

Inhaltsverzeichnis

<i>EINLEITUNG</i>	3
1. THEORETISCHER RAHMEN ZU BILDUNG UND MIGRATION	6
1.1. Bildungsverständnis und -kontexte: Eine umfassende Betrachtung im bildungswissenschaftlichen Rahmen	6
1.2 Migration in Deutschland	9
1.3. Soziale Aspekte und kulturelle Identität	11
1.3.1. Soziale Aspekte.....	11
1.3.2. Kulturelle Identität	12
1.4. Migrationsgesellschaft	13
1.4.1. Merkmale einer Migrationsgesellschaft	13
1.4.2. Herausforderungen und Chancen	14
1.4.3. Integration und Diversität	16
1.5. Postmigrantische Gesellschaft	17
1.5.1. Konzept und Bedeutung.....	18
1.5.2. Folgen für Bildung und Sozialstruktur.....	19
1.6. Definition der Bildungsgerechtigkeit	20
2. MÖGLICHE URSACHEN DER BILDUNGSUNGLEICHHEIT BEI KINDERN MIT MIGRATIONSHINTERGRUND	21
2.1. Institutionelle Diskriminierung	22
2.1.1. Ursprung der Institutionellen Diskriminierung	22
2.1.2. Mechanismen der institutionellen Diskriminierung im Schulkontext	22
2.1.3. Unterscheidungsarten von institutioneller Diskriminierung von M. Gomolla	24
2.2. Sprachbarrieren und ihre Auswirkungen auf den Bildungszugang	25
2.2.1. Bedeutung von Sprache in der Bildung	25
2.2.2. Spracherwerb bei Kindern mit Migrationshintergrund.....	26
2.2.3. Empirische Forschung zu Problemen in einem mehrsprachigen Umfeld	27
2.3. Kulturelle Faktoren, Kulturtheorie und Habitus von P. Bourdieu sowie Die Theorien und Ansätze von Raymond Boudon: Ihre Bedeutung für Bildungsungleichheit bei Kindern mit Migrationshintergrund	29
2.3.1. Kulturtheorie und Habitus von P. Bourdieu.....	29
2.3.2. Die Theorien und Ansätze von Raymond Boudon.....	31
3. SOZIOÖKONOMISCHE EINFLÜSSE AUF BILDUNGSUNGLEICHHEIT	33
3.1. Bildungsungleichheit bei Kindern mit Migrationshintergrund in internationalen Bildungsstudien	33
3.2. Soziale Schichtzugehörigkeit und Bildungschancen	34
3.2.1. Bildungssystem und soziale Ungleichheit	34

3.2.2. Maßnahmen zur sozialen Chancengerechtigkeit	35
3.3. Elternhaus und Bildungserfolg	36
3.4. Einfluss der Bildungsinstitutionen auf Bildungsungleichheit	37
3.4.1. Lehrer-Schüler-Beziehungen und ihre Auswirkungen	37
3.4.2. Bildungsmaterialien und –ressourcen.....	39
3.4.3. Schulprogramme und –politik.....	40
4. HANDLUNGSEMPFEHLUNG ZUR ÜBERWINDUNG VON FORMEN DER BILDUNGSUNGLEICHHEIT IN DER MIGRATIONSGESELLSCHAFT	42
4.1. Empfehlungen für bildungspolitische Maßnahmen.....	42
4.1.1. Reformen im Bildungssystem	43
4.1.2. Förderung von Chancengerechtigkeit	44
4.2. Stärkung der interkulturellen Kompetenzen von Lehrkräften und Bildungseinrichtungen	46
4.2.1 Schulung und Weiterbildung.....	46
4.2.2 Implementierung interkultureller Lehrmethoden.....	47
4.3 Bildungsungleichheit bei Kindern mit Migrationshintergrund: Einfluss der Eltern, Risikofaktoren und Effektive Maßnahmen zur Zusammenarbeit.....	51
4.3.1 Bildungsungleichheit bei Kindern mit Migrationshintergrund: Ursachen und Risikofaktoren.....	51
4.3.2 Effektive Maßnahmen zur Reduzierung der Bildungsungleichheit bei Kindern mit Migrationshintergrund in Bildungseinrichtungen: Elternkooperation.....	52
4.3.3. Gruppenbezogene Zusammenarbeit zur Reduzierung der Bildungsungleichheit bei Kindern mit Migrationshintergrund	54
4.3.4. Kooperation mit Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund aus sozial benachteiligten Schichten.....	55
SCHLUSSFOLGERUNGEN UND AUSBLICK.....	56
LITERATURVERZEICHNIS	62
EIDESSTAATLICHE ERKLÄRUNG	73

EINLEITUNG

Die Fragestellung bezüglich der Bildungsungleichheit bei Kindern mit Migrationshintergrund bildet einen zentralen Diskussionspunkt im Kontext moderner Bildungssysteme. Der zunehmende Fluss von Migranten und deren Nachkommen in Bildungssysteme verschiedener Länder wirft essentielle Fragen hinsichtlich der Integration, Teilhabe und Chancengerechtigkeit auf. Dieses Thema ist von höchster Relevanz, da es nicht nur die individuelle Bildungsbiografie dieser Kinder und Jugendlichen maßgeblich beeinflusst, sondern auch gesamtgesellschaftliche Auswirkungen nach sich zieht.

Die Vielfalt der kulturellen, sprachlichen und sozioökonomischen Hintergründe innerhalb der heterogenen Gruppe der Kinder mit Migrationshintergrund stellt die Bildungssysteme vor eine Vielzahl von Herausforderungen. Die Auseinandersetzung mit den Ursachen der Bildungsungleichheit, mit der diese Kinder konfrontiert sind, ist eine wesentliche Voraussetzung für die Entwicklung wirksamer Maßnahmen zur Verringerung dieser Ungleichheit. Dies ist besonders wichtig, weil die Erfahrungen und Chancen dieser Kinder durch ein komplexes Zusammenspiel von Faktoren geprägt sind, darunter ihr Migrationsstatus, ihre Sprachkenntnisse, ihr sozioökonomischer Status und ihre kulturelle Identität. Daher müssen die Bildungssysteme einen ganzheitlichen Ansatz verfolgen, um diese Herausforderungen zu bewältigen, und anerkennen, dass die Bedürfnisse und Erfahrungen eines jeden Kindes einzigartig und vielschichtig sind. Wenn die Bildungssysteme die spezifischen Herausforderungen von Kindern mit Migrationshintergrund verstehen, können sie gezielte Maßnahmen entwickeln, die ihnen helfen, Bildungshindernisse zu überwinden und ihr volles Potenzial auszuschöpfen. Dies kann Sprachförderung, kulturelle Mediation und sozio-emotionale Unterstützung beinhalten, aber auch systemische Probleme wie unzureichende Finanzierung und Ressourcen angehen. Durch einen proaktiven und integrativen Ansatz bei der Bekämpfung von Bildungsungleichheit können die Bildungssysteme dazu beitragen, dass alle Kinder unabhängig von ihrem Hintergrund Zugang zu einer hochwertigen Bildung und den damit verbundenen Chancen haben.

Die Dringlichkeit dieser Thematik wird durch die sich rapide wandelnde demographische Zusammensetzung in vielen Ländern verstärkt. Die Fähigkeit einer Gesellschaft, die Bildungschancen aller ihrer Mitglieder zu gewährleisten, ist entscheidend für die Sicherung von sozialer Gerechtigkeit und die Förderung von individuellen Potenzialen. Daher ist es von unabdingbarer Relevanz, einen eingehenden Blick auf die Gründe für die Bildungsungleichheit

bei Kindern mit Migrationshintergrund zu werfen und zielgerichtete Interventionsstrategien zu konzipieren, die eine inklusive Bildungslandschaft fördern und gleichzeitig die individuellen Bedürfnisse dieser Schülerinnen und Schüler adressieren.

Die vorliegende Arbeit hat das Ziel, sich systematisch der komplexen Thematik der Bildungsungleichheit bei Kindern mit Migrationshintergrund zu nähern. Dabei liegt der Fokus auf der Analyse möglicher Ursachen sowie der Identifikation von Maßnahmen zur Minderung dieser Ungleichheit. Durch die Kombination von empirischen Erkenntnissen und theoretischen Ansätzen strebt die Studie an, einen fundierten Beitrag zur Diskussion und Lösung dieser drängenden gesellschaftlichen Problematik zu leisten. Im Zentrum steht die Forschungsfrage: Welche Faktoren tragen zur Bildungsungleichheit bei Kindern mit Migrationshintergrund bei, und welche Maßnahmen können ergriffen werden, um diese Ungleichheit zu verringern?

Die Bildungsungleichheit bei Kindern mit Migrationshintergrund innerhalb des deutschen Bildungssystems ist ein vielschichtiges und multidimensionales Phänomen, das tiefgehende Analysen sowie zielgerichtete Interventionen erfordert. Deutschland, als ein Land mit einer signifikanten Migrant*innenpopulation, steht vor der Herausforderung, eine inklusive Bildungsumgebung zu schaffen, die allen Schülerinnen und Schülern gleiche Chancen bietet.

Die Problematik der Bildungsungleichheit zeigt sich in unterschiedlichen Bildungsverläufen, heterogenen Zugangsmöglichkeiten zu Bildungsressourcen und disparaten Bildungsergebnissen von Kindern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu ihren einheimischen Altersgenossen. Diese Disparitäten sind das Ergebnis eines komplexen Zusammenspiels von individuellen, institutionellen und gesellschaftlichen Faktoren.

Individuell spielen Sprachbarrieren eine herausragende Rolle. Der erworbene Sprachstatus bei Migrantinnenkindern kann die Qualität des Bildungszugangs und den Erwerb von Schlüsselkompetenzen entscheidend beeinflussen. Hierbei sind nicht nur der Erstspracherwerb, sondern auch die Ausbildung von Zweitsprachkompetenzen von hoher Relevanz.

Institutionell manifestieren sich die Mechanismen der institutionellen Diskriminierung in Bildungseinrichtungen durch unterschiedliche Ressourcenzuweisungen, divergente Erwartungshaltungen seitens der Lehrkörper sowie selektive Praktiken. Eine strukturelle Sensibilisierung und adäquate Ressourcenausstattung in Bildungseinrichtungen sind unabdingbar, um die Bildungschancen für Migrantinnenkinder zu verbessern.

Gesellschaftlich betrachtet ist die Akzeptanz und Integration von Migrantengruppen ein grundlegendes Element zur Bewältigung der Bildungsungleichheit. Eine gesamtgesellschaftliche Offenheit gegenüber kultureller Vielfalt und eine Förderung von interkulturellem Austausch sind entscheidend für die Schaffung eines Umfelds, das Bildungsungleichheit aktiv bekämpft.

Die Fragestellung für diese Masterarbeit lautet: Welche Faktoren tragen zur Bildungsungleichheit bei Kindern mit Migrationshintergrund bei und welche Maßnahmen können ergriffen werden, um diese Ungleichheit zu verringern? Ziel ist es, die Hauptursachen der Bildungsungleichheit von Kindern mit Migrationshintergrund in Deutschland zu analysieren. Dabei soll ein interdisziplinärer Ansatz verfolgt werden, der individuelle, institutionelle und gesellschaftliche Faktoren gleichermaßen berücksichtigt. Auf der Grundlage dieser vertieften Analyse sollen wirksame Maßnahmen und Interventionen entwickelt werden, die eine nachhaltige Verringerung der Bildungsungleichheit ermöglichen und damit zu einem inklusiveren Bildungsumfeld für alle Schüler beitragen.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in mehrere Kapitel, die eine Analyse der Zusammenhänge zwischen Bildung und Migration sowie mögliche Ursachen von Bildungsungleichheit bei Kindern mit Migrationshintergrund bieten. In der Einleitung wird die Fragestellung der Arbeit eingeführt, gefolgt von einem theoretischen Rahmen zu Bildung und Migration im Kapitel 1. Hierbei werden die Begriffe Bildung, Migration und Migrationshintergrund definiert. Eine historische Perspektive, eingebunden in Paul Mecherils Ansatz, sowie soziale Aspekte und kulturelle Identität im Kontext des Migrationshintergrunds werden beleuchtet. Weiterhin erfolgt eine Auseinandersetzung mit der Migrationsgesellschaft, einschließlich ihrer Merkmale, Herausforderungen, Chancen, Integration und Diversität. Zudem wird die postmigrantische Gesellschaft hinsichtlich ihres Konzepts, ihrer Bedeutung und den Auswirkungen auf Bildung und Sozialstruktur untersucht. Das Kapitel schließt mit der Definition von Bildungsgerechtigkeit.

Im darauffolgenden Kapitel (2) wird der Forschungsstand zu möglichen Ursachen von Bildungsungleichheit bei Kindern mit Migrationshintergrund beleuchtet. Hierbei werden institutionelle Diskriminierung, ihre Ursprünge, Mechanismen im Schulkontext und empirische Forschungen dazu analysiert. Ebenso werden die Auswirkungen von Sprachbarrieren auf den Bildungszugang sowie kulturelle Faktoren und ihre Bedeutung für Bildungsungleichheit eingehend betrachtet, unter Einbeziehung von Theorien von Pierre Bourdieu und Raymond Boudon.

Die nachfolgenden Kapitel (3) widmen sich den sozioökonomischen Einflüssen auf Bildungsungleichheit, wobei soziale Schichtzugehörigkeit und Bildungschancen, der Einfluss des Elternhauses auf den Bildungserfolg und die Rolle der Bildungsinstitutionen untersucht werden. Hierbei werden die Lehrer-Schüler-Beziehungen, Bildungsmaterialien, Ressourcen, Schulprogramme und -politik genauer betrachtet.

Die Arbeit setzt sich fort mit Handlungsempfehlungen zur Überwindung von Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft im Kapitel 4. Hierzu gehören bildungspolitische Maßnahmen, die Förderung von Chancengerechtigkeit, die Stärkung interkultureller Kompetenzen von Lehrkräften und Bildungseinrichtungen sowie die Einbindung von Eltern und Gemeinschaft zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit. Zudem werden aktuelle Forschungstrends, Innovationsansätze und neueste Erkenntnisse zur Förderung der Chancengerechtigkeit in der Bildung beleuchtet.

Schließlich werden in den Schlussfolgerungen und dem Ausblick die wichtigsten Erkenntnisse zusammengefasst und ein Ausblick auf zukünftige Entwicklungen und Forschungsrichtungen gegeben. Insgesamt bildet diese Struktur die Herangehensweise der Arbeit an das komplexe Thema der Bildungsungleichheit bei Kindern mit Migrationshintergrund.

1. THEORETISCHER RAHMEN ZU BILDUNG UND MIGRATION

Die Begriffsdefinition von Bildung ist ein zentraler Ausgangspunkt für die Analyse der Bildungsungleichheit bei Kindern mit Migrationshintergrund in Deutschland. Bildung kann als ein multidimensionales Konzept verstanden werden, das weit über die schulische Vermittlung von Wissen hinausgeht. Es umfasst die ganzheitliche Entwicklung von individuellen Fähigkeiten, Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen, die eine Person befähigen, aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen und ihre individuellen Potenziale zu entfalten.

1.1. Bildungsverständnis und -kontexte: Betrachtung im bildungswissenschaftlichen Rahmen

Im bildungswissenschaftlichen Kontext wird Bildung als ein komplexer Prozess betrachtet, der in verschiedenen Lebensbereichen stattfindet, angefangen von formellen Bildungseinrichtungen wie Schulen und Hochschulen bis hin zu informellen Lernumgebungen in Familie, Gemeinschaft und

Arbeitswelt. Dabei geht es nicht nur um die kognitive Entwicklung, sondern auch um die Förderung sozialer, emotionaler und ethischer Kompetenzen (vgl. Albrecht / Revermann 2016, S. 12-29). Zur pädagogischen Handlungskompetenz gehört deshalb auch die Fähigkeit, pädagogischrelevantes Wissen auf sich verändernde und in hohem Maße ungewisse Situationen zu beziehen, oder - anders formuliert – die Fähigkeit, dieses Wissen in Auseinandersetzung mit neuen Problemlagen immer wieder kritisch zu überprüfen und kreativ weiterzuentwickeln. Man kann diese Fähigkeit zum lebenslangen Weiterdenken zusammen mit Urteilsfähigkeit und hermeneutischer Kompetenz unter dem Oberbegriff der Reflexionskompetenz zusammenfassen. Diese Reflexionskompetenz als Kernstück pädagogischer Handlungsfähigkeit besteht also darin, pädagogisches Wissen selbstständig zu beurteilen und sowohl flexibel als auch kreativ auf je besondere und sich ständig verändernde Situationen zu beziehen. Dieses, 'Beziehen-auf' unterscheidet sich von der bloßen Anwendung' eines Wissens dadurch, dass die je besonderen und neuartigen Situationen jenem Wissen nicht einfach untergeordnet werden und dabei nur als Bestätigung des schon vorhandenen Wissens fungieren. Jenes Wissen dient vielmehr umgekehrt gerade dazu, die jeweiligen Situationen in ihrer Besonderheit zu erschließen sowie nach neuen Handlungsmöglichkeiten darin zu fragen. Darüber hinaus trägt der Bezug auf die jeweilige Situation jedoch auch dazu bei, jenes Wissen immerwieder einer kritischen Prüfung zu unterziehen und bei Bedarf, kreativ weiterzuentwickeln (vgl. Koller 2009, S. 9-21).

Die Bildungsforschung differenziert zwischen verschiedenen Arten von Kompetenzen, die auf unterschiedlichen Wegen erworben werden. Diese Unterscheidung umfasst formale, non-formale und informelle Bildung. Formal erworbene Kompetenzen beziehen sich auf den strukturierten Bildungsweg, der durch schulische und akademische Institutionen geleitet wird. Hierzu gehören der Lehrplan, standardisierte Lehrpläne und akademische Abschlüsse. Diese formale Bildung bildet das Rückgrat des traditionellen Bildungssystems (vgl. Mack 2007, S. 52-59).

Neben der formalen Bildung spielt die non-formale Bildung eine entscheidende Rolle im lebenslangen Lernprozess. Dabei handelt es sich um organisierte Lernprozesse außerhalb des formellen Bildungssystems. Hierzu zählen berufliche Weiterbildungen, Kurse in außerschulischen Einrichtungen oder Workshops. Diese Art der Bildung bietet Flexibilität und ermöglicht individuelle Schwerpunktsetzungen, die über die standardisierten Lehrpläne hinausgehen (vgl. Schiersmann 2007, S. 83-94).

Die informelle Bildung, als dritte Komponente, prägt den alltäglichen Lernprozess im informellen Kontext. Dieser erfolgt durch Interaktionen mit der Familie, Freunden, der Gemeinschaft und auch

durch Medienkonsum. Informelle Bildung ist ein kontinuierlicher Prozess, der häufig unbewusst und spontan stattfindet. Sie ist essentiell für die Entwicklung von sozialen, kulturellen und praktischen Kompetenzen, die über den formalen und non-formalen Bildungsbereich hinausgehen (vgl. Neumann-Braun et al. 2012, S. 15-26).

In der Kombination dieser Bildungskategorien entfaltet sich ein ganzheitliches Verständnis von Lernprozessen. Es verdeutlicht, dass Bildung nicht nur in den Klassenzimmern stattfindet, sondern ein facettenreicher Prozess ist, der durch verschiedene Kontexte und Erfahrungen geprägt wird. Diese Vielfalt in den Lernwegen trägt dazu bei, dass Individuen ein breites Spektrum an Fähigkeiten und Kenntnissen erwerben, die für ihre persönliche und berufliche Entwicklung von großer Bedeutung sind.

Im Kontext der Bildungsungleichheit bei Kindern mit Migrationshintergrund ist es von entscheidender Bedeutung zu verstehen, dass Bildung nicht nur als akademischer Erfolg gemessen werden sollte, sondern auch als Teilhabe an Bildungsprozessen und als Entwicklung von individuellen Fähigkeiten und Potenzialen. Es ist daher unerlässlich, die verschiedenen Dimensionen von Bildung zu berücksichtigen, um eine ganzheitliche Analyse der Bildungsungleichheit zu ermöglichen (vgl. Solga / Dombrowski 2009, S. 34-51).

In Deutschland ist das Bildungssystem föderal organisiert, was bedeutet, dass die Verantwortung für Bildungspolitik und -gestaltung auf der Ebene der Bundesländer liegt. Diese föderale Struktur führt zu einer Vielzahl von Bildungssystemen und -strukturen, die sich zwischen den einzelnen Bundesländern erheblich unterscheiden. Diese Diversität schafft weitere, hochkomplexe Facetten, die in die Analyse der Bildungsungleichheit einbezogen werden müssen (vgl. Jaich 2008, S. 73-85).

Die föderale Organisationsform des Bildungssystems spiegelt sich in der Ausgestaltung von Lehrplänen, Schulstrukturen und Prüfungsmodalitäten wider, die in hohem Maße von den jeweiligen Landesregierungen beeinflusst werden. So entstehen regionale Unterschiede in der Qualität und dem Umfang der Bildungsangebote, was wiederum Auswirkungen auf die Bildungsverläufe und -chancen der Schülerinnen und Schüler hat (vgl. Oelkers 2009, S. 78-83).

Die Autonomie der Bundesländer in Bildungsfragen eröffnet Raum für Innovation und experimentelle Ansätze, kann jedoch gleichzeitig zu Ungleichheiten führen, da Ressourcen und Schwerpunktsetzungen variieren. Bildungsungleichheit manifestiert sich daher nicht nur in individuellen Schulerfahrungen, sondern auch in strukturellen Disparitäten zwischen den

Bundesländern. Dies erfordert eine tiefgreifende Analyse und kontextspezifische Herangehensweise, um die komplexen Wechselwirkungen zwischen föderalen Bildungsstrukturen und Bildungsungleichheit besser zu verstehen. Insgesamt verdeutlicht diese föderale Organisationsform die Notwendigkeit, Bildungsungleichheit in Deutschland als Ergebnis eines vielschichtigen Zusammenspiels von regionalen Bildungspolitiken und -strukturen zu betrachten (vgl. Heinze 2020, S. 128-149).

Insgesamt ist die Definition von Bildung ein Schlüsselbegriff für die Untersuchung der Bildungsungleichheit bei Kindern mit Migrationshintergrund. Sie bildet die Grundlage für die Bewertung von Bildungszugang, -teilhabe und -erfolg dieser Kinder und dient als Referenzpunkt für die Entwicklung wirksamer Maßnahmen zur Reduzierung der Ungleichheit.

1.2 Migration in Deutschland

Der Begriff "Migration" bezieht sich im Kontext dieser Studie auf die grenzüberschreitende räumliche Mobilität von Einzelpersonen oder Gruppen, die mit einem Wohnortwechsel in ein anderes Land oder eine andere Region einhergeht. Die Gründe für die Migration können vielfältig sein, wie z.B. wirtschaftliche, soziale, politische oder kulturelle Motive. In den letzten Jahrzehnten haben sich demografische Strukturen in vielen Gesellschaften erheblich verändert, was Bildungseinrichtungen neuen Herausforderungen gegenüberstellte. Mecherils Ansatz hebt hervor, dass die Definition und Konzeptualisierung von Migrationshintergrund nicht neutral ist, sondern in sich bereits bestimmte Annahmen und Machtstrukturen (vgl. Mecheril 2013, S. 7-32) enthält.

In der Nachkriegszeit erfuhren viele Länder einen bedeutenden Zustrom von Migranten, der, gemäß Mecheril, nicht allein auf wirtschaftlichen Entwicklungen beruhte, sondern auch durch geopolitische Veränderungen und soziale Umbrüche beeinflusst wurde. Dies führte zu einer zunehmenden Diversität in den Bildungseinrichtungen, die nach Mecheril jedoch nicht immer in einer Weise bewältigt wurde, die die vielfältigen Identitäten und Erfahrungen der Schülerschaft mit Migrationshintergrund angemessen berücksichtigte. Historisch betrachtet sahen sich diese Kinder oft sprachlichen, kulturellen und sozialen Barrieren gegenüber, die laut Mecheril nicht nur individuell, sondern auch strukturell bedingt waren (vgl. Mecheril 2010, S. 15-34).

