

Jungbluth, Paul

Lehrererwartungen und Ethnizität. Innerschulische Chancendeterminanten bei Migrantenschülern in den Niederlanden

Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994) 1, S. 113-125



Quellenangabe/ Reference:

Jungbluth, Paul: Lehrererwartungen und Ethnizität. Innerschulische Chancendeterminanten bei Migrantenschülern in den Niederlanden - In: *Zeitschrift für Pädagogik* 40 (1994) 1, S. 113-125 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-108314 - DOI: 10.25656/01:10831

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-108314>

<https://doi.org/10.25656/01:10831>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 40 – Heft 1 – Januar 1994

Thema: Migration und kulturelle Vielfalt. Bildungsprobleme in Europa

- 3 DIETHER HOPF/HEINZ-ELMAR TENORTH
Migration und kulturelle Vielfalt. Zur Einleitung in das Themenheft
- 9 HANS H. REICH
Interkulturelle Pädagogik – eine Zwischenbilanz
- 29 GEORG AUERNHEIMER
Struktur und Kultur. Über verschiedene Zugänge zu Orientierungsproblemen und -strategien von Migranten
- 43 BERNHARD NAUCK
Erziehungsklima, intergenerative Transmission und Sozialisation von Jugendlichen in türkischen Migrantenfamilien
- 63 SEDEF GÜMEN, LEONIE HERWARTZ-EMDEN, MANUELA WESTPHAL
Die Vereinbarkeit von Beruf und Familie als weibliches Lebenskonzept: eingewanderte und westdeutsche Frauen im Vergleich
- 81 MARIANNE KRÜGER-POTRATZ
„Dem Volk eine andere Muttersprache geben“. Zur Diskussion über Zweisprachigkeit und Erziehung in der Geschichte der Volksschule
- 97 MARC DEPAEPE/FRANK SIMON/GEORGI VERBEECK
Von französischer Dominanz zur kulturellen Autonomie. Sprachproblematik und Unterricht im flämischen Teil Belgiens (1830–1990)
- 113 PAUL JUNGBLUTH
Lehrererwartungen und Ethnizität
- 127 CRISTINA ALLEMANN-GHIONDA
Die Schweiz und ihr Bildungswesen: von Babylonien zu MultiKulti
- 147 DIETHER HOPF/CHRYSE HATZICHRISTOU
Rückkehr in die Heimat. Zur schulischen und sozialpsychologischen Situation griechischer Schüler nach der Remigration

Besprechungen

- 173 PETER DUDEK
Wilfried Wolff: Max Hodann (1894–1946). Sozialist und Sexual-
reformer

Dokumentation

- 177 Pädagogische Neuerscheinungen

Contents

Thema: Migration and Cultural Variety. Educational Problems in Europe

- 3 DIETHER HOPF/HEINZ-ELMAR TENORTH
Migration and Cultural Variety
- 9 HANS H. REICH
Intercultural Pedagogics – An interim stocktaking
- 27 GEORG AUERNHEIMER
Structure and Culture. Different approaches to migrants' problems and strategies of orientation
- 43 BERNHARD NAUCK
Educational Climate, Intergenerational Transmission and Socialization in Migrant Turkish Families
- 63 SEDEF GÜMEN, LEONIE HERWARTZ-EMDEN, MANUELA WESTPHAL
The Compatibility of Job and Family As Women's Concept of Life – Immigrant and West-German women compared
- 81 MARIANNE KRÜGER-POTRATZ
“To Give the People a Different Mother Tongue” – The debate on bilingualism and education in the history of the “Volksschule” (elementary school)
- 97 MARC DEPAEPE/FRANK SIMON/GEORGI VERBEECK
From French Domination to Cultural Autonomy. Language problem and education in the Flemish part of Belgium (1830–1990)
- 113 PAUL JUNGBLUTH
Teacher Expectations and Ethnicity – The educational and opportunities of adolescent migrants in the Netherlands
- 127 CRISTINA ALLEMANN-GHIONDA
Switzerland and Its Educational System: From Babylon zu multiculturalism
- 147 DIETHER HOPF/CHRYSE HATZICHRISTOU
The Return Home: The educational and socio-psychological situation of Greek pupils after remigration

Reviews

173

Documentation

177 Recent Pedagogical Publications

PAUL JUNGBLUTH

Lehrererwartungen und Ethnizität

*Innerschulische Chanceterminanten bei Migrantenschülern
in den Niederlanden*

Zusammenfassung

Der Autor legt dar, daß es in den Niederlanden immer noch eine indirekt von ständischen Prinzipien bestimmte Schule gibt, in der die soziale Herkunft der Schüler das Lehrerverhalten bestimmt und an den Schüler je nach Schichtzugehörigkeit unterschiedliche Anforderungen gestellt werden. Der Beitrag untersucht aber auch die Rolle des Faktors Ethnizität bei der Behandlung und Beurteilung von Schülern. Die Arbeit ist Teil einer größeren Repräsentativstudie, die an 44 niederländischen Grundschulen mit einem hohen Anteil von Migrantenschülern durchgeführt wurde. In der Untersuchung erwies sich die Schichtzugehörigkeit der Schüler als bedeutender als die ethnische Zugehörigkeit. Das hat auch Konsequenzen für pädagogische Maßnahmen.

*1. Der Hintergrund: Chancenungleichheit in der niederländischen Grundschule**

1.1 Chancenungleichheit als Folge unterschwelliger pädagogischer Differenzierung

Seit jeher besitzt die holländische Grundschule einen deutlich ständischen Charakter, ohne den die offenkundig schichtspezifische Chancenungleichheit auch nur schwer erklärbar ist. Der ständische Charakter wird zunächst dadurch offenkundig, daß sich die Schülerschaft je nach Schule aus unterschiedlichen Sozialschichten zusammensetzt. Die Zusammensetzung variiert aber auch abhängig vom Wohnbezirk, der Konfession und der pädagogischen Einstellung der Lehrerschaft. Zwar sind seit der finanziellen Gleichstellung von 1919/20 Grundschulen in ihren Bildungsprogrammen und der Lehrerausbildung formal gleichgestellt, und seit den siebziger Jahren gibt es keine Sonderprogramme für zukünftige Gymnasiasten (als eine Art Vorschule innerhalb gewisser Grundschulen) mehr. Trotzdem sind damit nicht alle Unterschiede zwischen den Schulen, die man weiterhin als moderne Formen eines ständischen Schulsystems auffassen könnte, verschwunden (vgl. HAUSSER 1980). Die fortdauernden Unterschiede sind aber schwer aufzudecken, da sie oft durch eine quasi-progressive Haltung der Lehrer verdeckt werden.

