# Der Einfluss türkischer Eltern auf den Schulerfolg ihrer Kinder

## Zur Bildungssituation von Teilnehmern an einer berufsvorbereitenden Maßnahme und Schülern an allgemeinbildenden Schulen in Berlin

vorgelegt von
Diplom-Pädagoge
Erdinç Balcı

aus Berlin

von der Fakultät I – Geisteswissenschaften
der technischen Universität Berlin
zur Erlangung des akademischen Grades

Doktor der Philosophie
- Dr. phil. -

genehmigte Dissertation

Promotionsausschuss:

Vorsitzender: Prof. Hanns-Fred Rathenow
Berichter: Prof. Dr. Norbert H. Weber
Berichter: Prof. Dr.h.c. Werner Siebel, Ph.D.

Tag der wissenschaftlichen Aussprache: 29.Juni 2009

Berlin 2009

D 83

# Inhaltsverzeichnis

**Vorwort** ..... 5

**1. Einleitung** ..... 6

1.1 Problembestimmung ..... 6
1.2 Zum aktuellen Forschungsstand ..... 9
1.3 Zielstellung ..... 13
1.4 Materialbasis ..... 14
1.5 Aufbau der Arbeit ..... 16

***Erster Teil: Theoretische Grundlagen***

**2. Zur Bildungssituation Jugendlicher mit Migrationshintergrund in Deutschland** ..... 19

2.1 Allgemeinbildende Schulen ..... 20
2.2 Berufsbildende Schulen ..... 25
2.3 Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt (Sonderschulen) ..... 27
2.4 Berufsausbildung ..... 30
2.5 Geschlechtsspezifische Unterschiede in den Bildungsmöglichkeiten ..... 35
2.6 Die Situation auf dem Arbeitsmarkt ..... 37
2.7 Kritische Bestandsaufnahme ..... 40

**3. Bildungspolitische Forderungen** ..... 56

3.1 Integrationskonzepte und ihre Bedeutung für sozial- und bildungspolitische Prozesse ..... 58
3.2 Problemdimensionen an deutschen Hauptschulen ..... 67
3.3 Schulische Diskriminierungsmechanismen ..... 69
3.4 Interkulturelle Erziehung als didaktisches Lehrprinzip ..... 71
3.5 Förderung der Sprachkompetenz ..... 74
3.6 Verbesserung der Ausbildungssituation ..... 80

**4. Das pädagogische Konzept berufsvorbereitender Maßnahmen** ..... 88

4.1 Inhaltliche Struktur und Ziele der Berufsvorbereitung ..... 88
4.2 Problemebenen der Förderstruktur ..... 90
4.3 Berufsorientierung und -vorbereitung als gesellschaftlicher Bildungsauftrag ..... 94

***Zweiter Teil: Empirische Studie***

**5. Empirische Befunde** ..... 97

5.1 Methodischer Ansatz der Untersuchung ..... 98
5.2 Stichprobe ..... 101
5.2.1 Demographische Fakten über die Eltern ..... 102
5.2.2 Induktive Datenanalyse der Elternfragebogen ..... 106
5.2.2.1 Herkunft ..... 107
5.2.2.2 Bildungshintergründe ..... 109
5.2.2.3 Berufsabschlüsse ..... 112
5.2.2.4 Einreise nach Deutschland ..... 114
5.2.2.5 Arbeitssituation in Deutschland ..... 114
5.2.2.6 Art der Berufstätigkeit ..... 115
5.2.2.7 Bezug staatlicher Leistungen ..... 119
5.2.2.8 Anzahl weiterer Personen im Haushalt ..... 120
5.2.2.9 Medienverhalten ..... 121
5.2.2.10 Integrationsindikatoren ..... 125
5.2.2.11 Kriterien für die Auswahl von Ausbildungs- und Arbeitsplätzen ..... 134
5.2.2.12 Staatsbürgerschaft ..... 136
5.2.2.13 Gründe für die Einbürgerung ..... 138
5.2.2.14 Zufriedenheit mit der Lebenssituation in Deutschland ..... 139
5.2.2.15 Erfahrungen mit Diskriminierung ..... 143
5.2.2.16 Integrationsverständnis ..... 145
5.2.2.17 Zukunftsoptimismus ..... 146
5.2.2.18 Unterstützungsstrukturen bei der Ausbildungsplatz-/ Arbeitssuche ..... 151
5.2.3 Ergebnisse und Schlussfolgerungen ..... 153
5.2.4 Demografische Fakten über die RS-Schüler ..... 164
5.2.5 Demografische Fakten über BvB Schüler ..... 167

5.2.6 Induktive Datenanalyse der Schülerfragebogen..... 170
5.2.6.1 Kriterien für die Auswahl von Ausbildungs- und Arbeitsplätzen..... 170
5.2.6.2 Grad der eigenen Integration in Deutschland..... 171
5.2.6.3 Beurteilung der eigenen Deutschkenntnisse..... 172
5.2.6.4 Einfluss elterlicher Deutschkenntnisse auf den Bildungserfolg..... 173
5.2.6.5 Bedeutung der deutschen Staatsbürgerschaft für Berufschancen..... 174
5.2.6.6 Einschätzung der elterlichen Unterstützungsstrukturen bei der Ausbildungsplatz-/Arbeitssuche..... 176
5.2.7 Ergebnisse und Schlussfolgerungen..... 177

***Dritter Teil: Zusammenfassung und Ausblick***

**6. Zusammenfassung und Ausblick**..... 183
6.1 Rolle der Eltern im Bildungsprozess..... 186
6.2 Förderung der interkulturellen Handlungskompetenzen türkischer Eltern..... 192