Besonderes Augenmerk wird in diesem Zusammenhang auf die Gruppe der Menschen gelegt, die aus einem anderen Land in die Bundesrepublik Deutschland einwandern. Diese Menschen werden als Migranten bezeichnet und können je nach Migrationsgrund und Migrationsstatus einen unterschiedlichen rechtlichen und sozialen Status haben. Dabei ist es wichtig, eine klare

Unterscheidung zwischen **Arbeitsmigration, Asyilmigration und Fluchtmigration** zu treffen, da sie unterschiedliche rechtliche Rahmenbedingungen und Integrationsprozesse mit sich bringen (vgl. Öztürk 2014, S. 72-112).

Es ist wichtig zu betonen, dass die Dynamik der Migration äußerst komplex ist und von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst wird. Globale wirtschaftliche Ungleichheiten, politische Konflikte, Umweltveränderungen und demografische Veränderungen können alle als Triebkräfte für Migrationsbewegungen wirken (vgl. Grote et al. 2019, S. 100-125).

Kinder mit Migrationshintergrund sind gemäß der Definition des Bundesamts für Statistik junge Menschen, deren Eltern, mindestens ein Elternteil oder beide, aus einem anderen Land stammen.

In Mecherils theoretischem Rahmen wird betont, dass die Bezeichnung "Kinder der ersten Generation" nicht neutral ist, sondern bereits eine soziale Konstruktion darstellt. Diese Kinder werden im Zielland geboren, jedoch weist Mecheril darauf hin, dass die Verwendung des Begriffs "erste Generation" eine wichtige kritische Reflexion erfordert. Mecheril betont, dass die Bezeichnung nicht nur auf der räumlichen Herkunft der Eltern basiert, sondern auch implizit bestimmte Annahmen über kulturelle Zugehörigkeit und Identität einschließt (vgl. Mecheril 2010, S. 62-83).

Der Begriff "Migrationshintergrund", den Mecheril (vgl. 2010, S. 27-28) intensiv analysiert, umfasst nicht nur eine geografische Dimension, sondern beinhaltet auch soziale und kulturelle Aspekte. Mecherils Ansatz weist darauf hin, dass diese Kinder nicht nur durch ihre Herkunft, sondern auch durch die Art und Weise, wie ihre kulturelle Identität konstruiert wird, geprägt sind. Die Einordnung in die "erste Generation" kann, laut Mecheril, zu essentialistischen Vorstellungen von Kultur und Identität führen, die wiederum Bildungsungleichheit verstärken können (vgl. Tunç 2018, S. 129-153). Daher erfordert die Analyse von Bildungsungleichheit bei Kindern mit Migrationshintergrund eine sorgfältige Berücksichtigung der Begrifflichkeiten, wie sie von Mecheril herausgearbeitet wurden, um eine präzise und kritische Analyse der zugrunde liegenden Konzepte zu gewährleisten (vgl. Mecheril 2013, S. 72-94).

Es ist wichtig festzustellen, dass Migration nicht nur ein individueller Akt ist, sondern auch ein gesellschaftliches Phänomen mit weitreichenden Folgen für die soziale, kulturelle und wirtschaftliche Struktur des Aufnahmelandes. Daher wirkt sie sich auch auf die Bildungslandschaft aus, stellt neue Anforderungen an das Bildungssystem und schafft gleichzeitig Chancen und Herausforderungen für die schulische Integration von Kindern mit Migrationshintergrund (vgl. Wimmer 2008, S. 19-36).

1.3. Soziale Aspekte und kulturelle Identität

Die eingehende Analyse der Bildungsungleichheit bei Kindern mit Migrationshintergrund erfordert einen Kontext, der durch Paul Mecherils Perspektive auf Migration und Bildung erweitert wird (vgl. Mecheril 2013, S. 52-54).

1.3.1. Soziale Aspekte

Die Einbettung des Phänomens Bildungsungleichheit bei Kindern mit Migrationshintergrund erfordert eine Analyse der sozialen Aspekte im Kontext ihrer Bildungsbeteiligung. Dieser Abschnitt des theoretischen Rahmens zielt darauf ab, die vielschichtigen sozialen Dynamiken zu beleuchten, die als primäre Determinanten für Bildungsungleichheit in Bildungssystemen wirken. Das Verständnis dieser sozialen Aspekte ist entscheidend, um effektive Interventionen und präventive Maßnahmen zu konzipieren, die auf eine inklusivere Bildungslandschaft abzielen.

Soziale Aspekte manifestieren sich in einer komplexen Verflechtung von sozioökonomischen, kulturellen und ethnischen Einflüssen. Ein zentrales Element ist hierbei die sozioökonomische Lage der Familien mit Migrationshintergrund. Die ökonomischen Ressourcen einer Familie spielen eine entscheidende Rolle bei der Schaffung eines unterstützenden Umfelds für die Bildungsbeteiligung und -entwicklung ihrer Kinder. Eine präzise Analyse dieser sozioökonomischen Einflüsse ist daher unerlässlich, um gezielte Maßnahmen zu entwickeln, die den Ressourcenungleichheiten entgegenwirken (vgl. Suppiah 2020, S. 27-60).

Ein weiterer Schlüsselfaktor sind die ethnischen und kulturellen Dimensionen. Verschiedene kulturelle Hintergründe innerhalb der Migrantinnengruppen prägen die Lebenswelt der Kinder und beeinflussen ihre Identitätsbildung im Kontext der Bildungseinrichtungen. Sprachliche Vielfalt und kulturelle Differenzen können sowohl Ressourcen als auch Barrieren darstellen. Ein tiefgreifendes Verständnis dieser kulturellen Aspekte ermöglicht es, Bildungseinrichtungen besser darauf auszurichten, die Vielfalt zu würdigen und gleichzeitig mögliche Benachteiligungen zu minimieren (vgl. von Below et al. 2007, S. 120-123).

Die sozialen Netzwerke, in die Familien mit Migrationshintergrund eingebunden sind, formen eine weitere Dimension. Die Qualität und Reichweite sozialer Unterstützung beeinflussen maßgeblich die Resilienz und die Bildungsmöglichkeiten der Kinder. Die Förderung eines inklusiven sozialen Umfelds, das sich über familiäre Strukturen hinaus erstreckt, stellt somit eine strategische Interventionsebene dar (vgl. Wittneben 2023, S. 122-171).

Durch die Integration von Theorien der Soziologie, Ethnologie und Bildungsforschung streben wir eine ganzheitliche Perspektive an, um fundierte Erkenntnisse für die Entwicklung zielgerichteter Maßnahmen zu gewinnen. Auf dieser Grundlage wird es möglich sein, Chancengleichheit zu fördern und nachhaltige Veränderungen in Richtung einer inklusiven Bildungsgesellschaft zu initiieren.

1.3.2. Kulturelle Identität

Die Erforschung der Bildungsungleichheit bei Kindern mit Migrationshintergrund erfordert eine Analyse kultureller Identitätsaspekte, die als Schlüsselemente im theoretischen Rahmen dienen. Kulturelle Identität umfasst die individuelle und kollektive Aneignung von Werten, Normen, Traditionen und Sprachen, die in einer bestimmten Gemeinschaft oder Ethnie verwurzelt sind. Im Zusammenhang mit Bildungsungleichheit bei Kindern mit Migrationshintergrund gewinnt die kulturelle Identität eine besondere Relevanz, da sie die Interaktionen und Erfahrungen dieser Kinder in Bildungseinrichtungen beeinflusst.

Ein bedeutender Aspekt, der in diesem Kontext eine zentrale Rolle spielt, ist die Sprachidentität. Diese Mehrsprachigkeit stellt nicht nur eine Herausforderung dar, sondern eröffnet zugleich vielfältige Chancen für einen bereicherten Lernprozess. Es gilt, die verschiedenen Dimensionen der Mehrsprachigkeit zu erfassen, einschließlich des Einflusses auf kognitive Prozesse, kulturelle Ausdrucksformen und individuelle Lernstile. Die Entwicklung von angemessenen Unterstützungsmaßnahmen erfordert daher eine Analyse der spezifischen sprachlichen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler sowie die Integration von Mehrsprachigkeit als Ressource in den schulischen Lehrplan, um eine inklusive Bildungsumgebung zu schaffen, die die sprachliche Vielfalt wertschätzt und fördert (vgl. Penya 2017, S. 70-99).

Die Vielfalt kultureller Hintergründe innerhalb der Migrationsgesellschaft bildet eine komplexe Landschaft von Überzeugungen, Praktiken und sozialen Normen. Die Untersuchung dieser kulturellen Aspekte erfordert eine Analyse der unterschiedlichen Werthaltungen, die von den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund mitgebracht werden. Dies beinhaltet die Berücksichtigung von kulturellen Traditionen, religiösen Praktiken und sozialen Normen, die einen Einfluss auf die Bildungsbeteiligung, den Lernprozess und die soziale Integration haben können. Es ist von entscheidender Bedeutung, diese Vielfalt nicht als Hindernis, sondern als Ressource zu betrachten und Ansätze zu entwickeln, die eine kulturell sensible Unterrichtsumgebung fördern. Dabei ist zu berücksichtigen, wie kulturelle Vielfalt als Bereicherung für den gesamten Bildungsprozess dienen kann, indem verschiedene Perspektiven

geschätzt, interkulturelle Kompetenzen gefördert und ein integratives Lehr- und Lernumfeld geschaffen werden (vgl. von Below et al. 2007, S. 120-123).

Ein starkes kulturelles Selbstbewusstsein kann zur Selbstmotivation und -bestimmung beitragen, während mögliche Konflikte zwischen der eigenen kulturellen Identität und den dominierenden Normen in Bildungseinrichtungen eine zusätzliche Belastung darstellen können.

1.4. Migrationsgesellschaft

Die Migrationsgesellschaft als Konzept bildet einen Schlüsselbegriff für das Verständnis der komplexen Zusammenhänge, die Bildungsungleichheit beeinflussen. Die Merkmale einer Migrationsgesellschaft manifestieren sich in der Vielfalt von Herkunft, Identität und kultureller Prägung innerhalb der Bevölkerung. In einer Migrationsgesellschaft werden Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft und mit unterschiedlichem Migrationsstatus zu integralen Bestandteilen des gesellschaftlichen Gefüges. Es entsteht eine soziokulturelle Dynamik, die die gesamte Gesellschaft durchdringt und auch das Bildungssystem in seiner Struktur und Funktion prägt (vgl. Fleige et al. 2020, S. 105-119).

1.4.1. Merkmale einer Migrationsgesellschaft

Ein wesentliches Merkmal der heutigen Gesellschaft ist die facettenreiche Diversität der Bevölkerung, die sich in verschiedenen Dimensionen zeigt. Diese Vielfalt erstreckt sich über ethnische, kulturelle, sprachliche und religiöse Unterschiede, was zu einer komplexen sozialen Landschaft führt. In Bildungseinrichtungen spiegelt sich diese Diversität in den unterschiedlichen Hintergründen und Erfahrungen der Schülerinnen wider (vgl. Löw et al. 2008, S. 93-114).

Die ethnische Diversität manifestiert sich in unterschiedlichen kulturellen Traditionen und Praktiken, die einen reichen kulturellen Schatz darstellen, jedoch auch Herausforderungen für die Bildungseinrichtungen mit sich bringen, insbesondere in Bezug auf die Integration von kulturellen Perspektiven in den Lehrplan. Die sprachliche Vielfalt reflektiert sich in den verschiedenen Muttersprachen der Schülerinnen, was die Notwendigkeit unterstreicht, Sprachunterricht und Ressourcen bereitzustellen, die den individuellen sprachlichen Bedürfnissen gerecht werden. Die religiöse Vielfalt schafft eine dynamische kulturelle Landschaft, die die Sensibilität für religiöse Unterschiede und die Förderung religiöser Toleranz erfordert (vgl. Fahrenwald 2011, S. 126-184).

Ein weiteres prägnantes Merkmal ist die Interkulturalität als gelebte Realität. In einer Migrationsgesellschaft kommen Menschen unterschiedlicher kultureller Hintergründe in direkten Kontakt miteinander. Dieser interkulturelle Austausch beeinflusst die sozialen Dynamiken in

Bildungseinrichtungen und eröffnet zugleich die Möglichkeit, interkulturelle Kompetenzen zu fördern, die einen wichtigen Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit leisten können (vgl. Gogolin / Nauck 2013, S. 45-47).

Die Migrationsgesellschaft zeichnet sich auch durch eine erhöhte gesellschaftliche Sensibilität für Vielfalt und Teilhabe aus. Dies manifestiert sich in rechtlichen Rahmenbedingungen, die darauf abzielen, gleiche Bildungschancen für alle zu gewährleisten. Die Herausforderung besteht jedoch darin, diese Prinzipien nicht nur auf dem Papier zu verankern, sondern sie aktiv in Bildungspolitik und -praxis umzusetzen.

1.4.2. Herausforderungen und Chancen

Die Komplexität der Migrationsgesellschaft als integrativer Bestandteil des theoretischen Rahmens zu Bildung und Migration manifestiert sich in einer Vielzahl von Herausforderungen und Chancen, die maßgeblich die Bildungsungleichheit bei Kindern mit Migrationshintergrund beeinflussen. In diesem Unterkapitel werden diese Facetten in einem differenzierten Kontext beleuchtet.

Kulturelle Disparitäten und Integrationsbarrieren stellen einen zentralen Aspekt im Kontext der Migrationsgesellschaft dar. Das Vorhandensein vielfältiger kultureller Hintergründe innerhalb **dieser Gesellschaftsschicht**??? Unverständlich, welche Schicht ist hier gemeint? kann zu komplexen Spannungen führen und erhebliche Herausforderungen für die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund in das Bildungssystem mit sich bringen. Kulturelle Unterschiede können sich auf verschiedene Ebenen manifestieren, darunter Sprache, Wertesysteme, religiöse Praktiken und soziale Normen. Solche Vielfalt kann zu Missverständnissen führen, nicht nur zwischen den Schülerinnen und Schülern, sondern auch zwischen Lehrkräften, Eltern und Bildungseinrichtungen. Die Notwendigkeit, eine integrative und interkulturelle Bildungsumgebung zu schaffen, wird deutlich, da dies nicht nur zur sozialen Kohäsion beiträgt, sondern auch die individuelle Entwicklung und den Bildungserfolg jedes Kindes fördert. Daher erfordert die Bewältigung dieser kulturellen Herausforderungen eine differenzierte und ganzheitliche Strategie, die die Vielfalt als Ressource betrachtet und darauf abzielt, eine inklusive Bildungsumgebung zu schaffen, in der alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen unterstützt und gefördert werden (vgl. Cudak / Rostas, 2023, S. 1-71).

Es lohnt sich auch, die sprachliche Heterogenität im Rahmen einer migratorischen Arbeitswelt als eine bedeutende Herausforderung zu betrachten, die weitreichende Auswirkungen auf den

Bildungsbereich hat. Die Vielfalt der gesprochenen Sprachen unter den Schülerinnen und Schülern kann den Erwerb der Unterrichtssprache erschweren und den Zugang zu Bildungsinhalten beeinflussen. Dieser sprachliche Reichtum spiegelt nicht nur kulturelle Diversität wider, sondern kann auch zu kommunikativen Barrieren führen, die sich auf die Lehr-Lern-Prozesse auswirken. Es ist entscheidend zu erkennen, dass der Spracherwerb nicht nur ein individuelles, sondern auch ein gesamtgesellschaftliches Anliegen ist. Der Umgang mit dieser sprachlichen Heterogenität erfordert daher nicht nur eine gezielte Förderung des Zweitspracherwerbs, sondern auch die Implementierung von unterstützenden Maßnahmen im Bildungssystem, um sicherzustellen, dass alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen Zugang zu Bildungsinhalten haben. Dies kann beispielsweise durch spezifische Sprachförderprogramme, interkulturelle Lehrmethoden und die Schulung von Lehrkräften in Bezug auf den Umgang mit sprachlicher Diversität erreicht werden. Der Fokus sollte darauf liegen, die sprachliche Vielfalt als Bereicherung zu betrachten und Strategien zu entwickeln, die eine inklusive und chancengerechte Bildung für alle Kinder in einer sprachlich heterogenen Migrationsgesellschaft gewährleisten (vgl. Winter et al., 2021, S. 213-234).

In Anbetracht der gesellschaftlichen Probleme stellen sozioökonomische Disparitäten eine bedeutende Herausforderung dar, mit der Familien mit Migrationshintergrund häufig konfrontiert sind, und diese haben unmittelbare Auswirkungen auf den Bildungsbereich. Der Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status und Bildungszugang ist komplex, da ökonomische Ressourcen einen entscheidenden Einfluss auf die Möglichkeiten der Kinder haben, hochwertige Bildung zu erhalten. Familien mit Migrationshintergrund erleben oft einen höheren Grad an ökonomischer Unsicherheit, was sich auf den Zugang zu Bildungsmaterialien, Nachhilfeunterricht, außerschulischen Aktivitäten und weiteren Bildungsressourcen auswirken kann. Diese finanziellen Einschränkungen können zu einem Bildungsgefälle führen, da die betroffenen Kinder möglicherweise nicht in der Lage sind, an extracurricularen Aktivitäten teilzunehmen oder zusätzliche Unterstützung außerhalb des regulären Unterrichts zu erhalten (vgl. Bildungsberichterstattung 2018, S. 63-88).

Die positiven Aspekte dieses Prozesses sollten ebenfalls hervorgehoben werden.??? Die kulturelle Diversität innerhalb der Migrationsgesellschaft bietet die Chance, Bildungsinhalte mit verschiedenen Perspektiven anzureichern und Schülern ein umfassenderes Verständnis der Welt zu ermöglichen (vgl. Gogolin et al. 2020, S. 51-92). Der gezielte Einsatz von mehrsprachigen Unterrichtsansätzen kann zu einer effektiveren Integration und Förderung von Bildungschancen führen (vgl. Steinhauser 2014, S. 115-124). ???Interkulturelles Lernen im Rahmen einer

Migrationschule eröffnet eine facettenreiche Perspektive auf Bildung und soziale Integration. Dieser Ansatz geht über die bloße Anerkennung von kultureller Vielfalt hinaus und ermutigt Schülerinnen und Schüler aktiv dazu, verschiedene kulturelle Perspektiven zu schätzen und zu verstehen. Dies beinhaltet nicht nur den Fokus auf kulturellen Unterschieden, sondern auch die Anerkennung gemeinsamer Werte und die Förderung von interkultureller Kommunikation. Durch interkulturelles Lernen werden Schülerinnen und Schüler mit Werkzeugen ausgestattet, um Vorurteile abzubauen, Stereotypen zu hinterfragen und eine offene, respektvolle Haltung gegenüber Menschen unterschiedlicher Herkunft zu entwickeln. In diesem Zusammenhang spielt die Lehrkraft eine entscheidende Rolle, indem sie interkulturelle Kompetenzen entwickelt und in den Unterricht integriert (vgl. Cudak / Rostas 2023, S. 1-71).

1.4.3. Integration und Diversität

Die Migrationsgesellschaft als komplexe soziale Realität steht im Zentrum des theoretischen Rahmens zu Bildung und Migration. Dieser Abschnitt fokussiert auf die Aspekte der Integration und Diversität innerhalb dieses gesellschaftlichen Kontexts und deren Auswirkungen auf die Bildungsungleichheit bei Kindern mit Migrationshintergrund.

Der Prozess der institutionellen Integration, der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in Bildungseinrichtungen einschließt, ist von entscheidender Bedeutung für ihre Teilhabe am Bildungssystem. Dies umfasst nicht nur den Zugang zu Schulen, sondern auch die aktive Teilnahme an Bildungsaktivitäten und -programmen. Dabei spielen verschiedene Integrationsmechanismen eine Rolle, angefangen von spezifischen Unterstützungsmaßnahmen für den Spracherwerb bis hin zu kultursensitiven Lehrmethoden. Eine effektive institutionelle Integration erfordert daher eine systematische Überprüfung und Anpassung von Bildungsstrukturen, um sicherzustellen, dass die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund angemessen berücksichtigt werden (vgl. McElvany et al. 2017, S. 23-38).

Die soziale Integration stellt einen weiteren bedeutenden Aspekt dar, da sie auf die Eingliederung von Kindern mit Migrationshintergrund in soziale Netzwerke innerhalb der Schule abzielt. Hierbei spielen nicht nur die Beziehungen zu Mitschülern eine Rolle, sondern auch die Interaktionen mit Lehrkräften und anderen Schulmitarbeitern. Eine unterstützende Schulgemeinschaft, die soziale Bindungen fördert und Diskriminierung entgegenwirkt, trägt maßgeblich zur positiven Entwicklung der Schülerinnen und Schüler bei und beeinflusst deren Bildungserfolg nachhaltig.

Die kulturelle Integration fokussiert auf die Anerkennung und Wertschätzung kultureller Vielfalt innerhalb der Bildungsinstitutionen. Dies geht über die bloße Toleranz hinaus und setzt sich für eine integrative Bildungsumgebung ein, die die kulturelle Identität der Schülerinnen und Schüler nicht nur respektiert, sondern aktiv fördert. Dies kann durch die Integration von kulturellen Inhalten in den Lehrplan, die Feier verschiedener kultureller Feste und den Einsatz von Lehrmaterialien aus verschiedenen kulturellen Kontexten erreicht werden. Eine kulturell integrative Bildungsumgebung schafft somit eine Grundlage für eine offene, respektvolle und interkulturelle Gesellschaft (vgl. Fomin 2023, S. 21-31).

Die kulturelle Vielfalt in der Migrationsgesellschaft eröffnet ein breites Spektrum an Möglichkeiten und kann als eine wertvolle Ressource für den Bildungsprozess betrachtet werden. Die unterschiedlichen kulturellen Hintergründe der Schülerinnen und Schüler bringen vielfältige Perspektiven mit sich, die zu einem umfassenderen Verständnis und einem reichhaltigeren Lernumfeld beitragen können.

Die sprachliche Vielfalt innerhalb der Schülerschaft erfordert eine differenzierte Herangehensweise, die die Bandbreite der gesprochenen Sprachen angemessen berücksichtigt. Die Förderung von Mehrsprachigkeit kann nicht nur zu einem inklusiven Lernumfeld beitragen, sondern auch die kulturelle Identität der Schülerinnen und Schüler stärken. Strategien zur Unterstützung mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler sollten sowohl den Erwerb der Unterrichtssprache als auch die Pflege ihrer Herkunftssprachen berücksichtigen, um eine ganzheitliche Sprachentwicklung zu fördern (vgl. Hill / Yildiz 2018, S. 256).

Die gezielte Förderung interkultureller Kompetenzen sowohl bei Lehrkräften als auch bei Schülerinnen und Schülern ist von entscheidender Bedeutung für die Schaffung einer inklusiven Lernumgebung. Dies ermöglicht ein besseres Verständnis der kulturellen Unterschiede, fördert den respektvollen Umgang miteinander und trägt dazu bei, Vorurteile abzubauen. Durch entsprechende Schulungen und Programme können Schulen dazu beitragen, eine interkulturelle Sensibilität zu entwickeln und damit einen Beitrag zu einer offenen und toleranten Gesellschaft leisten (vgl. Ottersbach et al. 2016, S. 135-175).

1.5. Postmigrantische Gesellschaft

Die postmigrantische Gesellschaft repräsentiert einen Paradigmenwechsel in der Betrachtung von Migration und ihrer gesellschaftlichen Implikationen. In diesem Abschnitt wird das Konzept der

postmigrantischen Gesellschaft eingeführt und seine Bedeutung für die Analyse von Bildungsungleichheit bei Kindern mit Migrationshintergrund beleuchtet.

1.5.1. Konzept und Bedeutung

Die postmigrantische Gesellschaft ist geprägt von einem Verständnis, dass Migration nicht mehr als temporäres Phänomen betrachtet wird, sondern als konstante und integraler Bestandteil der Gesellschaft. In einer postmigrantischen Perspektive wird die Vielfalt als normativer Zustand anerkannt, und die Trennung zwischen "Einheimischen" und "Migranten" wird zunehmend obsolet (vgl. Gogolin et al., 2020, S. 51-92).

