GENDER
OPEN
REPOSITORIUM

Geschlecht, Ethnizität, Bildungsungleichheit: Ergebnisse und Potenziale interkultureller Geschlechterforschung in der Schule

Waburg, Wiebke

2011

https://doi.org/10.25595/3797

Veröffentlichungsversion / published version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Waburg, Wiebke: *Geschlecht, Ethnizität, Bildungsungleichheit: Ergebnisse und Potenziale interkultureller Geschlechterforschung in der Schule*, in: FGS (Freiburger GeschlechterStudien), Jg. 17 (2011) Nr: 1, 159–174. DOI: https://doi.org/10.25595/3797.

GenderOpen – Repositorium für die Geschlechterforschung: www.genderopen.de

FREIE UNIVERSITÄT BERLIN

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN

Wiebke Waburg/ Verena Schurt

Geschlecht, Ethnizität, Bildungsungleichheit: Ergebnisse und Potenziale interkultureller Geschlechterforschung in der Schule[1]

1 Ausgangspunkt: Zur Intersektionalität der Kategorien Geschlecht und Ethnizität

Interkulturelle Geschlechterforschung stellt zwei wesentliche Differenz- und Ungleichheitsdimensionen – Ethnizität/kulturelle Herkunft[2] und Geschlecht – in den Fokus des Interesses, allerdings mit der Prämisse, andere Kategorien in einer intersektionalen Perspektive (siehe hierzu Degele/ Winker 2010) zu berücksichtigen, sollten sie im je spezifischen Untersuchungskontext und Gegenstandsbereich relevant werden. Den Terminus ‚interkulturelle Geschlechterforschung' halten wir gerade im Rahmen der kontemporären Schulforschung für zielführend. Dies hängt mit zwei Punkten zusammen: Erstens sind, wie die Debatte um die Thesen von Thilo Sarrazin zeigt, Diskurse, die durch stereotype und gegenderte Bilder von Migrant/inn/en geprägt sind, gesamtgesellschaftlich und damit auch medial omnipräsent. Diese Stereotypen werden u.a. in folgendem Zitat deutlich:

> Es ist ein Skandal, wenn **türkische Jungen nicht auf weibliche Lehrer hören**, weil ihre Kultur so ist. (…) Ich muss niemanden anerkennen, der vom Staat lebt, diesen Staat ablehnt, für die Ausbildung seiner Kinder nicht vernünftig sorgt und ständig **neue kleine Kopftuchmädchen** produziert. (Sarrazin 2009, 199, Hervorh. W.W./ V.S.)

Der ‚Kulturkonflikt' wird – auch in deutschen Schulen – zunehmend als ‚Kampf der Geschlechter' inszeniert (Lenz 2006). Migrantinnen erscheinen als rechtlose Opfer, Migranten dagegen als Unterdrücker und potentielle Gewalttäter. Solche und ähnliche Bilder, die vor allem in Bezug auf türkisch-islamische Migrant/inn/en Relevanz besitzen, verweisen auf vermeintlich traditionelle Geschlechterverhältnisse in Einwandererfamilien. Diese werden den als modern, fortschrittlich und emanzipiert konstruierten Geschlechterarrangements der Mehrheitsgesellschaft entgegengehalten[3], die zwar scheinbar durch die fremden Verhältnisse bedroht werden (ebd.), aber durch die Gegenüberstel-

lung von Traditionalität vs. Modernität zugleich eine Aufwertung erfahren.[4] Gerade in Bezug auf den letzten Aspekt wird die gesellschaftliche Funktionalität (die Ungleichheit und Benachteiligung als konstitutive Elemente beinhaltet) der vergeschlechtlichten Wahrnehmung von Migrant/inn/en deutlich (Castro Varela/ Dhawan 2009, Hummrich 2009).

Vor diesem Hintergrund erstaunt es – und dies ist unser zweiter Punkt –, dass im deutschsprachigen Raum die Kategorien ‚Ethnizität' und ‚Geschlecht' in der Schulforschung gegenwärtig vorrangig getrennt analysiert werden. Eine verschränkte Analyse, die Wechselwirkungen und Ungleichheiten berücksichtigt, stellt somit ein weitgehendes Forschungsdesiderat dar. Im Zusammenhang mit der Forderung nach einer entsprechend breiten Perspektive ist die (schulbezogene) Geschlechterforschung zum einen mit dem Problem konfrontiert, empirisch auf Differenzen zwischen Schülerinnen und Schülern zu blicken, deren Herstellungsmechanismen jedoch nicht hinreichend geklärt sind und die durch den Blick auf zwei Gruppen möglicherweise reifiziert werden (Breitenbach 2002). Zum anderen gilt Gleiches in Bezug auf die Reifizierung ethnischer Differenzen. Im Schnittpunkt von Geschlecht und Ethnizität besteht zudem die Gefahr, die oben beschriebenen Stereotype und Vorurteile über migrantische Geschlechterverhältnisse zu verfestigen (Gümen 1996).

Im vorliegenden Artikel wird zunächst der aktuelle Forschungsstand zum Themenbereich ‚Geschlecht, Ethnizität und Bildungsungleichheit' beleuchtet, vorrangig anhand quantitativer Ergebnisse zur schulischen Situation von Mädchen und Jungen mit und ohne (eigene) Zuwanderungserfahrung. Ziel ist, auf Grundlage der sich anschließenden kritischen Analyse bisheriger Forschungsergebnisse die Potenziale, aber auch die Hürden interkultureller Geschlechterforschung in der Schule einzukreisen und herauszuarbeiten, inwiefern die konstatierte Bildungsbenachteiligung von Schülerinnen und Schülern aus Einwandererfamilien eine besondere Problemkonstellation bedingt und auf welche Weise ihr begegnet werden kann.

2 Forschungsergebnisse: Mädchen und Jungen (mit Migrationshintergrund) im deutschen Bildungssystem

Zur Situation von Migrant/inn/en im deutschen Bildungssystem liegen so gut wie keine Daten vor, die in einer längsschnittlichen Perspektive nach Geschlecht und unterschiedlichen Herkunftsgruppen differenzieren. Stattdessen finden sich Aussagen über einzelne Gruppen oft nur in (kaum vergleichbaren) qualitativen Einzelstudien. Darüber hinaus erschwert die hohe Heterogenität der Zuwanderungsbevölkerung und ihrer Lebenslagen eine differenzierte Analyse (Herwartz-Emden/ Schurt/ Waburg 2010). Eine weitere Schwierigkeit stellt die unterschiedliche inhaltliche Bestimmung der relevanten Begriffe dar – falls eine solche überhaupt erfolgt (Gümen 1996). Gerade in quantitativ ausgerichteten Studien findet hauptsächlich der Begriff ‚Migrationshintergrund' Verwendung, während nicht nach der Ethnizität der Proband/inn/en gefragt wird. Dadurch können die

