

Ogabu, John U.

Minoritätengruppen in der Schule. Rahmenbedingungen für Erfolg und Versagen

Unterrichtswissenschaft 13 (1985) 4, S. 377-390



Quellenangabe/ Reference:

Ogabu, John U.: Minoritätengruppen in der Schule. Rahmenbedingungen für Erfolg und Versagen - In: Unterrichtswissenschaft 13 (1985) 4, S. 377-390 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-295855 - DOI: 10.25656/01:29585

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-295855>

<https://doi.org/10.25656/01:29585>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Minoritätengruppen in der Schule

Rahmenbedingungen für Erfolg und Versagen¹

Schulerfolg von Minoritätsgruppen hängt unter anderem ab (a) von der Alltagstheorie über Schule und Lebenserfolg, (b) von primären (d. h. *vor* dem Kontakt mit der westlichen Kultur bestehenden) und sekundären (nach dem Kontakt sich entwickelnden) kulturellen und sprachlichen Unterschieden und (c) vom Typus der jeweiligen Minorität, wobei „kastenartige“ Minoritäten besonders betroffen sind, da sie häufig Opposition und Widerstand gegenüber der Schule entwickeln. Einige Vorschläge zur Verbesserung des Schulerfolgs von Minoritätsgruppen werden diskutiert.

Context and process in minority education

Conditions accounting for variability in minority students behavior and success are (a) status mobility system / folk theory of success and schooling, (b) primary cultural differences (which existed *before* two populations came in contact) and secondary cultural differences (which came into being *after* two populations had come in contact with each other) and (c) types of minorities. The „castelike“ minorities experience persistent disproportionate school failure because of job ceiling, their distrust of the schools and their oppositional and/or ambivalent cultural frame of reference. Educational consequences are discussed under several perspectives.

Einleitung

In den letzten beiden Jahrzehnten haben Anthropologen und andere Sozialwissenschaftler Probleme untersucht, die sich mit Kindern aus Minoritätengruppen in den Vereinigten Staaten und anderen städtischen Industrienationen befassen. In vielen Fällen haben sie herausgefunden, daß Kinder aus Minoritätengruppen in der Schule schlechter abschneiden als Kinder aus der dominanten Gruppe. Innerhalb der Anthropologie wird das Phänomen schlechterer schulischer Leistungen bei den Minoritäten oft der Tatsache zugeschrieben, daß Kinder, die Minoritäten angehören, Kultur-, Sprach- oder Kommunikationsmuster, Formen sozialer Interaktion u.ä. in die Schule mitbringen, die sich von denjenigen der Schule unterscheiden. M.a.W.: Kinder aus Minoritäten schneiden in der Schule relativ schlecht ab, weil sie sich „einer kulturell unterschiedlichen Lernumgebung gegenübersehen. Viele Kinder (aus Minoritäten) eignen sich Inhalt und Stil des Lernens, wie sie von den Lehrplanmaterialien und den geförderten Lehrmethoden beim Schuleintritt vorausgesetzt werden, nicht an“ (Philips 1976: 30).

Soziolinguistisch orientierte Forscher betonen gewöhnlich die Unterschiede in den Stilen und Strategien der Kommunikation (Gumperz 1981; Kochman 1982); die kognitiven Anthropologen und einige Schulpsychologen unterstreichen die Unterschiede bei kognitiven Stilen und Strategien (Cohen 1969; Hale 1982; Shade 1982; Ramirez und Castenada 1974); die Transaktionalisten verweisen auf das mangelnde Zusammenspiel in Stilen sozialer Interaktion und führen beispielsweise an, daß Lehrer, die der

¹ Die Übersetzung aus dem Englischen besorgte Frau Sonja Hauser, M. A.

dominanten Gruppe angehören, von Kindern aus Minoritäten erwarten, daß sie sich ihnen gegenüber verhalten, wie es die Erwachsenen in den Minoritätengemeinschaften nicht von ihnen erwarten. Deshalb haben Kinder aus Minderheiten Probleme, sich anzupassen, und in der Schule unter Lehrern aus der dominanten Gruppe zu lernen (Erickson und Mohatt 1982). Andere Forscher sind der Meinung, daß Kinder aus Minoritäten möglicherweise deshalb in der Schule versagen, weil sie aus Kulturen kommen, die auf „mündlicher Verständigung basieren“, während die Schule ein Ort ist, wo „Verständigung hauptsächlich durch die Schrift erfolgt“ (Gumperz 1979; Kochman 1972; Ogbu 1983).

Während diese Studien ein wichtiges Problem des Schulunterrichts von Schülern aus Minoritäten festmachen mögen, nämlich das mangelnde Zusammenspiel oder den Konflikt von Stilen der Kommunikation, Interaktion usw., bilden die Beobachtungen im Klassenzimmer jedoch keine ausreichende Grundlage für eine Erklärung des Problems, insbesondere seiner Dauerhaftigkeit. Ein Hauptziel dieses Aufsatzes wird sein, darzulegen, daß das dauernde Problem mangelnden Zusammenspiels aufgrund kultureller Unterschiede im Schulunterricht von Kindern aus Minoritäten das Produkt einer besonderen Art von historischem, soziokulturellem „Kontext“ ist.

Einige Probleme bei herkömmlichen Ansätzen

Die herkömmliche Erklärung basiert auf Daten aus Forschungen über eine Art von Minoritäten, die ich an anderer Stelle als *kastenartige Minoritäten* bezeichnet habe (Ogbu 1978). Hierbei handelt es sich um Minoritäten, die unfreiwillig und auf Dauer stärker oder weniger stark in eine Gesellschaft eingegliedert worden sind. Sie betrachten ihre gegenwärtige Gesellschaft gewöhnlich als ihre „Heimat“ und haben u.U. tatsächlich keine andere annehmbare „Heimat“. Die schwarzen Amerikaner sind hierfür ein klassisches Beispiel, da sie als Sklaven in die Vereinigten Staaten gebracht wurden. Andere kastenartige Minoritäten in den Vereinigten Staaten schließen in unterschiedlichem Maße Indianer, Eskimos, mexikanische Amerikaner, hawaiianische Ureinwohner und Puerto-Ricaner ein.

In den Vereinigten Staaten finden sich auch andere Minoritäten, deren Kinder im Verhältnis besser in der Schule abschneiden, auch wenn sie ihre eigenen Sprachen und Kulturen besitzen. Darunter sind Araber, Chinesen, Philippinos, Japaner, Koreaner, Sikhs aus dem Punjab und Leute von den Westindischen Inseln, um nur wenige zu nennen. Diese gehören der *Einwandererminoritäten*gruppe an, wie ich sie nenne; sie sind Minoritäten, die mehr oder weniger freiwillig in die Vereinigten Staaten gekommen sind, um ihren wirtschaftlichen, sozialen oder politischen Status zu verbessern (Ogbu 1978). Obwohl die Einwanderer anfänglich u.U. in der Schule Problemen begegnen, die auf sprachliche und kulturelle Unterschiede zurückzuführen sind, scheinen diese Probleme nicht dauerhaft zu sein, so daß Kinder aus Einwandererminoritäten letztlich erfolgreich lernen. Für die kastenartigen Minoritäten sind die sprachlichen und die kulturellen Probleme (und auf diese Weise schulischer Mißerfolg) nicht nur unverhältnismäßig groß, sondern auch dauerhaft (vgl. auch Ogbu 1978; Parlamentarischer Sonderausschuß 1973; Tomlinson 1983; Huntsman 1979; McDermott 1974).

