle

Martin Buber: Schriften zu Jugend, Erziehung und Bildung 127

Philipp Schäffler

Karl-Heinz Ehrenforth: Geschichte der musikalischen Bildung 129

Michael-Sebastian Honig

Jürgen Reyer: Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der
Grundschule 131

Wolf-Dietrich Bukow

Ingrid Gogolin/Marianne Krüger-Potratz: Einführung in die interkulturelle
Pädagogik
Marianne Krüger-Potratz: Interkulturelle Bildung
Cristina Allemann-Ghionda: Einführung in die Vergleichende Erziehungs-
wissenschaft 135

Klaus Harney

Rolf Arnold/Philipp Gonon (2006): Einführung in die Berufspädagogik 138

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 141

Paul Walter/Achim Leschinsky

Critical thinking und migrationsbedingte Bildungsbenachteiligung: Ein Konzept für die subjektive Auseinandersetzung mit schulstrukturellen Merkmalen?

Zusammenfassung: Nach einem Bericht in der „Zeit“ vom 12.01.06 hält es die neue Integrationsbeauftragte der Bundesregierung, Maria Böhmer, für vordringlich, „den Sinn für Bildung“ in den Migrantengruppen zu stärken. Diese Forderung lässt sich unterschiedlich deuten, etwa als Aufforderung zur Verstärkung pädagogischer Maßnahmen wie z.B. einer früh einsetzenden Sprachförderung. Wir nehmen dagegen die Forderung zum Anlass, grundsätzlich über Bildungsorientierungen in der in sich heterogenen Migrantengeneration nachzudenken. Es wird erkundet, wie sich (bildungserfolgreiche) Migranten mit schulischen Strukturmerkmalen auseinandersetzen und wie diese Auseinandersetzung konzeptionell gefasst werden könnte.

1. Ausgangspunkt und Fragestellung

Die Bildungsbenachteiligung von Migranten im deutschen Schulsystem ist unbestritten, sei es in Gestalt der ungleichen Verteilung auf Schulformen, der Differenzen bei Bildungsabschlüssen oder der Ergebnisse in Schulleistungstests. Dieser Durchschnittsbefund erlaubt jedoch keine Pauschalurteile über Ursachen und Hilfsmaßnahmen, gelingt es doch auch einer zunehmenden Zahl von Migrantengenerationen, die für sie bestehenden Hürden des deutschen Bildungssystems zu überwinden. Deshalb lohnt sich die Analyse der Bildungsorientierungen und -strategien von Jugendlichen der zweiten und dritten Migrantengeneration, mit denen sie erfolgreich und womöglich anders als die Jugendlichen der Bevölkerungsmehrheit die Anforderungen des Schulsystems zu bewältigen versuchen. Dabei sind wir uns der Grenzen des eigenen Beitrags bewusst. So tendieren Vergleiche zwischen Jugendlichen mit und ohne familiären Migrationshintergrund ungewollt und grundsätzlich dahin, die Diskriminierung von Migrantengenerationen durch das Bildungssystem auszublenken und Defizitannahmen zu begünstigen. Unsere Analyse kann mithin keine Lösung für virulente Diskriminierungen und Diskriminierungsreaktionen von Migrantengenerationen liefern, wovon etwa jüngst die bundesweite Aufmerksamkeit erregenden Ereignisse an einer Neuköllner Schule zeugen.

Auch deshalb wird der Beitrag zunächst auf Strukturmerkmale des modernen Schulsystems eingehen und fragen, welche Bedeutung sie für individuelle Bildungsbiografien haben. Danach wenden wir uns empirischen Befunden über schulische Bildungsorientierungen vor allem von erfolgreichen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zu, um Informationen über ihre Reaktionen auf die Eigenlogik

des Bildungssystems, über (In-)Kongruenzen zwischen Bildungsanforderungen und -orientierungen zu erhalten. Unter Bildungsorientierungen verstehen wir hier prinzipiell bewussteinfähige Haltungen, die Interessen, Ziele und subjektive Theorien von Individuen über die eigene Schulbildung umfassen und die sich im Laufe des Jugendalters zu mehr oder weniger organisierten Bildungsstrategien weiterentwickeln. Im darauf folgenden Abschnitt prüfen wir, ob sich der im angelsächsischen Raum geläufige Ansatz des *critical thinking* eignen könnte, um Bildungsorientierungen und -strategien zu erfassen und mögliche Besonderheiten der Bildungsbiografien von Jugendlichen mit Migrationshintergrund herauszuarbeiten. Wir konzentrieren unsere Überlegungen damit auf die Sekundarstufe und ergänzen so die gegenwärtig vor allem auf den elementar- und grundschulpädagogischen Bereich gerichteten Empfehlungen zur Verminderung migrationsbedingter Chancenungleichheit.

2. Strukturelle Merkmale der Institution Schule

Die strukturellen Merkmale, mit denen sich – mit Bezug auf die struktur-funktionalistische Bildungs- und Organisationssoziologie – die moderne Schule charakterisieren lässt, wurden bereits an anderer Stelle ausführlich diskutiert (Leschinsky 2003; Leschinsky/Cortina 2003). Die „Eigenlogik“ der Schule in modernen, unter den normativen Prämissen liberaler Demokratie verfassten Gesellschaften lässt sich durch folgende Merkmale umschreiben:

- Universalismus und Spezifität;
- distanzierte Versachlichung;
- rationale Interessenartikulation;
- Raum für freie Interaktion;
- individuelle Leistung;
- Stimulation sozialer Vergleiche;
- reflexive Distanz;
- Primat stimulierter, pädagogisch aufbereiteter Erfahrung;
- organisatorische Unabhängigkeit;
- Professionalität der pädagogischen Arbeit.

Die Klassifikation ist Resultat der langjährigen Bemühungen, die kulturellen Wurzeln unseres Bildungssystems herauszuarbeiten (vgl. auch Fend 2005). Die Merkmale sind als Idealtypen im Sinne von Max Weber zu verstehen, die sich ergeben, wenn man das Spannungsverhältnis von schulischen Erziehungsbemühungen und Sozialisierungseffekten beobachtet und die sich dabei „unwillentlich“ einstellenden Tendenzen und Entwicklungen rekonstruiert. Die Merkmale stellen einerseits verdichtete Beschreibungen realen schulischen Geschehens dar. Sie können andererseits normative Züge annehmen, wobei diese keine pädagogische Programmatik beinhalten, sondern sich aus der Logik der Institution herleiten. Diese Züge deuten nicht immer wünschenswerte, aber oft un-

umgängliche Richtungen der Schulentwicklung an. Ihr „Doppelcharakter“ entsteht, weil die Schule als Teilsystem liberal-demokratisch verfasster Gesellschaften mit Aufgaben betraut ist, die sich in Form widerstreitender bildungspolitischer Positionen und pädagogischer Programme artikulieren und sich als eine Auseinandersetzung um die richtige Praxis darstellen.