Alle Schülerinnen und Schüler (mit Ausnahme der Sonderschüler) durchlaufen im Alter zwischen vier und zwölf die achtklassige Grundschule. Am

* Als Grundschule wird hier die niederländische Basisschule bezeichnet, die die Klassenstufen 1 bis 8 umfaßt und Schüler des Alters von vier bis zwölf betrifft.

Ende erhalten sie vom Schuldirektor eine Sekundarempfehlung, die von der unteren Berufsschule über eine mittlere und höhere Allgemeinbildung bis zum Gymnasium variieren kann. Bisher mußte für die Empfehlung für die beiden höheren Sekundarformen zusätzlich ein Test bestanden werden. Dazu wird in der Regel ein nationaler Test („CITO-toets“, Buis 1992) verwendet, der die Mathematik- und Sprachleistungen im Vergleich zu Bewerbern gleicher Sekundarwahl ermittelt.

Es gibt nur wenige Grundschulen, die von zahlreichen Migrantenschülern oder Arbeiterkindern besucht werden und die zugleich hohe Sekundarempfehlungen erteilen. Gerade bei Schulen, die nicht an den nationalen Tests teilnehmen, ist zu vermuten, daß sie die Inhalte, die für eine höhere Sekundarempfehlung nötig wären, gar nicht anbieten. Die Schulen können dies deshalb, weil sie ihr Curriculum frei gestalten können. Auch die Sekundarschulen (meistens Gesamtschulen), die in den ersten drei Jahren allen Schülern, unabhängig von der Sekundarwahl, ein fast gleiches Fächerpaket anbieten, praktizieren über Setting oder Streaming eine Differenzierung der Schülerpopulation, die bei näherer Betrachtung einer sozialen Segregation gleichkommt.

Die beschriebene Praxis der Grundschulen gilt verstärkt, seit ihnen in den siebziger Jahren ein großes Maß an pädagogischer Gestaltungsfreiheit zugestanden wurde. So wurde, als Teil der Innovation, die offizielle Empfehlung ausgesprochen, den Lehrstoff an das Leistungsniveau und den sozialen Hintergrund der Schüler anzupassen, unterschiedliche Fächerbereiche wurden einander gleichgesetzt, den Lehrern wurde empfohlen, Schülerleistungen nicht vergleichend zu beurteilen, und Jahrgangsstufen mit festen Lehrplänen wurden als überholt bezeichnet. Unbeabsichtigt haben diese Empfehlungen aber als Auslöser für eine im Endeffekt ständische Pädagogik gewirkt, obwohl Unterschiede in den Lehrprogrammen bei den reformierten Grundschulen heute von Schulsoziologen nur selten als mögliche Ursache hauptsächlich schichtspezifischer Chancengleichheit betrachtet werden (JUNGBLUTH 1985, 1992).

Heute definiert man das Problem der Chancengleichheit in der Regel implizit, d. h. als Folge der schichtspezifischen familiären Sozialisation, die sich ebenso schichtspezifisch, trotz der im allgemeinen als gleichwertig geltenden Bildungsprogramme, in der Schule auswirkte. Diese Ungleichheit zeigt sich letztlich erst in den Sekundarempfehlungen für die Zwölfjährigen. Diese Empfehlungen und die dahinterliegenden Leistungsunterschiede in den Kernfächern erweisen sich als stark schichtabhängig. Leistung, Sekundarempfehlung und tatsächliche Sekundarwahl korrelieren in dieser Reihenfolge mit den Sozialmerkmalen der Familien (TESSER 1985). Sie lassen sich nur teilweise über Intelligenzunterschiede erklären, die ja bekanntlich selbst nicht ohne Schichtverzerrung meßbar sind. Das Resultat ist eine Überrepräsentation von Schülern, die ihrer Intelligenz nach hohe Leistungen erbringen können, in den oberen Sozialschichten und eine Überrepräsentation von Schülern in den untersten Schichten, die trotz hoher Intelligenz nur schwache Leistungen erbringen.

Obwohl die holländische Schulforschung in den letzten Jahren stark von der zumeist amerikanischen Literatur über effektive Schulen beeinflusst wurde (SCHEERENS 1989), gibt es immer noch relativ wenig empirische Daten über die

Wechselwirkung von schulspezifischen Merkmalen und Schichtzugehörigkeit der Schüler auf die Leistungen (vgl. BOSKER 1992). Leistungsunterschiede können aber nicht nur in Abhängigkeit von Schichtzugehörigkeit interpretiert werden (wobei davon ausgegangen wird, daß gleiche Schulen gleiche Leistungen erbringen), sondern auch als Folge unterschiedlich effektiver Schulen. Das ist eine logische Schlußfolgerung aus der Restvarianz in der Analyse von Leistungen auf Schulebene, die sich auf die (gemittelte) Schichtzusammensetzung der Schülerschaft zurückführen läßt, nachdem auf individuellem Niveau Leistungen bereits für Schichtzugehörigkeit korrigiert wurden (POUWELS/JUNGBLUTH 1991). Bisher hat das aber nicht zu einer öffentlichen Problematisierung der Unterschiede in den Lehrprogrammen innerhalb einer oder mehrerer Schulen geführt, sondern allenfalls nur zu einer Kritik an der sozialen und ethnischen Segregation der Schülerschaft (VAN DER WOUW 1992; DORS u. a. 1991).

1.2 Ethnizität als Indiz für Ungleichheit

Es hat fast zwei Jahrzehnte gedauert, bis die niederländischen Schulbehörden zu der Einsicht gelangt sind, daß sich die Folgen der Immigrantenzugewanderten aus den siebziger Jahren nicht nur in „interkulturellen“ Kategorien beschreiben lassen, sondern auch zu einer Intensivierung der Schichtungleichheit geführt haben. Vor allem die türkischen und marokkanischen Einwanderer sind durch Berufswahl, Einkommen und Schulabschluß als Repräsentanten der untersten sozialen Schichten einzustufen (DRIESSEN 1990; TESSER u. a. 1991). Die typischen Selektionsprozesse bei der Migration und die hinzukommenden Migrationsbedingungen haben – wie sich das auch bei bestimmten Migrantengruppen zum Beispiel in Kanada gezeigt hat (PORTER 1965; LI 1988) – zur Folge, daß die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Ethnie fast automatisch nach der Immigration auch eine bestimmte Klassenposition bedeutet. Die ethnische Kategorie ist damit (jedenfalls innerhalb des Immigrationslandes) de facto zum Ungleichheitsindiz geworden.