Die Vermutung liegt also nahe, daß schulisches Versagen von Minoritäten nicht nur auf die Tatsache zurückzuführen ist, daß Kultur und Sprache einer Minoritätengruppe anders sind und den Lehr- und Lernprozeß behindern.

Die zweite Schwäche liegt darin, daß die Analyse sich nicht den strukturellen Fragen in der Minoritätenausbildung zuwendet. Unter strukturellen Fragen verstehen wir diejenigen, die zur Untersuchung von Merkmalen der größeren Gesellschaft führen (z.B. das Schichtungssystem, die korporative Wirtschaft etc.), außerdem Fragen der Behandlung der Minoritäten durch die größere Gesellschaft/die dominante Gruppe, einschließlich der Art, wie sich die Minoritäten an der Wirtschaft beteiligen, und der Reaktionsweisen oder „kollektiven Lösungen“, die die Minoritäten entwickelt haben, um mit ihrer Behandlung fertig zu werden. Wir meinen, daß diese strukturellen Faktoren die Arten von Ausbildung, die den Minoritäten zugänglich gemacht werden, ebenso wie die Interaktions-, Kommunikations- und Motivationsmuster wie auch die Ansichten, die sowohl die Lehrer als auch die Kinder aus Minoritäten in ihrer jeweiligen Gemeinschaft und ihrem jeweiligen Zuhause erwerben, auf wichtige Weise formen. Obwohl das Klassenzimmer das „Schlachtfeld“ ist (Roberts 1971), scheinen die Ursachen des Kampfes oft sowohl zeitlich als auch örtlich entfernt zu liegen.

Darlegung der Variabilität von Verhalten und Erfolg bei Schülern aus Minoritäten

Unter Berücksichtigung der Probleme in der gegenwärtigen Analyse von schulischem Versagen bei Minoritäten, die wir oben beschrieben haben, würden wir meinen, daß die nächste Aufgabe für den Sozialwissenschaftler darin besteht, die beobachtete Variabilität in den schulischen Leistungen von Minoritäten zu erklären. D.h. woran liegt es, daß manche Minoritätengruppen verhältnismäßig gut in der Schule abschneiden (Ogbu 1978; Lee 1984), auch wenn sie einer anderen Kultur angehören als der, in der in der Schule gelehrt und gelernt wird und auch die Sprache eine andere ist als die des Lehrens und Lernens? Warum z.B. lernen und verwenden die Mitglieder mancher Minoritätengruppen die Sprache und Kultur der Schule erfolgreich, während es andere nicht tun?

Unsere Überprüfung verfügbarer Studien verweist auf einige Voraussetzungen, die nötig sind, um die Variabilität in den schulischen Leistungen von Minoritäten darzustellen. Der konzeptuale Rahmen, der eine solche Darlegung erlaubt, erfordert, daß wir a) das Wesen der Verbindungen zwischen Ausbildung einerseits und sozio-kulturellen und historischen Kräften andererseits berücksichtigen; b) zwischen den Typen von Minoritätengruppen unterscheiden und dabei diejenigen feststellen, die verhältnismäßig erfolgreich in der Schule sind und diejenigen, die verhältnismäßig wenig Erfolg haben; und c) zwischen Typen kultureller Unterschiede und ihrer Verbindung zu den Typen von Minoritäten differenzieren.

Statusmobilitätssystem/Alltags-Theorie von Erfolg und Ausbildung

Betrachten wir für einen Augenblick die folgenden Fragen: Warum ermöglicht eine Gesellschaft ihren Kindern eine staatliche Ausbildung? Warum schicken Eltern ihre Kinder in die Schule? Warum gehen Kinder, wenn sie alt genug sind, ihre Entscheidungen selbst zu treffen, weiter auf die Schule? Beobachtungen in den Vereinigten Staaten und Ergebnisse von Studien anderswo veranlassen uns zu der Meinung, daß eine Gesellschaft Schulen baut, um ihre zukünftigen erwachsenen Mitglieder dafür auszubilden, soziale, wirtschaftliche und andere Aufgaben zu erfüllen, die die herrschenden Mächte als bedeutsam für das Wohlbefinden der Gesellschaft betrachten. Die Art der Ausbildung, die in einer bestimmten Gesellschaft ermöglicht wird, hängt deshalb davon ab, was diese herrschenden Mächte als die wesentlichen Aufgaben oder Probleme der Gesellschaft definieren bzw. wie sie sie definieren. In den modernen städtischen Industriegesellschaften scheinen die wirtschaftlichen Aufgaben vorrangig zu sein. D.h. daß, obwohl die Ausbildung durch politische und ideologische Bedürfnisse und Probleme (Cohen 1975) und durch Religion und Tradition beeinflusst wird, heute die industrielle Wirtschaft und ihre wahrgenommenen Bedürfnisse anscheinend die wichtigste Quelle des Einflusses sind, der auf die staatliche Ausbildung einwirkt.

Eltern und Kinder scheinen auch wegen ihrer eigenen Ansicht über die Rolle der Ausbildung in ihrem gegenwärtigen und zukünftigen sozialen und wirtschaftlichen Wohlbefinden auf diese Ausbildung anzusprechen.

Wirtschaftliche Einflüsse auf die Ausbildung werden im allgemeinen durch die Handlungen und den Zwang, den der Staat wie auch die führenden Kräfte in der Industrie ausüben, geregelt (Franklin 1983; Ogbu 1984). Belege dafür, daß die Schulen Ansichten, Werte und Verhaltensweisen lehren, die das amerikanische Wirtschaftssystem unterstützen, sind sowohl durch die Analyse von Schulbüchern (Elson 1964) als auch durch ethnographische Studien (Wilcox 1978) gefunden worden.

Weder das politische System noch die wirtschaftlichen Interessen der Gesellschaft, noch die sich verändernden Erfordernisse des Wirtschaftssystems, ja nicht einmal die Anstrengungen der Schulen selbst können garantieren, daß es den Schulen gelingen wird, die Angehörigen eines Segments der Gesellschaft „auszubilden“. Der Erfolg der Schule hängt zum Teil davon ab, wie die Leute die Rolle der Ausbildung in einer Theorie des Vorwärtstommens wahrnehmen und interpretieren. Die Ausbildung ist nur einer von mehreren Faktoren in der Alltags-Theorie vom Erfolg, und ihre wahrgenommene Bedeutung wie auch ihre Verwirklichung hängen von der wirtschaftlichen Nische ab, die die Leute einnehmen, außerdem von der historischen Erfahrung bei der Nutzbarmachung der Erziehung zum Fortkommen und von den Werten und dem kulturellen Bezugsrahmen, den sie entwickelt haben.