**Literaturverzeichnis**..... 197

**Anhang**..... 224
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis..... 224
Eltern- und Schülerfragebogen..... 226

# Vorwort

Das Thema meiner Dissertation „Der Einfluss türkischer Eltern auf den Schulerfolg ihrer Kinder“ – zu der mich auch mein Gutachter und Mentor, Prof. Dr. Norbert H. Weber von der Technischen Universität Berlin, motivierte – wurde im Weitesten durch die türkischen Jugendlichen selbst geprägt, die ich von 2005 bis 2006 als Sozialpädagoge im Rahmen einer ca. einjährigen berufsorientierenden Maßnahme betreut habe. Die konzeptionelle Ausrichtung besteht darin, die Ursachen für die evidenten Bildungsunterschiede zwischen ethnisch heterogenen Schülergruppen, die sich insbesondere im Vergleich zwischen den Bildungsleistungen deutscher Schüler und Schüler türkischer Herkunft offenbaren, auch unter der spezifischen Betrachtung ethnisch homogener Gruppen (in diesem Fall türkische Jugendliche in der Berufsvorbereitung und türkische Schüler an allgemeinbildenden Schularten) zu analysieren.

Mein besonderer Dank gilt meinem Doktorvater Herrn Prof. Dr. Norbert H. Weber, der mich im Verlauf dieser Dissertation durch die Beratung bei inhaltlichen Fragestellungen und durch konzeptionelle Anregungen unermüdlich unterstützte. Nicht zuletzt durch seine menschliche und offene Art erfuhr ich die Motivation und das nötige Durchhaltevermögen, um diese Arbeit zum Abschluss zu bringen. Zudem danke ich Herrn Prof. Dr. Werner Siebel für seine Bereitschaft, mich als Zweitgutachter – insbesondere in empirischen Fragen – eingehend zu beraten und zu unterstützen.

Geistige Anregungen zu dieser Pilotstudie erhielt ich aber auch von meinen Freunden Adelheid Drotleff, Burkhard Moisich und Murat Karaman, die den wissenschaftlichen Diskurs lebhaft inspiriert haben.

Tiefste Dankbarkeit gilt meiner Frau Linda für ihren unerschütterlichen Beistand und ihre Motivation in Phasen der mentalen Erschöpfung. Ohne ihren Zuspruch hätte ich diese Arbeit nie abschließen können. Herzlichen Dank dafür!

Zu guter Letzt bedanke ich mich bei meinen Eltern und meinem Bruder, die meine bisherige pädagogische Laufbahn förderten und mich zum Abschluss dieser Arbeit ermutigten.

Berlin, 6. April 2009

**Erdinç Balcı**

# 1. Einleitung

## 1.1 Problembestimmung

*„Bildung [sollte] als der durch Erziehung unterstützte Entwicklungsprozess verstanden werden, der junge Menschen zu urteilsfähigen, selbstverantwortlichen und zugleich zu Verantwortung für ihre Mitmenschen und die gemeinsamen Lebensbedingungen fähigen und bereiten Mitgliedern einer sozialen Gemeinschaft macht“* (Markl 2002, S. 159).

Markl sieht in der Bildung einen Entwicklungsprozess, der über die reine Wissensvermittlung hinausgeht und aus dem insbesondere junge Menschen unter Förderung ihrer individuellen Anlagen als eigenverantwortliche und sozialfähige Mitglieder der Gesellschaft hervorgehen sollen. Angesichts der großen Unterschiede in den Bildungsleistungen zwischen deutschen Schülern[1] und Schülern nichtdeutscher Herkunft scheinen die Bildungspolitiker offenkundig daran zu scheitern, den von Markl für *alle* jungen Menschen geforderten Zielen gerecht zu werden. Vor dem Hintergrund der PISA- Ergebnisse haben diese Bildungsthemen inzwischen wieder eine zentrale Rolle im gesellschaftlichen und sozialpolitischen Diskurs eingenommen und sind damit in den Mittelpunkt des öffentlichen Interesses gerückt.
Ein besonderes gesellschaftspolitisches Problem stellen bei diesen Debatten die Bildungsdefizite Jugendlicher mit Migrationshintergrund dar: Im Vergleich zu gleichaltrigen Deutschen verfügen sie über geringere Bildungschancen, denn es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und der Teilhabechancen an Bildung und Ausbildung.[2] Oft wird die zunehmende Bildungsbenachteiligung jedoch irrtümlich als Folge mangelnder Ausbildungsreife sowie fehlender Arbeitsmotivation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund dargestellt, so dass anstelle der didaktischen Versäumnisse allgemeinbildender Schulen zumeist die sozialen und kulturellen Voraussetzungen der Betroffenen als Gründe für ihre Situation angeführt werden. Trotz der erschwerten wirtschaftlichen Rahmenbedingungen in Deutschland gilt es, Jugendlichen ohne Ausbildungsplatz Zukunftsperspektiven zu schaffen. Dies ist vor allem für die Ausbildungs- und Berufschancen Jugendlicher nichtdeutscher Herkunft von Bedeutung, da sie weitaus

[1] Die in der Arbeit enthaltenen Angaben beziehen sich grundsätzlich sowohl auf die männliche als auch weibliche Form. Zur besseren Lesbarkeit wurde auf die Bezeichnung in weiblicher Form verzichtet.
[2] Aus- und Weiterbildung von jungen Migrantinnen und Migranten. Arbeitsgruppe ’Aus- und Weiterbildung’ im Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit. Beschluss vom 26. Juni 2000. URL: http://www.kompetenzen-foerdern.de/migrant.pdf (letzter Zugriff am 23.03.2008).