Sowohl für die Migrationspolitik im allgemeinen als auch für die Schulpolitik gegenüber Migranten müßte diese Einsicht zu wichtigen Konsequenzen führen. Die niederländische „Kommission für allochthone Schüler“ (1993) unterscheidet deshalb auch schon zwischen Allochthonenpolitik unter besonderer Berücksichtigung der *Ethnizität* und der *Sozialschicht*. Bisher haben jedoch die bildungspolitischen Maßnahmen der siebziger und achtziger Jahre in bezug auf die Migranten die Schichtproblematik mehr oder weniger übersehen oder gar wissentlich verneint. So wurden für die Migrantenschüler zwar zusätzliche Lernziele definiert, ohne jedoch die geringe Effektivität des Curriculums insgesamt für die Mehrzahl dieser Schüler zu beachten. Außerdem waren die Randbedingungen (Lehrerqualifikationen, Didaktik, Integration des Faches in das sonstige Curriculum, Klassengröße usw.) für die zusätzlichen Sprach- und Kulturfächer dermaßen schlecht, daß sie womöglich auch bei günstigeren außerschulischen Bedingungen wenig effektiv gewesen wären. So wurde eine Migrantenausbildungspolitik definiert, die am Ende an ihren eigenen, völlig unrealistischen Zielsetzungen zugrunde ging.

Nachdem in einer ganzen Reihe von Schullaufbahnuntersuchungen gezeigt wurde, daß ein Großteil der ethnischen Leistungsunterschiede durch Schichtzugehörigkeit erklärt werden kann (z. B. DRIESSEN 1990; DRIESSEN/VAN DER WERF 1992; VAN LANGEN/JUNGBLUTH 1990; TESSER u. a. 1991), mußte man sich fragen, ob nicht die Migrantenbildungspolitik als eine kompensatorische Erziehung für Arbeiterkinder definiert werden muß. Zugleich verschob sich das Interesse der Politiker vom Muttersprachenunterricht für Migranten auf konzentrierte Nachhilfe – wenn nicht sogar gleich auf ein stundenplanfüllendes „Eintauchen“ – in die holländische Sprache. In jüngster Zeit wächst das Interesse an Sprachprogrammen, die vor allem die Migrantenmütter beim holländischen Sprachunterricht einbeziehen (PELS 1991). Die Erkenntnis, daß gerade die Migrantenschüler – als Folge ihrer über die Migration zusätzlich verzerrten Schichtzusammensetzung – das Opfer schichtgebundener Chancengleichheit sind, geht also erneut einher mit einem Verzicht auf die Diskussion über notwendige Veränderungen der Schule selbst. Werden also die Opfer der Schule erneut zu Agenten ihres Schicksals stilisiert, nur weil man – fälschlich – die gesamte Erziehungspraxis oder subkulturelle Verhaltensweise zu den Ursachen ihrer Benachteiligung deklariert? Oder gilt die Kritik nun auch wirklich dem ständischen Charakter der Schule? Diese Frage bildet den allgemeinen Hintergrund des hier zu skizzierenden Forschungsprojektes (zu den statistischen Befunden im einzelnen vgl. JUNGBLUTH 1993b).

2. *Der Pygmalioneffekt bei Migranten – das Thema der Untersuchung*

2.1 *Fragestellung*

Im Rahmen eines größeren Forschungsprojektes, das sich auf Übergangsprobleme von Migrantenschülern von der Grundschule auf die Sekundarschule bezieht (VAN LANGEN/JUNGBLUTH 1991), haben wir die Klassenlehrer von 44 Grundschulen, die mindestens vier Migrantenschüler in ihrer achten Klasse hatten, zu ihren Erwartungen und Zielsetzungen gegenüber diesen Schülern befragt. Die Fragestellung für diesen Aspekt des Projektes lautete:

- Sind Lehrer in ihren Erwartungen gegenüber Migrantenschülern voreingenommen, und hat dies Folgen für das Lernzielniveau, das sie – direkt oder indirekt – anstreben?
- Welche Rolle spielen die konkurrierenden Sozialkategorien Schicht und Ethnizität bei dem hier unterstellten Pygmalioneffekt; und
- tragen solche Prozesse zur Erklärung unterschiedlicher Leistungsstärke innerhalb einer Schule und zwischen Schulen bei?

2.2 *Theoretische Einbettung*

Die Fragestellungen sind aus vorangegangenen schulsoziologischen Studien entstanden, in denen eine Kombination verschiedener Erklärungsansätze für soziale Ungleichheit bei den Schullaufbahnen zum Ausgangspunkt der Analysen genommen wurde. Kurz angedeutet handelt es sich bei diesen Erklärungsansätzen erstens um den Pygmalioneffekt (ROSENTHAL/JACOBSON 1968)

und um die von BROPHY/GOOD (1974) angedeuteten Varianten möglicher sozialer Voreingenommenheit sowie, abhängig von der jeweiligen Schule, unterschiedlicher Lehrereinstellungen. Obschon es ernsthafte Kritik an den ursprünglichen Forschungsmethoden und Untersuchungsdesigns gegeben hat, bleibt u.E. die Pygmalionthese in ihrem Kern unangetastet (DUSEK 1985; BROPHY/GOOD 1986). Zweitens dient die in der englischen „New sociology of education“ nachdrücklich hervorgehobene Rolle der subjektiven Lehrerperspektive, d. h. der Lehrererwartung gegenüber den Schülern, als Erklärungsmodell für Chancenungleichheit (ESLAND 1971). Drittens werden die von ZINNECKER (1973), RÖLING (1982) und HAUSSER (1980) beschriebenen Mechanismen einer einst offiziellen, heute meistens unbeabsichtigten, heimlichen oder indirekten Differenzierung der Lernziele nach sozialen Schülermerkmalen berücksichtigt, vor allem solche, die ergeben, daß eine Abwertung von Mädchenbildung und Arbeiterschulen im wesentlichen, wenn auch verdeckt, erhalten bleibt. Viertens wurden die in den Niederlanden erschienenen Übersichten amerikanischer Effektivitätsstudien von Schulen (SCHEERENS 1989; RIEMERSMA/MEIJNEN 1993; BOSKER 1992) herangezogen. Die Zusammenführung mehrerer theoretischer Konzepte, die wir hier versuchen, entspricht der Struktur und dem Zusammenhang der Phänomene: Die nach sozialen Stereotypen geprägten Lehrererwartungen führen zu einer informellen Lernzieldifferenzierung und diese wiederum zu Leistungsunterschieden zwischen Schülern unterschiedlicher Sozialkategorien. Dies gilt, so unsere These, sowohl innerhalb einer Schule als auch zwischen Schulen.