Um den prekären epistemischen Status zwischen Deskription und Präskription, der schulischen Strukturmerkmalen eignet, zu verdeutlichen, verweisen wir auf die grundlegende Abhandlung von Brandom (2000). Danach beruhen soziale Praxen generell auf (impliziten) Normen. Eine angemessene beschreibende oder begriffliche Rekonstruktion der Praxen kommt nicht umhin, diese Normen zu berücksichtigen. Dabei plädiert Brandom für einen Weg zwischen der „Szylla des Regulismus“ und der „Charybdis des Regularismus“. Bezogen auf die Schulpraxis heißt das: Es ist auf der einen Seite unzureichend, die Eigenheiten der Schule als Ausdruck von explizierbaren (präskriptiven) Regeln zu beschreiben, die pädagogische Programme auf bestimmte Richtungen verpflichten (Regulismus-Problem). So lässt sich der normative Anspruch von Schule, universellen Prinzipien verpflichtet zu sein, nur teilweise in explizite Regeln, Maximen oder Verordnungen transformieren. Man kann zwar Regeln für eine gerechte schulische Leistungsbeurteilung formulieren. Die richtige Handhabung dieser Regeln durch Lehrkräfte verweist jedoch auf weitere implizite Normen, die, wollte man sie sämtlich explizieren und zu verbindlichen Maximen umformen, einen infiniten Regress in Gang setzen und (professionelles) Handeln erschweren oder verunmöglichen würden. Womöglich lässt sich so der zu beobachtende Widerstand gegen eine Bildungspolitik erklären, die sich im Zuge internationaler Schulleistungsvergleichsstudien vorwiegend am Leistungs-Outcome der Schulen orientiert bzw. sich – in der Diktion der Kritiker – auf die Optimierung messbarer Schulleistung beschränkt. Individuelle Leistung stellt zwar ein schulisches Strukturmerkmal dar; diese Norm ist in ihrer Bedeutung jedoch breiter und weniger eindeutig, als dass sie sich in ein bestimmtes Bildungsprogramm „übersetzen“ ließe.

Auf der anderen Seite wäre es, folgt man Brandom, unzulässig, die normativen Aspekte schulischer Praxis zu ignorieren und sie als Regelmäßigkeiten in Analogie zu Naturgesetzen aufzufassen, die das schulische Geschehen unabhängig von den Intentionen der Akteure determinieren (Regularismus-Problem). Man verfehlt die Eigenheit der Institution Schule, wenn man sie von Regelmäßigkeiten bzw. Gesetzmäßigkeiten bestimmt versteht, auf die einzuwirken oder die zu verändern weder Personen noch andere Akteure in der Lage sind. Die bekannte Rede von institutionellen „Sachzwängen“ ist zwar insofern korrekt, als Beharrungstendenzen oder Dynamiken von Institutionen – auch die schulischen Strukturmerkmale – oft nur bedingt zu beeinflussen sind; aber diese Tendenzen sind nur scheinbar naturgesetzlich.

Da die Strukturmerkmale der Institution Schule weder regulistisch noch regularistisch aufgefasst werden, sollten sie auch nicht als Maximen für Innovationen oder als deterministische Gesetzmäßigkeiten missverstanden werden, denen schulische Praxis nolens volens folgt. Sie stellen der Praxis inhärente Normen dar, die Reichweite und Erfolg schulischer Reformen und Programme begrenzen, diese jedoch nicht präjudi-

zieren.¹ Wegen des besonderen Charakters dieser schulischen Strukturmerkmale sind empirische Analysen erforderlich, um zu klären, wie sie mit Erscheinungsformen der migrationsbedingten Bildungsbenachteiligung in Zusammenhang stehen. Im Folgenden kann es nur um einen speziellen Aspekt dieses Zusammenhangs gehen, nämlich um eine Sammlung von Belegen darüber, wie Schülerinnen und Schüler auf die impliziten Normen, Anforderungen und Gegebenheiten in diesen Strukturmerkmalen reagieren, ob sie sich im Laufe ihrer Bildungsbiografie Strategien aneignen, um mehr oder weniger gut im Schulsystem zu bestehen. Wenn im Vergleich zu anderen Industrienationen in Deutschland das Leistungsgefälle zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund besonders dramatisch ausfällt, dann mag das einen Grund darin haben, dass hierzulande reformpädagogische Einflüsse als programmatische Reaktionen auf die Gliedrigkeit der Schule die Unklarheit über die gesellschaftlichen Funktionen des Schulwesens und damit Orientierungsprobleme verstärken (vgl. Luhmann/Schorr 1988). Einen Beleg für diese These liefert auch eine ethnographische Studie von Schiffauer u.a. (2002), die jeweils eine Schule in London, Paris, Rotterdam und Berlin untersuchten. Danach zeichnet sich die deutsche Schule, in idealtypischer Verallgemeinerung, dadurch aus, dass schulische Normen weitgehend unausgesprochen, implizit bleiben. Besonders Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund wird ein hohes Maß an Interpretationsleistungen abverlangt, weil das deutsche Schulsystem implizite und widersprüchliche Botschaften darüber aussendet, was von ihren Schülerinnen und Schülern verlangt wird und wie sie die schulischen Angebote für die eigene Bildung nutzen können.

3. Schulische Orientierungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Im Folgenden werden vorliegende empirische Belege über Reaktionen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund auf implizite Normen der deutschen Schule zu ordnen versucht, um die Basis für eine Systematik und für empirische Untersuchungen zu schaffen. Das Erfordernis für eine Systematik ergibt sich daraus, dass Reaktionen auf die genannten schulstrukturellen Merkmale bisher nur impliziter Gegenstand der Migrationsforschung sind. Dabei wäre es im Rahmen dieses Beitrags allerdings vermessen zu beanspruchen, bei den kaum noch zu überschauenden empirischen Studien mit zudem differentem methodologischem Vorgehen den Stand der Migrationsforschung annähernd umfassend wiedergeben zu wollen.

1 Die schwer fassbare Regelhaftigkeit der Institution Schule wird bisweilen als „grammar“ bezeichnet (vgl. Tyack/Tobin 1994). Unverzichtbar sind dabei die Anführungszeichen. Sie verdeutlichen, dass es sich um eine Analogie handelt, und vermeiden so die sich in sprachlichen (Oberflächen-)Grammatiken andeutende regulistische Tendenz. Dass Regulismus auch bei der Sprache nur bedingt trägt, zeigt z.B. die Debatte um die Rechtschreibreform.