größere Probleme als deutsche Jugendliche haben, eine Lehrstelle oder einen Arbeitsplatz zu finden (vgl. Rothe/Tinter 2007). Wie die jährlichen Daten des Statistischen Bundesamtes zur Ausbildungssituation belegen, sind davon vor allem jugendliche Migranten türkischer Herkunft betroffen: Im Zeitraum zwischen 1993 und 2006 halbierte sich beispielsweise die Ausbildungsquote türkischer Jugendlicher und der Anteil der türkischen Erwerbstätigen nahm um rund ein Viertel ab. Auch im Vergleich zu Erwerbstätigen mit anderem Migrationshintergrund ist die strukturelle Integration der Türken auf dem deutschen Arbeitsmarkt am geringsten ausgeprägt, so dass sie überproportional von Arbeitslosigkeit betroffen sind. Als Gründe hierfür spielen neben strukturellen Faktoren (Bildungsstand und Qualifikationsniveau) auch kulturelle Faktoren wie Sprache, Sozialisation sowie der fehlende Aufbau sozialer Netzwerke eine entscheidende Rolle. So konnte beispielsweise Glatzer (2004, S. 37 ff.) nachweisen, dass die *kulturelle* (z.B. Sprachkenntnisse, Fremdheitsempfinden) und die *strukturelle* Partizipation (z.B. Erwerbsbeteiligung, Abiturientenquote) türkischer Jugendlicher und junger Erwachsener eng miteinander verknüpft sind. Bereits 1994 haben Goldberg/Mourinho auf diesen Zusammenhang hingewiesen (vgl. Goldberg/Mourinho 1994). Da sich die Lehrstellenvergabe ausschließlich an den *Basisqualifikationen* der Bewerber orientiert, werden türkische Jugendliche im Vergleich zu deutschen Jugendlichen oder Bewerbern mit anderem Migrationshintergrund aufgrund ihrer geringeren Kompetenzen in den Kulturtechniken (Lesen, Schreiben) im Bewerbungsprozess häufiger benachteiligt.

Damit diese betroffenen Jugendlichen nicht gänzlich vom Ausbildungsmarkt und somit von der produktiven Arbeitswelt ausgeschlossen bleiben, werden bundesweit berufsvorbereitende Lehrgänge nach dem Dritten Sozialgesetzbuch (§ 61 SGB III) angeboten, um ihre berufliche Eingliederung zu fördern. Aber auch in diesen – von staatlich geförderten Bildungsträgern durchgeführten – Maßnahmen setzt sich die bereits angesprochene Bildungsbenachteiligung türkischer Jugendlicher beim Übergang in die traditionellen Ausbildungsmaßnahmen fort: Als Sozialpädagoge bei einem Bildungsträger habe ich in den letzten Jahren mehrere Maßnahmen zur Berufsvorbereitung betreut. Hauptklientel waren meist Jugendliche, die über diesen Bildungsweg ihren Hauptschulabschluss nachholen und somit ihre Chancen auf dem Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarkt verbessern wollten. Die ethnische Zusammensetzung der Teilnehmer in diesen berufsvorbereitenden Maßnahmen war sehr heterogen, jedoch stellten türkische Jugendliche unter allen Teilnehmern nichtdeutscher Herkunft häufig den größten Anteil dar. Auffällig war in diesem Zusammenhang, dass der weitere Weg der Jugendlichen türkischer Herkunft im Vergleich zu deutschen Maßnahmeteilnehmern seltener in Arbeit oder

Ausbildung mündete: In der Regel erhielt nur ein Fünftel der türkischen Jugendlichen im Anschluss an die Maßnahme eine betriebliche oder schulische Ausbildung, bei den deutschen Maßnahmeteilnehmern war es nahezu die Hälfte. Die Zahlen verdeutlichen, dass diese Maßnahmen offenbar nicht ausreichen, um das Problem der Benachteiligung türkischer Jugendlicher zu eliminieren.
Angesichts dieser strukturellen Unwegsamkeiten für Jugendliche türkischer Herkunft, die sich von allgemeinbildenden Schulen bis hin zu außerschulischen Fördermaßnahmen über den gesamten Bildungsverlauf erstrecken, drängt sich die Frage nach den Gründen hierfür auf: Welche soziokulturellen oder sozioökonomischen Faktoren verursachen diese Bildungsentwicklung? Welche Auswirkungen haben die Bildungsleistungen der Eltern auf den Bildungsprozess ihrer Kinder?

Vor der thematischen Vertiefung geht es zunächst um die Klärung eines terminologischen Problems: Wie sollen oder müssen diejenigen bezeichnet werden, die als „*Gastarbeiter*“ oder **„***Ausländer***“** im Zuge der Arbeitsmigration nach Deutschland kamen? Beide Bezeichnungen sind diskriminierend und ausgrenzend, da sie trotz des jahrelangen Aufenthaltes der Betroffenen in Deutschland nicht der sozialgesellschaftlichen Realität entsprechen. Die Schwierigkeit, einen passenden Begriff für diesen Personenkreis zu finden, offenbaren die seit drei Generationen beständigen integrationspolitischen Unzulänglichkeiten eines „vermeintlichen Nicht-Einwanderungslandes im Umgang mit einer faktischen Einwanderung“ (Pagenstecher 1995, S. 718). Auch die Zuweisung „*Migrant“ gleich „Ausländer*“ ist falsch: Nach deutschem Recht ist ein Ausländer derjenige, der keine deutsche Staatsbürgerschaft aufweist: Nicht alle in Deutschland lebenden Ausländer sind auch Migranten – so wachsen viele Kinder der zweiten und dritten Generation in Deutschland auf, ohne die Sprache ihrer Eltern oder ihr Herkunftsland zu kennen. Aber auch nicht alle Migranten sind zugleich Ausländer, wie dies zum Beispiel bei Spätaussiedlern (Russlanddeutschen) der Fall ist.
Die Begriffe „Zuwanderung“ und „Staatsangehörigkeit“ reichen also nicht aus, um die dargestellten Gruppen hinreichend zu klassifizieren. Hinzu kommen die in Deutschland eingebürgerten oder geborenen Ausländer, die in der Bundesstatistik als *Personen mit Migrationshintergrund* erfasst werden – differenziert nach Menschen *mit* und *ohne eigene Migrationserfahrung*:

- Zu Personen *mit eigener Migrationserfahrung* gehören diejenigen, die im Ausland geboren sind und nach der Zuwanderung in die Bundesrepublik ihre Staatsbürgerschaft per Antrag erlangt haben.