Ein Konzept, das es uns erlaubt, die bildungsmäßigen Bestrebungen und Anstrengungen der Leute zu verstehen, ist dasjenige des Statusmobilitätssystems oder der Alltags-Theorie des Fortkommens. Jede Gesellschaft oder Population hat eine Theorie des Fortkommens. Jede Alltags-theorie bringt ihre eigenen idealen Ver-

haltensweisen und idealen Personen oder Rollenmodelle hervor – die Art von Leuten, die von den Angehörigen der Population zum größten Teil als erfolgreich angesehen werden oder Leute, die vorankommen wegen ihrer persönlichen Eigenschaften und Verhaltensweisen (LeVine 1967). Die Eltern versuchen im allgemeinen, ihre Kinder so zu erziehen, daß sie wie solche Leute werden, und wenn die Kinder älter werden, streben auch sie danach, wie solche Leute zu werden. Deshalb werden die Angehörigen der Population oder Gesellschaft, sobald ein signifikanter Anteil der Angehörigen irgendeiner Gruppe und Gesellschaft, die einen unterschiedlichen Hintergrund haben, wegen der Ausbildung als erfolgreich wahrgenommen wird, im allgemeinen den starken Glauben daran entwickeln, daß man, um voranzukommen, in der Schule gut abschneiden oder eine gute Ausbildung erhalten sollte. Die Leute werden dann versuchen, ihre Verhaltensweisen nach denjenigen zu modellieren, von denen sie glauben, daß sie den schulischen Erfolg fördern, und die Eltern werden ihre Kinder ermutigen, solche Verhaltensformen zu praktizieren (Lee 1984). Die Kinder selbst werden wahrscheinlich positiv hierauf ansprechen.

Wir müssen jedoch darauf hinweisen, daß die Kinder in manchen Populationen auch lernen können, wie man in die Schule geht, ohne in einer Gemeinschaft aufgewachsen zu sein, wo die Ausbildung traditionell als Straße zum Erfolg im Erwachsenenleben gedient hat, vorausgesetzt, daß die Angehörigen der Population glauben, daß sie als Erwachsene Erfolg haben werden, wenn sie in der Schule Erfolg haben; oder wenn die Angehörigen der Population ihre Ausbildung außerhalb des gegenwärtigen Statusmobilitätssystems der Gesellschaft verwenden können. Wo jedoch die Leute keine Tradition des persönlichen Fortkommens durch Ausbildung haben, nicht daran glauben, daß sie als Erwachsene allein dadurch Erfolg haben werden, daß sie eine gute Ausbildung erhalten und auch keine alternative Verwendung für ihre Ausbildung haben, werden ihre Kinder nicht so einfach lernen, wie man in die Schule geht.

Primäre und sekundäre kulturelle und sprachliche Unterschiede

Eine zweite Voraussetzung besteht darin, zwischen Typen kultureller (und sprachlicher) Unterschiede zu differenzieren, die Kinder aus Minoritäten wahrscheinlich in die Schule mitbringen. Eine Quelle der Verwirrung in der gegenwärtigen Analyse der Ausbildung von Minoritäten liegt darin, daß verschiedenartige Typen von kulturellen und sprachlichen Unterschieden in einen Topf geworfen werden, auch wenn sie unterschiedliche Implikationen aufweisen, was die Ausbildung anbelangt. In unserer Arbeit hat es sich als nützlich herausgestellt, zwischen primären und sekundären kulturellen Unterschieden zu differenzieren (Ogbu 1982, 1984).

Primäre kulturelle Unterschiede sind solche Unterschiede, die bereits existierten, bevor zwei Populationen in Kontakt miteinander kamen, z. B. bevor eine Population zur Minoritätsgruppe wurde aufgrund der Auswanderung in ein anderes Land. Primäre kulturelle Unterschiede verursachen primäre kulturelle Diskontinuitäten oder kulturelle Konflikte in der Schule für Kinder aus Minoritäten. Die letzteren erfahren Probleme beim Lehren und Lernen wie auch bei der sozialen Anpassung, weil sie in Schule und Klassenzimmer Standardverhaltensweisen und Vorstellungen über Lehren und Lernen mitbringen, die

sich von denjenigen der Schule und denjenigen der Angehörigen der dominanten Gruppe unterscheiden, die in der Schule herrscht und das Lehrpersonal stellt (Musgrove 1953; Philips 1972, 1983): Primäre kulturelle Unterschiede in der Ausbildung finden sich auch, wo die Ausbildung nach westlichem Muster in präliterale Populationen eingeführt worden ist (Gay und Cole, 1967).

Forscher haben auch herausgefunden, daß präliterale Völker, die Schulen nach westlichem Muster besuchen, nicht unter „affektiver Dissonanz“ leiden, wenn sie „kulturelle Grenzen überschreiten“ (Freed und Freed 1981; Heyneman 1979; Lancy 1983; Musgrove 1983). In einer pluralistischen Gesellschaft wie den Vereinigten Staaten sind die hauptsächlichen Träger der primären kulturellen Unterschiede die Einwanderer und Flüchtlinge.

Sekundäre kulturelle Unterschiede – der zweite Typ kultureller Unterschiede – sind diejenigen, die entstanden, nachdem zwei Populationen in Kontakt miteinander gekommen sind. Dieser Typ von kulturellen Unterschieden ergibt sich am häufigsten, wenn die Kontaktsituation wahrgenommen wird oder reale Dominanz und Ausbeutung der einen Gruppe durch die andere beinhaltet. Sekundäre kulturelle Unterschiede kommen jedoch auch auf, wenn das Verhältnis zwischen Gruppen mit Konflikten und Mißtrauen, aber nicht notwendigerweise mit Unterordnung und Ausbeutung belastet ist (Lijphart 1981). Für die Minoritäten ergeben sich sekundäre kulturelle Unterschiede im allgemeinen als Mechanismen, die der Ausbeutung durch Unterordnung unter die dominante Gruppe begegnen und als Mechanismen, die die Grenzen zwischen sich und der dominanten Gruppe aufrechterhalten. Die sich ergebenden kulturellen Unterschiede schließen u. U. Neuinterpretationen von kulturellen Merkmalen ein, die vor dem Kontakt und vor der Unterordnung bestanden. Anthropologen, die Akkulturationsprozesse unter Indianern und mexikanischen Amerikanern im Südwesten der Vereinigten Staaten untersuchen, haben Beispiele einer solchen Neuinterpretation dokumentiert (Siegal 1955).