3.1 Individuelle Leistungsorientierung

Vielleicht am interessantesten sind die Ergebnisse von Studien zur Schulleistungsorientierung vor allem von bildungserfolgreichen jungen Migranten. Bender-Szymanski/Hesse/Göbel (2000), die in hessischen Gymnasien Dimensionen und Ausprägungen des bipolaren Konstrukts *Individualismus-Kollektivismus* untersuchten, konnten bei der Einstellung zu schulischer Leistung keine Konkordanz zwischen Herkunftskultur und der individuellen Orientierung der Jugendlichen feststellen. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die eher kollektivistischen Kulturen entstammten, akzeptierten das schulische Prinzip individueller Leistungs- und Konkurrenzorientierung stärker als Mitschülerinnen und Mitschüler mit einem als individualistisch geltenden deutschen Familienhintergrund. Auch in der erwähnten ethnographischen Schulstudie von Schiffauer u.a. zeigten Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund nach Einschätzung einer der Autorinnen einen „neoliberal anmutenden Leistungsdiskurs“ (Mannitz 2002, S. 335). Leistungsprinzip und Leistungswettbewerb werden von ihnen offenbar als Merkmale des modernen Schulsystems akzeptiert und akzentuiert.

Den weniger oder nicht bildungserfolgreichen Migrantenjugendlichen scheint dagegen eine angemessene Übernahme des schulischen Leistungsprinzips nicht zu gelingen. So berichtet Schiffauer (2002) von der Neigung von Jugendlichen aus der dritten Migrantengeneration, schulische Probleme zu ethnisieren, also dem prekären Phänomen der Leistungsbewertung eine kulturelle Bedeutung zu verleihen. So komme es vor, schlechte Noten nicht sich selbst, sondern den Lehrkräften bzw. deren ethnischen Vorurteilen anzulasten. Diese Tendenz spricht für die große Bedeutung, die auch diese Jugendlichen der schulischen Leistung und ihrem schulischem Misserfolg beimessen.

Hamburger führt die verschiedenen Belege über die Leistungsorientierung von Migrantenjugendlichen auf deren Interesse zurück, „dass die Schule ihre ‚kalte‘ Rationalität und Modernität als universalistische Funktionalität entfaltet, weil sie nur dann eine Chance auf Schulerfolg haben“ (Hamburger 2005, S. 9). Genauer zu klären wäre allerdings noch, ob sich das schulische Leistungsprinzip im Erfolgsfalle tatsächlich ungebrochen in individuelle Leistungsorientierungen transformiert. Zu vermuten ist eher, dass Bildung und Bildungserfolg stets auch eine kritische Auseinandersetzung mit den Anforderungen der Schule voraussetzen.

3.2 Die Spezifität schulischer Normen und ihre individuelle Aneignung

Die Betonung des schulischen Leistungsprinzips durch bildungserfolgreiche Migrantenjugendliche dürfte zum Teil mit ihrem Erfahrungshintergrund zu tun haben, ihre Bildungslaufbahn eigenständig gestalten zu müssen. In einer älteren Studie von Leenen/Grosch/Kreidt (1990) war für bildungserfolgreiche türkische Jugendliche der zweiten Migrantengeneration eine Strategie der Selbstplatzierung typisch. Diese Jugendlichen konnten sich zwar der affektiven Unterstützung durch ihre Eltern in ihren Bildungsbemühungen sicher sein; dies reichte aber nicht, um den Anforderungen der

Schule zu entsprechen. In den Worten eines Jugendlichen: „Und dann musste ich alles so selber suchen, selber untersuchen, was für mich das Richtige ist usw. Und ich bin auch zu allen Schulen selber hingegangen und hab mich da angemeldet und wieder abgemeldet [...]“ (zit. nach ebd., S. 762). In einer anderen Studie mit türkischen Pädagogikstudentinnen finden sich vergleichbare Aussagen über Bemühungen, den eigenen Bildungsweg zwischen familiären und schulischen Normvorstellungen zu finden (vgl. Karakasoglu-Aydin 2000).

Die Notwendigkeit der individuellen Auseinandersetzung mit den schulischen Strukturmerkmalen resultiert bei Migrant*innenjugendlichen also einerseits aus hohen innerfamiliären Bildungsaspirationen, andererseits aus der mitunter ungenügenden Kenntnis der Eltern über Eigenheiten der deutschen Schule. Diese Eltern übereignen der Schule oft weit mehr erzieherische Autorität und affektive Versorgungsaufgaben, als die moderne Schule erfüllen kann und zu erfüllen bereit ist. Vorstellungen von Bildung als Selbstbildung, über das Erfordernis reflexiver Distanz zum anzueignenden Gegenstand mögen zudem wenig ausgeprägt sein, wenn Eltern selbst nur eine schulische Grundbildung genossen und womöglich eine schulische Kultur mit einer Dominanz von „Auswendiglernen“ erfahren hatten (Leenen/Grosch/Kreidt 1990, S. 760). Eine weitere Problematik kann entstehen, wenn Jugendliche mit familiärem Migrationshintergrund Bildungsziele, deren Erreichen der Elterngeneration versagt blieb, stellvertretend erfüllen sollen. Solche delegierten Erwartungen können bei den Jugendlichen die Identifikation mit der schulischen Eigenlogik verstärken. Diese Erwartungen, wenn sie das übliche Ausmaß überschreiten, können aber auch den Bildungsbemühungen der Jugendlichen zuwiderlaufen (Kramer/Helsper/Busse 2001). Sie können der zur schulischen Bildung gehörenden rationalen Artikulation von Interessen, der experimentellen Erprobung von Interaktionsformen und der notwendigen kritischen Distanz zu den Lerngegenständen abträglich sein. Das verdeutlichen beispielsweise die Fallanalysen der Schulbiographien von Migrant*innenjugendlichen, wie sie von Hummrich/Wiezorek (2005) vorgelegt werden.