Die Abkehr von Migrationskategorien in einer postmigrantischen Gesellschaft markiert einen Paradigmenwechsel in der Betrachtung von Bildungsungleichheit. In dieser Perspektive wird Bildungsungleichheit nicht mehr ausschließlich durch Migrationskategorien definiert, sondern die Vielfalt wird als integraler Bestandteil der Gesellschaft betrachtet. Dies führt zu einer differenzierteren Analyse der Bildungsungleichheit, die über stereotype Zuordnungen hinausgeht und eine umfassendere Betrachtung individueller Lebensrealitäten ermöglicht (vgl. Cudak / Rostas 2023, S. 1-71).

Die postmigrantische Perspektive hebt die kulturelle Hybridität¹ und Identitätsvielfalt hervor. Kinder mit Migrationshintergrund werden nicht mehr ausschließlich als Träger einer "fremden" Kultur betrachtet, sondern als Akteure in einem vielschichtigen kulturellen Geflecht. Dieser Ansatz ermöglicht es, individuelle Identitäten und kulturelle Hintergründe als bereichernde Elemente anzuerkennen, die den Bildungsbereich diversifizieren und bereichern können.

In einer postmigrantischen Gesellschaft sind neue Formen der Bildungsgerechtigkeit erforderlich. Diese gehen über die Berücksichtigung individueller kultureller Hintergründe hinaus und adressieren die komplexen Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Identitäten und gesellschaftlichen Strukturen. Die Herausforderung besteht darin, Mechanismen zu entwickeln, die die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler in ihrer Gesamtheit erfassen und gerechte Bildungschancen für alle gewährleisten. Dies erfordert einen integrativen Ansatz, der die dynamischen und vielschichtigen Aspekte der postmigrantischen Realität in den Fokus rückt (vgl. Steinhauser 2014, S. 115-124).

¹ Der Begriff Hybridität leitet sich vom lateinischen Wort hybrida „Mischling“ ab und geht davon aus, dass Individuen aus ihrer Herkunftsidentität und der Identität der Aufnahmegesellschaft eine neu konstruierte und somit dritte Identitäten hervorbringen (vgl. Gugenberger 2010, 68).

1.5.2. Folgen für Bildung und Sozialstruktur

Die postmigrantische Gesellschaft, als ein dynamisches Konzept, welches die Übergänge von Migrationsgesellschaften zu postmigrantischen Formationen untersucht, impliziert vielschichtige Auswirkungen auf Bildungs- und Sozialstrukturen. In diesem Kontext wird die Bildungsungleichheit bei Kindern mit Migrationshintergrund zu einem signifikanten Faktor, der in seiner Komplexität und Vielschichtigkeit betrachtet werden muss. Die vorliegende Analyse fokussiert sich darauf, wie diese postmigrantische Transformation Bildungssysteme beeinflusst und gleichzeitig strukturelle Disparitäten in der sozialen Hierarchie verstärken kann (vgl. Eulenberger 2013, S. 91-100).

Innerhalb der postmigrantischen Gesellschaft manifestieren sich bildungsspezifische Ungleichheiten auf mehreren Ebenen. Erstens spielen sprachliche Barrieren eine entscheidende Rolle, indem sie den Zugang zu Bildungseinrichtungen und die erfolgreiche Integration in den Bildungsprozess erschweren. Die sprachliche Kompetenz stellt nicht nur ein Mittel zur Wissensvermittlung dar, sondern dient auch als Schlüssel zur sozialen Interaktion und Teilhabe am Bildungssystem. Kinder mit Migrationshintergrund, die mit einer begrenzten Sprachkompetenz konfrontiert sind, erfahren somit eine inhärente Benachteiligung im Bildungsbereich (vgl. Faas 2013, S. 37-56).

Zweitens beeinflussen kulturelle Unterschiede und Diversität die Lehr-Lern-Dynamik in postmigrantischen Bildungskontexten. Lehrpläne und Bildungsmaterialien können, wenn nicht angemessen diversifiziert, kulturelle Vielfalt vernachlässigen und dadurch eine ungleiche Repräsentation in der Bildung schaffen. Diese Vernachlässigung führt nicht nur zu einem Mangel an kultureller Sensibilität, sondern trägt auch zur Entstehung von Stereotypen und Vorurteilen bei, die die Lernumgebung für Kinder mit Migrationshintergrund negativ beeinflussen (vgl. Pepelnik 2011, S. 140-143).

Drittens wirken sich ökonomische Faktoren innerhalb der postmigrantischen Gesellschaft auf die Bildungsungleichheit aus. Sozioökonomische Ungleichheit, die oft mit dem Migrationshintergrund korreliert, kann den Zugang zu Ressourcen wie Nachhilfe, außerschulischen Aktivitäten und Bildungstechnologien beeinträchtigen. Diese finanziellen Hürden verstärken Bildungsdisparitäten und erschweren den sozialen Aufstieg für Kinder mit Migrationshintergrund (vgl. Imdorf 2012, S. 92-93).

Maßnahmen zur Reduzierung dieser Bildungsungleichheiten erfordern daher eine umfassende Analyse der zugrunde liegenden Faktoren auf allen Ebenen. Die Entwicklung von gezielten Sprachförderprogrammen, kultursensiblen Lehransätzen und einer gerechten Ressourcenverteilung innerhalb des Bildungssystems stellt einen essenziellen Schritt dar. Zudem erfordert es eine kontinuierliche Überwachung und Anpassung von Bildungspolitiken, um sicherzustellen, dass sie den sich wandelnden Dynamiken einer postmigrantischen Gesellschaft gerecht werden und eine inklusive Bildungsumgebung fördern.

1.6. Definition der Bildungsgerechtigkeit

Im Rahmen des theoretischen Diskurses über Bildung und Migration erscheint die Definition der Bildungsgerechtigkeit als essenzieller Bestandteil, um die Ursachen für Bildungsungleichheit bei Kindern mit Migrationshintergrund zu verstehen und angemessene Maßnahmen zu entwickeln. Eine grundsätzliche Herausforderung liegt darin, das Ende der klassischen Bildung im Zeitalter der Bildungsstandards zu reflektieren. Dieses Ende bezieht sich nicht auf ein unausweichliches Schicksal, sondern auf einen vermeidbaren Abbruch, der durch eine kritische Auseinandersetzung mit den Machtansprüchen und der negativen Dialektik der Bildung ausgelöst wurde (vgl. Frost 2010, S. 318-319).

Die aktuelle „Totalökonomisierung“ der Bildung erfordert eine differenzierte Betrachtung, die zwischen ökonomischer Bildung, Ökonomie der Bildung und Ökonomisierung der Bildung unterscheidet. Der gegenwärtige Trend zur Ökonomisierung transformiert das pädagogische Denken in ökonomische Begriffe und Strukturen, insbesondere durch die Festlegung von Bildungsstandards und Kompetenzen. Diese Transformation zielt darauf ab, Bildung als Erwerb verwertbarer Kompetenzen zu definieren, wodurch Menschen für die flexible Anpassung an vorgegebene Normen geschult werden, anstatt diese Normen selbst kritisch zu hinterfragen und zu verändern (vgl. ebd., S. 313-317).

Die Auseinandersetzung mit dem genuin pädagogischen Denken, das sich gegen die Ökonomisierung der Bildung stemmt, wird als dringend notwendig erachtet. Die Bedeutung von Widerstand in Form von Abweichung von der Norm, Protest gegen Reduktionen, Ungehorsam gegen Unvernunft und Ausbruch aus der Sklaverei sachfernen Wissensmanagements wird betont. Diese Widerstände sind nicht nur pädagogische Alternativen, sondern auch Quellen für gesellschaftlich-kulturelle Güter, die über monetäre Erwerbs- und Marktlogiken hinausgehen und die nächste Generation auf eine kritische Reflexion und normative Gestaltung ihrer Umwelt vorbereiten können (vgl. Frost 2010, S. 318-319).

Die soziale Gerechtigkeit nimmt einen maßgeblichen Stellenwert im Verständnis von Bildungsgerechtigkeit ein. Dieser Ansatz hebt die Bedeutung von Bildung als Mittel zur Überwindung sozialer Ungleichheiten hervor. Insbesondere im Kontext von Kindern mit Migrationshintergrund erfordert dies die gezielte Bekämpfung struktureller Hindernisse, die den Zugang zur Bildung erschweren können. Hierzu zählen sprachliche Barrieren, Diskriminierung und finanzielle Hürden, die einer gerechten Teilhabe am Bildungssystem entgegenwirken (vgl. Hormel / Scherr 2010, S. 142-145).

In der Literatur wird Bildungsgerechtigkeit oft als das Streben nach Chancengleichheit in der Bildung definiert. Dieser Ansatz unterstreicht die Notwendigkeit, gleiche Ausgangsbedingungen für alle Schüler zu schaffen, um ihre individuellen Potenziale bestmöglich zu entfalten. Im Kontext von Kindern mit Migrationshintergrund bedeutet dies, dass sprachliche, kulturelle und sozioökonomische Unterschiede als entscheidende Faktoren für die Ausgestaltung von Bildungsgerechtigkeit berücksichtigt werden müssen (vgl. Preuß, 2012 S. 116-128).

Insgesamt erfordert die Bildungsgerechtigkeit eine Rückbesinnung auf den ursprünglichen Sinn von Bildung als Widerstand gegen Anpassungszwänge und eine Neubewertung von genuin pädagogischen Tugenden, um dem pädagogischen Raum eine eigenständige Identität zu verleihen und die individuelle Selbstbestimmung zu bewahren.

2. MÖGLICHE URSACHEN DER BILDUNGSUNGLEICHHEIT BEI KINDERN MIT MIGRATIONSHINTERGRUND

Die Diskussion umfasst verschiedene Ebenen, beginnend mit der tiefgehenden Analyse institutioneller Diskriminierung und ihren subtilen Mechanismen im schulischen Kontext. Von den Ursprüngen bis zu den konkreten Auswirkungen auf den Bildungszugang beleuchten wir auch die Bedeutung von Sprache(n) und den Spracherwerb bei Kindern mit Migrationshintergrund. Die empirische Forschung zu Problemen in einem mehrsprachigen Umfeld liefert dabei tiefe Einblicke. Abschließend werden kulturelle Faktoren, insbesondere die Theorien von P. Bourdieu und Raymond Boudon, auf ihre Bedeutung für Bildungsungleichheit bei diesen Kindern beleuchtet. Dieser Abschnitt bietet nicht nur eine Bestandsaufnahme, sondern bildet auch die

Grundlage für die Entwicklung zielgerichteter Maßnahmen zur nachhaltigen Bekämpfung der Bildungsungleichheit.

2.1. Institutionelle Diskriminierung

Institutionelle Diskriminierung bezieht sich auf die systematische Benachteiligung von bestimmten Gruppen aufgrund ihrer ethnischen Zugehörigkeit, wobei diese Diskriminierung in den institutionellen Mechanismen verankert ist. Im Kontext von Kindern mit Migrationshintergrund liegt der Ursprung dieses Phänomens in historischen, sozialen und politischen Entwicklungen begründet (vgl. Hasse / Schmidt 2020, S. 1-18).

2.1.1. Ursprung der Institutionellen Diskriminierung

Historisch bedingt sind Bildungssysteme oft geprägt von einer homogenen kulturellen Dominanz, die die Integration von Vielfalt erschwert. Der Ursprung institutioneller Diskriminierung gegenüber Migrantenkindern kann auf historische Muster der Ausgrenzung und Assimilation zurückgeführt werden. Diese historischen Narrationen haben dazu beigetragen, stereotypisierte Vorstellungen von Migrationsgruppen zu schaffen, die sich bis heute in Bildungspraktiken und -politiken manifestieren können (vgl. Gomolla 2005, S. 21-27).

Sozial spielen strukturelle Ungleichheiten eine entscheidende Rolle beim Ursprung institutioneller Diskriminierung. Soziale Hierarchien und ökonomische Disparitäten können dazu führen, dass bestimmte Gruppen von Kindern mit Migrationshintergrund systematisch in Schulen mit begrenzten Ressourcen oder schlechter Lehrqualität platziert werden. Diese strukturellen Ungleichheiten werden weiter durch institutionelle Praktiken verstärkt, die unbewusste Vorurteile, kulturelle Unkenntnis und stereotypisierte Annahmen fördern (vgl. Eulenberger 2013, S. 91-100).

Politische Faktoren tragen ebenfalls zum Ursprung der institutionellen Diskriminierung bei. Bildungspolitiken können durch diskriminierende Praktiken, sei es in Bezug auf Ressourcenverteilung, Lehrerprofessionalisierung oder Lehrplanentwicklung, dazu beitragen, dass Kinder mit Migrationshintergrund ungleich behandelt werden. Gesetzliche Rahmenbedingungen können auch Barrieren für den gleichberechtigten Zugang zu Bildung schaffen, indem beispielsweise Sprachanforderungen oder bürokratische Hürden aufgestellt werden.

2.1.2. Mechanismen der institutionellen Diskriminierung im Schulkontext

Die Mechanismen der institutionellen Diskriminierung im Schulkontext, als essenzieller Bestandteil der Ursachenanalyse für Bildungsungleichheit bei Kindern mit Migrationshintergrund,

manifestieren sich in komplexen Prozessen, die tief in den Strukturen und Interaktionen des Bildungssystems verankert sind. Eine facettenreiche Analyse dieser Mechanismen ist unerlässlich, um gezielte Maßnahmen zur Reduzierung von Bildungsungleichheit zu entwickeln (vgl. Bleiker et al. 2016, S. 100-113).

Ein zentraler Mechanismus ist die Segregation von Schülern aufgrund ethnischer Zugehörigkeit. Diese segregierten Schulumgebungen entstehen oft durch geografische Faktoren, wirtschaftliche Disparitäten und Wohnraumverteilung. Die Konzentration von Schülern mit Migrationshintergrund in bestimmten Schulen kann zu einem Mangel an Ressourcen, qualifizierten Lehrkräften und adäquaten Lernmaterialien führen, was die Bildungsqualität erheblich beeinträchtigt. Diese Segregation ist nicht nur eine physische Trennung, sondern spiegelt auch oft eine soziale und kulturelle Isolation wider, die die Teilnahme und Integration der Schüler in den Bildungsprozess erschwert (vgl. Roth 2014, S. 58-70).

Ein weiterer Mechanismus ist die ungleiche Verteilung von Ressourcen und Bildungsangeboten. Schulen, die einen höheren Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund aufweisen, neigen dazu, mit begrenzten finanziellen Mitteln und infrastrukturellen Defiziten konfrontiert zu sein. Dies führt zu einem Ungleichgewicht in der Qualität der Bildung, da diese Schulen möglicherweise nicht über die notwendigen Mittel für zusätzliche Fördermaßnahmen, sprachliche Unterstützung oder kulturell sensibles Unterrichtsmaterial verfügen. Die ungleiche Verteilung von Ressourcen verstärkt somit die bestehenden Disparitäten in den Bildungsergebnissen (vgl. Lesch 2020, S. 88-90).

Des Weiteren spielen stereotype Lehr- und Bewertungspraktiken eine entscheidende Rolle als Mechanismus der institutionellen Diskriminierung. Lehrer, die durch implizite Vorurteile beeinflusst sind, können unbeabsichtigt niedrigere Erwartungen an Schüler mit Migrationshintergrund stellen. Dies kann zu einer selbst erfüllenden Prophezeiung führen, bei der Schüler aufgrund ihrer ethnischen Zugehörigkeit als weniger leistungsfähig betrachtet werden und somit weniger Förderung und Unterstützung erhalten. Bewertungspraktiken können ebenfalls beeinflusst sein, was zu einer ungleichen Beurteilung der Leistungen von Schülern mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund führt (vgl. Gogolin et al. 2003, S. 99-106).

Um diesen Mechanismen der institutionellen Diskriminierung wirksam entgegenzutreten, bedarf es einer umfassenden Reformierung der Bildungssysteme. Dies schließt die Förderung integrativer Schulumgebungen, die gezielte Verteilung von Ressourcen basierend auf Bedarf, die Schulung von Lehrern in kultureller Sensibilität und die Implementierung fairer Bewertungspraktiken ein.

Darüber hinaus erfordert es eine ständige Überwachung und Evaluierung, um sicherzustellen, dass diese Maßnahmen nachhaltig die Bildungsungleichheit bei Kindern mit Migrationshintergrund reduzieren (vgl. Steinig 2020, S. 47-70).

2.1.3. Unterscheidungsarten von institutioneller Diskriminierung von M. Gomolla

Die Analyse der institutionellen Diskriminierung im Kontext von Bildungsungleichheit bei Kindern mit Migrationshintergrund erfordert eine tiefgehende Auseinandersetzung mit den Unterscheidungsarten dieses Phänomens, wie von M. Gomolla konzeptualisiert. Gomollas Typologie bietet eine differenzierte Perspektive, um die verschiedenen Erscheinungsformen institutioneller Diskriminierung zu verstehen und gezielte Interventionsstrategien zu entwickeln (vgl. Gomolla et al. 2016, S. 16-45).

Die erste Unterscheidungsart bezieht sich auf die formelle, explizite Diskriminierung, die in offiziellen Strukturen und Regelungen verankert ist. Dies kann sich durch diskriminierende Gesetze, institutionelle Richtlinien oder offizielle Schulpraktiken manifestieren, die direkt auf Migrantenkinder abzielen. Diese formelle Diskriminierung kann sich in begrenzten Zugangsmöglichkeiten zu bestimmten Bildungsangeboten oder in selektiven Klassifizierungen von Schülern äußern, die auf ethnische Kriterien zurückzuführen sind (vgl. Gomolla et al. 2004, S. 130-138).

Die zweite Unterscheidungsart betrifft die informelle, implizite Diskriminierung, die subtiler in den Strukturen des Bildungssystems verankert ist. Dies kann sich durch stereotype Annahmen, unausgesprochene Erwartungen und verborgene Vorurteile von Lehrern, Schulleitungen oder Bildungspersonal äußern. Diese informelle Diskriminierung kann zu einer schleichenden Benachteiligung von Migrantenkindern führen, indem sie ihre Fähigkeiten und Potenziale unterschätzt und dadurch den Zugang zu fördernden Bildungschancen einschränkt (vgl. Radtke / Gomolla 2002, S. 71-84).

Die dritte Unterscheidungsart umfasst die strukturelle Diskriminierung, die in den grundlegenden Strukturen des Bildungssystems verwurzelt ist. Hierbei spielen Faktoren wie die Ressourcenverteilung, Schulstandorte und Lehrerzuweisungen eine zentrale Rolle. Wenn strukturelle Ungleichheiten dazu führen, dass Schulen mit einem höheren Anteil von Migrantenkindern weniger Ressourcen und qualifiziertes Lehrpersonal erhalten, wird dies zu einer systematischen Benachteiligung und einer weiteren Verschärfung der Bildungsungleichheit führen (vgl. Radtke / Gomolla 2002, S. 71-84).

Die Unterscheidungsarten von institutioneller Diskriminierung nach Gomolla bieten somit eine nuancierte Perspektive, um die verschiedenen Dimensionen dieses Phänomens zu verstehen. Die Identifikation und Differenzierung dieser Arten ermöglicht eine gezieltere Entwicklung von Maßnahmen, die auf die spezifischen Herausforderungen der verschiedenen Formen von institutioneller Diskriminierung abzielen. Eine umfassende Strategie zur Reduzierung von Bildungsungleichheit bei Kindern mit Migrationshintergrund erfordert daher nicht nur die Bekämpfung expliziter Diskriminierung, sondern auch die gezielte Auseinandersetzung mit informellen und strukturellen Aspekten dieses komplexen Phänomens (vgl. Radtke / Gomolla 2002, S. 71-84).

2.2. Sprachbarrieren und ihre Auswirkungen auf den Bildungszugang

Die Bedeutung von Sprache in der Bildung stellt einen essenziellen Aspekt dar, der maßgeblich zur Entstehung von Bildungsungleichheit bei Kindern mit Migrationshintergrund beiträgt. Sprache fungiert nicht nur als Kommunikationsmittel, sondern ist zugleich ein Schlüsselement für den Bildungszugang und den Lernerfolg. Im Kontext von Migrantenkindern manifestiert sich die Bedeutung von Sprache auf mehreren Ebenen, die einen tiefgehenden Einfluss auf ihre Bildungspartizipation haben.

2.2.1. Bedeutung von Sprache in der Bildung

Erstens ist die Sprache ein Schlüsselfaktor beim Erwerb von grundlegenden Bildungsfertigkeiten. Der frühe Spracherwerb ist fundamental für das Verständnis von Lese- und Schreibkompetenzen, welche wiederum die Grundlage für den Zugang zu weiterführender Bildung bilden. Kinder mit Migrationshintergrund, die mit einer begrenzten Sprachkompetenz in die Bildungseinrichtungen eintreten, sehen sich somit von Anfang an mit einer Barriere konfrontiert, die ihre Lernmöglichkeiten beeinträchtigt (vgl. Lesch 2020, S. 88-90).

Zweitens spielt die Sprache eine entscheidende Rolle bei der Integration in den Bildungsprozess und der Partizipation am sozialen Leben in Schulen. Eine unzureichende Sprachkompetenz kann zu sozialer Isolation führen und den interaktiven Austausch mit Lehrern und Mitschülern erschweren. Dies wirkt sich nicht nur auf das Lernumfeld aus, sondern beeinflusst auch das Selbstwertgefühl und die Identitätsbildung der Kinder, was wiederum den Bildungserfolg beeinflusst (vgl. Steinig 2020, S. 47-70).

Drittens hat die Sprache eine prägende Wirkung auf den Lehr-Lern-Prozess und die Qualität der Bildungsvermittlung. Lehrmaterialien, Unterrichtsmethoden und Kommunikationsstile sind stark

von der verwendeten Sprache geprägt. Kinder mit Migrationshintergrund, deren Erstsprache von der Unterrichtssprache abweicht, können Schwierigkeiten beim Verständnis von Lehrinhalten und der aktiven Teilnahme am Unterricht erfahren. Dies führt zu einem erhöhten Risiko von Lernrückständen und trägt zur Bildungsungleichheit bei (vgl. Hasse / Schmidt 2020, S. 1-18).

Um die Bedeutung von Sprache in der Bildung effektiv anzugehen, bedarf es einer umfassenden Strategie, die sowohl präventive als auch unterstützende Maßnahmen umfasst. Dies schließt die frühzeitige Förderung des Spracherwerbs, die Implementierung von gezielten Sprachförderprogrammen, die Schulung von Lehrern in kultursensibler Kommunikation und die Schaffung von integrativen Lernumgebungen ein. Eine differenzierte Herangehensweise, die die individuellen sprachlichen Bedürfnisse der Kinder mit Migrationshintergrund berücksichtigt, ist entscheidend, um eine chancengleiche Bildungspartizipation und einen erfolgreichen Bildungsverlauf sicherzustellen (vgl. Faas 2013, S. 37-56).

2.2.2. Spracherwerb bei Kindern mit Migrationshintergrund

Die Komplexität dieses Prozesses spiegelt sich in der Vielfalt von Faktoren wider, die den Spracherwerb beeinflussen und damit die Bildungschancen dieser Kinder prägen. Satz integrieren.

Ein maßgeblicher Faktor ist die Mehrsprachigkeit im familiären Umfeld. Kinder mit Migrationshintergrund wachsen häufig in Haushalten auf, in denen mehrere Sprachen gesprochen werden. Diese Mehrsprachigkeit kann einerseits als Ressource dienen, indem sie kognitive Flexibilität und interkulturelle Kompetenzen fördert. Andererseits kann sie jedoch zu Herausforderungen führen, insbesondere wenn die Unterrichtssprache in der Schule von der Erstsprache der Kinder abweicht. Dieser Sprachwechsel erfordert eine komplexe kognitive Anpassung und kann den Spracherwerbsprozess beeinflussen (vgl. Bleiker et al. 2016, S. 100-113).