2.3 Abgeschlossene Studien

Über die Geschichte und die Mechanismen der heutigen Mädchenbildung sind, ausgehend von diesen Theorien, mehrere Publikationen u. a. von JUNGBLUTH (1982), DEKKERS (1990) sowie KRISTENSEN/JENNESKENS (1990) erschienen; über das Fortbestehen eines ständischen Charakters der Grundschule berichten JUNGBLUTH (1985) und VAN DER HOEVEN (1990). Erste Ansätze einer Anwendung auf Migrantenschüler erfolgten bei DRIESSEN (1990). Die hier darzustellenden Forschungsergebnisse des Projektes über Lehrererwartungen und Ethnizität (JUNGBLUTH 1993b) entwickeln diese Studien weiter. Da keine longitudinalen Forschungen durchgeführt wurden, kann freilich nicht systematisch empirisch nachgewiesen werden, welchen Einfluß Lehrererwartungen tatsächlich auf Schülerleistungen haben. Nur in der Studie von VAN DER HOEVEN wurde ein derartiges sehr kostspieliges Design verfolgt. Dabei zeigte sich, daß Lehrererwartungen in erster Linie mit der Schichtzugehörigkeit der Schüler korrelieren, dann mit der informellen Lernzieldifferenzierung und schließlich nachweisbar spätere schichtabhängige Leistungsunterschiede und die Wahl der weiterführenden Bildungswege beeinflussen.

2.4 Sample und Design

Für die landesweite Erhebung wurden 44 Grundschulen repräsentativ aus allen Schulen ausgewählt, die vom Schulministerium zusätzliche Mittel für tür-

kischen oder arabischen Sprachunterricht erhalten. Bei den Schülern der achten Jahrgangsstufe wurden Leistungs- und Intelligenztests durchgeführt. Die Daten der Schuldirektoren, Lehrer und Eltern wurden mittels Fragebogen erhoben. Der Survey umfaßte einen weit größeren Fragenkomplex als hier beschrieben. Die berichteten Ergebnisse beziehen sich auf 807 überwiegend zwölfjährige Schüler, davon waren 434 geborene Holländer, 160 türkische und 97 marokkanische Kinder, 53 Kinder stammen aus den ehemaligen niederländischen Kolonien und 63 aus anderen Ländern. Die niederländischen Schüler kommen zumeist aus den unteren Sozialschichten, eine Folge der Segregation in „weiße“ und „schwarze“ Schulen. Alle hier dargestellten Ergebnisse stammen aus Varianzanalysen oder aus Lisrel-Analysen (für zusätzliche Mehrebenenanalysen siehe JUNGBLUTH 1993b). Die Daten wurden im Frühjahr 1990 gesammelt. Obwohl sie eigentlich keine Schlußfolgerungen über Ursache und Wirkung zulassen, werden bei den Analysen einige Annahmen vertreten, die wegen der schon vorausgegangenen Untersuchungen gewagt werden. Die Schlußfolgerungen können trotzdem nur als Indizien, nicht als Nachweis für die Validität der Thesen gelten. Für die Hauptanalysen werden die Schülerleistungen in Verbindung mit Familienmerkmalen und Intelligenz gebracht, dabei wird zusätzlich versucht, immer den etwaigen Zusammenhang mit den Lehrermerkmalen zu berücksichtigen.

2.5 Instrumentarium

Die schon früher entwickelten Befragungsinstrumente für Lehrer (JUNGBLUTH 1985) sind bei dieser Studie in einer Kurzfassung eingesetzt worden. Es wurden folgende drei Gruppen von Variablen gemessen:

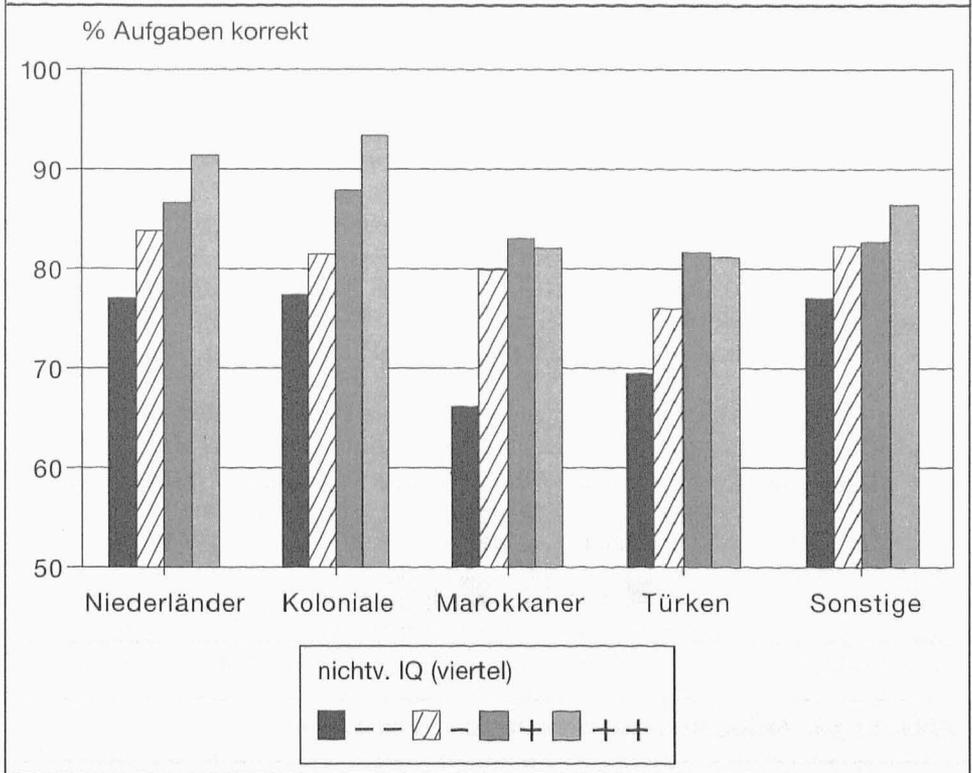
- Schulleistungen (Rechnen und Sprache werden addiert) und nichtverbale Intelligenz; zum Nachweis wurden von unseren Mitarbeitern standardisierte Tests eingesetzt.
- Familienmerkmale, erhoben über Fragebögen für die Eltern;
- Lehrerbeurteilungen über jeden einzelnen Schüler, erhoben über standardisierte, schriftliche Interviews (Likert-Skala).