Anforderungen des Bildungssystems stoßen also bei einem großen Teil der nachfolgenden Migrant*innengenerationen nicht auf einsozialisierte Selbstverständlichkeiten. Hinzu kommt, dass die deutsche Schule für diese Situation der Migrant*innenjugendlichen kein hinreichendes Beratungsangebot bereitstellt. In qualitativen Studien werden von den Jugendlichen eher Erlebnisse direkter oder indirekter ethnischer Diskriminierungen berichtet (z.B. Weber 2005; Gomolla/Radtke 2000; Leenen/Grosch/Kreidt 1990). Umso wichtiger ist deshalb der Erwerb eigenständiger Bewältigungsstrategien durch die Migrant*innenjugendlichen. Den in dieser Hinsicht erfolgreichen Migrant*innenjugendlichen wird in der Literatur z.B. eine besondere „Selbstständigkeit“ (Karakasoglu-Aydin 2000, S. 250, 278) oder „Reflexionskraft“ (Badawia 2002, S. 195) attestiert.

3.3 *Reflexive Distanz und Identitätsfindungsprozesse*

Eine eigene Identität auszubilden, ist eine zentrale Entwicklungsaufgabe im Jugendalter. Dem tragen die berücksichtigten Studien Rechnung. Darüber hinaus entsteht der Ein-

druck, dass die Identitätsthematik Jugendliche mit Migrationshintergrund besonders stark beschäftigt. Sie verfügen z.T. über andere Sozialisationserfahrungen, werden z.T. als Ausländer wahrgenommen oder diskriminiert – ohne jedoch ihre Identität auf einem „festen Satz“ von Normen und Werten einer anderen Kultur fundieren zu können. Dies verlangt ihnen zusätzliche „Identitätsarbeit“ ab, sei es, um in der umgebenden Gesellschaft bestehen zu können, sei es, um eine eigenständige kulturelle oder bikulturelle Identität auszubilden. Das Ausbalancieren von mitunter inkongruenten kulturellen Anforderungen gelingt vielen Migrantenjugendlichen nicht im hinreichenden Maße.

Erfahrungen mit der Schule können die Identitätsproblematik vergrößern. Denn die Schule fordert die Entwicklung einer individuellen Identität, ohne konkrete Vorgaben für diese das weitere Leben entscheidend bestimmende Entwicklungsaufgabe zu machen. Die Widersprüchlichkeit dieser Anforderung bindet einerseits die Selbstgestaltungskräfte der Individuen. Sie führt andererseits dazu – da die Schule das Leben von Kindern und Jugendlichen zeitlich und belastungsmäßig stark in Anspruch nimmt – ihnen wenig Raum für die Aufgabe der Identitätsfindung zu lassen.

Hinzu kommt, dass die Schulpraxis schulische Themen heute zwar stärker als früher mit außerschulischen Erfahrungen verbindet, dieses Interesse am außerschulischen Alltag jedoch nicht gleichmäßig auf alle Schüler verteilt. Badawia (2005a, S. 183) berichtet von Migrantenjugendlichen, die ein „Desinteresse“ ihrer Lehrer an ihren Freizeitaktivitäten und Urlaubserlebnissen in der Heimat ihrer Eltern beklagen. In solchen Aussagen zeigt sich, dass von der Schule – vor dem Hintergrund schulischer Programmatik zu Recht – etwas verlangt wird, was sie nur ansatzweise leisten kann: die Ermöglichung authentischer, mit „Ernstcharakter“ ausgestatteter Lernerfahrungen. Unter den gegebenen Bedingungen kommt eher der Erfahrungshorizont der Schülermehrheit und auch der Lehrerschaft in den Blick als Lebenswelten von Migranten. Eine solche gewollte oder ungewollte Diskriminierung erschwert einerseits die Identitätsbildung und andererseits die distanzierte Reflexion der Herausforderungen der modernen Schule. Es wird deshalb kritisiert, dass Schule zwar die Koexistenz von kulturellen Mehrheiten und Minderheiten zur Kenntnis nimmt, die besonderen Bedingungen des Aufwachsens in kulturellen Zwischenwelten jedoch nur unzureichend anerkennt (ausführlich hierzu Badawia 2005b). Die folgenden Worte einer Lehrerin bringen etwa die Unzulänglichkeit von Lehrbüchern, die außerschulische Wirklichkeit der Migrantenkinder zu berücksichtigen, prägnant zum Ausdruck: „[...] es ist nicht interkulturell, wenn das Kind in der Bibel jetzt nicht mehr Heiner, sondern Ali heißt“ (zit. nach Walter 2001, S. 102).

3.4 Schulische Rationalität und kulturelle Werte

Die schulischen Merkmale der distanzierten Versachlichung und der rationalen Interessenartikulation implizieren nicht, dass schulische Bildung ein ausschließlich kognitives Unternehmen wäre. Neben dem Kriterium der Wahrheit ist Bildung unstrittig auch ethischen Kriterien verpflichtet. Strittig ist nur die Form, wie dies geschehen soll. Das lässt sich etwa der Auseinandersetzung um das Fach Lebenskunde-Ethik-Religions-

kunde in Brandenburg und neuerdings dem Streit um den Werteunterricht in Berlin, der bereits als neuer Kulturkampf apostrophiert wurde, entnehmen (vgl. Leschinsky/Gruehn 2005). Im migrationspädagogischen Zusammenhang wird vornehmlich die Bedeutung des Islam für die schulische Bildung diskutiert.² Quantitative Studien legen nahe, dass es für die schulische Karriere von muslimischen Jugendlichen hierzulande günstig ist, wenn sie eine eher „liberale“ Haltung gegenüber religiösen Werten und Traditionen einnehmen (Uysal 1998; Worbs/Heckmann 2003). Der Zusammenhang zwischen Religiosität und Bildungserfolg ist jedoch nur schwach. Dieser Zusammenhang wird durch qualitative Studien weiter relativiert (Karakasoglu-Aydin 2000; Badawia 2005a). Danach lässt sich die muslimische Religiosität von Migranten der zweiten und dritten Generation nicht linear auf einer Dimension des Mehr-oder-Weniger abbilden; es bestehen vielmehr unterschiedliche Formen der Religiosität, deren Zusammenhang mit der schulischen und sozialen Integration keineswegs eindeutig ist. Karakasoglu-Aydin unterscheidet in ihrer Befragung türkischer Pädagogikstudentinnen in Deutschland fünf Gruppen, sog. Atheistinnen, Spiritualistinnen, Laizistinnen, pragmatische und idealistische Ritualistinnen. Diese Typenbildung beruht auf verschiedenen Kriterien, u.a. dem Bekenntnis zu einer Religionsgemeinschaft und der Reichweite der religiösen Orientierung. Auch sog. Ritualistinnen, d.h. Studentinnen mit hoher Akzeptanz islamischer Gebote und Praktiken, äußern moderne Überzeugungen über Erziehung und Bildung, wie sich etwa in folgenden Aussagen zeigt: „Das Kind kann auch seine eigenen Vorstellungen haben, diese müssen beachtet werden. Das Kind muss auch die Möglichkeit bekommen, seine eigenen Gedanken zu artikulieren und das Kind kann auch seine Eltern erziehen“ (zit. nach ebd., S. 286). „Also ich möchte auf jeden Fall mein Kind nicht in `ne Schule in der Türkei schicken, wo es mit dem ersten Satz lernt ‚ich bin stolz, Türke zu sein oder Türkin zu sein‘ das möchte ich nicht. Ich möchte nicht, dass sich ein Mensch mit seiner Nationalität identifiziert, sondern mit dem, wozu er steht, was er ist“ (zit. nach ebd., S. 294).