- Personen *ohne eigene Migrationserfahrung* umfasst Deutsche, die zwar im Inland geboren sind, von denen aber mindestens ein Elternteil einen Migrationshintergrund – entweder als Ausländer, Eingebürgerter oder Spätaussiedler – hat.

Entsprechend dieser definitorischen Maßnahme[3] können alle Eingebürgerten in den verschiedenen Generationsstufen sowie in Deutschland geborene Ausländer folglich als *Personen mit Migrationshintergrund* zusammengefasst werden (vgl. Duschek et al., 2005). Im Rahmen dieser Arbeit werden deshalb die Bezeichnungen *Menschen nichtdeutscher Herkunft* sowie *Menschen mit Migrationshintergrund* verwendet.[4] Zum einen erfolgt dies unter dem Gesichtspunkt, dass die Formulierung *Menschen mit Migrationshintergrund* – im Gegensatz zu den Begriffen „Gastarbeiter" und „Ausländer" – durch seinen Bezug auf im Inland geborene Personen und/oder Staatsangehörige nicht ausschließend wirkt.[5] Zum anderen gewinnt auch das informelle Umfeld der Migranten an Bedeutung.[6] Darüber hinaus ist die Bezeichnung *Menschen mit Migrationshintergrund* nicht wertend; sie weist lediglich darauf hin, dass diese Personen einen anderen ethnischen, sozialen und kulturellen Hintergrund haben.

## 1.2 Zum aktuellen Forschungsstand

Angesichts der skizzierten Probleme Jugendlicher mit türkischem Migrationshintergrund beim Zugang zu Ausbildung und Arbeit stieg die Zahl der wissenschaftlichen Untersuchungen in den letzten Jahren deutlich an, wobei ihre Ergebnisse auf der Suche nach den Ursachen und Gründen für diese Entwicklung – aus verschiedenen soziologischen Perspektiven betrachtet – die empirische Plattform für die notwendige bildungspolitische Auseinandersetzung mit dieser Thematik formten. Das hierzu vorhandene Literaturangebot ist sehr umfangreich: In den vergangenen 30 Jahren wurden in zahlreichen Publikationen die Hintergründe für die Bildungsbenachteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland, insbesondere türkischer Abstammung, unter differenzierter Betrachtung der

[3] Eine ausführlichere definitorische Abgrenzung der Bezeichnung „Personen mit Migrationshintergrund" findet sich in: Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2006. Statistisches Bundesamt (Hrsg.), Wiesbaden 2008, S. 309 f.

[4] In allen Abschnitten dieser Arbeit findet sich dennoch die Bezeichnung „Ausländer"; hierbei handelt es sich lediglich um den Terminus in der zitierten Literatur oder Statistik ohne eine eigene Differenzierung der Begriffe.

[5] Heine, Matthias: „Ich wachte auf und hatte einen Migrationshintergrund", Online-Artikel vom 14.07.2006. URL: http://www.welt.de/data/2006/07/14/958184.html (letzter Zugriff am 28.09.2008).

[6] Vorschläge zur Verbesserung der Bildungsberatung für Personen mit Migrationshintergrund. Beschluss der Bund-Länder-Kommission vom 29.03.2004, S. 2. URL:http://www.blk-bonn.de/papers/bildungsberatung-migranten.pdf (letzter Zugriff am 24.01.2009).

soziokulturellen, gesellschaftlichen sowie kontextuellen Rahmenbedingungen bereits ausführlich erörtert (vgl. u. a. Boos-Nünning 1976; Lukesch 1980; Alamdar-Niemann/ Merkens 1987; Schönpflug/Alamdar-Niemann 1992; Hupka/Karatas 2001; Diefenbach 2006). Die Klientel dieser empirischen Forschungen waren zumeist Jugendliche nichtdeutscher Herkunft allgemeinbildender und beruflicher Schulen, deren schulische Entwicklung unter dem zentralen Aspekt *Bildungserfolg*[7] (Schulerfolg[8]) entweder im Rahmen des Vergleiches heterogener (nichtdeutscher) Herkunftsgruppen betrachtet oder der Bildungssituation deutscher Kinder und Jugendlicher gegenübergestellt wurde.