Bildeten mehrere Variablen eine Skala, so wurden die Alpha-Reliability-Werte errechnet. Diese betragen bei den Lehrerbeurteilungen 0.87 (perzipierte Fähigkeiten) und 0.73 (anvisierte Lernziele), alle anderen Werte lagen oberhalb von 0.80.

2.6 Befunde

(1) *Schülerleistungen, Ethnizität und Milieu*: Abbildung 1 zeigt die Leistungen (in Prozent der korrekt gelösten Aufgaben) der Schüler nach nichtverbaler Intelligenz und nach ethnischer Zugehörigkeit. Intelligenz ist hierbei in vier gleich große Kategorien unterteilt. Es zeigt sich deutlich, daß es zwar in allen Gruppen einen Zusammenhang zwischen Schulleistung und Intelligenz gibt, daß dieser aber bei den marokkanischen und türkischen Schülern unregel-

Abbildung 1: Schulleistungen in Sprachen und Mathematik (addiert) von unterschiedlichen Migrantengruppen bei gleicher nichtverbaler Intelligenz (Verteilung)



mäßig verläuft und daß die Leistungen auch bei vergleichbarer Intelligenz (nichtverbaler IQ) zurückbleiben. Der Faktor Intelligenz erklärt 24% der Varianz, der Faktor Ethnizität noch mal 6%; wird auch die Sozialschicht mit in die Analyse einbezogen, so bleiben von diesen 6% noch 3% erhalten. Die ethnischen Unterschiede lassen sich also zur Hälfte als Schichtunterschiede verstehen. (Intelligenz: $F = 271.4$; d. f. = 1; $p < .001$. Herkunftsland: $F = 8.5$; d. f. = 4; $p < .001$. SES: $F = 3.0$; d. f. = 6; $p < .01$).

(2) *Verkannte Fähigkeiten und niedrig angesetzte Lernzielniveaus*: In Abbildung 2 sind die Mittelwerte der beiden wichtigsten Lehrervariablen für die nach Intelligenz und Ethnizität unterschiedenen Schülergruppen abgebildet (z-Werte). Abbildung 2 zeigt die von den Lehrern wahrgenommenen Fähigkeiten. Im Vergleich zu den niederländischen Schülern werden die Schüler aus den ehemaligen Kolonien polarisierter betrachtet, die Tendenz ist jeweils vorhersagbar. Das Ergebnis für die türkischen und marokkanischen Schüler ist unerwartet: Schüler dieser Ethnizität mit einer überdurchschnittlichen Intelligenz werden in der Regel nicht als solche erkannt.

Abbildung 3 gibt die von den Lehrern anvisierten individuellen Lernziel-

Abbildung 2: Lehrerwahrnehmung der Schülerfähigkeiten bei Schülern unterschiedlicher ethnischer Herkunft und gleicher nichtverbaler Intelligenz (Verteilung)

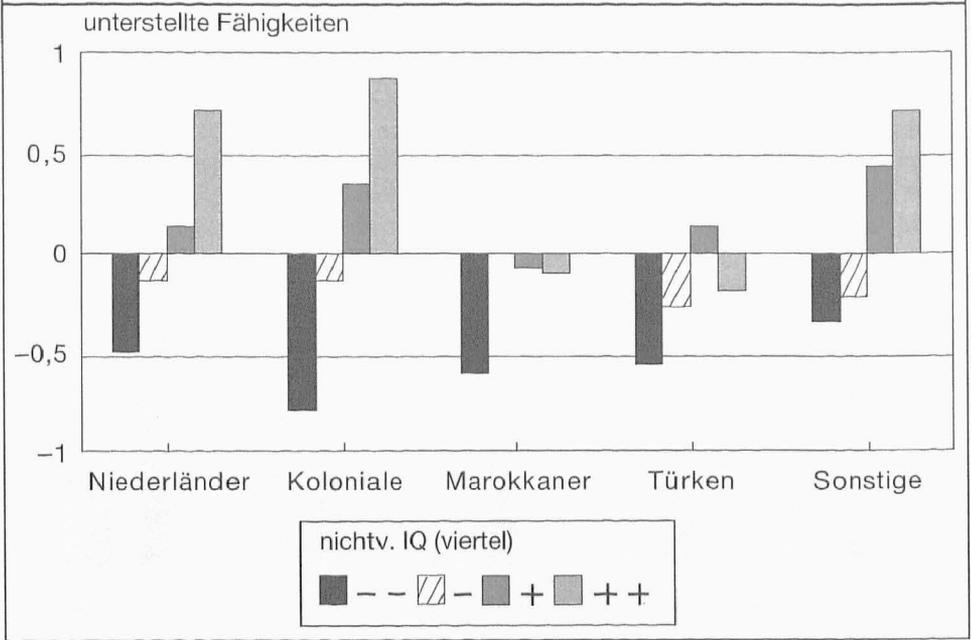
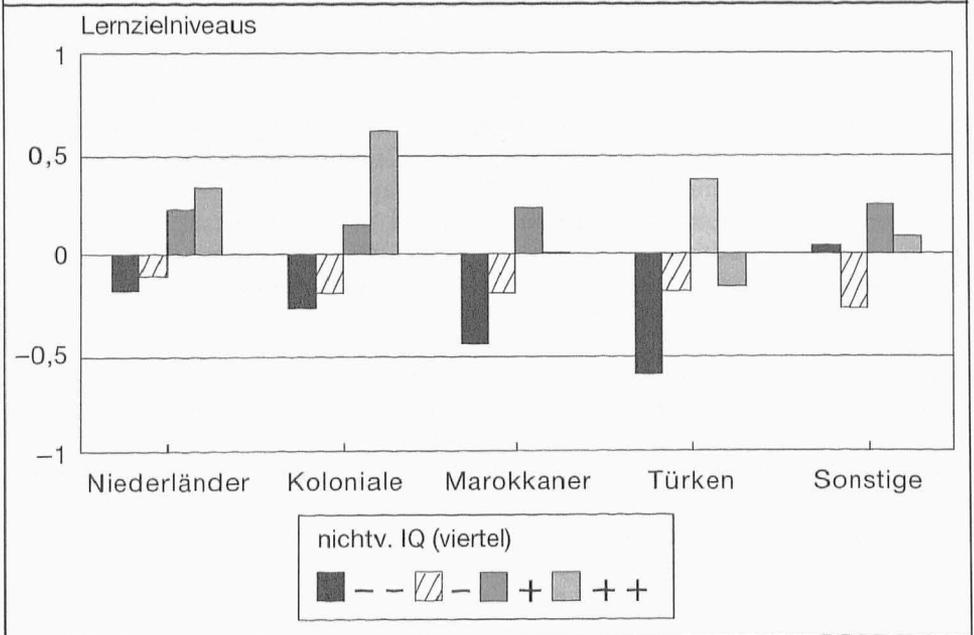


Abbildung 3: Anvisierte Lernzielniveaus durch die Lehrer



niveaus wieder. Die intelligentesten Schüler aus den ehemaligen Kolonialgebieten schneiden hier relativ gesehen am besten ab. Erneut aber sind die türkischen und marokkanischen Schüler am stärksten benachteiligt: Für das unterste Intelligenzviertel gibt es hier die niedrigsten Niveaus, für das höchste Intelligenzviertel kein entsprechend hohes Niveau.