Prozesshaftigkeit sowie die situative Einbettung von Ethnizität nicht angemessen berücksichtigt werden (Khan-Svik 2010). Problematisch ist des Weiteren, dass die Kategorie ‚Migrationshintergrund' unterschiedlich operationalisiert wird: Einige Studien beziehen sich lediglich auf die Staatsangehörigkeit (z.B. Kristen/ Dollmann 2010), in anderen besitzt einen Migrationshintergrund, wer selbst eingewandert ist oder ein bzw. zwei aus dem Ausland stammende Elternteile hat (bspw. PISA 2003 und PISA 2000), in dritten findet unter anderem die Muttersprache Berücksichtigung (z.B. Herwartz-Emden/ Küffner 2006). Die differierende Operationalisierung führt dazu, dass die Personenkreise, die dem Konstrukt ‚Migrationshintergrund' zugeordnetet werden, in Abhängigkeit von den herangezogenen Kriterien erheblich in ihrem Umfang variieren. Deswegen können beträchtliche empirische Unterschiede in den inhaltlichen Aussagen und auf der Ergebnisebene auftreten – und damit übergreifende Schlussfolgerungen nur unter Vorbehalt gezogen werden (Settelmeyer/ Erbe 2010).

2.1 Allgemeine Erkenntnisse

Vergleicht man zunächst allochthone und autochthone[5] Schüler/innen, zeigt sich auf einer *allgemeinen* (*das Geschlecht nicht berücksichtigenden*) *Ebene*, dass Heranwachsende aus Einwandererfamilien das Schulsystem häufiger mit Verzögerungen durchlaufen. D.h. sie erleben seltener vorzeitige und häufiger verspätete Einschulungen und müssen während ihrer Schullaufbahn öfter als einheimisch deutsche Heranwachsende eine Klasse wiederholen (Kratzmann/ Schneider 2008, Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, Krohne/ Meier 2004). Jugendliche Migrant/inn/en erzielen außerdem in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften schlechtere Leistungen als Heranwachsende ohne einen Migrationshintergrund (PISA-Konsortium Deutschland 2008). Des Weiteren sind sie an geringer qualifizierenden Schulformen wie der Hauptschule über- und an höher qualifizierenden wie dem Gymnasium unterrepräsentiert (Nold 2010). Daraus resultiert, dass junge Migrant/inn/en das Bildungswesen häufiger ohne einen allgemeinbildenden Schulabschluss bzw. mit einem Hauptschulabschluss verlassen und seltener mit der (Fach-)Hochschulreife. Entsprechend sind sie im Hochschulbereich deutlich unterrepräsentiert (Herwartz-Emden/ Schurt/ Waburg 2010).

Die sich beim Vergleich zwischen autochthonen und allochthonen Heranwachsenden zeigende Bildungsungleichheit ist alarmierend, soll aber nicht den Blick darauf verstellen, dass Schüler/innen mit Migrationshintergrund keine homogene Gruppe darstellen und es sehr erfolgreiche junge Migrant/inn/en gibt. Benachteiligungen sind vor allem bei türkisch- und italienischstämmigen Schüler/inne/n zu beobachten, während Jugendliche aus Familien, die aus Polen oder der ehemaligen Sowjetunion respektive deren Nachfolgestaaten zugewandert sind, bezüglich der Lesekompetenzen eher eine mittlere Position einnehmen (Stanat 2008) bzw. in PISA 2009 mit Heranwachsenden ohne Migrationshintergrund vergleichbare Leistungen erzielen (Stanat/ Rauch/ Segeritz 2010). Diese Heterogenität basiert zum einen auf Unterschieden in verschiedenen Faktoren

wie der sozialen Herkunft, dem Migrationsstatus, der Aufenthaltsdauer, den Wanderungsmotiven und -geschichten sowie der Bildungsnähe. Zum anderen kommen hier sicherlich auch die Auswirkungen bestimmter Effekte, wie z.B. Stereotype Threat (vgl. ausführlicher Strasser/ Steber 2010), zum Tragen.

Unter Berücksichtigung der Kategorien *Geschlecht und Ethnizität* lässt sich allgemein konstatieren, dass Mädchen aus Einwandererfamilien verglichen mit Jungen aus Einwandererfamilien an höher qualifizierenden über- und an weniger qualifizierenden Schulen unterrepräsentiert sind (Siegert 2008). Dementsprechend erzielen sie im Durchschnitt bessere Schulabschlüsse. Allerdings zeigt sich auf dem Arbeitsmarkt und im Berufsleben trotz formaler Qualifikationen (parallel zu vielen einheimischen Frauen) eine Benachteiligung der jungen Frauen mit Migrationshintergrund.

2.2 Differenzierte Erkenntnisse: Geschlecht und Migrationshintergrund

Die im Folgenden skizzierten Forschungsergebnisse zeichnen sich dadurch aus, dass sie Geschlecht und Migrationshintergrund durchgehend einbeziehen. Wie eingangs angedeutet, finden sich nur wenige Studien mit einer derartigen Schwerpunktsetzung, zugleich weisen die vorliegenden Untersuchungen heterogene empirische Operationalisierungen des so genannten Migrationshintergrundes auf. Die Darstellung beginnt mit einer groben Differenzierung nach der Staatsangehörigkeit und wird in ihrem Verlauf immer feiner – bis hin zur Betrachtung unterschiedlicher Migrationshintergründe. Des Weiteren werden sehr unterschiedliche bildungsrelevante Merkmale analysiert, beispielsweise auf fachspezifischer Ebene die Mathematik- und Lesekompetenz, aber auch Einstellungen zur Schule, Bildungsaspirationen und -beteiligung sowie Schulabschlüsse und Ausbildungsbeteiligung.

Beim Blick auf die im Jahr 2008 erreichten *Schulabschlüsse* zeigt der nach Geschlecht differenzierte Vergleich zwischen Deutschen und Ausländer/inne/n, dass jeweils Frauen häufiger das (Fach-)Abitur erreichten als Männer (siehe Tabelle 1): Bei den Absolvent/inn/en ohne deutsche Staatsangehörigkeit war das bei 14,2% der Frauen und 10,3% der Männer der Fall, bei denen mit deutscher Staatsangehörigkeit traf es für 36,2% der Frauen und 27,9% der Männer zu. Auf der anderen Seite des Spektrums blieben 12,1% der ausländischen Frauen und 17,7% der ausländischen Männer ohne Schulabschluss. Bei den Deutschen galt dies für 4,8% Frauen und 7,5% Männer. Die Geschlechterdifferenzen waren hinsichtlich des (Fach-)Abiturs in der ausländischen Population geringer ausgeprägt als in der deutschen (3,9% vs. 8,3%), bei denjenigen Personen ohne Abschluss zeigte sich eine größere Differenz in der Gruppe ohne die deutsche Staatsangehörigkeit (5,6% vs. 2,7%).