Der Zeitpunkt der Migration spielt ebenfalls eine bedeutende Rolle im Spracherwerb. Kinder, die in einem jüngeren Alter migrieren, haben oft eine höhere Anpassungsfähigkeit und einen schnelleren Spracherwerb. Hingegen stehen ältere Kinder vor der Herausforderung, nicht nur eine neue Sprache zu erlernen, sondern auch den bestehenden Lernrückstand aufzuholen. Hierbei kann der Eintritt in das Bildungssystem zu einem kritischen Zeitpunkt die Basis für den weiteren Spracherwerb legen (vgl. von Stutterheim 2022, S. 27-32).

Die Qualität von Sprachfördermaßnahmen und Unterrichtsangeboten spielt eine zentrale Rolle im Spracherwerbsprozess. Eine gezielte und differenzierte Sprachförderung, die die individuellen

Bedürfnisse der Kinder berücksichtigt, kann die Entwicklung von Sprachkompetenzen positiv beeinflussen. Dies erfordert nicht nur eine angemessene Lehrerbildung, sondern auch die Implementierung von effektiven Methoden und Programmen zur Förderung des Spracherwerbs (vgl. Pepelnik 2011, S. 140-143).

Die soziale Interaktion und Integration in peer-Gruppen spielen eine nicht zu vernachlässigende Rolle beim Spracherwerb. Kinder mit Migrationshintergrund, die in homogenen Gruppen mit geringem Kontakt zu Muttersprachlern der Unterrichtssprache verweilen, können Sprachbarrieren verstärken. Hingegen kann eine integrative Schulpolitik, die soziale Interaktion fördert und den Einsatz von Peer-Tutoren einschließt, den Spracherwerb unterstützen (vgl. Brandes 2013, S. 19-25).

Um den Spracherwerb bei Kindern mit Migrationshintergrund zu optimieren, bedarf es einer umfassenden Strategie, die frühzeitige Sprachförderung, die Integration von muttersprachlichen Elementen im Unterricht, die gezielte Unterstützung älterer Schüler sowie die Förderung von sozialen Interaktionen umfasst. Durch eine differenzierte und kultursensible Herangehensweise kann der Spracherwerbsprozess gestaltet werden, um die Bildungschancen für Kinder mit Migrationshintergrund zu verbessern und somit einen entscheidenden Schritt zur Reduzierung der Bildungsungleichheit zu setzen (vgl. Gogolin et al. 2003, S. 99-106).

2.2.3. Empirische Forschung zu Problemen in einem mehrsprachigen Umfeld

Die empirische Forschung zu Problemen in einem mehrsprachigen Umfeld bietet einen tieferen Einblick in die Herausforderungen, mit denen Kinder mit Migrationshintergrund konfrontiert sind, wenn es um Spracherwerb und Bildungszugang geht. Zahlreiche Studien haben sich auf die Komplexität der mehrsprachigen Bildung konzentriert und die vielfältigen Faktoren untersucht, die den erfolgreichen Spracherwerb beeinflussen können.

Eine Schlüsselherausforderung, die sich aus der empirischen Forschung ergibt, ist die Frage nach der Interaktion zwischen der Erstsprache der Kinder und der Unterrichtssprache. Während einige Studien darauf hinweisen, dass eine positive Interaktion zwischen den Sprachen die kognitiven Fähigkeiten und den Spracherwerb fördern kann, deuten andere darauf hin, dass eine unzureichende Unterscheidung zwischen den Sprachen zu Verwirrungen und möglicherweise zu sprachlichen Defiziten führen kann. Diese Ergebnisse unterstreichen die Notwendigkeit einer differenzierten Betrachtung, die individualuelle Faktoren wie den Zeitpunkt der Migration, die

Häufigkeit der Sprachnutzung und die Qualität des Sprachumfelds berücksichtigt (vgl. Gomolla 2005, S. 21-27).

Ein weiterer zentraler Aspekt der empirischen Forschung ist der Einfluss von Peer-Interaktionen auf die Entwicklung des Sprachmarktes. Studien zeigen, dass die Integration in homogene Gruppen, in denen die Unterrichtssprache nicht gesprochen wird, zu einer isolierten sprachlichen Umgebung führen kann. Auf der anderen Seite haben Peer-Gruppen, die Vielfalt fördern und die Interaktion in der Unterrichtssprache erleichtern, positive Auswirkungen auf den Spracherwerb und die soziale Integration. Diese Erkenntnisse weisen auf die Notwendigkeit hin, Schulpolitiken zu überdenken und Strategien zu entwickeln, die eine integrative Peer-Interaktion fördern (vgl. Bjegač 2020, S. 257).

Des Weiteren verdeutlicht die empirische Forschung die Bedeutung einer differenzierten Sprachförderung. Programme, die den individuellen Bedürfnissen der Kinder gerecht werden, zeigen signifikante Verbesserungen im Spracherwerb. Dazu gehören gezielte Lehrerfortbildungen, kultursensible Unterrichtsansätze und frühzeitige Sprachförderung, die die kognitiven Vorteile der Mehrsprachigkeit berücksichtigen (vgl. Deppe 2014, S. 87-89).

Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass der Begriff der Bildung als solcher in der modernen Wissenschaft durchaus umstritten ist. Hans-Christoph Koller stellt fest:

"Das soll indessen nicht heißen, dass es zum Bildungsbegriff in der neueren erziehungswissenschaftlichen Diskussion keine gegensätzlichen Positionen gibt. Im Gegenteil: Der Begriff der Bildung ist unter Erziehungswissenschaftlern mindestens ebensoumstritten wie die Frage, was unter Erziehung zu verstehen sei. Im Unterschied zum Streit über den Erziehungsbegriff geht es dabei nicht nur um die Frage, was mit Bildung gemeint ist, sondern auch darum, ob dieser Begriff heute überhaupt noch als sinnvoll und notwendig erscheint. Die Kritik am Bildungsbegriff hat ihre Wurzeln vor allem in den 1960er Jahren. In dieser Zeit wurde die bis dahin dominierende Richtung der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft, die geisteswissenschaftliche Pädagogik... grundlegend in Frage gestellt und die Forderung erhoben, die Pädagogik, die sich zuvor überwiegend als geisteswissenschaftliche Disziplin verstanden hatte, in eine moderne, empirisch orientierte Sozialwissenschaft zu verwandeln" (Koller 2009, S. 92). Abstand 1,0

In der Diskussion über Bildungsungleichheit und Mehrsprachigkeit ist es wichtig, die Vielschichtigkeit des Bildungsbegriffs zu berücksichtigen. Im Zuge der Debatte über Bildung

haben verschiedene Theoretiker unterschiedliche Positionen eingenommen. Hans-Christoph Koller hebt die umstrittene Natur des Bildungsbegriffs hervor. Dieser Umstand wird besonders deutlich in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion der neueren Zeit. Koller betont, dass der Begriff der Bildung nicht nur Gegenstand der Frage ist, was er im Kontext der Erziehung bedeutet, sondern auch ob er in der modernen Wissenschaft noch als sinnvoll und notwendig erachtet wird. Die Wurzeln der Kritik am Bildungsbegriff reichen bis in die 1960er Jahre zurück. In dieser Zeit wurden grundlegende Fragen über die Ausrichtung der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft gestellt, insbesondere die geisteswissenschaftliche Pädagogik. Es wurde die Forderung erhoben, die Pädagogik von einer geisteswissenschaftlichen Disziplin in eine moderne, empirisch orientierte Sozialwissenschaft zu transformieren. Kollers Betrachtungen verdeutlichen, dass die Definition und Interpretation von Bildung nicht nur historisch gewachsen ist, sondern auch stark von zeitgenössischen Strömungen und Debatten beeinflusst wird (vgl. Koller 2009, S. 93).

Insgesamt zeigt die empirische Forschung zu Problemen in einem mehrsprachigen Umfeld, dass eine holistische Betrachtung und eine individualisierte Herangehensweise an den Spracherwerbsprozess notwendig sind, um die Bildungsungleichheit bei Kindern mit Migrationshintergrund zu reduzieren. Die Integration aktueller Forschungsergebnisse in Bildungspolitiken und Praktiken ist entscheidend, um einen nachhaltigen Fortschritt in Richtung einer inklusiven, chancengleichen Bildung für alle Kinder zu erreichen.

2.3. Kulturelle Faktoren, Kulturtheorie und Habitus von P. Bourdieu sowie Die Theorien und Ansätze von Raymond Boudon: Ihre Bedeutung für Bildungsungleichheit bei Kindern mit Migrationshintergrund.

Die Kulturtheorie und der Habitus, entwickelt von Pierre Bourdieu, bieten einen theoretischen Rahmen zur Analyse kultureller Faktoren, die Bildungsungleichheit bei Kindern mit Migrationshintergrund beeinflussen. Bourdieus Ansatz betont die Bedeutung von kulturellem Kapital, habituellen Dispositionen und sozialen Praktiken in der Reproduktion sozialer Ungleichheiten. Im Kontext von Migrantenkindern erweist sich Bourdieus Kulturtheorie als besonders relevant für das Verständnis der Mechanismen, durch die kulturelle Faktoren Bildungsungleichheit beeinflussen (vgl. Deppe 2014, S. 87-89).

2.3.1. Kulturtheorie und Habitus von P. Bourdieu

Kulturelles Kapital, nach Bourdieu, umfasst nicht nur finanzielle Ressourcen, sondern auch kulturelle Fähigkeiten, Werte und Praktiken, die in einer bestimmten sozialen Gruppe als

prestigeträchtig gelten. Kinder mit Migrationshintergrund könnten aufgrund kultureller Unterschiede zwischen ihrem familiären Hintergrund und dem Bildungssystem über weniger kulturelles Kapital verfügen. Dies kann zu einer Unterrepräsentation in bestimmten Bildungsbereichen führen, in denen bestimmte Formen des kulturellen Kapitals als notwendige Voraussetzung gelten (vgl. Brandes 2013, S. 19-25).

Der Habitus als strukturiertes Gefüge von Dispositionen, das durch individuelle Erfahrungen und soziale Bedingungen geprägt ist, spielt eine entscheidende Rolle bei der Reproduktion sozialer Ungleichheiten. Kinder übernehmen den Habitus ihrer sozialen Umgebung, einschließlich ihrer Familie und Gemeinschaft. Migrantenkinder, die in einem kulturell andersartigen Umfeld aufwachsen, werden möglicherweise mit einem Habitus konfrontiert, der nicht vollständig mit den Erwartungen und Werten des Bildungssystems übereinstimmt. Dies kann zu einem Spannungsverhältnis zwischen dem individuellen Habitus und den institutionalisierten Erwartungen führen, was sich negativ auf den Zugang zu und den Erfolg in der Bildung auswirken kann (vgl. Imdorf 2012, S. 92-93). So kann ein Migrantenkind, das zu Hause eine andere Sprache spricht, Mühe haben, sich an die Unterrichtssprache in der Schule anzupassen, was zu Schwierigkeiten beim Lernen und bei den schulischen Leistungen führt. Ebenso können kulturelle Unterschiede in den Kommunikationsstilen und sozialen Normen zu Missverständnissen und Konflikten mit Lehrern und Gleichaltrigen führen. Diese Herausforderungen können die Kluft zwischen dem Habitus des Migrantenkinds und den Erwartungen des Bildungssystems weiter verstärken und so die soziale Ungleichheit aufrechterhalten. Darüber hinaus kann der Habitus von Migrantenkindern auch durch ihre Erfahrungen mit Diskriminierung und Ausgrenzung im Aufnahmeland geprägt sein. Diese Erfahrungen können die Spannung zwischen dem individuellen Habitus und den institutionalisierten Erwartungen verstärken, was es für Migrantenkinder noch schwieriger macht, in der Schule erfolgreich zu sein.

Bourdieu's Theorie verdeutlicht, wie das Bildungssystem durch die Institutionalisierung von kulturellen Unterschieden soziale Hierarchien aufrechterhalten kann. Für Migrantenkinder kann der Zugang zu höherer Bildung aufgrund kultureller Unterschiede, die im Bildungssystem institutionalisiert sind, schwierig sein. So können sie beispielsweise auf Mechanismen stoßen, die bestimmte kulturelle Formen und Kompetenzen gegenüber anderen bevorzugen und so ihre Chancen auf akademischen Erfolg einschränken. Daher ist die Anerkennung und Integration unterschiedlicher kultureller Ausdrucksformen und Kompetenzen innerhalb des Bildungssystems entscheidend für die Wertschätzung kultureller Vielfalt und die Förderung der Chancengleichheit (vgl. Jakop 2013, S. 62-78).

Kinder mit Migrationshintergrund können beispielsweise zu Hause unterschiedliche Sprachen sprechen, was zu Sprachbarrieren im monolingualen Unterricht führen kann. Anstatt jedoch nur Sprachdefizite zu beheben, können Pädagogen Mehrsprachigkeit und sprachliche Vielfalt im Bildungssystem aktiv fördern. Dies kann die Einbeziehung verschiedener Sprachen und Kulturen in die Lehrpläne, die Bereitstellung von Sprachunterstützungsdiensten und die Förderung integrativer Unterrichtspraktiken, die die Vielfalt schätzen, beinhalten.

Auch Migrantenkinder haben möglicherweise andere kulturelle Normen und Werte, die im Bildungssystem nicht vollständig anerkannt oder respektiert werden. Durch die Förderung des interkulturellen Verständnisses und Austauschs können Pädagogen dazu beitragen, diese Barrieren abzubauen und ein integrativeres Lernumfeld zu schaffen. Dazu kann es gehören, unterschiedliche Perspektiven und Erfahrungen in die Lehrpläne einzubeziehen, den interkulturellen Dialog und die Zusammenarbeit zu fördern und Lehrkräfte zu schulen und zu unterstützen, damit sie effektiv mit unterschiedlichen Schülergruppen arbeiten können.

Insgesamt ist die Anerkennung und Wertschätzung kultureller Vielfalt im Bildungssystem eine wesentliche Voraussetzung für die Förderung der Chancengleichheit und den Kampf gegen soziale Hierarchien. Durch die aktive Förderung von Multikulturalismus und integrativen Praktiken können Pädagogen dazu beitragen, ein gerechteres Lernumfeld für alle Schüler zu schaffen, unabhängig von ihrem kulturellen Hintergrund.

Zusammenfassend trägt die Kulturtheorie und der Habitus von P. Bourdieu dazu bei, die Verflechtungen von kulturellen Faktoren und Bildungsungleichheit bei Kindern mit Migrationshintergrund zu verstehen. Die Integration dieser theoretischen Perspektiven in bildungspolitische Maßnahmen kann dazu beitragen, kulturelle Barrieren zu überwinden und eine inklusive Bildungsumgebung zu schaffen, die die individuellen Ressourcen und Potenziale jedes Kindes, unabhängig von kulturellem Hintergrund, würdigt.

2.3.2. Die Theorien und Ansätze von Raymond Boudon

Die Theorien und Ansätze von Raymond Boudon tragen wesentlich zur umfassenden Analyse der Bildungsungleichheit bei Kindern mit Migrationshintergrund bei. Boudon, als Vertreter der rationalen Wahltheorie, legt den Fokus auf individuelle Entscheidungen und Handlungen in Bildungskontexten. Seine Theorien tragen dazu bei, die Rolle individueller Entscheidungen, sozialer Mechanismen und institutioneller Strukturen im Zusammenhang mit der Bildungsungleichheit zu verstehen (vgl. Hormel / Scherr 2010, S. 142-145).

Boudons Rational-Choice-Ansatz betont, dass Bildungsentscheidungen auf individuellen Überlegungen basieren, die von rationalen Kalkulationen geprägt sind. Im Kontext von Kindern mit Migrationshintergrund könnten individuelle Überlegungen zu Bildungsinvestitionen, Schulwahl und Bildungsbeteiligung von besonderer Relevanz sein. Diese Entscheidungen können durch Faktoren wie Migrationsstatus, sozioökonomischen Hintergrund und kulturelle Prägungen beeinflusst werden (vgl. Roth 2014, S. 58-70).

Ein zentrales Konzept von Boudon ist die Idee der Bildungsinvestitionen und deren Rückkehr. Kinder mit Migrationshintergrund könnten aufgrund ökonomischer Unsicherheiten und begrenzter Ressourcen vor herausfordernden Entscheidungen stehen, wenn es um Bildungsinvestitionen geht. Boudons Ansätze ermöglichen eine differenzierte Betrachtung, wie diese individuellen Entscheidungen die Bildungsungleichheit beeinflussen, insbesondere wenn Ressourcen knapp sind oder wenn Unsicherheiten bezüglich der erwarteten Rendite der Bildungsinvestitionen bestehen (vgl. Preuß 2012 S. 116-128).

Boudons Theorien betonen auch die Rolle sozialer Mechanismen und institutioneller Strukturen bei der Reproduktion von Bildungsungleichheit. Hierbei spielen Faktoren wie soziales Prestige, Netzwerkeffekte und der Zugang zu Ressourcen eine entscheidende Rolle. Kinder mit Migrationshintergrund könnten aufgrund von sozialen Barrieren und mangelnden Netzwerken vor zusätzlichen Hürden stehen, die ihre Bildungschancen beeinflussen (vgl. Stancel-Piatak 2016, S. 64-65).

Die Anwendung von Boudons Theorien auf die Bildungsungleichheit bei Kindern mit Migrationshintergrund ermöglicht eine umfassende Analyse der individuellen Entscheidungen und sozialen Mechanismen, die diese Ungleichheit prägen. Die Integration dieser Erkenntnisse in bildungspolitische Maßnahmen eröffnet Möglichkeiten, gezielt auf individuelle Bedürfnisse einzugehen, Ressourcen gerechter zu verteilen und soziale Mechanismen zu überwinden, um eine chancengleiche Bildung für alle Kinder zu gewährleisten (vgl. Stancel-Piatak 2016, S. 64-65).

3. SOZIOÖKONOMISCHE EINFLÜSSE AUF BILDUNGSUNGLEICHHEIT

Im Kontext der Bildungsungleichheit bei Kindern mit Migrationshintergrund spielen sozioökonomische Einflüsse eine entscheidende Rolle, insbesondere in Bezug auf die soziale Schichtzugehörigkeit und deren Auswirkungen auf Bildungschancen. Der vorliegende Abschnitt konzentriert sich auf die Wechselwirkungen zwischen dem Bildungssystem und der sozialen Ungleichheit, wobei das Ziel darin besteht, ein tieferes Verständnis für die komplexen Mechanismen zu entwickeln, die zu Bildungsdisparitäten beitragen.

3.1. Bildungsungleichheit bei Kindern mit Migrationshintergrund in internationalen Bildungsstudien

Ein zentraler Ausgangspunkt für Diskussionen über Bildungsungleichheit sind die seit 2000 alle drei Jahre durchgeführten PISA-Studien. Diese Studien evaluieren die Kompetenzen von 15-jährigen Schülern in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften, wobei jedes Jahr ein anderer Schwerpunkt gesetzt wird (OECD 2007, S. 3-4).

Deutschland hat im Verlauf der verschiedenen PISA-Studien kontinuierliche Verbesserungen erzielt. In der PISA-Studie 2009 lag der Schwerpunkt auf Lesekompetenzen, bei denen die durchschnittliche Leistung der deutschen Schüler im OECD-Durchschnitt lag (OECD 2010a S. 60). In den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften erzielten die deutschen Schüler Werte, die signifikant über dem OECD-Niveau lagen (OECD 2010a, S. 145 und S. 163).

Neben der PISA-Studie trägt auch die IGLU-Studie zum fortlaufenden Bildungsmonitoring und damit zur Diskussion über Bildungsungleichheit bei. Diese Studie konzentriert sich auf die Lesekompetenz von Viertklässlern, und Deutschland hat sowohl 2001 als auch 2006 an dieser Analyse teilgenommen (Aktionsrat Bildung 2007, S. 23-24). Die Autoren berichten, dass Deutschland "einem Vergleich mit europäischen Nachbarstaaten standhalten kann" (Bos u.a. 2007, S. 153). Es gibt kein Land in der Europäischen Union, in dem die Lesekompetenzen der Kinder signifikant über denen der Kinder in Deutschland liegen (Bos u.a. 2007, S. 152-153).

Die Streuung der Schülerleistungen ist besonders relevant für das Thema Bildungsungleichheit, da sie Aufschluss über die Heterogenität des Kompetenzniveaus gibt. Obwohl sich die Streuung der Leistungen in Deutschland in den letzten Jahren verringert hat, liegt sie immer noch über dem OECD-Durchschnitt (OECD 2010b, S. 34).

Die PISA-Studien belegen auch, dass Länder mit insgesamt guten Leistungen eine geringere Streuung aufweisen. Finnland ist ein herausragendes Beispiel dafür. Dies widerspricht der

populären Meinung, dass ein hohes Leistungsniveau nur durch homogene Schülergruppen erreicht werden kann. Länder wie Finnland ermöglichen prozentual mehr Jugendlichen die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben im Vergleich zu Deutschland (Aktionsrat Bildung 2007, S. 24).

Auch die IGLU-Studie zeigt, dass in Deutschland eine signifikante Streuung der Schülerleistungen vorhanden ist, wobei nur zehn Staaten eine geringere Streuung aufweisen. Die Autoren schlussfolgern daher: "Deutschland gehört am Ende der vierten Jahrgangsstufe zu dem oberen Viertel der Staaten, denen es gelingt, einen Großteil der Schülerinnen und Schüler auf ein adäquates Leseniveau zu bringen" (Bos u.a. 2007, S. 153).

3.2. Soziale Schichtzugehörigkeit und Bildungschancen

Das Bildungssystem fungiert als zentraler Mechanismus, der den Zugang zu Bildung und damit verbundenen Ressourcen steuert. In vielen Fällen beeinflusst die soziale Schichtzugehörigkeit unmittelbar den Bildungserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund. Eine Vielzahl von Faktoren, die sich innerhalb des Bildungssystems manifestieren, verstärken diese Ungleichheit. Hierbei spielen finanzielle Ressourcen eine signifikante Rolle, da Schulen in benachteiligten sozialen Schichten oft mit geringeren finanziellen Mitteln ausgestattet sind. Dies führt zu ungleichen Lernbedingungen und beeinflusst die Qualität der Bildung, die den Schülern zugänglich ist (vgl. Lehnert 2013, S. 92-96).

3.2.1. Bildungssystem und soziale Ungleichheit

Ein weiterer zentraler Aspekt ist die Verfügbarkeit von Fördermaßnahmen und Unterstützungssystemen innerhalb des Bildungssystems. Kinder aus sozial schwächeren Schichten haben oft weniger Zugang zu zusätzlichen Lernressourcen, Nachhilfeunterricht oder außerschulischen Aktivitäten. Dies verschärft die bestehenden Bildungsdisparitäten und erschwert es Kindern mit Migrationshintergrund, ihr volles Potenzial auszuschöpfen (vgl. Lehnert 2013, S. 92-96).

Auch die im Bildungswesen angewandten Methoden und Praktiken können die soziale Ungleichheit aufrechterhalten, da sie möglicherweise nicht angemessen auf die unterschiedlichen Bedürfnisse und Hintergründe der Schüler eingehen. So werden beispielsweise kulturelle Unterschiede und Sprachbarrieren in Bildungseinrichtungen oft nur unzureichend berücksichtigt, was den akademischen Erfolg von Kindern mit Migrationshintergrund weiter behindern kann. Schüler mit Migrationshintergrund aufgrund der sprachlichen und kulturellen Unterschiede zwischen ihrer Herkunftskultur und der vorherrschenden Kultur des Gastlandes im Klassenzimmer

vor großen Herausforderungen stehen. Dies kann zu schlechteren schulischen Leistungen und höheren Abbrecherquoten bei diesen Schülern führen. Darüber hinaus kann das mangelnde Verständnis der Lehrer für den kulturellen Hintergrund ihrer Schüler zu Stereotypisierung und Diskriminierung führen, wodurch ein feindliches Lernumfeld für Randgruppen entsteht. Daher ist es von entscheidender Bedeutung, integrative Unterrichtsstrategien zu entwickeln, die die Vielfalt der Kulturen, Sprachen und Erfahrungen der Schüler berücksichtigen, um gerechte Bildungsergebnisse zu fördern (vgl. Lengyel 2009, S. 99-111).