Eine starke religiöse Orientierung von Schülerinnen oder Studentinnen – wobei ihr bewusstes Tragen des Kopftuchs nur ein sichtbarer Ausdruck ist – könnte zumindest manchmal auch als Auseinandersetzung mit strukturellen Vorgaben des Schulsystems, etwa als Versuch individueller Selbstdarstellung und Abwehr emotionaler Vereinnahmung, interpretiert werden, auch wenn die Mehrheitskultur gegenteilige Interpretationen favorisiert. Sieht man von den keineswegs zu vernachlässigenden religiösen Motiven der Trägerinnen einmal ab, könnte das Kopftuch damit als Symbol für den Versuch gewertet werden, den Individualisierungstendenzen der heutigen Gesellschaft zu entsprechen und für sich das Recht auf die individuelle Ausgestaltung der Identität in Anspruch zu nehmen.

2 Wie wichtig und diffizil die Frage der religiösen Bildung für Migranten für das deutsche Schulsystem ist, verdeutlichen Leschinsky (2000) – mit Berechnungen zur 13. Shell-Studie – sowie Langenfeld/Leschinsky (2003).

4. Critical thinking als Konzept zur systematischen Erfassung von Bildungsorientierungen

Die skizzierten Befunde über Bildungsorientierungen bedürfen wegen ihrer Vorläufigkeit und Heterogenität eines Konzepts, das sie in eine Systematik zu bringen vermag und gezielte (vergleichende) empirische Untersuchungen ermöglicht. Bei der Suche stießen wir auf das Konzept des *critical thinking*. Dem Konzept wird in den USA seit langem hohe bildungspolitische und -praktische Priorität eingeräumt, vor allem für das Lernen in tertiären Bildungseinrichtungen (Halpern 1998). Dementsprechend existieren dort zahlreiche theoretische Varianten und Operationalisierungen des Konzepts und es liegen vielfältige praktische Trainingsmaterialien für Schule, Hochschule und berufliche Ausbildungsinstitutionen vor. Den verschiedenen Ansätzen zu *critical thinking* ist gemeinsam, dass sie – anders als der im deutschen Sprachgebrauch wenig trennscharfe Terminus „Kritik“ suggerieren mag – Formen der rationalen Auseinandersetzung mit tradierungswürdigen Bildungsinhalten zum Gegenstand haben. Für *critical thinking* sind neben kognitiven Kompetenzen motivationale und wertbezogene Haltungen erforderlich, die erst dem Streben nach Wissen und Können eine eindeutige Richtung geben, nämlich die Orientierung des Denkens an Wahrheiten und vernünftigen Problemlösungen. In den Worten von Paul/Elder (2003): „Kritisch Denkende verschaffen sich Klarheit über aufgeworfene Fragen und die damit verfolgten Absichten. Sie hinterfragen Aussagen, Folgerungen und Standpunkte. Sie streben danach, sich klar, zutreffend, exakt und relevant auszudrücken. Sie schürfen in die Tiefe, gehen logisch vor und bleiben fair. Sie verhalten sich so, wenn sie lesen und schreiben oder wenn sie sprechen und zuhören. In Geschichte, Naturwissenschaften, Mathematik, Philosophie und Kunst. Im Beruf und in der Freizeit.“ Wie das Adjektiv „*critical*“ anzeigt, bedeutet diese Orientierung keine bloße Übernahme von definierten Vorgaben, sondern die argumentative Auseinandersetzung mit Anforderungen unter Nutzung und Weiterentwicklung der Ressourcen, wie sie in den Wissenschaften und den (schulischen) Fächern zur Verfügung stehen. Daher sollte man im Deutschen für *critical thinking* nicht die wörtliche Übersetzung verwenden, sondern damit eher „ein Bemühen um und eine Orientierung an vernünftigem Denken und an Bildung“ bezeichnen. Damit wird auch die Nähe des Konzepts zu dem deutlich, was wir in unserem Beitrag unter Bildungsorientierungen verstehen.

Im deutschsprachigen Raum setzt die Rezeption des Konzepts nur zögerlich ein (vgl. Diederich/Walter 2003), lässt man seine implizite Berücksichtigung in anderen Konzepten (Metakognition, sozial-kognitive Entwicklung) außer Acht. Wegen allenthalben möglicher Missverständnisse um den Terminus *critical* werden wir zunächst skizzieren, welche Aspekte im Konzept des *critical thinking* vereint sind.

Unter *critical thinking* wird generell sachangemessenes Denken verstanden. Eine amerikanische Expertengruppe (vgl. Facione 2004) nennt folgende *core critical thinking skills*: inference, explanation, interpretation, evaluation, analysis, self-regulation. Der Bezug zu Intelligenzmerkmalen ist gegeben. *Critical thinking* hat sich jedoch unter Bedingungen von Unsicherheit zu bewähren. Dementsprechend enthalten Tests zu *critical thinking skills* Aufgaben, für die es keine exakten Lösungen gibt.