Auch hier wurden Varianzanalysen durchgeführt, ohne und mit Einbeziehung der Sozialschicht. Die wahrgenommenen Schülerfähigkeiten erweisen sich als nicht systematisch von Ethnizität beeinflusst; dagegen hängen sie zu etwa 9% mit der Sozialschicht der Schüler zusammen und zu 16% mit der gemessenen Intelligenz (inklusive 5% Überlappung). (Intelligenz: $F = 26.6$; d. f. = 4; $p < .001$. Herkunftsland: $F = 0.6$; d. f. = 4; $p = n. s.$ SES: $F = 12.2$, d. f. = 3; $p < .001$.) Auch die anvisierten Lernzielniveaus erweisen sich nicht als systematisch durch Ethnizität bedingt: Sozialschicht erklärt hier etwa 4% der Varianz, Intelligenz etwa 7% (inklusive 2% Überlappung). (Intelligenz: $F = 10.7$; d. f. = 4; $p < .001$. Herkunftsland: $F = 0.3$; d. f. = 4; $p = n. s.$ SES: $F = 3.9$; d. f. = 3; $p < .01$.)

Aus den Ergebnissen läßt sich schließen, daß insbesondere türkische und marokkanische Migrantenschüler von den Lehrern in beiden Punkten negativer eingeschätzt werden als ihre Mitschüler: Ihre Fähigkeiten werden im Vergleich zu denen der relativ privilegierten Schüler unterschätzt, und ihnen werden nur relativ niedrige Lernzielniveaus zugemutet. Anders aber, als die Graphiken suggerieren, sind es, den Ergebnissen der Varianzanalysen zufolge, sozialschichtabhängige Ursachen, die theoretisch zum Konzept eines heimlichen ständischen Bildungssystems passen, das sich hier auf Migrantenschüler auswirkt. Ethnische Vorurteile spielen für die Lehrerbeurteilungen bei näherer Betrachtung keine Rolle, der Faktor Ethnizität ist nicht länger signifikant.

(3) *Das Verhältnis von wahrgenommenen Fähigkeiten, angestrebten Lernzielniveaus und Schülerleistungen:* In einem nächsten Analyseschritt wurde untersucht, inwieweit sich die Lehrerurteile auf die wirklichen schulischen Leistungen der Schüler auswirken. Wegen der fehlenden longitudinalen Überprüfung werden hier nur Annahmen über die Kausalität geäußert: Aufgrund der oben beschriebenen Resultate früherer Forschung definieren wir die Testleistung der Schüler, die die Lehrer bei der Befragung nicht kannten, als Folge und nicht als Ursache der Lehrerbeurteilungen. Die bereits beschriebenen Resultate tragen zwar zur Legitimierung dieser Entscheidung bei, im strikten Sinne sind die Ergebnisse jedoch nur als Indizien für das Erklärungsmodell zu werten.

Die Resultate sind in Abbildung 4 und 5 dargestellt. „Immigrant“ steht für das Herkunftsland, „cogpas“ für die Lehrerwahrnehmung der Schülerfähigkeiten, „cogact“ für die angestrebten Lernziele und „achievement“ für Leistung. Die angewandte Lisrel-Analysetechnik berechnet für ein vorgegebenes theoretisches Modell auf der Basis der Korrelationsmatrix die Größe der kausalen Zusammenhänge zwischen den Variablen und versucht die abhängige Variable maximal zu erklären. Die Pfadkoeffizienten indizieren die Bedeutung der Pfade und lassen sich nach den Regeln der Pfadmodelle multiplizieren und addieren. Beim Vergleich der beiden Lisrel-Modelle wird deutlich, daß die Einführung der beiden Lehrervariablen einen beträchtlich höheren Prozentsatz der Schülerleistung erklärt. Zugleich verschwindet der Pfad zwischen

Abbildung 4: Lisrel-Modell zur Erklärung der kausalen Zusammenhänge zwischen Schülerleistungen (achievement), Intelligenz und Hintergrundvariablen (SES und Immigrant), ohne Einbeziehung der Lehrervariablen. (Komplette Modelle; Effekte nur > .05).

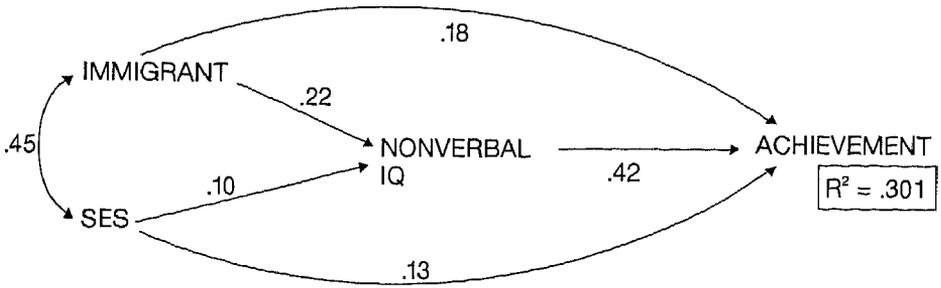
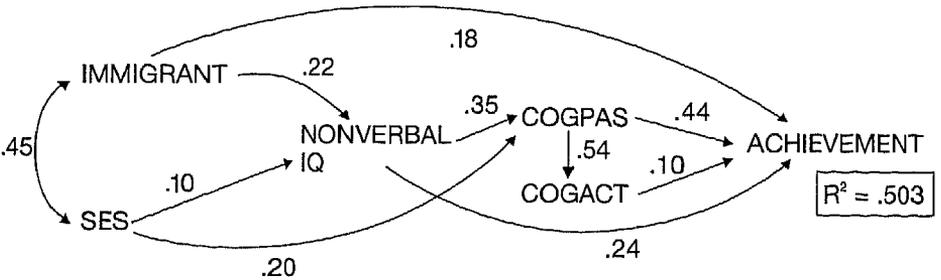


Abbildung 5: Lisrel-Modell mit Einbeziehung der Lehrervariablen (cogpas = unterstellte Fähigkeiten und cogact = angestrebte Lernziele).