Tabelle 1: Schulabschlüsse 2008 von Deutschen und Ausländer/inne/n differenziert nach Geschlecht (Statistisches Bundesamt 2010)

	Ausländer/innen*			Deutsche*		
Schulabschluss	Frauen	Männer	Differenz	Frauen	Männer	Differenz
(Fach-)Hochschulreife	14,2	10,3	3,9	36,2	27,9	8,3
Realschulabschluss	35,6	29,8	5,9	41,3	40,7	0,6
Hauptschulabschluss	38,1	42,2	-4,1	17,7	23,9	-6,6
ohne Abschluss	12,1	17,7	-5,6	4,8	7,5	-2,7

*Alle Angaben in %.

Die *Ausbildungsmöglichkeiten* junger Menschen aus Einwandererfamilien haben sich im vergangenen Jahrzehnt erheblich verschlechtert, der Anteil von ausländischen Jugendlichen im dualen System an allen Personen im Alter von 18 bis unter 21 Jahren mit ausländischer Staatsangehörigkeit ist gesunken: Er betrug 1994 34%, 2007 dagegen nur noch 24%, während die Beteiligungsquote deutscher Jugendlicher deutlich weniger zurückging und sich 2007 auf 58% belief. Parallel dazu liegt die Einmündungswahrscheinlichkeit in eine betriebliche oder vollzeitschulische Ausbildung bei zugewanderten Jugendlichen annähernd 20% unter der einheimischer Heranwachsender – ein Ergebnis, das auch bei einem vergleichbaren schulischen Leistungsniveau zutrifft (Beicht/ Granato 2009). Junge Ausländerinnen werden beim Übergang von der Schule in die Ausbildung noch stärker als ihre männlichen Altersgenossen aus Einwandererfamilien benachteiligt. Die Ausbildungsquoten im dualen Berufsbildungssystem betrugen 2008 bei ausländischen Frauen 29% und bei ausländischen Männern 35%, bei deutschen Frauen 58% sowie bei deutschen Männern 78%. Somit lag die Geschlechterdifferenz bei den Deutschen mit 20% deutlich über der bei den Ausländer/inne/n mit 6% (Gericke/ Uhly, 2010).

Daten der PISA-Untersuchung aus dem Jahr 2000 belegen, dass 15-Jährige mit Migrationshintergrund[6] in ihrer schulischen Laufbahn einem nahezu dreimal so großen Risiko der *Klassenwiederholung* ausgesetzt sind wie ihre gleichaltrigen Mitschüler/innen aus nicht zugewanderten Familien (Krohne/ Meier 2004). Die Geschlechterdifferenz bei den Sitzenbleiber/inne/n innerhalb der Migrant/inn/engruppe ist dabei verhältnismäßig klein. Im Vergleich mit nicht eingewanderten Schülerinnen beträgt das Risiko, während der Schulzeit eine Klasse erneut besuchen zu müssen, bei Mädchen aus Einwandererfamilien mehr als das Dreifache. Bei Jungen aus diesen Familien ist die Wahrscheinlichkeit etwas geringer, nämlich 2,4-mal so groß wie bei einheimischen Schülern (Krohne/ Meier 2004).

In ihrer Auswertung von Daten aus der nationalen Erweiterungsstichprobe der PISA-Studie 2003[7] (PISA-E 2003) differenzieren Michael Segeritz, Petra Stanat und Oliver Walter (2010) zwischen 15-jährigen Jungen und Mädchen aus unterschiedlichen Herkunftsgruppen: ehemalige UdSSR, Polen, Türkei, ohne Migrationshintergrund. In den Auswertungen finden die Variablen *Bildungsbeteiligung*, *elterliche Hausaufgabenunterstützung*, *Einstellung zur Schule*, *Bildungsaspirationen*, *Lesekompetenz und Mathematikkompetenz* Berücksichtigung. Als Mediatorvariablen werden der elterliche Sozialstatus (durch sozioökonomischen Status und Bildungsniveau operationalisiert) sowie die in der Familie gesprochene Sprache berücksichtigt.

Auf einer *deskriptiven Ebene* belegen die Analysen zur Bildungsbeteiligung (hier der besuchten Schulform), dass der prozentuale Anteil von Mädchen an Gymnasien in allen Gruppen über dem von Jungen liegt, wobei die Differenz zwischen den Mittelwerten bei den 15-Jährigen aus der ehemaligen UdSSR am größten und bei jenen ohne Migrationshintergrund am niedrigsten ausfällt. Umgekehrt sind Mädchen an Hauptschulen unter-, Jungen dagegen überrepräsentiert, was insbesondere für die polnischstämmige Gruppe gilt, in der ca. doppelt so viele männliche wie weibliche Heranwachsende eine solche Schule besuchen (vgl. 174 f).

Bei der elterlichen Hausaufgabenunterstützung zeigt sich: Mädchen mit türkischem Migrationshintergrund sowie solche, deren Familien aus der ehemaligen Sowjetunion stammen, geben an, monatlich häufiger von den Eltern unterstützt zu werden als Jungen dieser Herkunftsgruppen. Bei Jugendlichen ohne und mit polnischem Migrationshintergrund treten keine Unterschiede qua Geschlecht auf. Die Einstellungen zur Schule unterscheiden sich in allen Untersuchungsgruppen signifikant nach Geschlecht. Die deutlichsten Differenzen bestehen in der Gruppe mit türkischem Hintergrund: Bei den Mädchen sind die Einstellungen deutlich positiver ausgeprägt, sie liegen aber auch bei den Jungen noch über dem Gesamtmittelwert. Bezüglich der Bildungsaspirationen zeigen sich die größten Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen, deren Eltern aus der ehemaligen UdSSR stammen, gefolgt von den Schüler/inne/n ohne Migrationshintergrund. Für polnisch- und türkischstämmige Jugendliche lassen sich keine signifikanten Geschlechtsunterschiede in diesem Bereich identifizieren (vgl. 174 f).

Vor allem türkischstämmige Mädchen weisen gegenüber ihren männlichen Peers in der Lesekompetenz einen deutlichen Vorsprung auf. Diese Diskrepanz ist bei den Jugendlichen deutscher Herkunft geringer – aber immer noch signifikant, dies gilt ebenfalls für die Gruppen aus der ehemaligen Sowjetunion und Polen. Umgekehrt sind männliche Jugendliche mit türkischem und ohne Migrationshintergrund gegenüber den Mädchen dieser Herkunftsgruppen in den Mathematikkompetenzen im Vorteil. Bei den polnischen Jugendlichen fällt die Differenz zwischen den Gruppen geringer aus, bei solchen aus der ehemaligen UdSSR sind sie vernachlässigbar klein. Die türkische Gruppe schneidet insgesamt in Lese- sowie Mathematikkompetenz schlechter ab als alle anderen Gruppen (vgl. Segeritz/ Stanat/ Walter 2010, 175 f).