Um die Bildungsungleichheit zu reduzieren, ist es daher von entscheidender Bedeutung, gezielte Maßnahmen zu entwickeln, die die genannten Herausforderungen angehen. Dies könnte die gezielte finanzielle Unterstützung benachteiligter Schulen, die Förderung von interkultureller Kompetenz bei Lehrern und die Implementierung von flexiblen Lehrmethoden umfassen, um die Vielfalt der Schülerschaft angemessen zu berücksichtigen (vgl. Eisnach 2010, S. 27-62).

3.2.2. Maßnahmen zur sozialen Chancengerechtigkeit

Im Bestreben, die Bildungsungleichheit bei Kindern mit Migrationshintergrund zu adressieren, erweist sich die Einbindung von Maßnahmen zur sozialen Chancengerechtigkeit als entscheidender Schritt. Insbesondere im Kontext der sozialen Schichtzugehörigkeit und deren Einfluss auf Bildungschancen ist die Implementierung wirksamer Interventionen von grundlegender Bedeutung. Eine aussichtsreiche Maßnahme besteht in der gezielten finanziellen Unterstützung von Schulen in sozial benachteiligten Gebieten. Durch eine Erhöhung der finanziellen Ressourcen könnten diese Schulen besser ausgestattet werden, um den spezifischen Bedürfnissen ihrer Schülerschaft gerecht zu werden. Dies könnte die Anschaffung zusätzlicher Lernmaterialien, die Einstellung von qualifizierten Lehrkräften und die Verbesserung der schulischen Infrastruktur einschließen (vgl. Grendel 2023, S. 84-120).

Ein weiterer bedeutender Ansatz zur Verringerung von Bildungsungleichheit liegt in der Förderung interkultureller Kompetenz bei Lehrern. Die Sensibilisierung für die kulturellen Hintergründe der Schüler ermöglicht es Pädagogen, ihre Unterrichtsmethoden besser anzupassen und eine unterstützende Lernumgebung zu schaffen. Durch Schulungen und Fortbildungen könnte das Bewusstsein für die Vielfalt der Schülerschaft gestärkt werden, wodurch Lehrer besser in der Lage sind, individuelle Fördermaßnahmen zu entwickeln und umzusetzen (vgl. Hawighorst 2011, S. 112-120).

Darüber hinaus könnte die Einführung flexibler Lehrmethoden einen effektiven Beitrag zur Verringerung von Bildungsungleichheit leisten. Solche Methoden sollten darauf abzielen, die verschiedenen Lernstile, Sprachkenntnisse und kulturellen Hintergründe der Schüler zu berücksichtigen. Die Anpassung von Lehransätzen an die Vielfalt der Schülerschaft könnte somit einen entscheidenden Schritt darstellen, um eine gerechtere Bildungsbeteiligung zu gewährleisten (vgl. Hawighorst 2011, S. 112-120).

Insgesamt sind Maßnahmen zur sozialen Chancengerechtigkeit ein komplexes, jedoch unerlässliches Instrument zur Überwindung von Bildungsungleichheit bei Kindern mit Migrationshintergrund. Die gezielte Unterstützung von Schulen, die Förderung interkultureller Kompetenz bei Lehrern und die Anpassung von Lehrmethoden sind vielversprechende Ansätze, die gemeinsam dazu beitragen können, den Bildungszugang und -erfolg für diese Kinder zu verbessern. Es ist jedoch von entscheidender Bedeutung, dass diese Maßnahmen als integraler Bestandteil eines umfassenderen Ansatzes betrachtet werden, der eine kontinuierliche Evaluation und Anpassung beinhaltet, um langfristige und nachhaltige Wirkungen zu erzielen.

3.3. Elternhaus und Bildungserfolg

Im Zusammenhang mit der Bildungsungleichheit bei Kindern mit Migrationshintergrund nehmen sozioökonomische Einflüsse einen bedeutenden Platz ein, wobei das Elternhaus eine zentrale Rolle im Bildungserfolg spielt. Die elterlichen Ressourcen, sowohl finanzieller als auch kultureller Natur, wirken sich unmittelbar auf den Bildungsweg ihrer Kinder aus. Familien, die über ausreichende finanzielle Mittel verfügen, können ihren Kindern oft zusätzliche Bildungsressourcen wie Nachhilfeunterricht, Lernmaterialien oder außerschulische Aktivitäten bieten. Diese Ressourcen können den Bildungserfolg fördern und damit den bestehenden Ungleichheiten entgegenwirken (vgl. Yağdı 2019, S. 30-41).

Darüber hinaus spielen kulturelle Faktoren eine entscheidende Rolle im Elternhaus und beeinflussen den Bildungserfolg der Kinder. Familiäre Werthaltungen gegenüber Bildung, die Bedeutung von schulischer Leistung und die Förderung von Lese- und Lerngewohnheiten beeinflussen direkt die Einstellung der Kinder zur Bildung. Eltern können als wichtige Vermittler von Werten und Einstellungen agieren, die den Bildungserfolg fördern. Die Schaffung eines förderlichen Umfelds durch elterliche Unterstützung und aktive Beteiligung am schulischen Leben kann daher einen signifikanten Beitrag zur Reduzierung der Bildungsungleichheit leisten (vgl. Klinge 2016, S. 123-126).

Trotz dieser Einflüsse steht das Elternhaus vor eigenen Herausforderungen, insbesondere wenn die Eltern selbst mit Schwierigkeiten im Bildungssystem konfrontiert sind, sei es aufgrund von Sprachbarrieren, mangelnden Kenntnissen über das Bildungssystem oder anderen sozioökonomischen Belastungen. Um diese Herausforderungen zu bewältigen, könnten gezielte Programme zur Stärkung der elterlichen Bildungsbeteiligung entwickelt werden. Dies könnte Informationsveranstaltungen, Sprachkurse oder Unterstützungsdienste umfassen, die darauf abzielen, Eltern mit den erforderlichen Kenntnissen und Ressourcen auszustatten, um die Bildung ihrer Kinder besser zu unterstützen. Durch die Stärkung der Rolle des Elternhauses als Partner im Bildungsprozess können nachhaltige Fortschritte bei der Verringerung der Bildungsungleichheit erzielt werden (vgl. Geissler 2014, S. 49-68).

3.4. Einfluss der Bildungsinstitutionen auf Bildungsungleichheit

Im Rahmen der Analyse des Einflusses von Bildungsinstitutionen auf die Bildungsungleichheit von Kindern mit Migrationshintergrund wird der Fokus auf die Lehrer-Schüler-Beziehungen und ihre potenziellen Auswirkungen gerichtet. Die Qualität dieser Beziehungen kann maßgeblich dazu beitragen, wie effektiv Bildungsinstitutionen dazu beitragen, bestehende Ungleichheiten zu mildern oder zu verstärken. Lehrer-Schüler-Beziehungen umfassen nicht nur den reinen Wissenstransfer, sondern berühren auch emotionale und soziale Aspekte, die sich auf den Bildungserfolg auswirken können.

3.4.1. Lehrer-Schüler-Beziehungen und ihre Auswirkungen

In vielen Fällen können Lehrer-Schüler-Beziehungen eine entscheidende Rolle bei der Schaffung eines unterstützenden Lernumfelds spielen. Eine positive und vertrauensvolle Interaktion zwischen Lehrern und Schülern kann das Selbstvertrauen der Schüler stärken, ihre Motivation fördern und ihre Bereitschaft zur aktiven Teilnahme am Unterricht steigern. Auf der anderen Seite können negative Beziehungen oder das Fehlen einer angemessenen Unterstützung seitens der Lehrkräfte zu Frustration, Demotivation und einem Gefühl der Entfremdung bei den Schülern führen. Dies kann insbesondere für Kinder mit Migrationshintergrund, die möglicherweise mit kulturellen Unterschieden und Sprachbarrieren konfrontiert sind, von besonderer Bedeutung sein (vgl. Koch 2010, S. 22-83).

Es ist daher von essenzieller Bedeutung, Strategien zu entwickeln, die die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehungen verbessern. Dies könnte durch gezielte Schulungen für Lehrer erfolgen, die sich auf interkulturelle Sensibilität, Kommunikationskompetenz und den Umgang mit Vielfalt

konzentrieren. Das Ziel sollte sein, Lehrer dazu zu befähigen, eine inklusive und unterstützende Umgebung zu schaffen, die die individuellen Bedürfnisse der Schüler, unabhängig von ihrem kulturellen Hintergrund, angemessen berücksichtigt. Interkulturelle Sensibilität bezieht sich auf die Fähigkeit, andere Kulturen und Werte zu verstehen und zu schätzen. Lehrer, die für interkulturelle Unterschiede sensibilisiert sind, sind besser in der Lage, eine positive Atmosphäre im Klassenzimmer zu schaffen, in der sich alle Schüler wertgeschätzt und einbezogen fühlen. Untersuchungen haben beispielsweise gezeigt, dass Lehrer, die sich der kulturellen Normen und Werte ihrer Schüler bewusst sind, mit größerer Wahrscheinlichkeit Lehrmethoden anwenden, die dem kulturellen Hintergrund der Schüler entsprechen (vgl. Gay 2000, S. 100-115). Dazu kann die Verwendung visueller Hilfsmittel oder praktischer Aktivitäten gehören, die für bestimmte kulturelle Gruppen von Bedeutung sind.

Kommunikationsfähigkeiten sind ebenfalls entscheidend für den Aufbau effektiver Lehrer-Schüler-Beziehungen. Die Lehrer müssen in der Lage sein, mit Schülern unterschiedlicher Herkunft klar und respektvoll zu kommunizieren und dabei deren Sprachkenntnisse und Kommunikationsstile zu berücksichtigen. Eine effektive Kommunikation kann dazu beitragen, Vertrauen und ein gutes Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern aufzubauen, was für die Schaffung eines positiven Lernumfelds unerlässlich ist (vgl. Nieto 1992, S. 29-52).

Schließlich erfordert der Umgang mit Vielfalt von den Lehrkräften eine flexible und anpassungsfähige Herangehensweise an den Unterricht. Die Lehrer müssen bereit sein, ihre Unterrichtsmethoden und -materialien an die individuellen Bedürfnisse der einzelnen Schüler anzupassen und dabei deren kulturellen Hintergrund, Lernstil und Interessen zu berücksichtigen. Auf diese Weise können die Lehrer bei allen Schülern ein Gefühl der Zugehörigkeit schaffen, unabhängig von ihrer kulturellen Identität (vgl. Brown 2006, S. 539-549).

Darüber hinaus könnten Bildungsinstitutionen Programme einführen, die den Dialog zwischen Lehrern, Schülern und Eltern fördern. Eine offene Kommunikation kann dazu beitragen, Missverständnisse abzubauen, Vertrauen aufzubauen und gemeinsam Lösungen für etwaige Herausforderungen zu finden. Dieser integrative Ansatz kann nicht nur das Verständnis für kulturelle Unterschiede fördern, sondern auch die Bildungsinstitutionen zu einem Ort der Zusammenarbeit und des Austauschs machen, der die Bildungsungleichheit aktiv bekämpft. Durch die gezielte Förderung positiver Lehrer-Schüler-Beziehungen können Bildungsinstitutionen einen bedeutsamen Beitrag zur Schaffung einer chancengleichen Lernumgebung für alle Schüler leisten (vgl. Fischer 2021, S. 141-202).

3.4.2. Bildungsmaterialien und –ressourcen

Im Hinblick auf den Einfluss von Bildungsinstitutionen auf die Bildungsungleichheit von Kindern mit Migrationshintergrund rückt der Fokus auf Bildungsmaterialien und -ressourcen als entscheidende Determinanten. Ein grundlegendes Element ist dabei der Zugang zu aktuellen und vielfältigen Lehrmaterialien, die die Diversität der Schülerschaft angemessen widerspiegeln.

Bildungsmaterialien sollten nicht nur sprachlich und kulturell vielfältig sein, sondern auch den unterschiedlichen Lernbedürfnissen der Schüler gerecht werden. Kinder mit Migrationshintergrund bringen häufig unterschiedliche sprachliche Kompetenzen und Vorkenntnisse mit, weshalb Lehrmaterialien flexibel und anpassungsfähig sein sollten. Das Fehlen solcher Ressourcen kann zu einer weiteren Verschärfung von Bildungsungleichheit führen, indem bestimmte Schülergruppen benachteiligt werden. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund bringen oft unterschiedliche Sprachkenntnisse und Vorkenntnisse mit in den Unterricht, was für Lehrkräfte, die auf ihre unterschiedlichen Lernbedürfnisse eingehen müssen, eine Herausforderung darstellen kann. Anpassungsfähige Unterrichtsmaterialien können helfen, diese Herausforderungen zu bewältigen, indem sie flexible und personalisierte Lernerfahrungen ermöglichen. Der Mangel an solchen Ressourcen kann jedoch bestehende Bildungsunterschiede verschärfen, insbesondere für Schüler, die bereits benachteiligt sind (vgl. Wong / Ng 2016, S. 1-16).

Die Forschung hat gezeigt, dass maßgeschneiderte Unterrichtsmaterialien die Lernergebnisse von Schülern mit Migrationshintergrund erheblich verbessern können. So ergab eine Studie von Koval et al. (2014, S. 35-54), dass der Einsatz angepasster Materialien geflüchteten Schülern im Vergleich zu traditionellen Lehrmethoden zu schnelleren Fortschritten beim Leseverständnis verhalf. In ähnlicher Weise ergab eine Metaanalyse von Zhang & Zhou (vgl. 2018, S. 355-374), dass personalisierte Lernstrategien bei der Verbesserung der Sprachkenntnisse von Nicht-Muttersprachlern effektiver waren als allgemeine Ansätze.

Darüber hinaus kann anpassungsfähiges Bildungsmaterial dazu beitragen, die Kluft zwischen der Heimat- und der Schulkultur zu überbrücken und den Übergang für Schüler, die in ein neues Land ziehen, reibungsloser zu gestalten. Wie Ellis & Hanaoka (vgl. 2017, S. 557-584) feststellten, können Lehrkräfte, die Elemente der Erstsprache der Schüler in ihre Unterrichtsmaterialien einbeziehen, den kontextübergreifenden Transfer von sprachlichem und kulturellem Wissen erleichtern. Dies kann letztlich zu einem integrativeren und unterstützenderen Lernumfeld beitragen.

Ein weiterer relevanter Aspekt ist der Zugang zu modernen Lehrtechnologien. Insbesondere in einer zunehmend digitalisierten Welt kann der Einsatz von Computern, Tablets und Online-Ressourcen das Lernen bereichern und vielfältige Zugänge ermöglichen. Es ist jedoch wichtig sicherzustellen, dass diese Technologien barrierefrei und für alle Schüler gleichermaßen zugänglich sind, unabhängig von ihrer sozialen oder kulturellen Herkunft (vgl. Schmidt 2022, S. 43-58).

Maßnahmen zur Reduzierung der Bildungsungleichheit könnten daher auf die gezielte Bereitstellung von vielfältigen, anpassungsfähigen Lehrmaterialien und den ausgewogenen Einsatz moderner Lehrtechnologien abzielen. Dies erfordert nicht nur finanzielle Investitionen, um den Bedarf an Ressourcen zu decken, sondern auch die Entwicklung von Richtlinien, die sicherstellen, dass Bildungsinstitutionen eine breite Palette von Materialien und Technologien nutzen, um den unterschiedlichen Bedürfnissen ihrer Schülerschaft gerecht zu werden (vgl. Beutel et al. 2013, S. 61-76).

3.4.3. Schulprogramme und –politik

Im Kontext der Bemühungen zur Reduzierung von Bildungsungleichheit bei Kindern mit Migrationshintergrund spielt der Einfluss von Schulprogrammen und -politik eine bedeutende Rolle. Ein zentraler Aspekt ist hierbei die Entwicklung von inklusiven Lehrplänen, die die kulturelle Vielfalt der Schülerschaft berücksichtigen. Diese Lehrpläne sollten nicht nur eine repräsentative Auswahl an Inhalten bieten, sondern auch sicherstellen, dass unterschiedliche Perspektiven und Erfahrungen angemessen integriert werden. Dies kann dazu beitragen, ein positives Selbstbild bei Kindern mit Migrationshintergrund zu fördern und ihre Identifikation mit dem schulischen Lernumfeld zu stärken (vgl. Beutel et al. 2013, S. 61-76).

Des Weiteren ist die Implementierung von Maßnahmen zur Sprachförderung von großer Bedeutung. Hierbei geht es nicht nur um den Erwerb der Unterrichtssprache, sondern auch um die Wertschätzung und Förderung der Erstsprachen der Schüler. Schulen könnten mehrsprachige Ansätze einführen, die es den Schülern ermöglichen, ihre kulturellen und sprachlichen Kompetenzen zu nutzen und weiterzuentwickeln. Dies kann nicht nur zu einer verbesserten Integration, sondern auch zu einem positiveren Lernerlebnis beitragen. **Zweisprachige Bildungsprogramme:???** Bei diesen Programmen werden akademische Fächer in zwei oder mehr Sprachen unterrichtet, wobei das Ziel darin besteht, die Kenntnisse der Schüler in allen beteiligten Sprachen zu verbessern. Die Forschung hat gezeigt, dass zweisprachige Bildungsprogramme zu verbesserten kognitiven Fähigkeiten, höheren schulischen Leistungen und einem besseren sozialen

und emotionalen Wohlbefinden der Schüler führen können (vgl. Grosjean / DeKeyser 2008, S. 15-34). Beispiele für erfolgreiche zweisprachige Bildungsprogramme sind das Head-Start-Programm in den Vereinigten Staaten, das Kleinkindern aus einkommensschwachen Familien Englisch und Spanisch beibringt, und das französische Immersionsprogramm in Québec, das Schülern ab dem Kindergarten Französischunterricht bietet.

Zwei-Wege-Immersionsprogramme???: In diesen Programmen werden die Schüler in der Zielsprache zusammen mit Muttersprachlern dieser Sprache unterrichtet. Dieser Ansatz ermöglicht es den Schülern, die Sprache zu lernen und gleichzeitig das interkulturelle Verständnis und den Respekt zu fördern. Forschungen haben ergeben, dass Zwei-Wege-Immersionsprogramme zu höheren Sprachkenntnissen und größerer kultureller Kompetenz bei den Teilnehmern führen können (vgl. Nakamura / Nakata 2014, S. 26-44). Ein Beispiel für ein erfolgreiches Zwei-Wege-Immersionsprogramm ist das Language Immersion Program an der University of California, Los Angeles (UCLA), das Kurse in Japanisch, Chinesisch, Koreanisch und Spanisch anbietet.

Mehrsprachige Klassenzimmer???: Bei diesem Ansatz verwenden die Lehrer mehrere Sprachen im Klassenzimmer, um das Lernen der Schüler zu unterstützen. Die Lehrkräfte können eine Sprache für den Unterricht in der gesamten Klasse, eine andere für die Arbeit in kleinen Gruppen und eine weitere für den individuellen Unterricht verwenden. Die Forschung hat gezeigt, dass mehrsprachige Klassenzimmer das metasprachliche Bewusstsein und die Sprachkenntnisse der Schüler verbessern und ihre Wertschätzung für die sprachliche Vielfalt steigern können (vgl. Huber 2016, S. 40-61). Ein Beispiel für eine Schule, die einen mehrsprachigen Ansatz verfolgt, ist die International School of Geneva, die Unterricht in Englisch, Französisch, Deutsch, Italienisch und Spanisch anbietet.

Inhaltsbezogener Unterricht: Bei diesem Ansatz werden akademische Inhalte in einer Zielsprache vermittelt. So werden beispielsweise mathematische Aufgaben auf Französisch gelöst, Geschichtsunterricht wird auf Spanisch erteilt und naturwissenschaftliche Experimente werden auf Mandarin durchgeführt. Untersuchungen haben ergeben, dass inhaltsbezogener Unterricht zu einer Verbesserung der Sprachkenntnisse und des Fachwissens der Schüler führen kann (vgl. Krashen 2007, S. 109-145). Ein Beispiel für eine Schule, die inhaltsbezogenen Unterricht anbietet, sind die Seattle World Schools, die Unterricht in Englisch, Spanisch und Vietnamesisch anbieten.

Sprachclubs und außerschulische Aktivitäten: Die Schaffung von Gelegenheiten für Schüler zur Teilnahme an sprachbezogenen Aktivitäten außerhalb des regulären Lehrplans kann dazu

beitragen, das Interesse und die Motivation für das Sprachenlernen zu fördern. Beispiele für solche Aktivitäten sind Sprachclubs, Sprachaustauschprogramme und internationale Kulturfestivals. Die Forschung hat gezeigt, dass die Teilnahme an sprachbezogenen außerschulischen Aktivitäten zu einer Verbesserung der Sprachkenntnisse und der interkulturellen Kommunikationsfähigkeiten führen kann (vgl. Bernat / Genesse 2015, S. 69-84). Ein Beispiel für eine Schule mit einer starken Sprachclubszene ist der San Francisco Unified School District, der über 30 verschiedene Sprachclubs anbietet, darunter Arabisch, Chinesisch, Französisch, Deutsch, Italienisch, Japanisch, Portugiesisch, Russisch und Spanisch.

Schulpolitik spielt ebenfalls eine Schlüsselrolle. Die Entwicklung und Umsetzung von Politiken, die auf die Förderung der Chancengleichheit abzielen, erfordert ein systemisches Umdenken. Dazu gehört auch die gezielte Rekrutierung von Lehrern mit interkultureller Sensibilität sowie die Implementierung von Schulprogrammen, die auf die individuellen Bedürfnisse von Schülern mit Migrationshintergrund eingehen. Eine transparente und offene Schulpolitik, die die aktive Beteiligung der Eltern fördert und klare Richtlinien für die Förderung der Vielfalt setzt, kann ebenfalls einen wesentlichen Beitrag leisten (vgl. Hawighorst 2011, S. 112-120).

4. HANDLUNGSEMPFEHLUNG ZUR ÜBERWINDUNG VON FORMEN DER BILDUNGSUNGLEICHHEIT IN DER MIGRATIONSGESELLSCHAFT

Das Problem der Bildungsungleichheit ist in vielen Gesellschaften seit langem ein Thema, aber es gewinnt besondere Bedeutung, wenn man die Erfahrungen von Migranten untersucht. Migranten stehen oft vor besonderen Herausforderungen beim Zugang zu den Bildungssystemen in ihren Gastländern, was zu erheblichen Unterschieden bei den Bildungsergebnissen führen kann. Diese Ungleichheiten können weitreichende Folgen für die soziale Integration, die wirtschaftlichen Möglichkeiten und das allgemeine Wohlbefinden von Migranten haben. Daher ist es von entscheidender Bedeutung, Strategien für den Umgang mit Formen der Bildungsungleichheit zu untersuchen, die Migrantengemeinschaften betreffen.

4.1. Empfehlungen für bildungspolitische Maßnahmen

Im Bestreben, die Bildungsungleichheit bei Kindern mit Migrationshintergrund zu adressieren und zu mindern, stellen Reformen im Bildungssystem einen essenziellen Schwerpunkt dar. Diese Maßnahmen sollten auf einer multidimensionalen Analyse basieren, die die komplexen

Interaktionen verschiedener Faktoren berücksichtigt, die zur Bildungsungleichheit beitragen. Ein integrativer Ansatz erfordert eine systematische Überprüfung und Neugestaltung der Lehrpläne, Lehrmethoden sowie der Lehrerprofessionalisierung (vgl. Lisi 2020, S. 16-23).

4.1.1. Reformen im Bildungssystem

Eine erste Empfehlung besteht in der Entwicklung und Implementierung kultursensibler Lehrpläne, die die Vielfalt der Schülerpopulation widerspiegeln und eine umfassende interkulturelle Perspektive fördern. Dies schließt die Integration von Lehrinhalten ein, die die kulturelle Vielfalt der Schülerschaft berücksichtigen, um eine positive Identitätsbildung zu unterstützen und stereotype Darstellungen zu vermeiden. Dabei sollten die Bildungsinhalte nicht nur die kulturellen Hintergründe der Schüler reflektieren, sondern auch einen globalen Ansatz verfolgen, um ein Bewusstsein für die weltweite Interkonnektivität zu schaffen (vgl. Seidel 2012, S. 57-70).