Studien über sekundäre kulturelle Unterschiede im schulischen Kontext neigten bisher dazu, sich auf ein oder zwei bestimmte Gebiete von Unterschieden zu konzentrieren. Sie liefern deshalb nicht genug Daten für einen Überblick über den Kontrast zwischen der Kultur einer gegebenen Minoritätengruppe und der Kultur der Schule oder der dominanten Gruppe, die die Schule beherrscht. Einige Studien z. B., wie diejenige von Erickson und Mohatt (1982) unter den Odawa-Indianern in Kanada, sollen als Beispiel dienen. Aus dieser und ähnlichen Studien können wir die distinktiven Merkmale von sekundären kulturellen Unterschieden wie folgt zusammenfassen: Eines dieser Merkmale ist, daß die sekundären kulturellen Unterschiede entstanden, nachdem die Minoritäten sich einer dominanten Gruppe unterordnen mußten. Zweitens neigen die kulturellen Unterschiede dazu, sich eher im „Stil“ als im „Inhalt“ zu manifestieren, ganz im Gegensatz zu den primären kulturellen Unterschieden, bei denen der „Inhalt“ der Hauptindikator für die Unterschiede ist. Tatsächlich konzentrieren sich die meisten Studien sekundärer kultureller Unterschiede auf den „Stil“, nicht den „Inhalt“. Die Beispiele schließen Unterschiede im kognitiven Stil (Ramírez und Castenada 1974; Shade 1982), im Kommunikationsstil (Gumperz 1981; Kochman 1982), Interaktionsstil (Erickson und Mohatt 1982) und Lernstil (Boykin 1980; Philips 1976, 1983) ein.

Ein drittes distinktives Merkmal von sekundären kulturellen Unterschieden ist, daß die Träger unwillig scheinen, die Verhaltensnormen und Ansichten der dominanten Gruppe und der Institutionen, wie z. B. der Schulen, die sie beherrschen, zu lernen oder zu akzeptieren. Die Minoritäten organisieren sich u. U. sogar in Opposition zu Versuchen von Mitgliedern ihrer Gruppe, „die kulturellen Grenzen zu überschreiten“. Schließlich sehen sich diejenigen Minoritäten, die tatsächlich versuchen, die „kulturellen Grenzen zu überschreiten“, u. U. nicht nur äußerer Opposition von anderen Mitgliedern ihrer Gruppe gegenüber, sondern erfahren auch eine emotionale oder soziale Identitätskrise (DeVos 1984; Petroni 1970; Philips 1972; M. Wax 1971; R. Wax 1970).

Typen von Minoritäten

Eine dritte und letzte Voraussetzung besteht darin, zwischen Typen von Minoritäten zu unterscheiden. Die Haupttypen sind autonome, Einwanderer- und kastenartige Minoritäten (Ogbu 1978; 1983).

Autonome Minoritäten können eine abgegrenzte kulturelle Identität besitzen, die auf rassischen, linguistischen, religiösen oder anderen Unterschieden zur dominanten Gruppe basiert; sie sind jedoch im Regelfalle der dominanten Gruppe nicht wirtschaftlich oder politisch untergeordnet. Autonome Minoritäten, die sich in den Vereinigten Staaten finden, schließen die Amish, Mormonen, Juden und Italiener ein.

Einwandererminoritäten sind Menschen, die vor kurzem freiwillig in eine neue Gesellschaft umgesiedelt sind. Es mangelt ihnen anfangs u. U. an wirtschaftlicher und politischer Macht, und sie nehmen vielleicht eine niedrige Stufe in der sozioökonomischen Hierarchie ein. Dennoch behalten sie ihr eigenes separates Statussystem bei, und dies oft, während sie das der größeren Gesellschaft ablehnen oder ausschließen. Die augenscheinlichen kulturellen und sozialen Unterschiede der Einwandererminoritäten zur dominanten Gruppe hindern sie nicht daran, in ihrer neuen Gesellschaft „kulturelle Grenzen zu überschreiten“, und dies liegt an ihren zweckdienlichen Verhaltensweisen und ihrem Pragmatismus. D. h. die Einwanderer versuchen, die Sprache und jene Aspekte der Kultur der dominanten Gruppe zu lernen, die dem guten schulischen und beruflichen Abschneiden förderlich sind. Ungleich den autonomen und kastenartigen Minoritäten sehen sie ihr Heimatland als Bezugspunkt an und vergleichen ihre gegenwärtige Situation mit der in ihrem Herkunftsland. Ein solcher Vergleich zeigt ihnen oft, daß sie in der Gastgesellschaft eine bessere Aussicht auf persönliches Fortkommen haben. Die Aussicht auf Wohlstand, Aufstiegsmöglichkeiten und politische Freiheit, die bedeutende Faktoren darstellen, die das Auswandern der Gruppe in die neue Gastgesellschaft motivieren, beeinflusst ihre Verhaltensweisen in der Gastgesellschaft. Minoritäten, die als Beispiele für Einwanderer in die Vereinigten Staaten dienen können, schließen Chinesen, „Lateinamerikaner“, Inder aus dem Punjab und Leute von den Westindischen Inseln ein.

Kastenartige Minoritäten sind diejenigen Minoritäten, die mehr oder weniger unfreiwillig und dauerhaft durch Sklaverei, Eroberung oder Kolonisierung in eine Gesellschaft eingegliedert und dann in den Bedienstetenstatus verbannt wurden. Die schwarzen Amerikaner sind, wie schon früher angedeutet, ein gutes Beispiel, da sie als Sklaven nach Amerika gebracht wurden und dann durch legale, und nach der Emanzipation extralegale Mittel auf Bedienstetenrollen beschränkt wurden (Berreman 1960; Davis, Gardner und Gardner 1965; Myrdal 1944). Die Indianer, die ursprünglichen Eigentümer des Landes, wurden durch Eroberung eingegliedert und dann gezwungen, in Reservaten zu leben (Siegal 1955; Spicer 1962). Mexikanische Amerikaner in den südwestlichen Vereinigten Staaten wurden ebenfalls durch Eroberung eingegliedert; Leuten, die später von Mexiko einwanderten, wurde der untergeordnete Status der unterworfenen Gruppe zugewiesen (De Leone 1983; Balderreman 1982; Grebler et al. 1970; Webber 1973). Die Zugehörigkeit zu einer kastenartigen Minoritätengruppe ist oft dauerhaft und besteht von Geburt an. In den Vereinigten Staaten trifft dies jedoch für Indianer, mexikanische Amerikaner und Puerto-Ricaner weniger zu als für schwarze Amerikaner, und zwar wegen des weiten Spektrums der farblichen Unterschiede innerhalb jeder der drei anderen Gruppen, die von reinem Weiß bis zu reinem Schwarz reichen (Nava 1970; Senior 1972; U.S. Ministerium des Inneren, Büro für Indianische Angelegenheiten 1974).