Geprüft wurde von Segeritz, Stanat und Walter (2010) des Weiteren, ob sich die *Geschlechtsunterschiede in den Zuwanderungsgruppen von denen der Gruppe ohne Migrationshintergrund* unterscheiden. Es ergaben sich lediglich bei drei der 18 Vergleiche statistisch signifikante Differenzen: Hinsichtlich der elterlichen Unterstützungsleistungen und Einstellungen zur Schule waren die Differenzen zugunsten der Mädchen in der Gruppe der türkischen Jugendlichen signifikant stärker ausgeprägt als bei den einheimischen weiblichen Jugendlichen gegenüber den männlichen. Des Weiteren waren in der Gruppe aus der ehemaligen UdSSR die Differenzen in den Bildungsaspirationen profilierter als in der Gruppe ohne Migrationshintergrund. Dagegen traten in der Bildungsbeteiligung, Mathematik- und Leseleistung keine signifikanten Unterschiede in den Geschlechterdifferenzen auf (vgl. 176 f).

Zusammenfassend zeigen sich differenzierte und interessante, aber dennoch uneinheitliche Ergebnisse. Dass Geschlechterdifferenzen hinsichtlich bildungsrelevanter Faktoren in jugendlichen Migrationsgruppen stärker ausgeprägt sind als bei einheimischen Jugendlichen wird nicht umfassend bestätigt. Vor diesem Hintergrund sind die einleitend im Beitrag von Segeritz, Stanat und Segeritz hergestellten Bezüge auf (vermeintlich) traditionellere Geschlechterverhältnisse und Marginalisierungen für Jugendliche aus Einwandererfamilien zu hinterfragen. In Anlehnung an Cynthia Feliciano und Rubén G. Rumbaut (2005), die sich auf andere Einwanderergruppen (und Kontexte) beziehen, als sie in Deutschland zu finden sind[8], identifizieren die Autor/inn/en als erste migrationsspezifische Annahme zur Erklärung von vermuteten größeren Geschlechterdifferenzen in den berücksichtigten Migrationsgruppen, „dass traditionellere Orientierungen [der Einwandererfamilien, W.W./ V.S.] sich positiv auf den Bildungserfolg von Mädchen und negativ auf den Bildungserfolg von Jungen auswirken sollten" (Segeritz/ Stanat/ Walter 2010, 167). Als zweite migrationsspezifische Annahme wird angeführt:

> Aufgrund der stärkeren familiären Eingebundenheit von jungen Migrantinnen (Nauck 2000) und der damit einhergehenden geringeren Interaktion mit der sozialen Umwelt, würden sich Mädchen demnach der schwierigen sozialen Lage ihrer Familien weniger bewusst werden als Jungen. Männliche Migranten würden hingegen in stärkerem Maße die Marginalisierung von Zuwanderern und die relativ geringen Chancen eines sozialen Aufstiegs wahrnehmen (King 2007). Darauf würden viele von ihnen mit Resignation und Verweigerung, nicht zuletzt auch in Bezug auf die schulische Arbeit, reagieren. (167 f)

Unter Berücksichtigung der oben referierten Ergebnisse stellt sich die Frage, warum die Autor/inn/en in der Ergebnisdiskussion an der Erklärung über traditionelle Geschlechterverhältnisse festhalten und konstatieren: „Insbesondere die Analyse der Geschlechtsrollenorientierungen könnte einen wichtigen Beitrag zum besseren Verständnis von differenziell ausgeprägten geschlechtsspezifischen Mustern leisten, die in der vorliegenden Studie identifiziert worden sind" (Segeritz/ Stanat/ Walter 2010, 183). Damit diese Annahme untersucht werden

kann, müssen allerdings zunächst interkulturell valide Instrumente zur Erhebung der Geschlechtsrollenorientierung entwickelt werden.[9]

2.3 Zwischenfazit und (alternative) Erklärungen

Die vorhandenen quantitativen Auswertungen erbringen uneinheitliche Ergebnisse: Mädchen aus Einwandererfamilien sind nicht per se im Vorteil gegenüber Jungen (bei Klassenwiederholungen und Ausbildungsbeteiligung sogar im Nachteil). Zu beachten ist dabei, dass es sich je nach Studie um unterschiedliche Vergleichsgruppen handelt: Mädchen mit und ohne (unterschiedlich operationalisierten) Migrationshintergrund vs. Jungen mit und ohne Migrationshintergrund, aber auch männliche und weibliche Ausländer vs. männliche und weibliche Deutsche. Insgesamt fehlt es an Forschungen über die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen mit und ohne Migrationshintergrund aus unterschiedlichen Zuwanderungsgruppen. Problematisch ist zudem, dass bislang keine zufriedenstellenden, migrations- und geschlechtertheoretisch begründeten Erklärungen für die vielschichtigen Differenzen existieren.

Bei den vorliegenden Hinweisen auf Vor- und Nachteile lässt sich fragen, ob es sich teilweise ‚lediglich' um bekannte Geschlechtereffekte handelt, die wir auch bei der autochthonen Population sehen. In diesem Fall wäre eine Erklärung durch traditionellere Geschlechterverhältnisse in Einwandererfamilien als geschlechtsbezogene Ethnisierung zu interpretieren. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass in der aktuellen Diskussion um (deutsche) Jungen als Bildungsverlierer der durchschnittlich größere Erfolg der Mädchen nicht damit erklärt wird, dass diese stärker ‚ans Haus' gebunden wären. Stattdessen wird in diesem Fall u.a. die ‚Feminisierung der Bildungseinrichtungen' als Ursache angeführt und somit ein (wenn auch fragwürdiger) Ansatz[10], der sich auf strukturelle Bedingungen im Bildungssystem stützt. Im Gegensatz dazu werden Geschlechterdifferenzen in Migrantengruppen auf traditionelle Arrangements zurückgeführt und damit den Migrant/inn/en selbst angelastet. Auf diesen Mechanismus machen beispielsweise Merle Hummrich (2009) und Vera King (2010) aufmerksam.

Einen alternativen Erklärungsansatz schlagen Manuela Westphal und Birgit Behrensen (2008) vor. Die Übernahme von Verantwortung für jüngere Geschwister, den Haushalt und die Vertretung der Familie (etwa durch Übersetzungstätigkeiten in Behörden) könnte in der Ambivalenz der Überbeanspruchung qua Geschlecht schulkarriereförderliche Effekte mit sich bringen: Mädchen würden dadurch ‚schuladäquater' sozialisiert, kontextflexibel und sozial hoch kompetent (was jedoch auch für viele Mädchen ohne Migrationshintergrund gilt). Interessant ist in diesem Erklärungsansatz insbesondere, dass er nicht defizitorientiert ist (durch die Annahme traditioneller Geschlechterarrangements), sondern auf Ressourcen von Einwandererfamilien blickt.