Außerhalb dieses Forschungsrahmens gibt es jedoch nur wenige Studien, die sich speziell mit den *Ursachen* der ungleichen Bildungssituation *innerhalb* eines Jahrganges oder einer generationsspezifischen Gruppe einzelner Nationalitäten (z.B. türkischer Herkunft) befassen und dabei den Grad des Einflusses sozialer und bildungsbezogener Hintergründe der Eltern auf den Schulerfolg ihrer Kinder näher beleuchten. Hierzu gehören die Studien von Yasar Uysal (1998) und Meral Karatas (vgl. 2006):

- Uysal untersucht in seiner Arbeit die biografischen und ökologischen Einflussfaktoren auf den Schulerfolg türkischer Kinder in Deutschland; er präzisiert sein Untersuchungsziel in der Fragestellung, ob Schüler, die ein Gymnasium besuchen, eine bessere Ausgangslage haben als Schüler an Hauptschulen. Unter Berücksichtigung sozialisatorischer, sprachlicher (auf die Deutschkenntnisse bezogen), integrationsspezifischer sowie kultureller Faktoren versucht der Autor bei Schülern türkischer Herkunft und deren Eltern zu ergründen, auf welcher Systemebene sich die Bedingungsfaktoren einzelner Kinder unterscheiden. Hierbei bezieht sich Uysal ausschließlich auf die erhobenen Daten der Schülerbefragung; die betroffenen Eltern wurden nicht befragt.

- Auch in der Studie von Karatas ist der Fokus auf die Bedingungsfaktoren für den Schulerfolg türkischer Migranten in Berlin gerichtet, wobei sie die intergenerativen Transferbeziehungen näher untersucht. Ausgehend von der Hypothese, dass eine

[7] Zur Klärung des Begriffes „Bildungserfolg“ differenziert Heike Diefenbach die Indikatoren der Situation von Schülern im deutschen Schulsystem nach folgenden Kategorien: *Bildungsbeteiligung* (z.B. Über-/ Unterrepräsentation), *Schulleistungen* (Schulnoten, Empfehlungen an schulischen Übergangsschwellen) und *Bildungserfolg* (z.B. formale Bildungsabschlüsse). Diesbezüglich konstatiert sie, dass zur Bestimmung des Bildungserfolges die Schulleistungen allein nicht aussagekräftig seien, so dass sich der Bildungserfolg eher durch den Erwerb bestimmter Bildungsabschlüsse bestimmen lasse (Diefenbach 2007, S. 17).

[8] Im Rahmen dieser Studie wird der Begriff „Schulerfolg“ mit dem in Fußnote 7 näher erläuterten Terminus „Bildungserfolg“ synonym verwendet, da nach Betz (2004 S. 13) häufig Schulerfolg mit Bildungserfolg gleichgesetzt wird.

systemische Integration von ausländischen Mitbürgern die *soziale* Integration fördert, versucht Karatas – in Anlehnung an Esser (vgl. 1990) – zusätzlich das soziokulturelle Verhalten türkischer Hauptschüler und Gymnasiasten sowie ihrer Eltern zu erforschen. Im Gegensatz zu Uysal hat Karatas zwar einige Eltern interviewt, jedoch zieht auch sie ihre Schlussfolgerungen überwiegend aus den Angaben der Schüler über ihre Eltern. Ihre Ergebnisse zum Bildungshintergrund, dem elterlichen Einkommen und ihrer Berufstätigkeit basieren deshalb fast ausschließlich auf den Antworten der Kinder.
Als Einwand könnte entgegengehalten werden, dass Jugendliche in diesem Alter eher geringe Kenntnisse über die Bildungsabschlüsse oder Berufstätigkeit ihrer Eltern haben; insofern können unzureichende oder gar falsche Angaben in die Untersuchung eingeflossen sein.

Bei der Analyse der biografischen und ökologischen Bedingungsfaktoren bedienen sich beide Autoren dem von Uri Bronfenbrenner entwickelten *Modell der sozialen Ökologie menschlicher Entwicklung* (vgl. Bronfenbrenner 1981).[9] Beide Untersuchungen (Karatas und Uysal) beschränken sich jedoch auf türkische Jugendliche, die zum Befragungszeitraum zumindest Schüler von Hauptschulen waren; sie gehen aber nicht auf die Bildungschancen bzw. Bildungserfolge von Jugendlichen türkischer Herkunft in beruflichen Qualifizierungslehrgängen ein. Obwohl Hauptschüler grundsätzlich eine geringe gesellschaftliche Wertschätzung erfahren (vgl. Abschnitt 3.2), hatten die von Uysal und Karatas untersuchten Hauptschüler nicht die Art des schulischen und auch beruflichen Misserfolges – und dadurch auch (möglicher) „Stigmatisierung“ auf Bildungsebene – erfahren wie die türkischen „Schul- und Bildungsversager“, deren Bildungsweg nach erfolgloser Regelschulzeit zumeist in berufsvorbereitende Maßnahmen mündete, die von Granato (2005, S. 2) als „Chancenverbesserungssysteme“ bezeichnet werden.

Die Idee zu dieser Studie entstand im Rahmen intensiver Fördergespräche, die ich während der Fortschreibung der persönlichen Leistungsentwicklung mit den türkischen Teilnehmern der berufsvorbereitenden Maßnahme führte und dadurch einen Einblick in die vielschichtigen Lebensumstände und Einzelbiographien der Betroffenen gewinnen konnte. Bei den Interviews

[9] Das hier beschriebene Modell befasst sich mit der fortschreitenden gegenseitigen Anpassung zwischen dem aktiven, sich entwickelnden Menschen und den wechselnden Eigenschaften seiner unmittelbaren Lebensbereiche. Das Individuum wird hierbei als eine „wachsende dynamische Einheit“ (Bronfenbrenner 1981, S. 38) betrachtet, die einerseits ihre Umgebung beeinflusst und verändert, andererseits selbst auch von ihrer Umwelt beeinflusst wird. Die Umwelt wird dabei in verschiedene Ebenen (Mikro-, Meso- und Makrosysteme) unterteilt.

zu den individuellen Ausgangsbedingungen – wobei auch die Situation der Eltern angesprochen wurde – stellte sich heraus, dass sich bei vielen türkischen Teilnehmern nicht nur (durch die Tatsache ihrer Überweisung in eine Maßnahme zur Berufsvorbereitung) die Gründe für den schulischen Misserfolg, sondern in Teilbereichen auch der sozioökonomische und soziokulturelle Hintergrund ihrer Eltern (z. B. *Bildungskapital*[10]*)* ähnelten.