Konsequenzen für die Ausbildung

Von den verschiedenen Minoritätengruppen sind es die kastenartigen Minoritäten, die immer wieder unverhältnismäßiges Versagen in der Schule erleben, und sie sind es auch, die fortwährend Probleme des mangelnden Zusammenspiels oder Konflikts in kognitiven Stilen, kommunikativen Stilen und Höflichkeitsformen im Unterricht erleben. Im Kontrast dazu haben autonome Minoritäten gewöhnlich einen kulturellen Bezugsrahmen, der schulischen Erfolg fördert. Einwandererminoritäten erleben anfangs wegen kultureller und sprachlicher Unterschiede Schwierigkeiten beim schulischen Lehren und Lernen wie auch in der sozialen Anpassung in der Schule. Diese Probleme unter den Einwanderern nehmen jedoch im Laufe der Zeit ab, teils, weil die Einwanderer in die Schule gehen und ganz genau wissen und im allgemeinen auch akzeptieren, daß man ihnen „fremde“ Werte, Regeln der Interaktion und Kommunikation, gesellschaftliche Kompetenzen und kognitive Fähigkeiten und Strategien beibringt und daß sie diese auch lernen müssen.

Aus wirtschaftlichen und anderen Antrieben bemühen sich die Einwanderer, kulturelle und sprachliche Schranken in der Schule zu überwinden; sie setzen das Er-

lernen von Verhalten und Sprache gemäß den Standards oder Erfordernissen der Schule nicht mit dem Verlust ihrer Identität und Sicherheit gleich. Statt dessen lernen sie, zwischen dem kulturellen Bezugsrahmen der Schule (wenn sie in der Schule sind) und dem kulturellen Bezugsrahmen ihrer ethnischen Gemeinschaft (wenn sie wieder in ihrer ethnischen oder Einwanderergemeinschaft sind) zu alternieren. Die Einwanderer erleiden deshalb u. U. keine affektive Dissonanz oder Identitätskrise, wenn sie gemäß den schulischen Standards handeln oder „kulturelle Grenzen überschreiten“. Manche Einwanderergruppen mögen jedoch natürlich die Ausbildung auch nicht ernsthaft verfolgen, wenn sie andere Wege des Fortkommens in ihrer Gastgesellschaft haben (Tomaskovic-Devey & Tomaskovic-Devey 1985).

Es sind also die kastenartigen Minoritäten, die, wie oben schon bemerkt, dauernd unverhältnismäßiges schulisches Versagen erfahren und kulturelle Konflikte im Klassenzimmer ertragen. Das liegt z. T. an der Art, wie sie von der größeren Gesellschaft und den Schulen behandelt werden und z. T. an der Art, wie sie selbst auf diese Behandlung reagieren.

Die dominante Gruppe oder größere Gesellschaft trägt zur Evolution und Perpetuierung eines unverhältnismäßig schlechteren schulischen Abschneidens von Minoritäten bei, indem sie Generationen der Minoritäten eine institutionalisierte *Begrenzung der beruflichen Wahlmöglichkeiten* auferlegt. Begrenzung der beruflichen Wahlmöglichkeiten bedeutet, daß es Minoritäten durch schriftlich fixierte und/oder inoffizielle Praktiken nicht gestattet ist, als Individuen frei um jeden Arbeitsplatz zu konkurrieren, den sie gern hätten und für den sie die durch die Ausbildung bedingte Qualifikation und Fähigkeit haben.

Die Begrenzung der beruflichen Wahlmöglichkeiten trägt zur Evolution und Perpetuierung des schlechteren schulischen Abschneidens auf mehrfache Weise bei. Erstens führt die Beschränkung auf untergeordnete Tätigkeiten, die keine gute Ausbildung voraussetzen, oft dazu, daß Minoritäten nur eine minderwertige Ausbildung erhalten, und dies versetzt sie ins Hintertreffen beim Wettstreit in schulischen Aufgaben, wenn man sie mit Kindern aus der dominanten Gruppe vergleicht, die eine bessere Ausbildung genießen (Ogbu 1978). Zweitens beraubt der Ausschluß der Minoritäten von Arbeiten mit hohem Status, die sich außerhalb ihrer begrenzten Berufswahlmöglichkeiten befinden und kognitive und andere Fähigkeiten des Mittelklastyps erfordern und diese auch fördern, diese Minoritäten der Möglichkeit, jene Fähigkeiten als Teil ihrer kulturellen Repertoires zu entwickeln. Dieselben Fähigkeiten, die Arbeiten mit hohem Status erfordern und fördern, fördern auch den schulischen Erfolg.

Die Bereitstellung *schlechterer Ausbildung* ist die zweite Art, wie die dominante Gruppe das schlechtere schulische Abschneiden von Minoritäten fördert. Studien zeigen, daß kastenartige Minoritäten oft eine schlechtere Ausbildung genießen, die auf untergeordnete Arbeiten vorbereitet (Carter 1970; Ogbu 1978). Dies geschieht nicht mehr länger durch so grobe Mechanismen wie bewußte Segregation, schlechteres Personal und geringere finanzielle Mittel. Viele subtilere Mechanismen unterstreichen die unterschiedliche Zukunft, der sich Schüler aus kastenartigen Minori-

täten und solche aus der dominanten Gruppe gegenübersehen. Ein solcher subtiler Mechanismus, der gegenwärtig in den Vereinigten Staaten wachsende Aufmerksamkeit erregt, ist die Tatsache, daß von Schülern aus kastenartigen Minoritäten unverhältnismäßig oft behauptet wird, sie hätten „Lernschwächen“, wodurch sie in spezielle Ausbildungskanäle geschleust werden, was sie auf schlechtere Arbeiten vorbereitet.