Ein zweiter Erklärungsansatz fokussiert die Ebene der Stereotypen: In qualitativen Studien befragte junge Migrant/inn/en berichten davon, dass sie in der Schule durch Lehrkräfte, aber auch Mitschüler/innen mit Stereotypen konfron-

tiert werden und Diskriminierungen erleben. Wie zu Beginn des Artikels bereits angesprochen, sind diese Stereotype häufig im Schnittpunkt von Geschlecht und Ethnizität angesiedelt. Martina Weber beschreibt das in Bezug auf Mädchen wie folgt: „Als ‚türkisch' markierte geschlechtliche Lebensstile werden auf vielfältige Weise als schwerwiegendes Bildungshindernis (…) angenommen; am Symbol des Kopftuchs werden vor allem Defizite intellektueller Offenheit konstatiert" (Weber 2009b, 221). Den Umgang mit Jungen stellen Lehrkräfte u.a. als ‚Kulturkampf' dar, der aus ‚einfachen Denkstrukturen' der Schüler resultiere. Bezug genommen wird auf das Konzept der ‚männlichen Ehre' (Weber 2009a). Dass derartige Stereotype sich negativ auf Leistungsfähigkeit und -bereitschaft auswirken, ist durch sozialpsychologische Untersuchungen zu Erwartungseffekten und zum Stereotype-Thread-Phänomen hinreichend belegt (bspw. Aronson/ Wilson/ Akert 2008). Untersucht wurden bislang primär Stereotype, die sich auf muslimisch-türkische Migrant/inn/en beziehen. Möglicherweise werden diese in der Schule als besonders ‚fremd' wahrgenommen, während für andere Gruppen (z.B. polnische) eine größere ‚kulturelle Nähe' zur Mehrheitsgesellschaft konstruiert wird.

Qualitative Untersuchungen belegen Unterschiede im Umgang mit Stereotypen. In bildungsnahen Familien kann Diskriminierung als Ansporn erlebt werden, in bildungsfernen dagegen demotivierend und desillusionierend wirken (Mansel/ Spaiser 2010). Hinsichtlich früher Ausschlusserfahrungen wurde von Anne Juhasz und Eva May (2009) ein Geschlechtereffekt rekonstruiert: Im Unterschied zu eher devianten Verhaltensweisen der Jungen am unteren Ende der sozialen Hierarchie zeigten sich Mädchen vor allem still und zurückhaltend sowie im Fall von ausbleibendem subjektiven Erfolg resignierend. Die jungen Frauen erscheinen im schulischen Kontext als angepasst, unauffällig und weithin integriert.

3 Konsequenzen: Heraus- und Anforderungen an interkulturelle Geschlechterforschung in der Schule

Wie die vorangegangenen Ausführungen zeigen, gibt es erstens nur wenige Forschungsergebnisse zu schulbezogenen Geschlechterdisparitäten unter Berücksichtigung des (konkreten) Migrationshintergrundes der Schülerinnen und Schüler. Zweitens zeigt sich, dass hauptsächlich bereits vorliegende Daten (beispielsweise aus PISA) analysiert wurden, die *nicht* im Rahmen eines Forschungsprojektes mit dem Anspruch einer intersektionalen Analyse der Kategorien ‚Geschlecht' und ‚Ethnizität' sowie der entsprechenden theoretischen Einbettung und Operationalisierung generiert worden sind. Daraus resultieren Probleme für die Interpretation und theoretische Einbettung der Ergebnisse – vor allem hinsichtlich der Reifizierung von Stereotypen im Schnittpunkt von Geschlecht und Ethnizität. Dementsprechend besteht ein großer Bedarf an Projekten, die sich genuin der interkulturellen, schulbezogenen Geschlechterforschung widmen. Für diese Studien gelten besondere Heraus- und Anforderungen, die wir kurz skizzieren wollen.

Interkulturelle (Geschlechter-)Forschung fand und findet noch immer häufig in folgender Konstellation statt: Autochthone Wissenschaftler/innen forschen über allochthone Forschungsadressat/inn/en. Das hat zur Folge, dass nicht nur die Kategorie ‚Geschlecht' im gesamten Forschungsprozess reflektiert werden muss (siehe Breitenbach 2010), sondern ebenso die Kategorie Ethnizität. Ein wesentlicher Aspekt, der dabei Beachtung finden sollte, ist die Machtasymmetrie, die im gesamten quantitativen wie qualitativen Forschungsprozess eine Rolle spielt. Werden die aus dem Machtgefälle hervorgehenden Effekte ignoriert, führt das zu verzerrten Ergebnissen (Beck-Gernsheim 2007).

Die Asymmetrie in Kommunikation und Interaktion ergibt sich aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Positionen der am Forschungsprozess Beteiligten. Sie kann Widerstandsformen produzieren, beispielsweise verweigern bestimmte Migrant/inn/en die Teilnahme am Forschungsprozess von vornherein (ebd.). Auf Probleme, die aufgrund von Machtasymmetrien entstehen, wurde in der Vergangenheit vor allem in Bezug auf qualitative Forschung eingegangen (siehe insbesondere die Arbeiten von Leonie Herwartz-Emden 2000), sie kommen jedoch ebenfalls in quantitativen *face-to-face*-Befragungen zum Tragen. Für diese verweist Wolfgang Aschauer (2009) auf Zustimmungstendenz und soziale Erwünschtheit. Beide werden durch die Situation an sich und durch (negative) Vorerfahrungen beeinflusst. So können letztere eine Strategie der Verleugnung von Diskriminierungen oder prekären Lebensverhältnissen zur Folge haben. Zustimmende und sozial erwünschte Antworten stehen zum einen im Zusammenhang mit dem Wunsch nach sozialer Anerkennung. Zum anderen treten sie bei bedrohlichen oder heiklen Fragen auf. Hier wird alternativ auch mit dem Verweigern einer Antwort oder Meinungslosigkeit reagiert (ebd.).