Milieu (SES) und Leistung (achievement) zugunsten der Pfade, die die Lehrervariablen beschreiben. Der ursprüngliche Pfad vom Herkunftsland zur Leistung, der nur zu einem kleinen Teil die ethnischen Leistungsunterschiede erklärt, bleibt auch bei der Einführung der Lehrervariablen erhalten. Daraus wäre zu folgern, daß die untersuchten Lehrervariablen den schichtbedingten Teil der Schülerleistungen tatsächlich erklären können, während der nicht über Sozialschicht zu erklärende, von der Ethnizität abhängige Leistungsunterschied auch nicht über die untersuchten Lehrervariablen verläuft.

3. Diskussion: Schulleistungskontrolle im Dienst der Chancengleichheit

In der hier beschriebenen Teiluntersuchung wurde versucht, die relativ geringen Bildungschancen von Migrantenschülern in den Niederlanden dadurch zu erklären, daß sie in der Mehrheit zu unteren Sozialschichten gehören (VAN LANGEN/JUNGLUTH 1990) und sie deshalb zu Opfern bestimmter ständischer

Merkmale der niederländischen Grundschulen werden. Etwa die Hälfte der festgestellten Leistungsunterschiede ließ sich – in Prozent der Varianz – als Folge der Zugehörigkeit zur Sozialschicht erklären. Dieser Teil der Erklärung läßt sich – unter den beschriebenen Vorbehalten unseres Analysemodells – über die untersuchten Lehrervariablen erklären. Der immer noch vorhandene ständische Charakter der niederländischen Grundschule, so wie er durch die Lehrer vermittelt wird, erklärt einen wichtigen Teil der Leistungsunterschiede. Besonders die türkischen und marokkanischen Schüler sind hiervon betroffen.

Allerdings bleibt etwa die Hälfte der ursprünglich ethnisch bedingten Leistungsunterschiede unerklärt. Sind also doch beispielsweise Sprachprobleme eine Determinante ethnischer Chancenungleichheit? Vielleicht. Es gibt nämlich noch andere plausible Erklärungsansätze für eine solche ethnische Ungleichheit. Die Arbeitslosigkeit unter türkischen und marokkanischen Migranteltern beläuft sich heute auf etwa 40%, etwa sechsmal so hoch wie bei den Niederländern. Und schon bei den Niederländern gilt Arbeitslosigkeit als ein zusätzliches Indiz für Chancenungleichheit (VAN'T HOF/DRONKERS 1993). Ganz zu schweigen von den gar nicht behandelten psychischen Belastungen und den Partnerschaftsproblemen, die fast generell als Folge der Migration auftreten (BOLARIA 1991) und die einen weiteren Erklärungsansatz für die schulischen Schwierigkeiten bei Minderheiten bieten könnten.

Natürlich hilft es den betroffenen Migranten wenig, wenn sie wissen, aus welchem Grund ihren Kindern höhere Bildungswege versperrt sind; sie sind in jedem Fall die Opfer. Für die Bildungspolitik für Migranten dagegen wäre es äußerst wichtig, wenn sie sich auf empirisch belegte Konzepte stützen könnte. Die heute vor allem angewendeten Maßnahmen, Kindern und Eltern zusätzlichen Sprachunterricht und Programme zur Erziehungsberatung und ähnliches anzubieten – im Grunde eine „Blame-the-victim“-Strategie –, könnte erneut für alle Beteiligten in tiefer Enttäuschung enden und somit am Ende die Migrationsproblematik sogar noch verschärfen.

Es gibt jedoch einen pragmatischen Ausweg. Schulen und Eltern sollten darüber informiert werden, wie sich die Leistungen der Schüler zu denen vergleichbarer Schüler auf anderen Schulen verhalten. Noch sind die schulbedingten Chancen so unterschiedlich, daß auf jeder vierten Grundschule Migrantenschüler mehr leisten als niederländische Schüler auf einer der drei anderen (VAN LANGEN/JUNGBLUTH 1991). Mit einem derartigen System der Information und Kontrolle der Leistungen werden zur Zeit schon Erfahrungen gesammelt (VAN LANGEN/VIERKE 1993). Ein solches sicherlich noch zu verbesserndes Modell könnte der Anstoß zu einer Entwicklung sein, in der Schulen um ihres Fortbestandes willen nicht in ständischen Traditionen verharren. Schule müßte sich wie eine Ware dem Marktprinzip der Nachfrage und der Konkurrenz stellen. Migranteltern und, nicht zu vergessen, niederländische Arbeitereltern könnten sich die beste Schule als wahre Privilegierte kritisch aussuchen.

Natürlich wird dadurch nicht das Problem beseitigt, daß die wichtigsten ethnischen Minderheiten in den Niederlanden heute durch die Schichtzugehörigkeit benachteiligt sind. Eine kritische Auseinandersetzung der Migranten mit ihrer gesellschaftlichen Lage – zum Beispiel über den oben beschriebenen

Weg der Schulqualitätskontrolle – könnte deutlich machen, daß eine emanzipatorische Bewegung notwendig ist, nach dem Modell der typisch niederländischen „Versäulung“ (nach Religion), die auch für Migranten einen selbständigen Anteil am gesellschaftlichen System erkämpft. Vielleicht führt diese Einsicht auf Dauer dazu, daß die ungeplante Einwanderung unterschiedlicher Migrantengruppen um eine geplante zusätzliche Einwanderung von Repräsentanten der jetzt fehlenden Sozialschichten ergänzt werden muß. Erste Hinweise in Richtung einer solchen, wenn auch anders motivierten positiven Immigrantenpolitik gibt es bereits, wenn heute anerkannt wird, daß ohne geschulte Immigranten die bestehende Wirtschaftskraft und die Sozialleistungen nicht zu halten sein werden. Vor allem im Zusammenhang mit dem unabdingbaren Grundrecht der Betroffenen auf Unterricht in der Muttersprache und der Herkunftskultur sollte die Emanzipation der Migranten nicht auf Generationen dadurch mitbestimmt werden, daß sie sich bei der Einwanderung nur aus den untersten Sozialschichten zusammensetzen und damit nicht nur unter der Migration selbst, sondern auch unter den Prozessen der Klassenreproduktion des neuen Heimatlandes leiden.