Des Weiteren erweist sich eine umfassende Schulung der Lehrkräfte in interkultureller Kompetenz als unerlässlich. Dies impliziert nicht nur die Vermittlung von Kenntnissen über verschiedene Kulturen, sondern auch die Sensibilisierung für die individuellen Bedürfnisse und Herausforderungen von Schülern mit Migrationshintergrund. Fortbildungsprogramme sollten den Fokus auf den Abbau von Vorurteilen und Stereotypen legen, um ein inklusives Lernumfeld zu fördern. Hierbei könnten auch gezielte Mentoring-Programme implementiert werden, die Lehrkräfte in der Anwendung kultursensibler Lehrmethoden unterstützen und den Austausch bewährter Praktiken ermöglichen (vgl. Seidel 2012, S. 57-70).

Die Ausbildung von Lehrkräften in interkultureller Kompetenz ist unerlässlich, um ein integratives Lernumfeld für Schüler mit Migrationshintergrund zu schaffen. Studien haben gezeigt, dass Lehrkräfte, die in interkultureller Kompetenz geschult wurden, mit größerer Wahrscheinlichkeit kultursensible Lehrmethoden anwenden und Stereotypen und Vorurteile im Klassenzimmer bekämpfen (vgl. Dave / Hodges 2017, S. 52-79). Vielen Lehrkräften fehlt jedoch der Zugang zu angemessenen Schulungsprogrammen, was ihre Fähigkeit beeinträchtigen kann, Schülern mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund einen hochwertigen Unterricht zu bieten (vgl. Wentzel 2016, S. 649-665).

Die Forschung hat mehrere Schlüsselkomponenten wirksamer Lehrerausbildungsprogramme für interkulturelle Kompetenz ermittelt. Dazu gehören inhaltsspezifisches Wissen über verschiedene Kulturen und Gesellschaften sowie pädagogische Fähigkeiten und Strategien für die Vermittlung

von Vielfalt (vgl. Nieto 1992, S. 29-52). Darüber hinaus haben Studien zur Programmevaluierung gezeigt, dass Lehrerfortbildungsprogramme, die praktische Aktivitäten, Gruppenarbeit und Reflexion beinhalten, tendenziell effektiver sind als solche, die sich ausschließlich auf Vorlesungen und Lektüre stützen (vgl. Bradley et al. 2006, S. 31-44).

Zusätzlich ist eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Schulen, Eltern und Gemeinschaftsorganisationen erforderlich, um eine ganzheitliche Unterstützungsstruktur zu schaffen. Dies könnte durch die Implementierung von Elternbildungsprogrammen geschehen, die darauf abzielen, Eltern mit Migrationshintergrund in den Bildungsprozess ihrer Kinder zu integrieren und ihre Rolle als Partner in der Bildung zu stärken.

4.1.2. Förderung von Chancengerechtigkeit

Ein grundlegender Aspekt in diesem Zusammenhang ist die Auseinandersetzung mit sozioökonomischen Determinanten, die die Bildungschancen maßgeblich beeinflussen. Satz integrieren

Um diesen Herausforderungen zu begegnen, bedarf es einer umfassenden Überprüfung und Neugestaltung von Finanzierungsmechanismen im Bildungswesen. Hierbei sollte eine ressourcenorientierte Allokation angestrebt werden, die sicherstellt, dass Schulen in sozial benachteiligten Gebieten adäquate finanzielle Mittel erhalten, um qualitativ hochwertige Bildungsangebote zu gewährleisten. Dies impliziert nicht nur die Bereitstellung von Lehr- und Lernmaterialien, sondern auch die gezielte Investition in qualifiziertes Lehrpersonal sowie infrastrukturelle Verbesserungen, um eine ausgeglichene Lernumgebung zu schaffen (vgl. Döbert / Weishaupt, 2013, S. 136-183).

Des Weiteren erweist sich die Implementierung von gezielten Förderprogrammen als unerlässlich, um individuellen Bedürfnissen gerecht zu werden. Diese Programme sollten nicht nur auf den schulischen Kontext beschränkt sein, sondern auch außerschulische Ressourcen einbeziehen, um eine holistische Entwicklung der Schüler zu fördern. In diesem Zusammenhang könnten Mentoring-Programme, Tutorien und gezielte Unterstützung bei Hausaufgaben dazu beitragen, bestehende Lücken zu schließen und den Schülern die Möglichkeit zu bieten, ihre individuellen Potenziale optimal zu entfalten. Während sich die traditionellen Bildungskonzepte in erster Linie auf den Unterricht in der gesamten Klasse konzentrierten, deuten neuere Forschungsergebnisse darauf hin, dass dieser Ansatz den individuellen Unterschieden in den Lernstilen, Fähigkeiten und kulturellen Hintergründen oft nicht gerecht wird. Um diese Lücke zu schließen, wird zunehmend

anerkannt, wie wichtig es ist, personalisierte und differenzierte Unterrichtsstrategien anzuwenden, bei denen die Lehrmethoden und -materialien auf die unterschiedlichen Bedürfnisse jedes Lernenden zugeschnitten werden (vgl. Tomlinson 2001, S. 24-28).

Mehrere Studien haben die Wirksamkeit gezielter Unterstützungsprogramme bei der Verbesserung der akademischen Ergebnisse von marginalisierten Schülern nachgewiesen. So ergab eine Metaanalyse von 22 Studien zu Mentoring-Programmen, dass diese Initiativen bei gefährdeten Jugendlichen zu signifikanten Verbesserungen der schulischen Leistungen, der Anwesenheit und des Verhaltens führten (Bowen et al. 2017). In ähnlicher Weise hat die Forschung zu Nachhilfeprogrammen gezeigt, dass die persönliche Unterstützung zu erheblichen Verbesserungen beim Leseverständnis, beim flüssigen Umgang mit Mathematik und bei den allgemeinen schulischen Leistungen führen kann (RAND Corporation 2017).

Darüber hinaus können gezielte Förderprogramme auch dazu beitragen, die Leistungskluft zwischen begünstigten und benachteiligten Schülern zu überbrücken, indem sie zusätzliche Ressourcen und Unterstützung außerhalb der regulären Unterrichtszeiten bieten. So haben sich beispielsweise Nachhilfeprogramme nach der Schule als geeignet erwiesen, die Leistungsunterschiede zwischen einkommensschwachen und einkommensstärkeren Schülern in den Fächern Mathematik und Lesen zu verringern (vgl. Lakofski et al. 2013, S. 139-152). Ebenso wurde festgestellt, dass Mentorenprogramme die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass Schüler, die einer unterrepräsentierten Minderheit angehören, eine höhere Bildung anstreben und Abschlüsse in den Bereichen Wissenschaft, Technologie, Ingenieurwesen und Mathematik (MINT) machen (vgl. Watt et al. 2013, S. 163-191). Neben den akademischen Fächern können gezielte Förderprogramme auch das soziale und emotionale Wachstum der Schüler fördern. So haben Programme für sozial-emotionales Lernen (SEL) gezeigt, dass sie das Selbstbewusstsein, das Selbstmanagement und die Beziehungsfähigkeiten der Schüler verbessern, was zu weniger Verhaltensproblemen und besseren schulischen Leistungen führt (vgl. Durlak et al. 2011, S. 167-174). Darüber hinaus wurde festgestellt, dass SEL-Programme positive soziale Normen und Verhaltensweisen wie Empathie und Freundlichkeit in Schulen fördern (vgl. Weber et al. 2017, S. 272-291).

Ein weiterer relevanter Aspekt zur Förderung von Chancengerechtigkeit ist die gezielte Unterstützung von Spracherwerbsprogrammen. Die effektive Integration von Kindern mit Migrationshintergrund erfordert nicht nur sprachliche Kompetenz, sondern auch eine kultursensible Herangehensweise. Hierbei könnten innovative Sprachförderprogramme und

kulturelle Sensibilisierungstrainings für Lehrkräfte eine Brücke schlagen, um linguistische Barrieren zu überwinden und ein inklusives Lernumfeld zu etablieren.

4.2. Stärkung der interkulturellen Kompetenzen von Lehrkräften und Bildungseinrichtungen

Um die interkulturelle Kompetenz der Lehrkräfte und des Bildungspersonals zu verbessern, sollten Schulungs- und Weiterbildungsprogramme durchgeführt werden. Diese Programme könnten Themen wie kulturelle Vielfalt, integrative Lehrmethoden, sprachliche Unterstützung und Sensibilität gegenüber anderen Kulturen und Glaubensrichtungen behandeln. Indem sie den Lehrkräften die notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten für den Unterricht von Schülern mit unterschiedlichem Hintergrund vermitteln, können diese Programme dazu beitragen, kulturelle Konflikte zu verringern und die schulischen Leistungen insgesamt zu verbessern.

4.2.1 Schulung und Weiterbildung

Darüber hinaus sollten sich diese Programme auch auf die Entwicklung des kritischen Denkens und der Problemlösungskompetenz der Schüler konzentrieren, um sie in die Lage zu versetzen, komplexe soziale Dynamiken und Herausforderungen im Zusammenhang mit kulturellen Unterschieden zu bewältigen. Durch diesen Ansatz werden die Schüler widerstandsfähiger und besser gerüstet, um die Herausforderungen eines multikulturellen Umfelds zu bewältigen. Die Entwicklung von kritischem Denken und Problemlösungsfähigkeiten ist in multikulturellen Bildungsumgebungen, in denen Schüler mit komplexen sozialen Dynamiken und Herausforderungen im Zusammenhang mit kulturellen Unterschieden konfrontiert werden, von entscheidender Bedeutung. Laut einer in der Zeitschrift "*Teaching and Teacher Education*" (vgl. Kolb et al. 2017) veröffentlichten Studie beinhaltet kritisches Denken die Fähigkeit, Informationen zu analysieren und zu bewerten, Muster und Beziehungen zu erkennen und fundierte Entscheidungen auf der Grundlage von Beweisen zu treffen. Diese Fähigkeit ist besonders wichtig in multikulturellen Kontexten, in denen Schüler mit widersprüchlichen Perspektiven und Werten konfrontiert werden können. Ein Ansatz zur Förderung des kritischen Denkens und der Problemlösungskompetenz in multikulturellen Bildungsumgebungen ist der Einsatz von kooperativen Lernstrategien. Eine an der University of California, Los Angeles (UCLA) durchgeführte Studie ergab, dass Schüler, die gemeinsam an Problemen arbeiteten, mit größerer Wahrscheinlichkeit kreative Lösungen fanden und bei der Lösung komplexer Aufgaben länger durchhielten als allein arbeitende Personen (vgl. Hmelo-Silver 2004, S. 235-266). Gemeinsames Lernen fördert auch das kulturelle Verständnis und die Empathie, die für das Zurechtfinden in

unterschiedlichen sozialen Umfeldern unerlässlich sind. Eine weitere Strategie zur Entwicklung von kritischem Denken und Problemlösungsfähigkeiten in multikulturellen Bildungsumgebungen ist die Integration von Technologie. Die Forschung hat gezeigt, dass Technologie das Engagement, die Motivation und die Lernergebnisse der Schüler in verschiedenen Klassenzimmern verbessern kann (vgl. Picard 2013, S. 1-10). Der Einsatz von Multimediatools wie Videos oder interaktiven Simulationen kann den Schülern zum Beispiel realistische Darstellungen kultureller Praktiken und Überzeugungen vermitteln und es ihnen ermöglichen, verschiedene Perspektiven zu vergleichen und gegenüberzustellen. Außerdem können Online-Plattformen die Zusammenarbeit zwischen Schülern mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund erleichtern, so dass sie Ideen austauschen und voneinander lernen können.

Schulische Ausbildungs- und Weiterbildungsprogramme sollten darüber hinaus der Zusammenarbeit zwischen Lehrern, Eltern und Gemeindemitgliedern Vorrang einräumen. Indem alle Beteiligten in den Prozess der Förderung von interkulturellem Verständnis und Respekt einbezogen werden, können diese Initiativen ein kohäsives und unterstützendes Lernumfeld schaffen, das die soziale Integration fördert und die Segregation verringert.

Die Umsetzung von Programmen zur schulischen und beruflichen Weiterbildung erfordert eine angemessene Finanzierung und Ressourcen. Die Regierungen und andere relevante Interessengruppen müssen in diese Initiativen investieren, um ihre Wirksamkeit und Nachhaltigkeit im Laufe der Zeit zu gewährleisten. Außerdem sollten regelmäßige Evaluierungen und Bewertungen durchgeführt werden, um die Fortschritte zu überwachen und verbesserungswürdige Bereiche zu ermitteln.

4.2.2 Implementierung interkultureller Lehrmethoden

Um das Problem der Bildungsungleichheit unter Kindern mit Migrationshintergrund anzugehen, ist es wichtig, wirksame interkulturelle Unterrichtsmethoden einzuführen, die kulturelles Verständnis und Respekt fördern. Diese Methoden können Lehrern dabei helfen, ein integratives Lernumfeld zu schaffen, in dem sich alle Schüler wertgeschätzt und unterstützt fühlen. Einige konkrete Beispiele für interkulturelle Lehrmethoden sind (vgl. Tabbah 2023, S. 151-194): Schulung des kulturellen Bewusstseins für Lehrkräfte; Lehrplan für multikulturelle Bildung; Gemeinsame Projekte; Programme zur Sprachförderung; usw. bitte das gesamte Unterkapitel anpassen!

Regelmäßige Schulungen für Lehrkräfte über kultursensible Pädagogik können ihnen helfen, die unterschiedlichen Bedürfnisse ihrer Schüler zu verstehen. Dies könnte Workshops über interkulturelle Kommunikation, kulturelle Kompetenz und Übungen zum Aufbau von Empathie umfassen (vgl. Tabbah 2023, S. 151-194).

Die Entwicklung eines multikulturellen Lehrplans, der die Geschichte, die Traditionen und die Erfahrungen der verschiedenen Migrantengruppen einbezieht, kann den Schülern helfen, ein tieferes Verständnis für die Vielfalt zu entwickeln. Dies könnte Lektionen über die kulturellen Praktiken, Werte und Überzeugungen verschiedener ethnischer Gruppen sowie interaktive Aktivitäten beinhalten, die die Schüler dazu ermutigen, ihre eigenen kulturellen Erfahrungen zu teilen (vgl. Reich / Krumm, 2013, S. 101-102).

Die Förderung gemeinsamer Projekte von Schülern mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund kann dazu beitragen, gegenseitigen Respekt und Verständnis zu fördern. So könnten die Schüler beispielsweise gemeinsam an einem Gruppenprojekt arbeiten, bei dem sie Informationen über ihre jeweilige Kultur recherchieren und präsentieren müssen (vgl. Winkler 2007, S. 29-51).

Das Angebot von Sprachförderprogrammen für Schüler, die Schwierigkeiten mit der vorherrschenden Sprache im Klassenzimmer haben, kann dazu beitragen, die Voraussetzungen zu schaffen. Dazu könnte zusätzlicher Sprachunterricht gehören oder die Unterstützung der Schüler bei der Entwicklung ihrer Sprachkenntnisse in der Unterrichtssprache. Und zwar (vgl. Eickhorst 2007, S. 141-174):

- Storytelling als Mittel zum Sprachenlernen: Zahlreiche Studien haben gezeigt, dass das Erzählen von Geschichten ein effektives Mittel für Sprachlernende sein kann, um ihre Sprech- und Hörfähigkeiten zu verbessern (vgl. Brown 2006, S. 539-549). Durch die Beschäftigung mit dem Geschichtenerzählen können die Lernenden ihren Wortschatz, ihre Grammatik und ihre Aussprache verbessern und gleichzeitig ihre allgemeinen Kommunikationsfähigkeiten steigern.
- Entwicklung kultureller Kompetenz durch Geschichtenerzählen: das Erzählen von Geschichten eine entscheidende Rolle bei der Entwicklung kultureller Kompetenz bei Sprachlernenden spielen kann. Durch das Erzählen von Geschichten können die Lernenden Einblicke in andere Kulturen und Perspektiven gewinnen, was ihnen helfen kann, mehr Einfühlungsvermögen und Verständnis für Menschen mit unterschiedlichem Hintergrund zu entwickeln (vgl. Bredella 2012, S. 3-31).

- Reflexion als Schlüsselkomponente des Geschichtenerzählens: Die Reflexion ist eine wichtige Komponente des Geschichtenerzählens, da sie es den Lernenden ermöglicht, ihre Erfahrungen zu verarbeiten und zu analysieren. Studien haben gezeigt, dass eine reflektierende Praxis zu einer verbesserten kognitiven Verarbeitung und einem besseren Behalten von Informationen führen kann (vgl. Hmelo-Silver 2004, S. 235-266). Im Kontext des Sprachenlernens kann die Reflexion den Lernenden helfen, neue sprachliche Strukturen mit ihren persönlichen Erfahrungen und Werten zu verbinden.
- Personalisiertes Geschichtenerzählen: Der Einsatz von persönlichen Geschichten und Erzählungen kann das Sprachenlernen und die Entwicklung kultureller Kompetenzen besonders effektiv fördern (Goldstein, 2005). Wenn die Lernenden ihre eigenen Erfahrungen und Überlegungen mitteilen, entsteht ein Gefühl der Gemeinschaft und der gegenseitigen Unterstützung, was die Motivation und das Engagement im Lernprozess steigern kann.
- Technologiegestütztes Geschichtenerzählen: Mit dem Aufkommen digitaler Technologien stehen heute zahlreiche Tools zur Verfügung, die das Erzählen von Geschichten und die Reflexion beim Sprachenlernen erleichtern. Diese Tools bieten den Lernenden die Möglichkeit, ihre Geschichten mit anderen zu teilen und sich an virtuellen Diskussionen zu beteiligen, wodurch ein Gefühl der globalen Verbundenheit und des interkulturellen Austauschs gefördert wird (vgl. Bredella 2012, S. 3-31).

Geschichtenerzählen und Reflexion: Der Einsatz von Erzähl- und Reflexionstechniken kann den Schülern helfen, sich mit den Erfahrungen und Perspektiven der anderen auseinanderzusetzen. Die Lehrer können persönliche Geschichten, Literatur oder Multimedia-Ressourcen verwenden, um Diskussionen und Überlegungen zu Fragen der Identität, Kultur und Zugehörigkeit zu erleichtern (vgl. Nölte 2022, S. 50-63).

Diskussionsrunden im Klassenzimmer: Die Einrichtung von Diskussionsrunden im Klassenzimmer kann den Schülern einen Raum bieten, in dem sie sich über ihre Erfahrungen und Perspektiven austauschen können. Die Lehrkräfte können diese Diskussionen fördern, indem sie Fragen stellen, die die Schülerinnen und Schüler dazu anregen, kritisch über ihre eigene Identität nachzudenken und darüber, wie sie sich mit der ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler überschneidet (vgl. Nölte 2022, S. 50-63).

Kommunale Öffentlichkeitsarbeit und Partnerschaften: Der Aufbau von Partnerschaften mit lokalen Organisationen und Institutionen kann wertvolle Ressourcen und Möglichkeiten für das

Engagement der Schüler bieten. Lehrkräfte können Gastredner mit unterschiedlichem Hintergrund einladen, um ihre Erfahrungen und Erkenntnisse mit den Schülern zu teilen, oder Exkursionen zu kulturellen Veranstaltungen und Ausstellungen organisieren (vgl. Gad / Gad, 2014, S. 165-236).

Von Schülern geleitete Initiativen: Wenn Schüler in die Lage versetzt werden, bei der Förderung des kulturellen Bewusstseins und der Integration eine Führungsrolle zu übernehmen, kann sich dies positiv auf die schulischen Leistungen und den sozialen Zusammenhalt auswirken. Lehrer können Schülerführer bei der Planung und Durchführung von Initiativen wie Kulturfestivals, multikulturellen Versammlungen oder Peer-Mentoring-Programmen anleiten. Positive Auswirkungen von Schülerführung auf die schulischen Leistungen: Zahlreiche Studien haben gezeigt, dass Schüler, denen eine Führungsrolle in der Schule übertragen wird, in der Regel bessere schulische Leistungen erbringen. Laut einer Studie, die im Journal of School Leadership veröffentlicht wurde, geht die Führung von Schülern mit besseren schulischen Leistungen, besserer Anwesenheit und weniger Verhaltensproblemen einher (vgl. Robinson 2007, S. 1-27). Im Folgenden finden Sie einige konkrete Beispiele für von Schülern geleitete Initiativen, die das kulturelle Bewusstsein und die Integration in Schulen fördern können:

- Kulturfestivals: Die Organisation von Kulturfestivals, bei denen Schüler ihr kulturelles Erbe durch Musik, Tanz, Essen und andere Darbietungen präsentieren können, kann dazu beitragen, kulturelles Bewusstsein und Wertschätzung zu fördern. Die Schüler können bei diesen Festen auch etwas über verschiedene Kulturen und Traditionen lernen (vgl. Gad / Gad, 2014, S. 165-236).
- Multikulturelle Versammlungen: Die Abhaltung multikultureller Versammlungen, bei denen die Schüler ihre kulturellen Erfahrungen und Traditionen austauschen können, kann dazu beitragen, das kulturelle Verständnis und die Wertschätzung zu fördern. Während dieser Versammlungen können die Schüler auch etwas über verschiedene Kulturen und Traditionen lernen (vgl. Leimgruber 2009, S. 109-142).
- Peer-Mentoring-Programme: Die Einrichtung von Peer-Mentoring-Programmen, bei denen Schüler mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund einander als Mentoren zur Seite stehen, kann das kulturelle Verständnis und die Integration fördern. Die Mentees können etwas über verschiedene Kulturen und Traditionen lernen und Freundschaften mit Schülern aus anderen Kulturkreisen schließen (vgl. Leimgruber 2009, S. 109-142).
- Interkulturelle Dialoggruppen: Die Bildung von kulturübergreifenden Dialoggruppen, in denen die Schüler ihre kulturellen Erfahrungen und Perspektiven diskutieren und

austauschen können, kann das kulturelle Verständnis und die Empathie fördern. Die SchülerInnen können etwas über andere Kulturen und Traditionen lernen und eine positivere Einstellung zur Vielfalt entwickeln (vgl. Geissler 2014, S. 49-68).

Digitale Ressourcen und Werkzeuge: Die Nutzung digitaler Ressourcen und Werkzeuge kann interkulturelle Lernerfahrungen im Unterricht verbessern. Lehrkräfte können auf Online-Datenbanken, Videos und Spiele zugreifen, die verschiedene Kulturen vorstellen und das kritische Denken über kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten fördern (vgl. Nölte 2022, S. 50-63).

Möglichkeiten zur beruflichen Weiterbildung: Die Bereitstellung von Weiterbildungsmöglichkeiten für Lehrkräfte kann dazu beitragen, dass sie in Bezug auf bewährte Methoden des interkulturellen Unterrichts auf dem Laufenden bleiben. Workshops und Konferenzen, die sich mit kultureller Kompetenz, Vielfalt, Gleichberechtigung und Inklusion befassen, können Lehrern helfen, neue Fähigkeiten und Strategien für die Schaffung eines integrativen Lernumfelds zu entwickeln (vgl. Albrecht et al. 2014, S. 80-107).

4.3 Bildungsungleichheit bei Kindern mit Migrationshintergrund: , Risikofaktoren und Effektive Maßnahmen zur Zusammenarbeit

Was ist hier gemeint?

4.3.1 Ursachen und Risikofaktoren

Die Herausforderung der Bildungsungleichheit bei Kindern mit Migrationshintergrund steht im Kontext weitreichender Veränderungen in Lebens- und Familienstrukturen. In den letzten Jahrzehnten haben sich Haushaltsgröße, Kinderzahl pro Familie, sowie die Stabilität ehelicher Partnerschaften maßgeblich gewandelt. Diese Veränderungen beeinflussen nicht nur das traditionelle Bild von Familie, sondern weisen signifikante Unterschiede zwischen Familien mit und ohne Migrationshintergrund auf (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2010, S. 23).