Eine Möglichkeit, den Machtaspekt angemessen zu berücksichtigen, ist das Arbeiten im interkulturellen, gemischtgeschlechtlichen Team (Griese 2006). Die Konstitution eines solchen Teams impliziert die Anerkennung von Migrant/inn/en als Expert/inn/en und gleichgestellte Forschende – solange ihre Partizipation nicht auf Dolmetscher/innen/tätigkeiten reduziert wird (Gribić/ Krüger/ Novi/ Pantelić 2004). Ein interkulturelles, gemischtgeschlechtliches Team bringt Vorteile bei der Konzeption von Forschungsprojekten, der Entwicklung einer sinnvollen Fragestellung, eines Fragebogens oder Leitfadens mit sich. Die Sprachkompetenzen der einzelnen Mitglieder des Teams können für die Entwicklung von Instrumenten, beim Erheben sowie beim Auswerten genutzt werden. Als ‚Insider/innen' erhalten Forschende mit Migrationserfahrung möglicherweise leichter den Zugang zum Feld. In der Erhebungssituation kann der Machtasymmetrie entgegengewirkt und eine Vertrauensbasis durch eventuell geteilte Erfahrungen geschaffen werden. Auch können in interkulturellen Wissenschaftsteams vorschnelle ethnisierende Interpretationen während des Auswertungsprozesses vermieden werden.

Letztlich bleibt als zentrale Anforderung an interkulturelle Forschungsprojekte – für inter- und monokulturelle Teams – das permanente Reflektieren des eigenen Vorgehens und der Gefahr, Geschlecht und Ethnie zu reifizieren. Wichtig ist es, in einer intersektionellen Perspektive weitere Einflussfaktoren zu berücksichtigen, etwa soziale Herkunft und Alter. Denn auch wenn Forschende

und Beforschte der gleichen Migrationsgruppe angehören, ist für die Erhebungssituation die Dimension der Fremdheit konstitutiv (King 2008), beispielsweise wenn Universitätsangestellte Angehörige bildungsferner Schichten interviewen. Leider wird eine Reflexion über Anforderungen und Probleme gegenwärtig noch in zu wenigen Publikationen vorgenommen: „Selbstreflexivität bzw. Untersuchungen zu den Objektkonstruktionen scheinen nicht angesagt" (Jobst/ Skrobanek 2008, 35).

4 Schlusspunkt: Bildungsungleichheit behindert interkulturelle Geschlechterforschung

Mit Blick auf die bislang vorliegenden uneinheitlichen Forschungsergebnisse ist die Frage, ob Mädchen aus Einwandererfamilien im Vergleich zu Jungen im Vor- oder Nachteil sind, nicht eindeutig zu beantworten. Vor allem wenn nach Herkunftsgruppen differenziert und bereichs- bzw. kontextbezogen analysiert wird, zeigt sich, dass die Wechselwirkungen zwischen Geschlecht und Ethnizität durchaus widersprüchlich und gebrochen sind, dass sich die Kategorien wechselseitig verstärken oder abschwächen können (vgl. auch Degele/ Winker 2010).

Die oben vorgeschlagene Durchführung interkultureller, schulbezogener Geschlechterforschung in einem interkulturellen Team steht vor einer zentralen Herausforderung: Wie soll bei der konstatierten Bildungsungleichheit von Mädchen und Jungen aus Einwandererfamilien und der daraus resultierenden Unterrepräsentation an Hochschulen ein Team von Wissenschaftler/inne/n gebildet werden, in dem die jeweils untersuchten Migrationsgruppen repräsentiert sind? Daraus folgt, dass die bildungsbezogene Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund sowohl notwendig ist, um Bildungsungleichheit abzubauen, als auch um Herausforderungen und Anforderungen der interkulturellen Geschlechterforschung angemessen zu begegnen.

Damit entsprechende Fortschritte erreicht werden können, bedarf es weiterer im schulischen Feld angesiedelter Forschungsvorhaben, die unterschiedliche Migrationsgruppen in längsschnittlicher sowie konsequent komparativer Perspektive berücksichtigen. Im Zusammenspiel von Erkenntnissen aus qualitativen und quantitativen Erhebungen sollte es nicht nur gelingen, Forschungslücken zu schließen, sondern auch gegenstandsbezogen migrations- und geschlechtsbezogen angemessene Theorien zu entwickeln, die wiederum in die schulische Praxis transferiert werden können.

Anmerkungen

1 Wir bedanken uns herzlich bei Leonie Herwartz-Emden, Cornelia Braun, Verena Boppel sowie den Redakteurinnen der *Freiburger GeschlechterStudien* für äußerst fruchtbare Anmerkungen zum vorliegenden Text.
2 Die Begriffe ‚Ethnizität' und ‚Kultur' werden gegenwärtig häufig synonym und entsprechend nicht trennscharf gebraucht. Eine Klärung der Begriffe würde den Rahmen des vorliegenden Beitrages sprengen. Wir möchten aber darauf verweisen, dass sie in keinem Fall als Ausdruck einer festen, stabilen Entität und im Bezug auf nationale Gemeinschaften zu verstehen sind, sondern als Konstruktionen, die sich auf „Prozesse, Kategorien und Wissensformationen [beziehen], durch die Gemeinschaften als solche – spezifisch und in Differenz zu anderen – definiert werden" (Lutter/ Reisenleitner 2001, 111).
3 „Das Geschlechterverhältnis der ‚Anderen' ist dem Westen seit der Kolonialzeit Symbol für die Attestierung der Rückständigkeit und Barbarei der (ehemals) Kolonialisierten" (Castro Varela/ Dhawan 2009, 67).
4 Birgit Sauer (2009, 256) verweist allerdings auf die Ambivalenz dieses Umstandes: „[V]or dem Hintergrund patriarchaler Minderheitengruppen lässt sich argumentieren, dass Frauen der Mehrheitsgesellschaft bereits den Männern gleichgestellt sind und dass es keiner Gleichstellungmaßnahmen mehr bedürfe. Debatten über patriarchale Minderheiten verlagerten die Aufmerksamkeit auf Migrantinnen und negieren zugleich die Notwendigkeit von umfassender Gleichstellungspolitik".
5 Gemeint ist an dieser Stelle eine allgemeine Differenzierung zwischen der einheimischen Bevölkerung (autochthonen) und derjenigen mit einer ‚fremden' (allochthonen) Herkunft.
6 Ein Migrationshintergrund liegt in dieser Untersuchung vor, wenn die Jugendlichen selbst nicht die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen oder wenn die Schüler/innen ein bzw. zwei ausländische Elternteile haben (Settelmeyer/ Erbe 2010).
7 Anders als in PISA 2000 wurde in der PISA-Studie 2003 nur Jugendlichen, die selbst nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen oder deren Elternteile beide Ausländer/innen sind, ein Migrationshintergrund zugewiesen. Kinder mit einem deutschen und einem ausländischen Elternteil wurden nicht zu den Personen mit Migrationshintergrund gezählt (Settelmeyer/ Erbe 2010).
8 Feliciano und Rumbaut (2005) beziehen sich in ihrer Analyse auf mexikanische, kambodschanische, philippinische und vietnamesische Migrant/inn/en, die in Kalifornien leben.
9 Die Frage nach der interkulturellen Validität ist grundlegend für kulturvergleichende Untersuchungen. Hierbei geht es um die Herausforderung, sicherzustellen, dass die gefundenen Unterschiede tatsächlich Differenzen markieren und nicht die Folge einer nicht vorhandenen Äquivalenz der Konzepte und Methoden darstellen (siehe ausführlicher Herwartz-Emden/ Mehringer 2011). Die Problematik lässt sich am Konzept der Mutterschaft erklären: Vergleiche zwischen Frauen aus der ehemaligen UdSSR, der Türkei und Deutschland zeigen, dass Mutterschaft für Arbeitsmigrantinnen und Aussiedlerinnen inhärenter Bestandteil des weiblichen Lebenskonzeptes ist und mit grundsätzlich positiven individuellen, sozialen und überwiegend statuserhöhenden Konsequenzen verbunden wird (Herwartz-Emden 1995). Es erfolgt eine vergleichsweise positive Zustimmung zum Zusammenhang zwischen Frauenleben und Mutterschaft bei Migrantin-