Im Unterschied zu den beiden skizzierten Studien von Uysal und Karatas werden in *der vorliegenden Arbeit* daher die Bildungshintergründe türkischer Jugendlicher in der Berufsvorbereitung reflektiert. Dabei liegt der Fokus schwerpunktmäßig auf der Bildungssituation der Eltern, die zu jedem einzelnen der im Fragebogen thematisierten Aspekte (vgl. Abschnitt 5.1) befragt wurden. Es soll untersucht werden, inwieweit der sozioökonomische Hintergrund der Eltern den Schulerfolg ihrer Kinder fördert oder sich möglicherweise negativ auf ihn auswirkt.
Eine weitere Variation besteht darin, dass die Arbeit durch die Thematisierung des Zukunftsoptimismus bzw. der Kontrollerwartung (vgl. Abschnitt 5.2.2.17) einen emotionalen Aspekt beinhaltet und sich im Gegensatz zu der von Uysal und Karatas intensiv mit diesem Fragekomplex auseinandersetzt. Mit anderen Worten: Optimistisch in die Zukunft zu blicken und die Überzeugung zu haben, Einfluss auf die Gestaltung des eigenen Lebensweges (ob im Bereich Ausbildung, Arbeit oder Privatleben) nehmen oder dies – im Falle der Eltern – über ihre Kinder aussagen zu können und nicht nur Spielball wirtschaftlicher, gesellschaftlicher und politischer Gegebenheiten zu sein, impliziert bei Migranten ein hohes Maß an Integration. Wenn Personen *mit* Migrationshintergrund sich aber hilflos der Aufnahmegesellschaft gegenübersehen und der Überzeugung sind, dass alle Anstrengungen, in der Gesellschaft Fuß zu fassen, allein schon aufgrund des Migrationshintergrundes zum Scheitern verurteilt sind, kann von einem geringen Maß an Integration ausgegangen werden.

[10] Der französische Soziologe Pierre Bourdieu begründet die Aufteilung der Gesellschaft in Klassen u. a. mit der unterschiedlichen Disposition über vier Kapitalformen: das ökonomische, kulturelle, soziale und symbolische Kapital (vgl. Bourdieu 1983), wobei das *kulturelle Kapital* eine besonders wichtige Stellung einnimmt. Es ist das Kapital, über das ein Mensch vor allem aufgrund seiner schulischen Bildung verfügt. Dieses *Bildungskapital* als Segment des kulturellen Kapitals gehört nach Bourdieu zum *inkorporierten,* also verinnerlichten *Kapital;* danach ist die erworbene Bildung als dauerhafte Disposition des Organismus Bestandteil der Person und körpergebunden und wird in der Familie, die über unterschiedliches kulturelles Kapital verfügt, an die Kinder weitergegeben. Kulturelles Kapital ist bedingt transformier- bzw. konvertierbar in ökonomisches Kapital, z. B. eine Gehaltserhöhung nach einer erfolgreichen Weiterbildung; auch in der Weitergabe können die Kapitalformen transformiert werden, wenn Eltern z.B. viel Geld in die Ausbildung ihrer Kinder investieren. In der Fachliteratur wird der Begriff *Bildungskapital* auch als *Humankapital* bezeichnet, das die allgemeine und berufliche Bildung umfasst (vgl. u. a. von Below 2003).

## 1.3 Zielstellung

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist darauf ausgerichtet, die Bildungssituation von türkischen Jugendlichen einer *berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme* (BvB) mit türkischen Jugendlichen an ausgewählten allgemeinbildenden Schulen in Berlin zu vergleichen. In Abgrenzung zu den skizzierten Untersuchungen von Uysal und Karatas ist diese Thematik bisher nicht erörtert worden. Um zu ermitteln, welche strukturellen und soziokulturellen Faktoren dazu geführt haben, dass die Jugendlichen einer Generationsgruppe zum Teil große Unterschiede in ihrer Bildungsentwicklung aufweisen, wird deshalb auch die Bildungssituation der Eltern analysiert.

Der Hauptansatzpunkt der Arbeit ist die in Abschnitt 1.2 dargestellte Relation zwischen der Bildungssituation der türkischen Maßnahmeteilnehmer und ihrer Eltern. Im Einzelnen geht es um die Ermittlung der elterlichen Lebensumstände, die die Bildungssituation und den Bildungserfolg der Kinder beeinflussen. Dadurch soll – in Anlehnung an Bourdieu – die Bedeutung der *intergenerationalen Transmission* von Bildung als kulturelles Kapital in „Verbindung mit ökonomischem und sozialem Kapital in der Migrationsituation“ (vgl. Nauck/Diefenbach/Petri 1998, S. 701) erforscht werden. Mit anderen Worten: Es soll festgestellt werden, inwieweit die soziale und kulturelle Einstellung, die Zukunftserwartung sowie das sozioökonomische Kapital der Eltern den Bildungserfolg ihrer Kinder beeinflussen und in welchem Maße sich die unterschiedlichen Bildungsleistungen der beiden Schülergruppen durch das Wirken von intergenerationalen Transmissionsprozessen erklären lassen.
Zuvor erfolgt ein Überblick über die Bildungs- und Beschäftigungssituation türkischer Kinder und Jugendlicher, der die faktischen Unterschiede in den Bildungsleistungen zwischen türkischen und deutschen Schülern einerseits und zwischen türkischen Schülern und Schülern anderer ethnischer Herkunft andererseits aufzeigen soll. Da es in Fachkreisen differente Ansichten bezüglich der Ursachen für die Bildungsbenachteiligung der Kinder und Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund gibt, werden ergänzend die Forschungsergebnisse ausgewählter Studien präsentiert und die verschiedenen Standpunkte analysiert. Die Frage nach dem Einfluss der elterlichen Lebensumstände auf die Bildungsleistungen der untersuchten Maßnahmeteilnehmer türkischer Herkunft erfordert die Darstellung der konzeptionellen und pädagogischen Förderstrukturen der Berufsvorbereitung; dies dient dem besseren Verständnis für die Situation der Jugendlichen in diesen Maßnahmen sowie für ihre weiteren Bildungsmöglichkeiten. Ein weiteres Ziel der vorliegenden