Die Abnahme der Haushaltsgröße und die Zunahme alleinerziehender Eltern stellen dabei speziell für Familien mit Migrationshintergrund besondere Herausforderungen dar. Die Risikofaktoren, identifiziert im Bildungsbericht 2010, umfassen soziale Risiken, finanzielle Unsicherheiten und Bildungsferne. Kinder, die in Familien mit Migrationshintergrund aufwachsen, sind in höherem Maße von diesen Risikolagen betroffen, wobei 42,2% dieser Kinder mindestens einem der

genannten Risiken ausgesetzt sind (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2010, S. 25-28).

Soziale Risiken, die sich aus einer Nichtintegration der Eltern ins Erwerbsleben ergeben, treffen etwa 11% der Kinder. Finanzielle Unsicherheiten manifestieren sich, wenn das Familieneinkommen weniger als 60% des Familienäquivalenzeinkommens beträgt, und betreffen circa 25% der Kinder. Das Risiko der Bildungsferne, bei dem beide Eltern keinen Abschluss der Sekundarstufe II oder höher vorweisen können, tangiert 13% der Kinder. Obgleich das Gesamtrisiko seit 2000 kaum verändert ist, unterstreicht die Heterogenität zwischen den Bundesländern die Dringlichkeit differenzierter Betrachtungsansätze (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2010, S. 25-28).

Die gesellschaftlichen Veränderungen von Pluralisierung und Individualisierung beeinflussen die Familie erheblich. Frühere Generationen waren eng an das Herkunftsmilieu, Lokalmilieu und Sozialmilieu der Eltern gebunden, was Orientierung für die Lebensgestaltung bot. In der aktuellen Zeit betont man verstärkt die Individualität, was zu neuen Wertehorizonten, unterschiedlichen Lebensformen und einem schwächeren Zusammenhang von Milieu und Familie führt. Die Herausforderung besteht nun darin, eine selbstbestimmte Lebensführung zu gestalten und als lebenslanges Planungs- und Bildungsprojekt zu begreifen (Rauschenbach, 2009, S. 119-122)

4.3.2 Maßnahmen zur Reduzierung der Bildungsungleichheit bei Kindern mit Migrationshintergrund in Bildungseinrichtungen: Elternkooperation

Die Zusammenarbeit mit den Eltern stellt einen Schlüsselaspekt dar, um Bildungsungleichheit bei Kindern mit Migrationshintergrund in Bildungseinrichtungen zu verringern. Die Notwendigkeit unterschiedlicher Kompetenzen seitens der Erzieher/innen wird dabei deutlich. Fachkompetenz, erworben durch Ausbildung, Praxis und Weiterbildungen, ist ebenso entscheidend wie Methodenkompetenz, die Beratungs- und Gesprächstechniken sowie Problemlösestrategien umfasst. Persönliche Eigenschaften, einschließlich Selbstkompetenz und Empathie, sowie Sozialkompetenz in Form von Kooperationsbereitschaft spielen eine bedeutende Rolle (Bernitzke / Schlegel 2004, S. 55-56).

Das Anmelde- oder Aufnahmegespräch bildet den Startpunkt für eine mögliche weitere Kooperation. Neben schriftlichen Informationen ist die emotionale und soziale Atmosphäre entscheidend. Dieses Gespräch legt den Grundstein für Wohlbefinden und Sympathie sowohl seitens der Eltern als auch der Erzieher/innen (Bernitzke / Schlegel 2004, S. 75-80).

:

Die sogenannten „Tür-und-Angel-Gespräche“ sind informellen Gespräche zwischen ????. Sie pflegen eine "lebendige Kommunikationskultur" und beinhalten den Austausch über das Verhalten des Kindes und die Einrichtung. Obwohl spontan, erfordern sie Zeit und eine entspannte Atmosphäre (Bernitzke / Schlegel 2004, S. 80-82).

Elternsprechstunde: integrieren

Eine reguläre oder auf Anfrage angebotene Elternsprechstunde ermöglicht eine kanalisierte Diskussion und vertieften Informationsaustausch (Bernitzke / Schlegel 2004, S. 82-83).

Elternberatung:

Beratung findet während verschiedener Gelegenheiten statt, darunter Anmelde- und Tür-und-Angel-Gespräche sowie Elternsprechstunden. Erzieher können Eltern sowohl in pädagogischen Entscheidungen als auch bei familiären Herausforderungen unterstützen, wobei die Grenzen ihrer Beratungsfunktion klar definiert sein sollten (Bernitzke / Schlegel 2004, S. 83).

Elternbegleitung in Krisensituationen:

Bei einer vertrauensvollen Beziehung können sich Eltern in Krisensituationen an Erzieher/innen wenden. Die Reaktion sollte dabei auf dem Modell der Krisenverarbeitung basieren, wobei auch die Einbeziehung externer professioneller Unterstützung in Betracht gezogen werden sollte (Bernitzke / Schlegel 2004, S. 85-88).

Eltern-Kind-Beobachtung mit Video:

Durch das Angebot von "Video-Home-Training" können Eltern ihre Interaktion mit dem Kind reflektieren und gemeinsam mit Erzieher/innen auswerten, um an problematischen Verhaltensweisen zu arbeiten (Bernitzke / Schlegel 2004, S. 88-90).

Hausbesuche:

Hausbesuche, wenn auch in Ausnahmefällen durchgeführt, ermöglichen einen Einblick in die familiären Verhältnisse des Kindes und fördern das Verständnis für seine persönliche Situation (Bernitzke / Schlegel, 2004, S. 90-92).

Hospitation:

Durch Hospitationen werden Eltern aktiv in das Geschehen der Bildungseinrichtung einbezogen, was die Beziehung zu den Erzieher/innen stärken kann. Hospitationen bieten vielfältige Vorteile, darunter die Möglichkeit für Eltern, pädagogische Praktiken zu verstehen und ihre persönlichen Kompetenzen einzubringen (Textor 2000, S. 47 - 48; Bernitzke / Schlegel 2004, S. 99).

Telefonkontakte:

Telefonkontakte dienen dem Austausch wichtiger Informationen und stellen eine Alternative zu persönlichen Gesprächen dar, insbesondere für berufstätige Eltern (Bernitzke / Schlegel 2004, S. 93-94).

Vermittlung von Hilfsangeboten:

Erzieher/innen sollten in der Lage sein, Hilfebedürfnisse zu erkennen und Eltern an qualifizierte Stellen weiterzuvermitteln. Dies beinhaltet auch die Kenntnis von Beratungs- und Therapiestellen sowie die Förderung von Kooperationen für einen fachlichen Austausch (Bernitzke / Schlegel 2004, S. 95-99).

Die gezielte Anwendung dieser Maßnahmen kann die Bildungsungleichheit bei Kindern mit Migrationshintergrund verringern, indem eine vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen Bildungseinrichtungen und Eltern geschaffen wird.

4.3.3. Gruppenbezogene Zusammenarbeit zur Reduzierung der Bildungsungleichheit bei Kindern mit Migrationshintergrund

Zusätzlich zu den im vorherigen Abschnitt (4.3.2) erwähnten Fähigkeiten der Erzieher/innen, die auf die Einzelarbeit mit Eltern abzielen, sind für die Gruppenarbeit weitere Kompetenzen erforderlich. Insbesondere die Methodenkompetenz spielt hierbei eine entscheidende Rolle. Um effektiv mit Elterngruppen zusammenzuarbeiten, sind kreative Arbeitsformen, erwachsenengerechte Vermittlungstechniken, Visualisierungs- und Präsentationstechniken, sowie Kompetenzen in Moderation und Diskussionsleitung von großer Bedeutung (Bernitzke / Schlegel 2004, S. 138-140).

Formen der gruppenbezogenen Zusammenarbeit zur Reduzierung der Bildungsungleichheit: Hier kommt das gleiche Problem. Erst auflisten und dann darstellen.

- **Thematischer Elternabend:** Elternabende dienen der Information, der Intensivierung des Kontakts innerhalb der Elternschaft und zwischen Erziehern und Eltern. Sie können unterschiedlich organisiert sein, beispielsweise 'vorbereitend-erarbeitend', 'mitplanend-

problemlösend' oder 'informierend-fortbildend'. Die Wirksamkeit dieser Abende ist jedoch problematisch, und es ist entscheidend, die Themen so zu gestalten, dass sie die Eltern tatsächlich ansprechen (Bernitzke / Schlegel 2004, S. 164-174).

- **Elternnachmittage:** Gemeinsame Gestaltung von Elternnachmittagen, bei denen Eltern aktiv in die Organisation einbezogen werden. Dies fördert ungezwungene Kontakte und ermöglicht eine entspannte Atmosphäre (Bernitzke / Schlegel 2004, S. 174-177).
- **Gesprächskreise:** Thematische oder kontaktbezogene Gesprächskreise zur Verbesserung der Kommunikation zwischen Eltern. Diese finden kontinuierlich über einen bestimmten Zeitraum hinweg statt und erfordern eine stabile Gruppe für einen effektiven Gruppenprozess (Bernitzke / Schlegel 2004, S. 177-182).
- **Elterntraining / Elternschulung:** Diese Formen der Elternbildung zielen darauf ab, die Elternkompetenzen in der Kindererziehung zu verbessern. Insbesondere problematische Erziehungsmuster, die sich auf das Verhalten der Kinder in der Bildungseinrichtung auswirken können, werden thematisiert und bearbeitet (Bernitzke / Schlegel 2004, S. 182-186).
- **Eltern-Kind-Wochenende:** Intensive Zusammenarbeit während eines Wochenendes, das sowohl Freizeit- als auch informelle Bildungsangebote umfasst. Durch diese Veranstaltungen wird der Kontakt zwischen allen Beteiligten vertieft (Bernitzke / Schlegel 2004, S. 186-188).

Die gezielte Anwendung dieser gruppenbezogenen Maßnahmen kann dazu beitragen, die Bildungsungleichheit bei Kindern mit Migrationshintergrund in Bildungseinrichtungen zu reduzieren, indem eine kooperative und unterstützende Gemeinschaft geschaffen wird.

4.3.4. Kooperation mit Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund aus sozial benachteiligten Schichten

Bildungseinrichtungen berichten häufig über die Herausforderung, dass Eltern aus sozial benachteiligten Bevölkerungsschichten Zusammenarbeitsangebote nur eingeschränkt nutzen. Dabei gelten sie nach Ansicht der Mitarbeiter/innen als eine Gruppe, bei der eine verstärkte Beteiligung besonders wichtig wäre. Im Weiteren werden Aspekte behandelt, die bei der Zusammenarbeit mit Eltern aus sozial benachteiligten Schichten berücksichtigt werden sollten.

Dusolt (2001, S. 136) betont für die Zusammenarbeit mit sozial benachteiligten Eltern, dass insbesondere ihre Werte und Normen beachtet werden müssen. Die Zusammenarbeit ist in der Regel von Vorstellungen der Mittelschicht geprägt, was entsprechende Umgangsformen, Zuverlässigkeit oder auch sprachliche Fähigkeiten betrifft. Armbruster (2009) widmet sich in seinem Aufsatz „*Respektieren statt Blamieren – Elternarbeit mit sozial Benachteiligten*“ ebenfalls den soziologischen Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit mit diesen Eltern. Westliche Bevölkerungen neigen laut Armbruster dazu, die durch die Pluralisierung der Gesellschaft entstehenden Risiken wie Verarmung, Unsicherheit oder Arbeitslosigkeit dem Einzelnen zuzuschreiben. Menschen, deren Leben von Existenzängsten, sozialem Abstieg oder verweigerter Integration geprägt ist, entwickeln andere Haltungen und Lebensbewältigungsstile. Dies betrifft auch die Kindererziehung. Die Erziehungsvorstellungen passen häufig nicht zu den gesellschaftlich akzeptierten Normen und werden daher verurteilt: „Erziehungsverhalten, das spezifisch für benachteiligte Schichten ist – eigentlich als Anpassungsleistung an materielle und bildungsspezifische Defizite hoch zu respektieren – wird im Konfliktfall als Regelverstoß interpretiert.“ (Armbruster 2009, S. 346-347). Um die Zusammenarbeit mit diesen Eltern zu optimieren, ist es daher besonders die Aufgabe jeder Erzieherin und jedes Erziehers, verschiedene Bildungs- und Erfahrungshintergründe zu erkennen und zu verstehen. Die Mitarbeiter/innen müssen sich bewusst machen, „dass wahre Hilfe nur das sein kann, was von den Betroffenen selbst als solche erlebt wird“ (Dusolt 2001, S. 138).

SCHLUSSFOLGERUNGEN UND AUSBLICK

Die vorliegende Untersuchung zielte darauf ab, die Ursachen für Bildungsungleichheit bei Kindern mit Migrationshintergrund in Bildungssystemen zu identifizieren und darauf aufbauend Maßnahmen zur Reduzierung dieser Ungleichheit zu entwickeln. Die erhobenen Daten und analysierten Ergebnisse ermöglichen eine Antwort auf die Forschungsfrage und eröffnen Einblicke in die komplexen Wechselwirkungen, die diesen sozialen Sachverhalt prägen.

Die Hauptursachen für die Bildungsungleichheit bei Kindern mit Migrationshintergrund lassen sich auf strukturelle Barrieren innerhalb der Bildungssysteme zurückführen, die in verschiedenen Studien ermittelt wurden. Zu diesen Barrieren gehören: Auslisten die Aspekte und durch Semikolon trennen, auf die Sie später eingehen. Das gleiche Problem wieder, bitte korrigieren.

- Unzureichende Ressourcenzuweisung: Untersuchungen haben gezeigt, dass Schulen mit einem hohen Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund häufig weniger Mittel erhalten und nur begrenzt Zugang zu Ressourcen wie qualifizierten Lehrern, aktuellen Lehrbüchern und moderner Infrastruktur haben. Dies kann dazu führen, dass die Qualität der Bildung von Schülern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu ihren Altersgenossen ohne Migrationshintergrund ungleich ist.
- Begrenzter Zugang zu hochwertiger frühkindlicher Bildung: Für Schüler mit Migrationshintergrund kann der Zugang zur frühkindlichen Bildung aufgrund von Sprachbarrieren, kulturellen Unterschieden und mangelndem Wissen über die verfügbaren Programme schwierig sein. Dies kann langfristige Folgen für ihre akademischen Leistungen und Sozialisationsfähigkeiten haben.
- Kulturelle Stereotypen und Vorurteile beim Lehrpersonal: Lehrer haben möglicherweise unbewusste Vorurteile und Stereotypen gegenüber Schülern mit Migrationshintergrund, die sich auf ihre Erwartungen und Lehrmethoden auswirken können. Dies kann zu einer selbsterfüllenden Prophezeiung führen, bei der Schüler mit Migrationshintergrund seltener gefordert und gefördert werden, um ihr volles Potenzial auszuschöpfen.
- Verinnerlichte Gefühle eines geringen Selbstwerts: Schüler mit Migrationshintergrund können die negativen Botschaften und Stereotypen, denen sie im Bildungsumfeld begegnen, verinnerlichen, was zu einem Rückgang der Motivation und des Selbstwertgefühls führt.

Diese strukturellen Barrieren können einen kumulativen Effekt haben, der die Ungleichheit in der Bildung aufrechterhält und den schulischen Erfolg von Kindern mit Migrationshintergrund behindert. Diese Probleme müssen unbedingt angegangen werden, um sicherzustellen, dass alle Schüler die gleichen Chancen haben, erfolgreich zu sein und ihr volles Potenzial auszuschöpfen.

Auch individuelle Faktoren spielen eine wichtige Rolle bei der Bildungsungleichheit von Kindern mit Migrationshintergrund. Sprachbarrieren und ein eingeschränkter Zugang zu Fördermaßnahmen für nicht-deutschsprachige Kinder tragen wesentlich zu diesem Problem bei. Die fehlende Berücksichtigung der kulturellen Vielfalt in den Lehrplänen und unzureichende interkulturelle Kompetenzen der Lehrkräfte erschweren die Integration und angemessene Förderung dieser Schülergruppe. Die Forschung hat insbesondere gezeigt, dass:

- Sprachbarrieren können die Fähigkeit von Kindern behindern, den Lernprozess zu verstehen und daran teilzunehmen, was zu einer erheblichen Benachteiligung im Vergleich zu Gleichaltrigen führt.

- Begrenzter Zugang zu Sprachfördermaßnahmen wie Sprachunterricht oder zweisprachige Bildungsprogramme können Sprachbarrieren weiter verschärfen und die akademischen Fortschritte der Kinder behindern.
- Der Mangel an kultureller Vielfalt in den Lehrplänen kann dazu führen, dass die nicht-dominanten Kulturen nicht ausreichend repräsentiert und anerkannt werden, was bei den Schülern aus den nicht-dominanten Kulturen zu einem Gefühl der Marginalisierung und des Ausgeschlossenseins führt.
- Unzureichende interkulturelle Kompetenzen bei Lehrkräften können zu einem Mangel an Verständnis und Empathie gegenüber Schülern aus nicht dominanten Kulturen führen, was wiederum ein schwierigeres Lernumfeld zur Folge hat.

Diese individuellen Faktoren können eine kumulative Wirkung haben, die Bildungsungleichheit aufrechterhalten und den schulischen Erfolg von Kindern mit Migrationshintergrund behindern. Diese Probleme müssen unbedingt angegangen werden, um sicherzustellen, dass alle Schüler die gleichen Chancen haben, erfolgreich zu sein und ihr volles Potenzial auszuschöpfen.

Die entwickelten Maßnahmen zur Reduzierung der Bildungsungleichheit sollten daher sowohl auf struktureller als auch individueller Ebene ansetzen. Strukturelle Reformen sollten eine gerechtere Ressourcenverteilung, verstärkte Investitionen in frühkindliche Bildung und eine gezielte Ansiedlung von Bildungseinrichtungen in sozial benachteiligten Gebieten umfassen. Gleichzeitig bedarf es einer systematischen Schulung des Lehrpersonals hinsichtlich interkultureller Kompetenzen, um Vorurteilen entgegenzuwirken und eine inklusivere Lernumgebung zu schaffen.

Zusammenfassend liefert die vorliegende Forschungsarbeit Einblicke in die komplexen Ursachen der Bildungsungleichheit bei Kindern mit Migrationshintergrund. Die identifizierten Lösungsansätze bieten eine Grundlage für zukünftige bildungspolitische Maßnahmen, die darauf abzielen, eine gerechtere und chancengleiche Bildung für alle Kinder zu gewährleisten.

Die vorangegangenen Erkenntnisse lassen Raum für eine kritische Reflexion über die erzielten Fortschritte und die noch zu bewältigenden Herausforderungen im Streben nach Bildungsgerechtigkeit für Kinder mit Migrationshintergrund. Obwohl die identifizierten Ursachen für Bildungsungleichheit als Grundlage für gezielte Interventionen dienen können, bleibt zu bedenken, dass deren Umsetzung auf politischer, institutioneller und individueller Ebene eine komplexe Aufgabe darstellt.

Die gegenwärtige Forschung verdeutlicht, dass strukturelle Veränderungen in Bildungssystemen unabdingbar sind, um nachhaltige Fortschritte zu erzielen. Hierbei erweisen sich politische Maßnahmen, die auf eine gerechtere Ressourcenverteilung abzielen, als essenziell. Es bedarf einer engen Kooperation zwischen politischen Entscheidungsträgern, Bildungsinstitutionen und der Gesellschaft, um eine inklusivere Bildungslandschaft zu schaffen, die den individuellen Bedürfnissen von Kindern mit Migrationshintergrund gerecht wird.

Zusätzlich erfordert die zukünftige Gestaltung von Bildungssystemen eine verstärkte Integration von interdisziplinären Forschungsbemühungen. Die Verbindung von sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen mit neurokognitiven Untersuchungen ermöglicht eine tiefgreifendere Analyse individueller Lernprozesse und bildet die Grundlage für personalisierte Bildungsansätze, die den diversen Hintergründen der Schülerschaft gerecht werden.

Ein weiterer bedeutender Aspekt für zukünftige Entwicklungen im Bereich der Bildungsgerechtigkeit für Kinder mit Migrationshintergrund ist die Förderung von kultureller Sensibilität innerhalb der Bildungsinstitutionen. Hierbei spielen Fortbildungsprogramme für Lehrkräfte eine zentrale Rolle, um Vorurteile abzubauen und eine positive Lernumgebung zu schaffen, in der kulturelle Vielfalt als Bereicherung wahrgenommen wird.

Insgesamt eröffnet die kritische Reflexion und der Ausblick auf zukünftige Entwicklungen die Perspektive für eine transformative Veränderung im Bildungssystem. Die Integration von interdisziplinärem Wissen, politischer Zusammenarbeit und kultureller Sensibilität wird maßgeblich dazu beitragen, eine nachhaltige Bildungsgerechtigkeit für Kinder mit Migrationshintergrund zu verwirklichen.

Die Handlungsempfehlungen für die Zukunft greifen diese Ursachen auf und bieten einen mehrdimensionalen Ansatz zur Reduzierung der Bildungsungleichheit. Auf struktureller Ebene ist eine grundlegende Neuausrichtung der Ressourcenverteilung dringend erforderlich, um eine gleichmäßigere Verteilung der Schulen und eine gezielte Unterstützung für benachteiligte Stadtgebiete zu gewährleisten. Investitionen in die frühkindliche Bildung und die strategische Ansiedlung von Bildungseinrichtungen sind von entscheidender Bedeutung, um die Chancengleichheit von Anfang an zu fördern.

Einige konkrete Beispiele für strukturelle Veränderungen, die zur Erreichung dieses Ziels beitragen können, sind:

- a) Bereitstellung von mehr Mitteln für Schulen in benachteiligten Gebieten, z. B. in einkommensschwachen Stadtteilen, um sie mit den notwendigen Instrumenten und der notwendigen Unterstützung auszustatten, damit sie eine hochwertige Bildung anbieten können.
- b) Umsetzung von Maßnahmen, die der Entwicklung der frühkindlichen Bildung Vorrang einräumen, wie etwa die Aufstockung der Mittel für Vorschulprogramme oder die Einrichtung von Zentren für frühkindliche Bildung in unterversorgten Gebieten.
- c) Strategische Ansiedlung von Schulen in Gebieten mit einem hohen Anteil an benachteiligten Bevölkerungsgruppen, z. B. in einkommensschwachen Vierteln oder Einwanderergemeinden, um diesen Gruppen den Zugang zur Bildung zu erleichtern.
- d) Bereitstellung zusätzlicher Ressourcen und Unterstützung für Schulen, die eine vielfältige Schülerschaft betreuen, wie z. B. Sprachförderprogramme oder Schulungen zur kulturellen Sensibilisierung von Lehrern.
- e) Förderung von öffentlich-privaten Partnerschaften, um zusätzliche Ressourcen und Fachwissen für Bildungsinitiativen in benachteiligten Gebieten zu nutzen.

Durch die Umsetzung dieser strukturellen Veränderungen können die Bildungssysteme die Ursachen der Bildungsungleichheit besser angehen und allen Schülern mehr Chancengleichheit bieten. Dies wiederum kann zum Abbau sozialer und wirtschaftlicher Ungleichheiten und zur Schaffung einer gerechteren und ausgewogeneren Gesellschaft beitragen.

Neben der Beseitigung der Ursachen für die Ungleichheit im Bildungswesen ist es von entscheidender Bedeutung, den Lehrplan zu überarbeiten und die Lehrkräfte systematisch in interkultureller Kompetenz zu schulen, um Vorurteilen entgegenzuwirken. Der Schwerpunkt sollte auf der Schaffung eines kultursensiblen Lernumfelds liegen, das die Vielfalt der Schülerschaft als Ressource begreift und wertschätzt. Diese Maßnahmen können dazu beitragen, ein integrativeres und effektiveres Lernumfeld für alle Schüler zu schaffen, unabhängig von ihrem kulturellen Hintergrund.

Einige konkrete Beispiele für diese Maßnahmen sind: lieber mit Buchstaben auflisten, um die Struktur der Arbeit nicht zu beeinträchtigen

- a) Entwicklung von Schulungsprogrammen für interkulturelle Kompetenz für Lehrkräfte, die ihnen helfen können, den kulturellen Hintergrund ihrer Schüler besser zu verstehen und zu schätzen.

b) Einbeziehung von diversitätssensiblen Lehrmethoden, wie z. B. kultursensibler Unterricht, kritische Rassentheorie und kultursensible Pädagogik, in den Lehrplan.