Literatur

- BOSKER, R.: Outputcontrole en kansongelijkheid. In: Cie. allochtone leerlingen in het onderwijs, Ceders in de tuin. Voorstudies. Den Haag: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen 1992.
- BOLARIA, B. S.: Social Issues and Contradictions in Canadian Society. Toronto 1991.
- BROPHY, J. E./GOOD, T. L.: Teacher-Student Relationships: Causes and Consequences. New York 1974.
- BROPHY, J. E./GOOD, T. L.: Teacher behavior and student achievement. In: M. C. WITTRICK (Hrsg.): Handbook of research on teaching. New York 1986, S. 328–375.
- BUIJS, TH.: Auslese und Orientierung: Erfahrungen in den Niederlanden mit einem Abschlußtest Primarunterricht. Nijmegen 1992.
- Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs: Ceders in the tuin. Naar een nieuwe opzet van het Onderwijsbeleid voor allochtone leerlingen. Zoetermeer 1993.
- DEKKERS, H.: Seksespecifieke studiekeuzen in het wetenschappelijk onderwijs. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen (Diss.) 1990.
- DORS, H. G. u. a.: Etnische segregatie in het onderwijs: beleidsaspecten. Amsterdam: Stichting Kohnstamm Fonds voor Onderwijsresearch, SCO 1991.
- DRIESSEN, G.: De onderwijspositie van allochtone leerlingen. De rol van sociaal-economische en etnisch-culturele factoren, met speciale aandacht voor het Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen (Diss.) 1990.
- DRIESSEN, G./VAN DER WERF, GR.: Het functioneren van het voortgezet onderwijs. De positie van leerlingen in het eerste leerjaar. Nijmegen/Groningen 1992.
- DUSEK, J. B.: Teacher Expectancies. New Jersey 1985.
- ESLAND, G. M.: Teaching and Learning as the Organization of Knowledge. In: M. F. D. YOUNG (Hrsg.): Knowledge and Control. London 1971, S. 70–114.
- HAUSSER, K.: Die Einteilung von Schülern. Theorie und Praxis schulischer Differenzierung. Weinheim/Basel 1980.
- HOEVEN, VAN DER/DOORNUM, A.: Effecten van Leerlingbeelden en Streefniveaus op schoolloopbanen. Een studie naar leerkrachtverwachtingen, leerkrachteffectiviteit en schooleffectiviteit. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociologie (Diss.) 1990.
- HOF, L. VAN 'T/DRONKERS, J.: Onderwijsachterstanden van allochtonen: klasse, gezin of etnische cultuur? In: Migrantenstudies 1 (1993), S. 2–31.
- JUNGBLUTH, P.: Docenten over Onderwijs aan Meisjes. ‚Positieve discriminatie met een dubbele bodem‘. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociologie (Diss.) 1982.

- JUNGBLUTH, P.: *Verborgene Differentiatie. Leerlingbeeld en onderwijsaanbod op de basisschool*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociologie 1985.
- JUNGBLUTH, P.: *Social Class Aspects of Dutch Minority Problems*. In: H. DE FRANKRIJKERE/F. KIEVIT (Hrsg.): *Education in a Multicultural Society: Research and Practice*. De Lier 1992, S. 61–70.
- JUNGBLUTH, P.: *Migrantenbildungspolitik in den Niederlanden. An den Grenzen der schulischen und schulpolitischen Kompetenz*. In: I. GOGOLIN (Hrsg.): *Das nationale Selbstverständnis der Bildung*. Münster 1993 (a).
- JUNGBLUTH, P.: *Pygmalion and the effectiveness of 'black' schools; teachers' stereotypes and hidden goal differentiation towards minority pupils*. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch* 1993 (b) (in Vorbereitung).
- KRISTENSEN, D./JENNESKENS, A.: *Emancipatiebeleid op scholen: meisjes en exacte vakken*. Amsterdam 1990.
- LANGEN, A./JUNGBLUTH, P.: *Onderwijskansen van migranten. De rol van sociaal-economische en culturele factoren*. Amsterdam 1990.
- LANGEN, A. VAN/JUNGBLUTH, P.: *The Effectiveness Range of Schools with High Proportions of Migrant Pupils*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen 1991.
- LANGEN, A. VAN/VIKKE, H.: *De indicering van schoolkwaliteit: verslag van voorbereidend onderzoek*. Nijmegen 1993 (in Vorbereitung).
- LI, P.: *Ethnic Inequality in a Class Society*. Toronto 1988.
- PELS, T.: *Marokkaanse kindeken en hun culturele kapitaal. Opvoeden en leren in het gezin en op school*. Amsterdam/Lisse 1991.
- PORTER, J.: *The vertical mosaic. An analysis of social class and power in Canada*. Toronto 1965.
- POUWELS, J./JUNGBLUTH, P.: *Scholen Toetsen op Kwaliteit. Studie ten behoeve van het WRR-advies inzake de onderwijsverzorging*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen 1991.
- RIEMERSMA, F./MEIJNEN, W.: *Schoolcarrières: een klassenkwestie?* Amsterdam 1993.
- RÖLING, H. Q.: *Onderwijs in Nederland*. In: B. KRUTHOF/J. NOORDMAN/P. DE ROOY (Hrsg.): *Geschiedenis van onderwijs en opvoeding. Inleiding, bronnen, onderzoek*. Nijmegen 1982.
- ROSENTHAL, R./JACOBSON, L.: *Pygmalion in the Classroom: teacher expectation and pupils intellectual achievement*. New York 1968.
- SCHREERENS, J.: *Wat maakt scholen effectief*. Den Haag: Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs 1989.
- TESSER, P.: *Sociale Herkomst en Schoolloopbanen in het Voortgezet Onderwijs*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Sociologie (Diss.) 1985.
- TESSER, P./MULDER, L./VAN DER WERF, GR.: *De eerste fase van de longitudinale OVB-onderzoeken. Het leerlingenonderzoek*. Nijmegen/Groningen 1991.
- WOUW, B. A. J. VAN DER: *Schoolkeuze en etnische scheidingslijnen in het basisonderwijs. Motieven van ouders in situaties met zwarte naast witte scholen*. Middelburg 1992.
- ZINNECKER, J. (Hrsg.): *Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht*. Weinheim/Basel 1973.

Abstract

The author posits that, in the Netherlands, there still exists a school that is indirectly ruled by principles of social class and in which the students' social background determines both teacher behavior and learning requirements. Furthermore, the role of ethnicity in the treatment and assessment of pupils is examined. The investigation is part of a more comprehensive representative study carried out in forty-four Dutch primary schools with a high percentage of migrant students. It is shown that the students' social background is of far greater importance than ethnicity, a fact which is of relevance also with regard to pedagogical measures.

Anschrift des Autors

Dr. Paul Jungbluth, Institut für angewandte Sozialforschung,
PF 9048, 6500 KJ Nimwegen, Niederlande