nen, während deutsche Frauen einem erfüllten Frauenleben durch Kinder tendenziell kritisch-distanziert gegenüberstehen. Entsprechend können die Mutterschaftskonzepte nicht als äquivalent angesehen werden und nicht mit einem kulturspezifischen Fragebogen erhoben werden. Durch den Einsatz eines für Deutschland erstellten Instrumentes käme es höchstwahrscheinlich zu einer Reproduktion von Stereotypen über moderne westliche Frauen und traditionelle Migrantinnen (ebd.).

10 Zur Analyse der Feminisierungsthese siehe Bundesjugendkuratorium 2009, Hannover/ Kessels 2011.

Literatur

Aronson, Elliot/ Timothy D. Wilson/ Robin M. Akert (2008) *Sozialpsychologie*. München/ Boston/ San Francisco: PEARSON Studium.

Aschauer, Wolfgang (2009) „Besonderheiten und Problemlagen der quantitativen Befragung bei MigrantInnen." *Umfrageforschung. Herausforderungen und Grenzen*. Hg. Martin Weichbold/ Johann Bacher/ Christof Wolf. Wiesbaden: VS Verlag, 293-315.

Beck-Gernsheim, Elisabeth (2007) *Wir und die anderen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Beicht, Ursula/ Mona Granato (2009): „Vielfalt als Chance – Junge Menschen mit Migrationshintergrund im Ausbildungssystem." *Theorie und Praxis der sozialen Arbeit* 60/2009: 190-197.

Breitenbach, Eva (2002) „Geschlecht im schulischen Kontext. Theoretische und empirische Fragen an die Koedukationsdebatte." *Geschlechterforschung als Kritik*. Hg. Eva Breitenbach/ Ilse Bürmann/ Katharina Liebsch/ Cornelia Mansfeld/ Christiane Micus-Loos. Bielefeld: Kleine Verlag, 149-163.

Breitenbach, Eva (2010) „‚Mittlerweile ist es doch egal, ob es ein Junge oder Mädchen ist ...'. Die Bedeutung der Kategorie Geschlecht in der rekonstruktiven Forschung." *Mädchen in der Schule*. Hg. Leonie Herwartz-Emden/ Verena Schurt/ Wiebke Waburg. Opladen/ Farmington Hills, MI: Barbara Budrich, 27-48.

Bundesjugendkuratorium (2009): *Schlaue Mädchen – dumme Jungen? Gegen Verkürzungen im aktuellen Geschlechterdiskurs*. 29. Mai 2011 <http://www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/2007-2009/bjk_2009_4_stellungnahme_gender.pdf>.

Castro Varela, Maria do Mar/ Nikita Dhawan (2009) „Gendering Post/ Kolonialismus, Decolonising Gender – Feministisch-Postkoloniale Perspektiven." *Feminismus: Kritik und Intervention*. Hg. Ingrid Kurz-Scherf/ Julia Lepperhoff/ Alexandra Scheele. Münster: Westfälisches Dampfboot, 64-80.

Degele, Nina/ Gabriele Winker (2010) „Feminismen im Mainstream, in Auflösung – oder auf intersektionalen Pfaden." *Freiburger GeschlechterStudien* 24/2010: 79-93.

Feliciano, Cynthia/ Rubén G. Rumbaut (2005) „Gendered paths: Educational and occupational expectations and outcomes among adult children of immigrants." *Ethnic and Racial Studies* 28/ 2005: 1087-1118.

Gericke, Naomi/ Alexandra Uhly (2010) „Trotz steigender Ausbildungsbeteiligung ausländische Jugendliche nach wie vor unterrepräsentiert." *Berufsbildung in Zahlen* 3/2010: 4-5.

Gribić, Milenka/ Bozena Krüger/ Livia Novi/ Monika Pantelić (2004) „Interkulturalität in der Migrationsforschung." *Migrationsforschung und Interkulturelle Pädagogik*. Hg. Yasemin Karakaşoğlu/ Julian Lüddecke. Münster/ New York/ München: Waxmann, 333-347.

Griese, Hartmut M. (2006) „Kriterien und Standards interkultureller Forschung – Methodologische Reflexionen nach einem deutsch-türkischen Projekt." *Erziehungswissenschaft* 17/2006: 72-78.

Gümen, Sedef (1996) „Die sozialpolitische Konstruktion ‚kultureller Differenzen' in der bundesdeutschen Frauen- und Migrationsforschung." *Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis* 19/ 1996: 77-89.

Hannover, Bettina/ Ursula Kessels (2011) „Sind Jungen die neuen Bildungsverlierer? Empirische Evidenz für Geschlechterdisparitäten zuungunsten von Jungen und Erklärungsansätze." *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 25/2011: 89-103.

Herwartz-Emden, Leonie (1995) *Mutterschaft und weibliches Selbstkonzept*. Weinheim/ München: Juventa.

Herwartz-Emden, Leonie (2000) „Adressatenspezifität bei Interviews und Gruppeninterviews in der interkulturellen Forschung." *Situationsspezifität in pädagogischen Handlungsfeldern*. Hg. Jean-Luc Patry/ Franz Riffert. Innsbruck/ Wien/ München: STUDIEN-Verlag, 55-80.

Herwartz-Emden, Leonie/ Dieter Küffner (2006) „Schulerfolg und Akkulturationsleistungen von Grundschulkindern mit Migrationshintergrund." *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9/2006: 240-254.

Herwartz-Emden, Leonie/ Volker Mehringer (2011) „Probleme und Grenzen des Empirischen in der Interkulturellen Bildungsforschung." *Vom bildungstheoretischen Ort/ Nicht-Ort des Empirischen. Aktuelle Perspektiven und Einsatzpunkte allgemeiner Erziehungswissenschaft*. Hg. Ines M. Breinbauer/ Gabriele Weiss. Würzburg: Königshausen & Neumann. (im Druck).