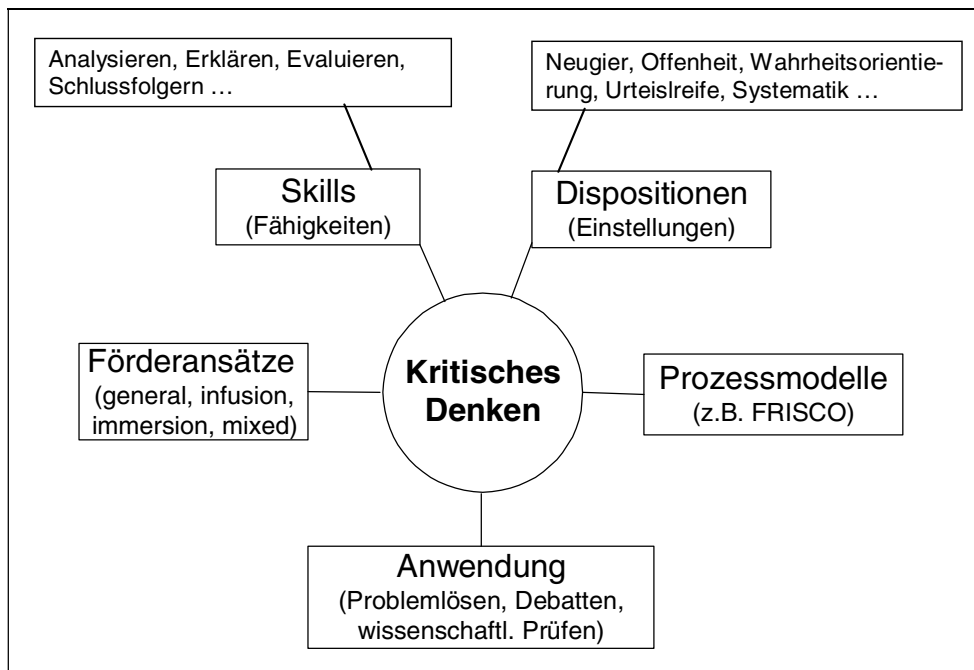


Abb. 1: Aspekte von critical thinking

Wie Abb. 1 zu entnehmen ist, sind neben *skills* entsprechende Dispositionen zu *critical thinking* erforderlich, denen in unserem Zusammenhang besondere Beachtung zukommt. Dazu gehören das Interesse an der Wahrheit, die Offenheit für Problemlösungen sowie reifes Urteilen. Hauptanwendungsbereiche für *critical thinking* sind Problemlösen, Argumentieren in Debatten oder in schriftlichen, etwa wissenschaftlichen Erörterungen. Didaktische Aspekte behandeln die beiden anderen Aspekte von *critical thinking*. Im Akronym FRISCO fasst Ennis (1996) seine Modellierung des kritischen Denkprozesses zusammen: focus, reasons, inference, situation, clarity, overview sind bei jeglichem kritischem Denkkakt zu berücksichtigen. Schließlich gibt es verschiedene Vorstellungen darüber, wie *critical thinking* am besten zu vermitteln sei, ob über allgemeine Trainings, integriert in fachliche Kontexte (infusion), durch fundierte Beschäftigung mit dem jeweiligen Fach (immersion) oder als Mischung der verschiedenen Formen.

4.1 Critical thinking und Theorie schulischer Bildung

Vorteilhaft ist, dass das *critical thinking*-Konzept gestattet, eine Verbindung zur Theorie schulischer Bildung herzustellen. Etwas salopp formuliert, kann *critical thinking* als eine pragmatische und pragmatistisch modifizierte Version des Bildungsbegriffs aufgefasst und in seiner Relation zu schulischen Strukturmerkmalen beobachtet werden. So findet sich in dem Konzept auch die für den Bildungsbegriff und den zugehörigen Kritikbe-

griff charakteristische Verbindung von kognitiven und normativen Aspekten wieder. Die normative Seite von *critical thinking* wird durch sog. *dispositions* berücksichtigt, die eine Orientierung an wissenschaftlicher Rationalität, an der Grundlage der heutigen Schule und ihres Fächerkanons, implizieren. Insofern umfasst das *critical thinking*-Konzept die Einstellung zu expliziten und impliziten Zielen der modernen Schule. Eine Positionierung zu diesen Zielen ist Voraussetzung sowohl für die schulische Integration als auch für eine Integration in das gesellschaftliche Wertesystem, auf das die Schule vorbereitet. Von daher lässt das Konzept erwarten, zu vermutende kulturspezifische Ausgestaltungen schulbezogener Wertsetzungen aufzudecken. Stärker als in universalistisch gedachten psychologischen Konzepten, als Beispiel seien Selbstwirksamkeitsüberzeugungen genannt, werden in den Aspekten von *critical thinking* sowohl kulturbedingte Einstellungen zur Bildung als auch schulstrukturelle Anforderungen berücksichtigt. Möglicherweise lässt sich mit Hilfe des Konzepts auch ergründen, weshalb manche Migrant*innen Bildungserfolg begünstigende Selbstwirksamkeitsüberzeugungen entwickeln und manche nicht (Bandura 2002).

Mit der Bildungstheorie hat *critical thinking* des Weiteren den Ursprung gemeinsam, nämlich die westliche sokratische Tradition von kritischer Prüfung und vernunftgeleiteter Erziehung. Während für das 20. Jahrhundert die mit der Aufklärung einsetzende „Trivialisierung von Kritik“ von der Bildungstheorie beklagt wird (Ruhloff 2003; Masschelein 2003), bewahrt das *critical thinking*-Konzept Momente einer Kritik, die im Erwerb elaborierter, intellektuell anspruchsvoller Verfahren und fachlichen Wissens besteht. Das Konzept berücksichtigt, was Schule mit dem Bildungsziel der Kritikfähigkeit verlangt, und geht über einen inflationären Kritikbegriff hinaus, den die Alltagsrhetorik heute favorisiert. Solche elaborierte Formen von Kritikfähigkeit sind gemeint, wenn Benner (2003) – in erziehungstheoretischer Argumentation – deren konstitutive Bedeutung für den Bildungsprozess hervorhebt oder wenn etwa – als schulpraktische Handlungsanleitung – von Abiturienten im Anforderungsbereich III der Einheitlichen Prüfungsanforderungen des Faches Deutsch verlangt wird „fachspezifische Sachverhalte [zu] erörtern, ein eigenes Urteil [zu] gewinnen und argumentativ [zu] vertreten“ sowie „eigenes Vorgehen kritisch [zu] beurteilen“ (2002, S. 14). Aufgrund dieser Übereinstimmung darf man mit dem *critical thinking*-Konzept einen Anschluss an Theorien schulischer Bildung herstellen und dieses Konzept deshalb berechtigt mit dem Begriff „Bildungsorientierungen“ verknüpfen.