Die Reaktion der Minoritäten: Die andere Hälfte des Problems

Die Wahrnehmung und Reaktionen sind wichtig für das Verständnis der schulischen Probleme von Minoritäten. Die Situation ist jedoch im Falle der kastenartigen Minoritäten, wie z.B. der schwarzen Amerikaner, paradox. Sie scheinen die Ansicht zu akzeptieren, die dem Statusmobilitätssystem und der Alltags-Erfolgstheorie der größeren Gesellschaft zugrundeliegt, nämlich daß die Rekrutierung in die und die Entlohnung und das Fortkommen innerhalb der Arbeitsplatzhierarchie an schulische Empfehlungsschreiben gebunden sein sollte. Für manche kastenartige Minoritäten, wie z.B. die schwarzen Amerikaner, scheint ihr langer historischer und gemeinsamer Kampf um gleichberechtigte Ausbildung anzudeuten, daß sie die öffentliche Ausbildung als gute Strategie zur Verbesserung ihres Status ansehen. Überdies enthüllen Studien oft, daß diese Minoritäten ein hohes Bildungstreben an den Tag legen. Auf der anderen Seite stellen kastenartige Minoritäten ihren Wünschen und Bestrebungen keine Anstrengungen an die Seite. Unsere eigene ethnographische Studie in Stockton, Kalifornien, die sowohl in der Schule als auch in der Gemeinde durchgeführt wurde, wie auch andere ethnographische Studien (Bouie 1981; Schofield 1982) weisen in starkem Maße darauf hin, daß Kinder aus kastenartigen Minoritäten die meisten ihrer Anstrengungen auf nichtschulische Aktivitäten verteilen. Diese Beobachtungen haben uns zu der Auffassung veranlaßt, daß das schlechte schulische Abschneiden von Kindern aus kastenartigen Minoritäten teilweise ein Ergebnis der Tatsache ist, daß sie nicht genug Zeit, Anstrengung und Durchhaltevermögen in ihre schulische Arbeit stecken (Ogbu 1984b). Interviews mit Schülern aus kastenartigen Minoritäten zeigen gewöhnlich, daß sie wissen, was nötig ist, um in der Schule gut abzuschneiden. Das würde z.B. erklären, warum Schüler aus Einwandererminoritäten wie Chinesen, Japaner, Leute aus dem Punjab und einige Weiße gut in der Schule abschneiden, weil sie mehr Zeit und Anstrengung auf ihre schulischen Arbeiten verwenden (Ogbu 1974, 1977). Die Frage stellt sich dann, warum Kinder aus kastenartigen Minoritäten nicht genügend Zeit, Anstrengung und Durchhaltevermögen auf ihre Schularbeit verwenden. Eine andere Beobachtung ist, daß Kinder aus kastenartigen Minoritäten zwar wie andere Kinder aus Minoritäten mit unterschiedlichen Kulturen, Sprachen und Ansichten über das, was sich ereignen wird, in die Schule kommen, aber oft weniger bereit oder fähig sind, sich zu verändern. D.h. daß Kinder aus kastenartigen Minoritäten weniger bereit sind als andere, schulische Standards anzunehmen, die schulischer Arbeit und schulischem Erfolg förderlich sind. Tatsächlich widersetzen sie

sich manchmal nicht nur der Veränderung, sondern rebellieren oder organisieren sich gegen Lehrer, Schulbehörden und Gleichaltrige der dominanten Gruppe aus einer Vielfalt von Gründen. Diese Opposition schränkt natürlich die Zeit und die Anstrengungen wie auch das Maß des Durchhaltevermögens ein, das sie auf ihre schulische Arbeit verwenden. So erhebt sich die zweite Frage, warum sich kastenartige Minoritäten der Veränderung widersetzen. Warum organisieren sie sich außerdem gegen Schulbehörden (einschließlich den Lehrern) und die schulischen Bedingungen?

Eine Erklärung der Anstrengungen für und des Widerstandes gegen die Schule bei kastenartigen Minoritäten

Wir meinen, daß es vier Gründe für den Mangel an ernsthaftem schulischen Lernen sowie für den Widerstand gegen die schulischen Bedingungen und die Behörden gibt. Einer ist, daß kastenartige Minoritäten nach generationenlanger Erfahrung erkannt haben, daß sie sich einer Begrenzung der beruflichen Wahlmöglichkeiten gegenüber sehen.

Der zweite ist, daß die Tatsache der segregierten und schlechteren Ausbildung eine beständige Feindseligkeit und dauerndes Mißtrauen zwischen den Minoritäten und den Schulen zur Folge hatte.

Drittens haben die Minoritäten aufgrund einer Geschichte des Konflikts wegen ihrer erzwungenen Eingliederung, des daraus folgenden Ausschlusses aus echter Assimilierung und wegen der beständigen Unterordnung und Ausbeutung, ein komplexes Identitätssystem entwickelt, innerhalb dessen sie sich selbst nicht nur als verschieden von, sondern in den meisten Aspekten als ihren Unterdrückern feindlich gegenübergestellt sehen.

Ein vierter Grund rührt aus den bereits früher diskutierten sekundären kulturellen Unterschieden her und ist eng mit der oppositionalen Identität verknüpft. Zusätzlich zu einer oppositionalen Identität entwickeln die Minoritäten einen oppositionalen kulturellen Bezugsrahmen, der Mechanismen zum Schutz ihrer Identität und zur Aufrechterhaltung der Schranken zwischen ihnen und der dominanten Gruppe beinhaltet. Gewisse Verhaltensweisen werden schließlich von den Minoritäten gewöhnlich nur als richtig für Angehörige der dominanten Gruppe angesehen, während andere (oft die gegenteiligen) als angemessener für Minoritäten definiert werden (Fordham 1983, Holt 1972; Ogbu 1983). Deshalb sehen sich Individuen, die versuchen, sich wie Angehörige der dominanten Gruppe zu verhalten und die versuchen, „kulturelle Grenzen“ in verbotenen Territorien „zu überschreiten“ dem Widerstand von Gleichgestellten und anderen Angehörigen der Minoritätengruppe gegenüber, weil die letzteren denken, daß solche Individuen versuchen, sich „dem Feind“ anzuschließen (DeVos 1967). Im schulischen Lehren und Lernen kann bestimmtes Verhalten oder das Sprechen von Standardenglisch „kulturell“ (und deshalb unbewußt) als Versuch definiert werden, „kulturelle Grenzen“ in verbotenen Territorien „zu überschreiten“. Und weil gute schulische Leistungen „kulturell“ als

ein „kulturelles Merkmal“ der dominanten Gruppe angesehen werden, wird ein Schüler aus einer Minorität, der schulischen Erfolg hat, u. U. als „seltsam“ oder sogar als Verräter der ihm in der Gruppe Gleichgestellten angesehen, und gezwungen, sich zu verändern oder sich anders zu verhalten (*Petroni 1970*).

Zusammenfassung und Ergebnisse

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß die Gegenmechanismen, die kastenartige Minoritäten wegen der Begrenzung beruflicher Wahlmöglichkeiten, ihres Mißtrauens gegenüber Schulen und Leuten, die die Schulen beherrschen und wegen ihres oppositionalen oder ambivalenten kulturellen Bezugsrahmens entwickelt haben, Aspekte der sekundären Kultur der Minoritäten sind. Ihr interaktionaler Stil, kognitiver Stil, kommunikativer Stil usw. sind häufig auch Teil dieser sekundären kulturellen Entwicklungen bzw. werden von ihr beeinflusst. Sie dienen den Minoritäten auch für die Aufrechterhaltung von Grenzen und sind an ihr Identitäts- und Sicherheitsempfinden gekoppelt. Folglich sind diese kulturellen Unterschiede nicht leicht zu verändern: Die Mitglieder dieser Minoritäten, sind bewußt und unbewußt unwillig, die schulischen Formen des Sprechens, der Interaktion und des Denkens anzunehmen, aus Angst, daß diese schulischen Normen und Formen ihre eigenen ethnischen oder rassischen Formen ersetzen und dadurch ihre Identität verändern und ihr Sicherheitsempfinden zerstören könnten. Die Lösungen, die am häufigsten von Forschern vorgeschlagen werden, die ein „mangelndes kulturelles Zusammenspiel“ in der Schule als die Ursache der schwächeren schulischen Leistungen bei Minoritäten identifizieren, nehmen gewöhnlich zwei Formen an: Erstens empfehlen sie, daß die Fähigkeiten (z. B. kommunikative und kognitive Fähigkeiten sowie Interaktionsfähigkeit), mit denen die Minoritäten arbeiten, festgestellt werden sollten; zweitens, daß die Vermittlungstechniken dahingehend verändert werden sollen, daß sie mit den Fähigkeiten der Kinder vereinbar sind (*Au und Jordan 1981; Erickson und Mohatt 1982; Gumperz 1981; Philips 1972*).