Herwartz-Emden, Leonie/ Verena Schurt/ Wiebke Waburg (2010) *Aufwachsen in heterogenen Sozialisationskontexten*. Wiesbaden: VS Verlag.

Hummrich, Merle (2009) „Bildung im Benachteiligungssystem. Eine einleitende Feldbeschreibung zum Kampf um Bildung und Erfolg." *Benachteiligung im Bildungssystem*. Hg. Merle Hummrich. Frankfurt/M./ Berlin/ Bern: Peter Lang, 13-35.

Jobst, Solvejg/ Jan Skrobanek (2008) „Migration und Ungleichheit. Objektkonstruktionen im sozialwissenschaftlichen Feld." *Soziale Probleme* 19/2008: 34-52.

Juhasz, Anne/ Eva Mey (2009) „Adoleszenz zwischen sozialem Aufstieg und sozialem Ausschluss." *Adoleszenz – Migration – Bildung* [2006]. Hg. Vera King/ Hans-Christoph Koller. Wiesbaden: VS Verlag, 85-102.

King, Vera (2008) „In verschiedenen Welten. ‚Objektkonstruktion' und ‚Reflexivität' bei der Erforschung sozialer Probleme am Beispiel von Migrations- und Bildungsaufstiegsbiographien." *Soziale Probleme* 19/2008: 13-33.

King, Vera (2010) „Bildungskarriere, Migranten und psychosoziale Entwicklung: junge Männer aus türkischen Familien." *Zwischen Praxis, Politik und Wissenschaft. Die vielfältigen Referenzen Interkultureller Bildung*. Hg. Wassilios Baros/ Franz Hamburger/ Paul Mecheril. Berlin: verlag irena regener, 113-123.

Konsortium Bildungsberichterstattung (2006) Hg. *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Kratzmann, Jens/ Thorsten Schneider (2008) „Soziale Ungleichheiten beim Schulstart. Empirische Untersuchungen zur Bedeutung der sozialen Herkunft und des Kindergartenbesuchs auf den Zeitpunkt der Einschulung." *SOEP papers on Multidisciplinary Panel Data Research*. Berlin: DIW.

Kristen, Cornelia/ Jörg Dollmann (2010) „Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang." *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie*. Hg. Birgit Becker/ David Reimer. Wiesbaden: VS Verlag, 117-144.

Krohne, Julia Ann/ Ulrich Meier (2004) „Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration." *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler*. Hg. Gundel Schümer/ Klaus-Jürgen Tillmann/ Manfred Weiß. Wiesbaden: VS Verlag, 117-147.

Khan-Svik, Gabriele (2010) „Ethnizität und Bildungserfolg – begriffsgeschichtlich und empirisch beleuchtet." *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule*. Hg. Jörg Hagedorn/ Verena Schurt/ Corinna Steber/ Wiebke Waburg. Wiesbaden: VS Verlag, 15-31.

Lenz, Ilse (2006) „Wie können wir Ethnizität und Geschlecht zusammendenken?"

Sozialmagazin. Die Zeitschrift für Soziale Arbeit 31/2006: 17-23.

Lutter, Christina/ Markus Reisenleitner (2001) *Cultural Studies. Eine Einführung*. Wien: Löcker.

Mansel, Jürgen/ Viktoria Spaiser (2010) „Hintergründe von Bildungserfolgen und -misserfolgen junger Migrant/innen." *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 5/2010: 209-225.

Nold, Daniela (2010) „Sozioökonomischer Status von Schülerinnen und Schülern 2008. Ergebnisse des Mikrozensus." *Wirtschaft und Statistik* 2/2010: 138-149.

PISA-Konsortium Deutschland (2008) *PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich. Zusammenfassung*. 29. Mai 2011 <http://pisa.ipn.uni-kiel.de/Zusfsg_PISA2006_national.pdf>.

Sarrazin, Thilo (2009) „Im Gespräch. Klasse statt Masse. Auszug." *Lettre International* 86/2009: 197-201.

Sauer, Birgit (2009) „Migration, Geschlecht und die Politik der Zugehörigkeit." *Feminismus: Kritik und Intervention*. Hg. Ingrid Kurz-Scherf/ Julia Lepperhoff/ Alexandra Scheele. Münster: Westfälisches Dampfboot, 246-259.

Segeritz, Michael/ Petra Stanat/ Oliver Walter (2010) „Muster des schulischen Erfolgs von Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund." *Zeitschrift für Pädagogik* 55, Beiheft/2010: 165-186.

Settlemeyer, Anke/ Jessica Erbe (2010) „Migrationshintergrund. Zur Operationalisierung des Begriffs in der Berufsbildungsforschung." *Wissenschaftliche Diskussionspapiere des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB)*. 112/2010. Bonn: BIBB.

Siegert, Manuel (2008) *Schulische Bildung von Migranten in Deutschland*. Nürnberg: BAMF.

Stanat, Petra (2008) „Heranwachsende mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungswesen." *Das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland*. Hg. Kai S. Cortina/ Jürgen Baumert/ Achim Leschinsky/ Karl Ulrich Mayer/ Luitgard Trommer. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 685-743.

Stanat, Petra/ Dominique Rauch/ Michael Segeritz (2010) „Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund." *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Hg. Eckhard Klieme/ Cordula Artelt/ Johannes Hartig/ Nina Jude/ Olaf Köller/ Manfred Prenzel/ Wolfgang Schneider/ Petra Stanat. Münster/ New York/ München: Waxmann, 200-230.

Statistisches Bundesamt (2010) *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2008*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Strasser, Josef/ Corinna Steber (2010) „Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund – Empirische Reflexion einer bildungspolitischen Forderung." *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule*. Hg. Jörg Hagedorn/ Verena Schurt/ Corinna Steber/ Wiebke Waburg. Wiesbaden: VS Verlag, 97-126.

Weber, Martina (2009a) „Das Konzept ‚Intersektionalität' zur Untersuchung von Hierarchisierungsprozessen in schulischen Interaktionen." *Bildung als sozialer Prozess*. Hg. Jürgen Budde/ Katharina Willems. Weinheim/ München: Juventa, 73-91.

Weber, Martina (2009b) „Zuweisung geschlechtlicher und ethnischer Zugehörigkeiten im Schulalltag." *Adoleszenz – Migration – Bildung* [2006]. Hg. Vera King/ Hans-Christoph Koller. Wiesbaden: VS Verlag, 213-224.

Westphal, Manuela/ Birgit Behrensen (2008) *Wege zum beruflichen Erfolg bei Frauen mit Migrationshintergrund der ersten und zweiten Generation und Ursachen für die gelungene Positionierung im Erwerbsleben*. Nürnberg: BAMF.