Untersuchung besteht darin, die empirischen Befunde zu interpretieren und entsprechend Anregungen für die weitere Arbeit mit Kindern und Jugendlichen türkischer Herkunft sowie ihrer Eltern auf allen Systemebenen (Bildung, Politik, Gesellschaft etc.) anzubieten.

Die Intention der im Rahmen der Dissertation durchgeführten Untersuchung ist jedoch nicht darauf ausgelegt, anhand von Ergebnissen induktiv sozialgesellschaftliche „Gesetzmäßigkeiten" aufzustellen, was aufgrund der geringen Population auch gar nicht zu rechtfertigen wäre; insofern sind die Ergebnisse dieser Arbeit nicht repräsentativ. Es handelt sich vielmehr um eine Pilotstudie, die *explorativ* angelegt ist. Mögliche Zusammenhänge in den Datensätzen werden zunächst dargestellt; um Entwicklungsverläufe und auch Tendenzen bezüglich des elterlichen Einflusses auf die Bildungschancen der Kinder aufzuzeigen bzw. neue Fragen aufzuwerfen und Sachverhalte darzulegen, die Gegenstand repräsentativer Untersuchungen sein können, werden die Datensätze anschließend induktiv interpretiert.

## 1.4 Materialbasis

Die Materialbasis der Arbeit basiert auf aktuellen empirischen Studien, zahlreichen Statistiken des Bundesamtes für Statistik und der Bundesagentur für Arbeit, bildungspolitischen Gesetzen und amtlichen Verlautbarungen sowie den empirischen Befunden aus der Datenanalyse der Fragebogen. Anhand der ermittelten Daten wird die Bedeutung elterlicher Ressourcen für die weitere Entwicklung des Bildungsweges ihrer Kinder herausgestellt. Die Auseinandersetzung mit der Überlegung, ob kulturelle, soziale oder ökonomische Kapitalien[11] sowie *Ressourcen* von Eltern im direkten Zusammenhang mit den Bildungschancen ihrer Kinder stehen, stellt hierbei *keine* neue sozialwissenschaftliche Herangehensweise dar; die über eine kurze Gegenüberstellung unterschiedlicher wissenschaftlicher Studien zu diesem Themenkomplex vollzogene thematische Auseinandersetzung hierüber erfolgt in Kapitel 3.
Aufgrund der ständig wachsenden Bedeutung des Internets als Medium zum Wissenserwerb sowie zur Meinungsbildung wurde auch in dieser Arbeit nicht darauf verzichtet; entsprechende Hinweise sind mit Angabe der Internetadresse sowie des Zugriffs (Datum)

[11] Neben dem *kulturellen Kapital* stellen nach Bourdieu (vgl. 1983) das *soziale* und *ökonomische Kapital* zwei weitere Kapitalformen dar: Mit dem Begriff *soziales Kapital* bezeichnet Bourdieu die Gesamtheit der aktuellen und potenziellen Ressourcen, die mit der Partizipation am Netz sozialer Beziehungen gegenseitigen Kennens und Anerkennens verbunden sein können. Unter *ökonomischem Kapital* versteht er den Besitz jeder Art von Ware, beispielsweise Unternehmen, Produktionsmittel, Grund und Boden sowie anderes Vermögen, wie Geld, Aktien, Schmuck oder Kunstwerke.

versehen. Im Zusammenhang mit den schulintegrativen Konzepten für ausländische Kinder und Jugendliche werden ausschließlich die amtlichen Verlautbarungen allgemeiner Verwaltungsvorschriften des Bundeslandes Berlin rezipiert (vgl. Kapitel 3); ihre Relevanz begründet sich darin, dass dadurch der Wandel in bildungspolitischen Prozessen nachvollziehbar wird und sie somit auch einen Eindruck über die staatlichen Konzepte zur Eingliederung der Zugewanderten in die autochthonen Gesellschaftsstrukturen vermitteln.