Unsere eigenen Beobachtungen und unser komparativer Ansatz führt uns zu der Meinung, daß die Veränderung auf beiden Seiten erfolgen muß und kann – auf der des Lehrers und der des Schülers. Eine Voraussetzung jedoch für die Veränderung der Situation, für die Verbesserung des Lehrens und Lernens in der Schule bei Schülern aus kastenartigen Minoritäten ist das Verständnis, wie historische und soziokulturelle Faktoren außerhalb der Schule die Vorgänge in der Schule in der Art und Weise, die wir oben zu beschreiben versucht haben, beeinflussen. Außerdem besteht zusätzlich zu der Notwendigkeit, daß der Lehrer sich des Problems bewußter wird, noch eine Notwendigkeit, das Bewußtsein der Kinder selbst über dieses Problem zu erhöhen. Die Lehrer sollten das Wesen des kulturellen und sprachlichen Unterschiedes des Kindes und die Gründe für die Unterschiede verstehen; die Kinder sollten ebenfalls das gleiche Wissen erwerben. Überdies sind wir an anderer Stelle zu dem Schluß gekommen (*Ogbu 1984; Ogbu und Matute-Bianchi 1984*), daß es spezielle Programme geben sollte, um den Kindern aus kastenartigen Mino-

ritäten lernen zu helfen, wie sie die Übernahme von schulischen Standards und Verhaltensweisen und schulischem Sprechen nicht mit einem Verlust ihres eigenen ethnisch-kulturellen Bezugsrahmens und ihres Identitätsempfindens gleichsetzen müssen.

Literatur

- Au, K. & Jordan, C.: „Teaching Reading to Hawaiian Children: Finding a Culturally Appropriate Solution.“ In: H. Trueba et al. (eds.): *Culture and the Bilingual Classroom*: 1981. Studies in Classroom Ethnography. Rowley, Mass.: Newbury Publishing House. 1981.
- Balderrama, Francisco E.: *In Defense of Laraza: The Los Angeles Mexican Consulate and the Mexican Community, 1929–1936*. Tuscon: University of Arizona Press 1982.
- Berremán, G. D.: „Caste in India and the United States.“ *The American Journal of Sociology* (1960), LXVI: 120–127.
- Bouie, A.: *Student Perceptions of Behavior and Misbehavior in the School Setting: An Exploratory Study and Discussion*. San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development, 1981.
- Boykin, A. W.: *Reading Achievement and the Sociocultural Frame of Reference of Afro American Children*. A Paper presented at NIE Roundtable Discussion on Issues in Urban Reading, November 19–20, Washington, D. C., 1980.
- Carter, T. P.: *Mexican Americans In School: A History of Educational Neglect*. New York: College Entrance Examination Board, 1970.
- Cohen, R. A.: „Conceptual Styles, Culture Conflict, and Non-Verbal Tests of Intelligence.“ *American Anthropologist*, 71 (1969), 828–856.
- Cohen, Y. A.: „The State Systems, Schooling, and Cognitive and Motivational Patterns.“ In: N. K. Shimahara and R. Scrupski, eds.: *Social Forces and Schooling: An Anthropological and Sociological Perspectives*. New York: David McKay Co. 1975.
- Davis, A., Gardner, B. B., & Gardner, M. R.: *Deep South: A Social Anthropological Study of Caste and Class*. (Abridged ed.). Chicago: The University of Chicago Press 1965.
- DeVos, G. A.: *Ethnic Persistence and Role Degradation: An Illustration from Japan*. Unp. Paper, presented at the American-Soviet Symposium on Contemporary Ethnic Processes in the USA and the USSR. New Orleans, La. April 14–16, 1984.
- De Vos, G. A.: „Essential Elements of Caste: Psychological Determinants in Structural Theory.“ In: G. A. DeVos and Hiroshi Wagatsuma (eds.): *Japan's Invisible Race: Caste in Culture and Personality*. Berkeley: University of California Press 1967.
- Elson, R. M.: *Guardians of Tradition: American Schoolbooks of the Nineteenth Century*. Lincoln, Ne.: University of Nebraska Press 1964.
- Erickson, F. & Mohatt, J.: „Cultural Organization of Participant Structure in two Classrooms of Indian Students.“ In: G. D. Spindler (ed.): *Doing the Ethnography of Schooling: Educational Anthropology In Action*. New York: Holt 1982.
- Fordham, S.: *Cultural Inversion And Black Children's School Performance*. A Paper presented at the 81st Annual Meeting of the American Anthropological Association, Washington, D. C. Dec. 3–7, 1982.
- Franklin, R.: *Corporations, Consumerism, and Education: The Linkage Of Schools And The Economic Structure Of American Capitalism*. Unp. Ms. School of Education, University of California, Berkeley 1982.
- Freed, R. S. & Freed, S. A.: *Enculturation and Education in Shanti Nagar*. New York: The American Museum of Natural History, vol. 57, Part 2, 1981.
- Gay, J. & Cole, M.: *The New Mathematics and an Old Culture: A Study of Learning Among the Kpelle of Liberia*. New York: Holt, 1967.
- Grebler, L., Moore, J. W., & Guzman, R. C.: *The Mexican-American People: The Nation's Second Largest Minority*. New York: The Free Press, 1970.
- Gumperz, J. J.: 1981 „Conversational Inferences and Classroom Learning.“ In: J. Green and C. Wallat (eds.): *Ethnographic Approaches to Face-to-Face Interaction*. Hillsdale, N. J.: Ablex.
- Gumperz, J. J. & Herasimuchuk, E.: „Conversational Analysis of Social Meaning.“ In: R. Shuy (ed.): *Sociolinguistics: Current Trends and Prospects*. Washington, D. C.: Georgetown University Press 1972.