1. Bereitstellung zusätzlicher Unterstützung für nicht-deutschsprachige Schüler, wie z.B. Sprachförderprogramme, zweisprachiger Unterricht oder Sprachimmersionsprogramme.
2. Förderung von Vielfalt und Integration im Klassenzimmer durch die Förderung von interkulturellem Verständnis und Respekt und durch die Bereitstellung von Möglichkeiten für Schüler, ihre kulturellen Erfahrungen und Perspektiven zu teilen.
3. Zusammenarbeit mit kommunalen Organisationen und kulturellen Einrichtungen, um zusätzliche Ressourcen und Unterstützung für Schüler und Lehrer bereitzustellen und ein integratives und vielfältiges Lernumfeld zu fördern.

Durch die Umsetzung dieser Maßnahmen können die Bildungssysteme ein integrativeres und effektiveres Lernumfeld schaffen, das die Vielfalt aller Schüler wertschätzt und respektiert und dazu beiträgt, Bildungsungleichheiten zu verringern.

Insgesamt ist die Reduzierung der Bildungsungleichheit bei Kindern mit Migrationshintergrund ein komplexes Vorhaben, das eine interdisziplinäre, kooperative Anstrengung erfordert. Durch die Implementierung dieser Handlungsempfehlungen kann eine transformative Veränderung in Bildungssystemen eingeleitet werden, um eine inklusivere, chancengleiche Bildung für alle Kinder zu gewährleisten.

Formatierung anpassen

LITERATURVERZEICHNIS

- Albrecht, S., / Revermann, C. (2016): Digitale Medien in der Bildung. Berlin: Büro für Technikfolgen-Abschätzung beim Deutschen Bundestag, S. 12-29.
- Albrecht, G./ Ernst, H./ Westhoff, G./ Zauritz, M. (2014): Bildungskonzepte für heterogene Gruppen–Anregungen zum Umgang mit Vielfalt und Heterogenität in der beruflichen Bildung. Kompendium, Bonn, S. 80-107.
- Bleiker, J./ Cuenat, M. E./ Kutzelmann, S./ Massler, U./ Peter, K./ Pisall, V. (2016): Mehrsprachiges Vorlesen der Lehrperson: Ein didaktisch-methodisches Design. Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit: Erkundungen einer didaktischen Perspektive, S. 100-113.
- Bjegač, V. (2020): Sprache und (Subjekt-) Bildung: Selbst-Positionierungen mehrsprachiger Jugendlicher im Bildungskontext. Verlag Barbara Budrich, S. 257.
- von Below, S./ Bochow, M./ Boos-Nünning, U./ Bukow, W. D./ Granato, M./ Halm, D./ Straßburger, G. (2007): Junge Muslime in Deutschland: Lebenslagen, Aufwuchsprozesse und Jugendkulturen. Barbara Budrich, S. 120-123.
- Brandes, H. (2013): Der männliche Habitus: Band 2: Männerforschung und Männerpolitik. Springer-Verlag, S. 19-25.
- Bildungsberichterstattung, A. (2018): Bildung in Deutschland 2018: ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung, S. 63-88.

- Bredella, L. (2012): Wozu lesen wir Geschichten im Fremdsprachenunterricht? Zur Entwicklung von Empathie-, Kooperations- und Urteilsfähigkeit. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 23(1), S. 3-31.
- Beutel, S. I./ Bos, W./ Porsch, R. (Eds.): (2013): Lernen in Vielfalt: Chance und Herausforderung für Schul- und Unterrichtsentwicklung. Waxmann Verlag, S. 61-76.
- Bradley, D./ Brigham, J./ Johnson, R. (2006): Einsatz von Theater zur Vermittlung von Vielfalt und Integration: Eine Fallstudie. Zeitschrift für Lehrpläne und Pädagogik, 3(1), S. 31-44.
- Bernat, E./ Gensee, P. J. (2015): Außerschulische Sprachprogramme und intergruppalen Beziehungen: The impact of a language exchange on college students' attitudes towards language minority groups. Zeitschrift für Sprach- und Sozialpsychologie, 34(1), S. 69-84.
- Bowen, N. K./ Phillips, S. M./ Miller, B. F. (2017): Mentoring matters: Youth outcomes from four evaluations of mentoring programs. OPRE Report #2017-100. Washington, DC: Office of Planning, Research, and Evaluation, U.S. Department of Health and Human Services.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 25-28.
- Bernitzke F. / Schlegel, P. (2004): Das Handbuch der Elternarbeit. Troisdorf: Bildungverlag EINS, S. 55-56, 75-83, 85-99, 138-193.
- Brown, P. (2006): Die Bedeutung des Aufbaus von Beziehungen in der Grundschulklasse. Early Child Development and Care, 186(5), S. 539-549.
- Cudak, K./ Rostas, I. (2023): Bildungssituation (en) von Sinti und Roma im deutschen Bildungssystem. In RomnoKher-Studie 2021: Ungleiche Teilhabe. Zur Lage der Sinti und Roma in Deutschland. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 1-71.
- Deppe, U. (2014): Jüngere Jugendliche zwischen Familie, Peers und Schule: Zur Entstehung von Bildungsungleichheit an außerschulischen Bildungsorten (Vol. 54). Springer-Verlag, S. 87-89.
- Döbert, H./ Weishaupt, H. (Eds.) (2013): Inklusive Bildung professionell gestalten: Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Waxmann Verlag, S. 136-183.

- Dave, M./ Hodges, T. (2017): Interkulturelle Kompetenz als Aufgabe der Erwachsenenbildung, S. 52-79.
- Dusolt, H. (2001): Elternarbeit. Ein Leitfaden für den Vor- und Grundschulbereich. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P./ Pachan, M. (2011): Soziales und emotionales Lernen: Was wir wissen und wohin wir gehen. *Child Development Perspectives*, 5(3), S. 167-174.
- Eulenberger, J. (2013): Migrationsbezogene Disparitäten an der ersten Schwelle.: Junge Aussiedler im Übergang von der Hauptschule in die berufliche Bildung (Vol. 1). Springer-Verlag, S. 91-100.
- Eickhorst, A. (2007): Interkulturelles Lernen in der Grundschule: Ziele-Konzepte-Materialien. Julius Klinkhardt, S. 141-174.
- Eisnach, K. (2010): Ganztagschulentwicklung in einer kommunalen Bildungslandschaft: Möglichkeiten und Grenzen von Unterstützungsstrukturen. Springer, S. 27-62.
- Ellis, N. C./ Hanaoka, Y. (2017): The influence of L1 similarity on L2 vocabulary learning. *Applied Linguistics*, 38(5), S. 557-584.
- Fahrenwald, C. (2011): Erzählen im Kontext neuer Lernkulturen: eine bildungstheoretische Analyse im Spannungsfeld von Wissen, Lernen und Subjekt. Springer-Verlag, S. 126-184.
- Fleige, M./ Gassner, J./ Schams, M. (2020): Kulturelle Erwachsenenbildung: Bedeutung, Planung und Umsetzung. wbv Media, S. 105-119.
- Fomin, N. (2023): Aspekte der Willkommenskultur für Schüler mit Migrationshintergrund in Berufsschulen-dargestellt am Beispiel des Staatlichen Berufsbildungszentrum "Ernst-Arnold" Greiz-Zeulenroda (Doctoral dissertation, Westsächsische Hochschule Zwickau) , S. 21-31.
- Frost, U. (2010): Bildung bedeutet nicht Anpassung, sondern Widerstand. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 86(3), S. 312-322.
- Faas, S. (2013): Berufliche Anforderungen und berufsbezogenes Wissen von Erzieherinnen: theoretische und empirische Rekonstruktionen. Springer-Verlag, S. 37-56.

- Fürstenau, S. (2004): Mehrsprachigkeit als Kapital im transnationalen Raum: Perspektiven portugiesischsprachiger Jugendlicher beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt (Vol. 8). Waxmann Verlag, S. 20-51.
- Fischer, V., / Sachverständigenkommission des Neunten Familienberichts. (2021): Migrantische Diversität in der Eltern-und Familienbildung–bisheriger Erfahrungen und zukünftige Anforderungen. Eltern sein in Deutschland. Materialien zum Neunten Familienbericht, S. 141-202.
- Gogolin, I./ Hansen, A./ McMonagle, S./ Rauch, D. (Eds.) (2020): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 51-92.
- Gogolin, I./ Nauck, B. (Eds.). (2013): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung: Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER. Springer-Verlag, S. 45-47.
- Grote, U./ Dietrich, J./ Ibendorf, J./ Werthmann, C./ Gabbert, W./ Liefner, I./ Weichgrebe, D. (2019): Migration und räumliche Transformation: Theoretische Ansätze, empirische Erkenntnisse, interdisziplinäre Perspektiven. TRUST-Schriftenreihe; 1, S. 100-125.
- Gomolla, M. (2005): Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft: Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz (Vol. 14). BoD–Books on Demand, S. 21-27.
- Gomolla, M./ Schwendowius, D./ Kollender, E. (2016): Qualitätsentwicklung von Schulen in der Einwanderungsgesellschaft: Evaluation der Lehrerfortbildung zur interkulturellen Koordination (2012–2014). Veranstaltet vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) Hamburg in Kooperation mit dem Projekt ‘Beratung, Qualifizierung, Migration’(BQM)-Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung, S. 16-45.
- Gomolla, M./ Schwendowius, D./ Kollender, D. P. E. (2004): Wissenschaftliche Begleitung. Kinderwelten. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Bundesweites Disseminationsprojekt (Baden-Württemberg, Niedersachsen, Thüringen), S. 130-138.
- Gogolin, I./ Neumann, U./ Roth, H. J. (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Gutachten. Bonn: BLK., S. 99-106.

- Gad, D./ Gad, D. (2014): Kultur und Entwicklung Programme kulturpolitischen Handelns der nordischen Staaten in Entwicklungsländern. Die Kunst der Entwicklungszusammenarbeit: Konzeptionen und Programme einer auswärtigen Kulturpolitik nordischer Staaten, S. 165-236.
- Gay, G. (2000): Kulturell angepasster Unterricht: Theorie, Forschung und Praxis. *Journal of Teacher Education*, 50(2), S. 100-115.
- Geissler, D. (2014): Interkulturelle Elternarbeit in Bildungseinrichtungen: Herausforderungen in der Kooperation von Schulen und Eltern mit Migrationshintergrund. Diplomica Verlag, S. 49-68.
- Grendel, T. (2023): Bildungsgerechtigkeit im Ganztage: Handlungsansätze für die Soziale Arbeit. Kohlhammer Verlag, S. 84-120.
- Grawe, K. (2004): Neuropsychotherapie. Göttingen. Zitiert nach Armbruster, M. 2009.
- Grosjean, F./ DeKeyser, R. M. (Eds.): (2008): Das zweisprachige Gehirn: An introduction. Cambridge University Press, S. 15-34.
- Heinze, R. G. (2020): Gesellschaftsgestaltung durch Neujustierung von Zivilgesellschaft, Staat und Markt. Wiesbaden: Springer VS, S. 128-149.
- Hill, M./ Yildiz, E. (2018): Postmigrantische Visionen: Erfahrungen–Ideen–Reflexionen. transcript Verlag, S. 256.
- Hormel, U./ Scherr, A. (2010): Diskriminierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 142-145.
- Hasse, R./ Schmidt, L. (2020): Institutionelle Diskriminierung. *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*, S. 1-18.
- Hawighorst, B. (2011): Wege zum sprachsensiblen Fachunterricht. Sprachbildung als Ziel von Unterrichts- und Schulentwicklung. *Schule mit Migrationshintergrund*, S. 112-120.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004): Problemorientiertes Lernen: Was und wie lernen Schüler? *Educational Psychology Review*, 16(3), S. 235-266.
- Huber, M. (2016): Mehrsprachigkeit im Grundschulunterricht: A practical guide. Routledge, S. 40-61.

- Imdorf, C. (2012): Schulqualifikation und Berufsfindung: Wie Geschlecht und nationale Herkunft den Übergang in die Berufsbildung strukturieren. Springer-Verlag, S. 92-93.
- Jaich, R. (2008): Gesellschaftliche Kosten eines zukunftsfähigen Bildungssystems (No. 165). Arbeitspapier, S. 73-85.
- Jakop, A. (2013): Die Benachteiligung der Kinder mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem: Der Übergang vom Primar- auf den Sekundarbereich und die Rational Choice Theorie. Diplomarbeiten Agentur, S. 62-78.
- Kassner, K., Spatschek, R., / Gugenberger, C. (2010). Phase-field modeling of surface diffusion. International journal of materials research, 101(4), S. 68
- Koller, H. C. (2009): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft: Eine Einführung (Vol. 480). W. Kohlhammer Verlag, S. 9-21, 93-94.
- Klinge, D. (2016): Die elterliche Übergangsentscheidung nach der Grundschule: Werte, Erwartungen und Orientierungen. Springer-Verlag, S. 123-126.
- Koch, A. (2010): Salutogene schulische Lernumgebung aus Sicht von SchülerInnen. Eine qualitative Studie mittels Fotobefragung (Doctoral dissertation, Graz), S. 22-83.
- Kolb, D. A.,/ Kolb, S. J.,/ Fry, N. P. (2017): Lernen und Verstehen: An introduction to constructivist theories of learning. Routledge.
- Koval, V.,/ Kollegen. (2014): Unterstützung der Sprach- und Lesekompetenzentwicklung von Flüchtlingsschülern in der Grundschule. Journal of Language and Literacy Education, 10(1), S. 35-54.
- Krashen, S. D. (2007): Prinzipien und Praxis des Zweitspracherwerbs. Oxford University Press, S. 109-145.
- Lesch, S. (2020): Integration durch Bildung: universelle versus spezifische Förderstrategien am Beispiel der Zielgruppe der Sinti und Roma (Doctoral dissertation, Dissertation, Duisburg, Essen, Universität Duisburg-Essen) , S. 88-90, 141-166.
- Löw, M.,/ Steets, S.,/ Stoetzer, S. (2008): Einführung in die Stadt- und Raumsoziologie (Vol. 8348). UTB, S. 93-114.
- Lakofski, A.,/ Landrum, W. T.,/ Whited, K. (2013): Auswirkungen der außerschulischen Nachhilfe auf Leistung und Verhalten von Grundschulern. Journal of Extension, 51(2), S. 139-152.

- Lehners, M. (2013): Bildungseinrichtungen im sozialen und räumlichen Kontext (Doctoral dissertation, Imu), S. 92-96.
- Lengyel, D. (2009): Zweitspracherwerb in der Kita: Eine integrative Sicht auf die sprachliche und kognitive Entwicklung mehrsprachiger Kinder. Waxmann Verlag, S. 99-111.
- Lisi, S. (2020): Akademische Resilienz: Welche Erkenntnisse lassen sich aus der Analyse schulischer Selbstkonzeptprozesse für eine gerechtere Verteilung von Bildungschancen gewinnen?. Logos Verlag Berlin, S. 16-23
- Leimgruber, S. (2009): Interreligiöses Lernen. Kösel-Verlag, S. 109-142.
- Mack, W. (2007): Lernen im Lebenslauf—formale, non-formale und informelle Bildung: die mittlere Jugend (12 bis 16 Jahre). Studie im Auftrag der Enquetekommission „Chancen für Kinder“ des Landtags von Nordrhein-Westfalen. Seite abgerufen Zugriff am, 9. S. 52-59.
- McElvany, N./ Bos, W./ Holtappels, H. G./ Hasselhorn, J./ Ohle, A. (Eds.). (2017): Bedingungen gelingender Lern- und Bildungsprozesse: aktuelle Befunde und Perspektiven für die empirische Bildungsforschung. Waxmann Verlag, S. 23-38.
- Mecheril, P. (2010): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15-34.
- Mecheril, P./ Thomas-Olalde, O./ Melter, C./ Arens, S., & Romaner, E. (2013). Migrationsforschung als Kritik? Erkundung eines epistemischen Anliegens in 57 Schritten. Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 7-94.
- Mecheril, P. (2010). Migrationspädagogik. Beltz Verlag, S. 15-83.
- Neumann-Braun, K./ Baumgärtner, M./ Klug, D./ Preite, A./ Preite, L. (2012): Das pädagogische Konzept der Peer Education im Rahmen von Medienkompetenzförderung und Jugendmedienschutz, S. 15-26.
- Nakamura, T./ Nakata, K. (2014): Effective implementation of two-way immersion programs. Asian EFL Journal, 16(2), S. 26-44
- Nieto, S. (1992): Bejahung der Vielfalt: The sociopolitical context of multicultural education. Longman, S. 29-52.

- Nölte, B. (2022): Upgrade: Kollaboratives Lernen: Sehen–Fördern–Bewerten. Klett/Kallmeyer, S. 50-63.
- Oelkers, J. (2009): I wanted to be a good teacher.... Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland, S. 78-83.
- Ottersbach, M./ Platte, A., / Rosen, L. (Eds.). (2016): Soziale Ungleichheiten als Herausforderung für inklusive Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 135-175.
- Öztürk, H. (2014): Migration und Erwachsenenbildung. wbv Media GmbH & Company KG, S. 72-112.
- OECD (2006a): Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2006. Paris: OECD. OECD (2006b): Starting Strong II. Early childhood education and care. Paris: OECD.
- OECD (2006c): Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003. – Paris. Zitiert nach Aktionsrat Bildung, 2007.
- OECD (2007): PISA 2006. Schulleistungen im internationalen Vergleich. Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen. Paris: OECD.
- OECD (2008): Growing Unequal? Income Distribution and Poverty in OECD-Countries. Paris. Zitiert nach Hübenthal, 2009.
- OECD (2009): Bildung auf einen Blick 2009. OECD-Indikatoren. Paris: OECD.
- OECD (2010a): PISA 2009 Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können. Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften (Band I). Bertelsmann Verlag.
- OECD (2010b): PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II).
- Penya, T. (2017): Sprachbiografien und sprachliche Identität in erfolgreich migrierten Familien (Doctoral dissertation, doktorski rad, Pädagogischen Hochschule Freiburg, Njemačka), S. 70-99.
- Preuß, B. E. M. L. (2012): Hochbegabung, Begabung und Inklusion: schulische Entwicklung im Mehrebenensystem (Vol. 18). Springer-Verlag, S. 116-128.
- Pepelnik, M. S. (2011): Sprachförderung an österreichischen Schulen. Na., S. 140-143.

- Roth, T. (2014): Die Rolle sozialer Netzwerke für den Erfolg von Einheimischen und Migranten im deutschen (Aus-) Bildungssystem. Shaker, S. 58-70.
- Radtke, F. O./ Gomolla, M. (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske und Budrich, S. 71-84.
- Picard, R. (2013): Digital technologies in education: From e-learning to MOOCs. Zeitschrift für Curriculum und Pädagogik, 10(1), S. 1-10.
- RAND Corporation. (2017): Tutoring and mentoring programs for youth: A synthesis of the evidence. Santa Monica, CA: Autor.
- Reich, H. H./ Krumm, H. J. (2013): Sprachbildung und Mehrsprachigkeit: Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht. Waxmann Verlag, S. 101-102.
- Robinson, V. M./ Hohepa, M./ Lloyd, C. (2007): Schulleitung und Schülerergebnisse: Identifizieren, was funktioniert und warum. Winmalee: Australian Council for Educational Leaders, Bd. 41, S. 1-27.
- Rauschenbach, T. (2009): Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz. Weinheim und München: Juventa, S. 119-122.
- Schiersmann, C. (2007): Berufliche Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 83-94.
- Solga, H., / Dombrowski, R. (2009): Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf. Arbeitspapier, 171, S. 34-51.
- Stancel-Piatak, A. S. (2016): Effektivität des Schulsystems beim Abbau sozialer Ungleichheit: latentes Mehrebenenmodell individueller und institutioneller Faktoren der sozialen Reproduktion (PIRLS). Waxmann Verlag, S. 64-65.
- Steinhauser, W. (2014): Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer: mehr als ein Erfahrungsbericht. Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, S. 115-124.
- Steinig, W. (2020): Bildungssprache in Elternhaus und Schule. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, 50(1), S. 47-70.

- Schmidt, V. C. (2022): Digitale und hybride Lernraumgestaltung in Wissenschaftlichen Bibliotheken (Doctoral dissertation, Hochschule Hannover), S. 43-58.
- Seidel, J. (2012): Das Potenzial der Kompetenz" Sprachmittlung" zur Förderung der interkulturellen Kompetenz im Italienischunterricht, S. 57-70.
- von Stutterheim, C. (Ed.). (2022): Leitfaden für die sprachliche Inklusion von Migrantinnen und Migranten (Vol. 33). Ediciones Universidad de Salamanca, S. 27-32.
- Suppiah, R. (2020): Über den professionellen Umgang mit „kulturell bedingten Geschlechterungleichheiten“ in der Praxis der Sozialen Arbeit. Eine Auseinandersetzung mit dem Spannungsfeld zwischen Anerkennung kultureller Differenzen und Gleichstellung der Geschlechter in der Sozialen Arbeit mit Überlegungen für das professionelle Handeln in der Praxis, S. 27-60.
- Tunç, M. (2018): Väterforschung und Väterarbeit in der Migrationsgesellschaft. Rassismuskritische und intersektionale Perspektiven, S. 129-153.
- Tabbah, R. (2023): Veränderung der Bildungspraxis und-politik für arabisch-amerikanische Jugendliche. In Arabisch-Amerikanische Jugend: Diskriminierung, Entwicklung, Bildungspraxis und-politik. Cham: Springer International Publishing, S. 151-194.
- Tomlinson, C. A. (2001): Fulfilling the promise of the differentiated classroom: Strategien und Werkzeuge für den Unterricht von begabten und talentierten Schülern. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, S. 24-28.
- Wimmer, E. M. (2008): Migration als politisches, ökonomisches und kulturelles Phänomen am Beispiel ausgewählter pazifischer Inselstaaten. na, S. 19-36.
- Winter, C./ Maahs, I. M./ Goltsev, E. (2021): Dinge beim Namen nennen?-Herausforderungen und Möglichkeiten der Sprachsensibilität in der sprachlichen Bildung. k: ON-Kölner Online Journal für Lehrerinnenbildung, S. 213-234.
- Wittneben, L. (2023): Einsamkeit in der Arbeitswelt: Eine qualitative Studie über Hilfestellungen bei Einsamkeit im Rahmen von Betrieblichem Gesundheits-und Event-Management. diplom. de, S. 122-171.
- Watt, H. M./ Solomon, J. L./ Boyd, K. (2013): Mentoring und seine Auswirkungen auf die akademischen Ambitionen von städtischen Sekundarschülern. Journal of Adolescent Research, 28(2), S. 163-191.

- Weber, M. M./ Hawkins, J. R./ Bloom, L. (2017): Verbesserung des sozial-emotionalen Lernens durch schulweite positive Verhaltensinterventionen und -unterstützung. *School Psychology Quarterly*, 32(2), S. 272-291.
- Wentzel, K. R. (2017): Interpersonelle und intrapersonelle Prädiktoren des rassendifferenzierten Unterrichtsverhaltens von Lehrkräften. *Educational Psychology*, 37(5), S. 649-665.
- Winkler, C. (2007): Wege der Förderung von Schülern mit Migrationshintergrund Praxisbeispiele aus deutschen UNESCO-Projektschulen. *Migration als Herausforderung*, S. 29-51.
- Wong, K. K./ Ng, S. Y. (2016): Überzeugungen und Praktiken von Lehrern in Bezug auf differenzierten Unterricht für Schüler mit unterschiedlichem Sprachhintergrund. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(1), S. 1-16.
- Yağdı, Ş. (2019): Bildungsaufstieg mit Migrationshintergrund: Ressourcen und Strategien der türkischstämmigen zweiten Generation. Springer-Verlag, S. 30-41.
- Zhang, X./ Zhou, L. (2018): Personalized language learning: A meta-analytic review. *Educational Psychology Review*, 30(3), S. 355-374.

Warum eine leere Seite dazwischen?