4.2 *Critical thinking* und Bildungsorientierungen

Wenn es um Bildungsorientierungen oder -strategien geht, ist zu erörtern, wie das *critical thinking*-Konzept auf die Anforderungen der modernen Schule „zugeschnitten“ werden kann. Zielführend ist dabei die Verschränkung von Einstellungs- und Fähigkeitskomponenten, wodurch sowohl kognitivistischen als auch normativistischen Überzeichnungen von schulischer Bildung begegnet wird. *Critical thinking dispositions* sind als *conditio sine qua non* für Bildungsorientierungen und -strategien aufzufassen, wäh-

rend die Ausbildung von *critical thinking skills* mit darüber entscheidet, wie effektiv diese Orientierungen in schulisches Handeln von Jugendlichen umgesetzt werden. Für vorrangig halten wir eine Betonung und eine begriffliche Schärfung der *dispositions*. Das unseres Wissens einzige Verfahren, das Dispositionen zum kritischen Denken erfasst, das California Critical Thinking Disposition Inventory (vgl. Facione/Facione/Giancarlo 1992), enthält sieben faktorenanalytisch gewonnene Skalen: Truthseeking, open-mindedness, analyticity, systematicity, critical thinking self-confidence, inquisitiveness, maturity of judgment. Ähnliche Klassifikationen finden sich z.B. bei Ennis (1987), Halpern (1998) oder Paul/Elder (2003). Die *critical dispositions* unterscheiden sich in den verschiedenen Taxonomien zwar im Konkretisierungsniveau, stimmen aber inhaltlich im Wesentlichen überein. Präziserungsbedürftig ist die psychologische Valenz der Dispositionen. Es finden sich in den Klassifikationen neben Einstellungen und Wertorientierungen auch Merkmale, die stabile Persönlichkeitsfaktoren repräsentieren (etwa open-mindedness). Letztere Merkmale verändern sich im Jugendalter nur noch wenig und wären deshalb wohl auszuklammern, wenn man sich dafür interessiert, wie sich *critical thinking* im Laufe der Schulzeit in aktiver Auseinandersetzung mit schulischen Strukturmerkmalen entwickelt.

Zwischen *critical thinking* und schulstrukturellen Merkmalen lassen sich im Übrigen plausible Zuordnungen herstellen. Z.B. gibt es zum Merkmal Universalismus/Spezifität auf individueller Seite eine Entsprechung in der *critical disposition* „truthseeking“ oder zum Merkmal rationale Interessenartikulation ein individuelles Pendant im „maturity of judgement“. Bei den *critical thinking skills* ist ebenfalls eine Zuordnung zu den schulstrukturellen Merkmalen möglich, zumal die genannten *critical dispositions* selbst schon bestimmte *skills* implizieren und diesen nicht nur vorausgehen. Darüber hinaus liegen bereits ausgearbeitete Überlegungen vor, wie die Entwicklung kritischen Denkens hin zum *reflective judgement* zu konzipieren und zu erfassen ist (King/Kitchener 2004).

Grundsätzlich scheint sich damit *critical thinking* als Rahmenkonzept zu eignen, um Bildungsorientierungen und -strategien systematisch zu erkunden und entscheidende Faktoren schulischer Integration im Jugendalter zu untersuchen. Allerdings sind die empirischen Belege für kulturelle Einflüsse auf *critical thinking dispositions* bisher als vorläufig und explorativ zu bezeichnen. Facione/Facione/Giancarlo (1997) berichten unterschiedliche Ausprägungen der Dispositionen bei spanischstämmigen vs. anglo-amerikanischen Schülerinnen und Schülern der High School. Wir vermuten, dass sich die Bedeutung kulturbedingter Differenzen besser überprüfen lässt, wenn man sich auf *dispositions* (und *skills*) konzentriert, deren Beziehung zu schulischen Strukturmerkmalen bzw. Anforderungen vorab geklärt wird.

5. Ausblick

Unter den skizzierten Einschränkungen und Spezifikationen verspricht die Berücksichtigung des *critical thinking*-Konzepts detaillierten Aufschluss über den Zusammenhang von individuellen Bildungsorientierungen und schulstrukturellen Merkmalen. Vor al-

lem sind interessante Ergebnisse zu erwarten, wenn man empirisch untersucht, wie die so gefasste individuelle Aneignung schulischer Bildungsanforderungen bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund geschieht, sich im Laufe des Schulbesuchs verändert und zu den bekannten Differenzen im Bildungserfolg innerhalb der Migrantenpopulation sowie zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund beiträgt. Und selbst wenn sich dabei unsere Annahme über Bildungsorientierungen als Ursache migrationsbedingter Bildungsnachteile nicht voll in empirischen Befunden niederschlagen sollte, wäre auch mit der Relativierung unserer Annahme ein wichtiger Forschungsfortschritt erreicht.

Literatur

- Badawia, T. (2002): „Der Dritte Stuhl“. Eine Grounded Theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrant*innen mit kultureller Differenz. Frankfurt a.M.: IKO.
- Badawia, T. (2005a): Thesen zur Förderung gesellschaftlicher Partizipation von muslimischen Kindern und Jugendlichen. In: *Neue Praxis* 35, S. 158-186.
- Badawia, T. (2005b): „Am Anfang ist man auf jeden Fall zwischen zwei Kulturen“ – Interkulturelle Bildung durch Identitätstransformation. In: Hamburger, F./Badawia, T./Hummrich, M. (Hrsg.): *Migration und Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag f. Sozialwiss., S. 205-220.
- Bandura, A. (2002): Social cognitive theory in cultural context. In: *Applied Psychology: An International Review* 51, S. 269-290.
- Bender-Szymanski, D./Hesse, H.G./Göbel, K. (2000): Akkulturation in der Schule. In: Gogolin, I./Nauck, B. (Hrsg.): *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung*. Opladen: Leske+Budrich, S. 213-244.
- Benner, D. (2003): Kritik und Negativität. Ein Versuch zur Pluralisierung von Kritik in Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: Benner, D./Borrelli, M./Heyting, F./Winch, Chr. (Hrsg.): *Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft*. 46. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim u.a.: Beltz, S. 96-110.
- Brandom, R.B. (2000): *Expressive Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Diederich, J./Walter, P. (2003): Wie äußert sich Kritikfähigkeit im Unterricht? In: *Bildung und Erziehung* 56, S. 351-367.
- Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch (2002): Beschluss der KMK vom 1.12.1989 i.d.F. vom 24.5.2002. URL: http://www.kmk.org/beschl/epa_deutsch.pdf – Download vom 26.06.06.
- Ennis, R.H. (1987): A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In: Baron, J.B./Sternberg, R.J. (Eds.): *Teaching thinking skills*. New York: Freeman, S. 9-26.
- Ennis, R.H. (1996): *Critical thinking*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.
- Facione, P.A. (2004): *Critical thinking: What it is and why it counts*. Milbrae: California Academic Press.
- Facione, P.A./Facione, N.C./Giancarlo, A.C. (1992): *The California Critical Thinking Dispositions Inventory (CCTDI)*. Milbrae: California Academic Press.
- Facione, P.A./Facione, N.C./Giancarlo, A.C. (1997): *Professional judgment and the disposition toward critical thinking*. Milbrae: California Academic Press.
- Fend, H. (2005): Historische Sozialisationsmilieus in Gymnasien. In: Kluchert, G./Löffelmeier, R./Wetz, M. (Hrsg.): *Für das Leben gelernt? Schule und Sozialisation in historischer Perspektive*. Münster: Waxmann.