- Hale, J. E.: *Black Children: Their Roots, Culture, and Learning Styles*. Provost, Utah: Brigham Young University Press 1982.
- Heneyman, S. P.: „Why Impoverished Children do Well in Ugandan Schools.“ *Comparative Education*, 15 (2), S. 175–185, 1979.
- Holt, G. S.: „Stylin' Outta the black pulpit.“ In: T. Kochman, ed.: *Rappin' and Stylin' Out: Communication in Urban Black America*. Chicago: University of Illinois Press, 1972.
- Huntsman, J.: *Personal Communication*. Dept of Anthropology, University of Auckland, N. Z., 1979.
- Kochman, T.: *Black and White Styles in Conflict*. Chicago: University of Chicago Press, 1982.
- Kochman, T.: *Rappin' and Stylin' Out: Communication in Urban Black America*. Chicago: University of Illinois Press, 1972.
- Lancy, D. F.: *Cross-Cultural Studies in Cognition and Mathematics*. New York: Academic Press 1983.
- Lee, Y.: *A Comparative Study of East Asian American and Anglo American Academic Achievement: An Ethnographic Study*. Unp. Ph. D. Dissertation, Department of Anthropology, Northwestern University, 1984.
- De Leone, A.: *They Called Them Greasers: Anglo Attitudes Toward Mexicans in Texas, 1821–1900*. Austin: University of Texas Press 1983.
- LeVine, R. A.: *Dreams and Deeds: Achievement Motivation in Nigeria*. Chicago: University of Chicago Press 1967.
- Lijphart, A. (ed.): *Conflict and Coexistence in Belgium: The Dynamics of a Culturally Divided Society*. Berkeley: Institute of International Studies, Univ. of California 1981.
- McDermott, R. P.: „Achieving School Failure: An Anthropological Approach to Illiteracy and Social Stratification.“ In: G. D. Spindler, ed.: *Education and the Cultural Process*. New York: Holt 1974.
- Musgrove, F.: „Education and the Culture Concept.“ *Africa* (1953), 23, S. 110–126.
- Myrdal, G.: *An American Dilemma: The Negro Problem and Modern Democracy*. New York: Harper 1944.
- Nava, J.: „Cultural Backgrounds and Barriers that Affect Learning by Spanish-Speaking Children.“ In: J. H. Burma, ed.: *Mexican-Americans in the United States: A Reader*. New York: Schenkman 1970.
- Ogbu, J. U.: *Understanding Community Forces Affecting Minority Students' Academic Effort*. Unp. Ms., Prepared for the Achievement Council of California. Mills College, Oakland, California 1984 a.
- Ogbu, J. U.: „Stockton, California, Revisited: Joining The Labor Force.“ (In Press) in K. Borman, ed.: *Becoming A Worker*. Hillsdale, N. J.: ABLEX 1984 b.
- Ogbu, J. U.: *Crossing Cultural Boundaries: A Comparative Perspective On Minority Education*. A Paper presented at a Symposium, „Race, Class, Socialization and the Life Cycle“, in Honor of Professor Allison Davis, University of Chicago, Chicago, 111, Oct. 21–22, 1983.
- Ogbu, J. U.: „Cultural Discontinuities and Schooling.“ *Anthropology and Education Quarterly*, 13 (4) (1982) 13 (4), S. 290–307.
- Ogbu, J. U.: *Minority Education and Caste: The American System in Cross-Cultural Perspective*. New York: Academic Press, 1978.
- Ogbu, J. U.: „Racial Stratification and Education: The Case of Stockton, California.“ *ICRD Bulletin*, 12 (3) : 1–26 1977.
- Ogbu, J. U.: *The Next Generation: An Ethnography of Education in an Urban Neighborhood*. New York: Academic Press 1974.
- Ogbu, J. U. and Matute-Bianchi, M.: *Understanding Sociocultural Factors In Education: Knowledge, Identity, And Adjustment*. Unp. Ms.: Office of Bilingual/Bicultural Education, Dept of Education, State of California. Sacramento, California 1984.
- Parliamentary Select Committee on Immigration and Race Relations, Sessions 1972–73 1973 Education, vol. 1: Report. London. H. M. S. O.
- Petroni, F. A.: „„Uncle Tom': White' Stereotypes in the Black Movement.“ *Human Organization* (1970), 29 (4), 260–266.
- Philips, S. U.: *The Invisible Culture: Communication In Classroom And Community On The Warm Springs Indian Reservation*. New York: Longman 1983.
- Philips, S. U.: „Commentary: Access to Power and Maintenance of Ethnic Identity as Goals of Multi-Cultural Education.“ In M. A. Gibson, ed.: *Anthropological Perspectives on Multi-cultural Education*. *Anthropology And Education Quarterly* (1976), 7 (4) : 30–32.
- Philips, S. U.: „Participant Structure and Communicative Competence: Warm Springs Children in Community and Classroom.“ In C. Cazden, D. Hymes, and W. J. John, eds.: *Functions Of Language in the Classroom*. New York: Teachers College Press 1972.

- Ramirez, M. and Castenada, A.: Cultural Democracy, Bicultural Development, and Education. New York: Academic Press 1974.
- Robert, J. I.: The Scene of the Battle: Group Behavior in an Urban Classroom. Garden City, N. Y.: Doubleday 1971.
- Senior, C.: „Puerto Ricans on the Mainland.“ In F. Cordasco and E. Bucchiono, eds.: The Puerto Rican Community and Its Children on the Mainland. Metuchen, N. J.: Scarecrow Press 1972.
- Shade, B. J.: Afro-American Patterns of Cognition. Madison: Wisconsin Center for Educational Research, University of Wisconsin 1982.
- Siegal, B. (ed.): Acculturation: Critical Abstracts, North America. Stanford Anthropological Series, No. 2. Stanford, California: Stanford University Press 1955.
- Spicer, E. H.: Cycles of Conquest. Tuscon: University of Arizona Press 1962.
- Tomaskovic-Devey, B. and Tomaskovic-Devey, D.: Ethnic Culture and Social Structure. Unp. Ms., Department of Sociology and Anthropology, North Carolina State University, Raleigh, N. C. 1985.
- Tomlinson, S.: A Sociology of Special Education. London: Routledge and Kegan Paul 1982.
- U. S. Department of Interior, Bureau of Indian Affairs: Statistics Concerning Indian Education. Washington, D. C.: U. S. Government Printing Office 1974.
- Wax, M. L.: Indian Americans: Unity And Diversity. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall 1971.
- Wax, R. H.: „The Warrior Dropout.“ In H. M. Lindquist, ed.: Education And The Process of Cultural Transmission. Boston: Houghton Mifflin 1970.
- Weber, D. J. (ed.): Foreigners in Their Native Land: Historical Roots of the Mexican Americans. Albuquerque: University of New Mexico Press 1973.
- Wilcox, K.: Schooling And Socialization For Work Roles. Unp. Ph. D. Dissertation, Department of Anthropology, Harvard University, Cambridge, Mass 1978.

Verfasser:

Prof. John U. Ogbu, University of California, Dept. of Anthropology Berkeley, CA 94 720. USA.