- Gomolla, M./Radtke, F.O. (2000): Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in der Schule. In: Gogolin, I./Nauck, B. (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen: Leske+Budrich, S. 321-341.
- Halpern, D.F. (1998): Teaching critical thinking for transfer across domains. In: *American Psychologist* 53, S. 449-455.
- Hamburger, F. (2005): Der Kampf um Bildung und Erfolg. Eine einleitende Feldbeschreibung. In: Hamburger, F./Badawia, T./Hummrich, M. (Hrsg.): Migration und Bildung. Wiesbaden: VS Verlag f. Sozialwiss., S. 7-22.
- Hummrich, M./Wiezorek, C. (2005): Elternhaus und Schule – Pädagogische Generationsbeziehungen im Konflikt? In: Hamburger, F./Badawia, T./Hummrich, M. (Hrsg.): Migration und Bildung. Wiesbaden: VS Verlag f. Sozialwiss., S. 105-119.
- Karakasoglu-Aydin, Y. (2000): Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen. Eine empirische Untersuchung zu Orientierungen bei türkischen Lehramts- und Pädagogik-Studentinnen in Deutschland. Frankfurt a.M.: IKO.
- King, P.M./Kitchener, K.S. (2004): Reflective judgement. Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood. In: *Educational Psychologist* 39, S. 5-18.
- Kramer, R.T./Helsper, W./Busse, S. (Hrsg.) (2001): Pädagogische Generationsbeziehungen. Jugendliche im Spannungsfeld von Familie und Schule. Opladen: Leske+Budrich.
- Langenfeld, C./Leschinsky, A. (2003): Religion – Recht – Schule. In: Füssel, H.-P./Roeder, P.M. (Hrsg.): Recht – Erziehung – Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung. 47. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim u.a.: Beltz, S. 49-69.
- Leenen, W.R./Grosch, H./Kreidt, U. (1990): Bildungsverständnis, Plazierungsverhalten und Generationskonflikt in türkischen Migrantenfamilien. Ergebnisse qualitativer Interviews mit „bildungserfolgreichen“ Migranten der Zweiten Generation. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 36, S. 753-771.
- Leschinsky, A. (2000): Religion – ein zunehmend unbekanntes Wesen. Berlin: Referat auf dem „Forum der Verständigung“ der Deutschen Nationalstiftung am 16.11.2000.
- Leschinsky, A. (2003): Das pädagogische „Schisma“. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 49, S. 855-869.
- Leschinsky, A./Cortina, K.S. (2003): Zur sozialen Einbettung bildungspolitischer Trends in der Bundesrepublik. In: Cortina, K.S./Baumert, J./Mayer, K.U. Leschinsky, A./Trommer, L. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek: Rowohlt, S. 20-51.
- Leschinsky, A./Gruehn, S. (2005): Das Kreuz mit dem Werteunterricht. In: *Schüler 2005*. Seelze: Friedrich Verlag, S. 115-117.
- Luhmann, N., Schorr, K.E. (1988): Strukturelle Bedingungen der Reformpädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 34, S. 463-480.
- Mannitz, S. (2002): Einschränkungen, Konvergenz und Cross-Over. In: Schiffauer, W./Baumann, G./Kastoryano, R./Vertovec, S. (Hrsg.): Staat – Schule – Ethnizität. Münster: Waxmann, S. 323-357.
- Masschelein, J. (2003): Trivialisierung von Kritik. In: Benner, D./Borrelli, M./Heyting, F./Winch, Chr. (Hrsg.): Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft. 46. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim u.a.: Beltz, S. 124-141.
- Paul, R./Elder, L. (2003): Kritisches Denken. URL: http://www.criticalthinking.org/german_concepts_tools.doc – Download am 20.6.05.
- Ruhloff, J. (2003): Problematisierung von Kritik in der Pädagogik. In: Benner, D./Borrelli, M./Heyting, F./Winch, Chr. (Hrsg.): Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft. 46. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim u.a.: Beltz, S. 111-123.
- Schiffauer, W. (2002): Kulturelle Identitäten. Vortrag, 52. Lindauer Psychotherapiewochen. URL: http://www.lptw.de/vortraege2002/pdf/w_schiffauer.pdf – Download am 26.6.05.

- Schiffauer, W./Baumann, G./Kastoryano, R./Vertovec, S. (Hrsg.) (2002): Staat – Schule – Ethnizität. Münster: Waxmann.
- Tyack, D./Tobin, W. (1994): The „grammar“ of schooling: Why has it been so hard to change? In: American Educational Research Journal 31, S. 453-473.
- Uysal, Y. (1998): Biographische und ökologische Einflussfaktoren auf den Schulerfolg türkischer Kinder in Deutschland. Münster: LIT.
- Walter, P. (2001): Schule in der kulturellen Vielfalt. Opladen: Leske+Budrich.
- Weber, M. (2005): Ali Gymnasium – Soziale Differenzen von SchülerInnen aus der Perspektive von Lehrkräften. In: Hamburger, F./Badawia, T./Hummrich, M. (Hrsg.): Migration und Bildung. Wiesbaden: VS Verlag f. Sozialwiss., S. 69-79.
- Worbs, S./Heckmann, F. (2003): Islam in Deutschland: Aufarbeitung des gegenwärtigen Forschungsstandes und Auswertung eines Datensatzes zur zweiten Migrantengeneration. In: Bundesministerium d. Innern (Hrsg.): Islamismus. Berlin, S. 133-220.

Abstract: *According to an article published in the „Zeit“ on January 12th, 2006, the federal government's new representative for integration, Maria Böhmer, considers it urgent to strengthen the migrant groups' „appreciation of education“. This request may be interpreted in different ways, for instance, as the demand to increase pedagogical measures such as early language promotion. We, on the other hand, use it as an opportunity for a fundamental discussion of educational orientations within a population of migrants which is in itself heterogeneous. We examine the mechanisms with which (educationally successful) migrants deal with the structural characteristics of schools and ask how these efforts might be expressed conceptually.*

Anschrift der Autoren:

PD Dr. Paul Walter/Prof. Dr. Achim Leschinsky, Humboldt Universität zu Berlin, Institut f. Erziehungswissenschaften, Abt. Schultheorie, Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Sitz: Geschwister-Scholl-Str. 7.