Für die Darstellung der Bildungsunterschiede zwischen herkunftsdeutschen und nicht herkunftsdeutschen Kindern und Jugendlichen auf verschiedenen Bildungs- und Berufsebenen wurden die Daten des *Statistischen Bundesamtes* aus den verschiedenen Fachserien wie beispielsweise Fachserie 11, Reihe 1 (Allgemeinbildende Schulen), Fachserie 11, Reihe 2 (Berufliche Schulen) und Fachserie 11, Reihe 3 (Berufliche Bildung) verwendet. Bei der Beschreibung der demografischen Situation der türkischen Bevölkerung in Deutschland diente insbesondere die Veröffentlichung „Strukturdaten und Integrationsindikatoren“ des Statistischen Bundesamtes als Datenbasis; hierbei wird ein Vergleich ihrer Situation in verschiedenen Lebensbereichen mit der Situation der deutschen Bevölkerung gezogen. Darüber hinaus finden sich auch Informationen über Zu- und Fortzüge, Wohnverhältnisse, Bildungs- und Ausbildungsstruktur (Schulabschlüsse, Schulabsolventen bzw. -abgänger, Ausbildungsberufe und Quoten etc.), Erwerbstätigkeit und Einbürgerung. Ebenso lieferten die Ergebnisse des *Mikrozensus*, der amtlichen Repräsentativstatistik über die Bevölkerung und den Arbeitsmarkt in Deutschland, statistische Informationen über die Bevölkerungsstruktur, die wirtschaftliche und soziale Lage der Bevölkerung, der Familien und Haushalte, über die Aus- und Weiterbildung sowie über die Wohnverhältnisse. Zur Darstellung der Arbeitsmarktsituation (Erwerbs- bzw. Erwerbslosenquoten) wurden die statistischen Veröffentlichungen der *Bundesagentur für Arbeit* herangezogen. Eine weitere wichtige Quelle zur Ermittlung der Ausbildungssituation von Jugendlichen mit ausländischer Staatsangehörigkeit stellte der im jährlichen Turnus erscheinende „Berufsausbildungsbericht“ des *Bundesministeriums für Bildung und Forschung* dar.

Die angeführten statistischen Zahlen geben jedoch nur Auskunft über Personen mit ausländischem Pass und nicht über die eingebürgerten Schüler aus Migrantenfamilien sowie Kinder deutschstämmiger Spätaussiedler. Dies liegt darin begründet, dass die amtlichen Statistiken die Jugendlichen *ausländischer* Herkunft nach ihrer Einbürgerung nicht mehr als solche, sondern als Deutsche erfassen. Insofern sind Daten, die Auskunft über die

Staatsangehörigkeit, Altersgruppen, Bildungsabschlüsse sowie das Geschlecht für die jeweiligen nicht herkunftsdeutschen Nationalitäten geben, in dezidierter Form nicht verfügbar. Da aber Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland mit ca. 15 Millionen einen großen Anteil der Gesamtbevölkerung ausmachen (s. S. 65) und Bildungsunterschiede nicht mit Erwerb der deutschen Staatsbürgerschaft per se zu beheben sind, kann davon ausgegangen werden, dass bei Einbeziehung der eingebürgerten Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in die Gruppe der Jugendlichen ausländischer Herkunft die Unterschiede in der Bildungssituation im Vergleich zu deutschen Jugendlichen noch gravierender sind.

Aufgrund der (undifferenziert) erfassten Daten werden auch Schüler mit geringen Deutschkenntnissen (z. B. Spätaussiedler) in die Gruppe der Deutschen einbezogen; dies führt einerseits zur Geringschätzung von Integrationsproblemen. Andererseits werden auch Bildungserfolge unterschätzt, wenn erfolgreiche Kinder mit Migrationshintergrund – aber deutschem Pass – nicht zur Gruppe der Ausländer gezählt werden (Herwartz-Emden 2005, S. 9). Um ein möglichst genaues Bild der jeweiligen Situation zu erhalten, ist es für zukünftige Datenerhebungen notwendig, Kategorien in die amtliche Schulstatistik einzuführen, die den Migrationshintergrund der Schüler zuverlässig darstellen (ebd.). Diese hier geforderte Art der schlüssigen Klassifikation von Personen mit Migrationshintergrund hat das Statistische Bundesamt Deutschland unter Anwendung der Daten des Mikrozensus (2005) erstmals im Jahr 2007 in der Veröffentlichung seines Berichtes über die Bevölkerung mit Migrationshintergrund auf Bundesebene vorgenommen. Jedoch unterteilt auch das Statistische Bundesamt diese Informationen nicht nach allen Kategorien, die für eine detaillierte Erfassung der Situation von Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichsten Migrationshintergründen erforderlich sind. Nachdem das Statistische Bundesamt diese Klassifikation erstmals angewandt hat, ist zu vermuten, dass auch in Zukunft die amtlichen Schul-, Ausbildungs- und Beschäftigungsstatistiken hinsichtlich dieser Problematik aussagekräftiger dargestellt werden.

## 1.5 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Studie gliedert sich in drei Teile: Im ersten Teil werden die theoretischen Grundlagen der Untersuchung dargestellt (vgl. Kapitel 2-4), im zweiten Teil erfolgt die Präsentation der empirischen Ergebnisse (vgl. Kapitel 5), die im dritten Teil zusammengefasst und in Form eines Ausblickes vertieft werden (vgl. Kapitel 6); in diesem Teil der Arbeit

findet sich auch das umfangreiche Literaturverzeichnis. Der Anhang enthält neben dem Abbildungs- und Tabellenverzeichnis der Untersuchung die für die empirische Studie eingesetzten Fragebögen für Eltern und Schüler. Um einen differenzierten Einblick in die Arbeit zu ermöglichen, werden die einzelnen Kapitel kurz vorgestellt:

Im zweiten Kapitel wird die Entwicklung der Bildungssituation von jungen Migranten in Regelschulen der Sekundarstufen der letzten fünfzehn Jahre näher beleuchtet. Außerdem wird auch die Ausbildungs- und Beschäftigungssituation reflektiert, in der die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen türkischer Jugendlicher im Vergleich zu deutschen Schülern oder denen anderer Nationalitäten herausgestellt werden. Da sich vor allem in der türkischen Kultur die Sozialisation der Mädchen von der der Jungen unterscheidet, ist es gerechtfertigt, näher auf die Bildungssituation türkischer Mädchen einzugehen (vgl. Abschnitt 6.1).

Die bildungspolitischen Konsequenzen aus dieser Benachteiligung junger Menschen türkischer Herkunft werden sowohl unter dem Gesichtspunkt des Erfordernisses der Einbindung einer interkulturellen Erziehung in das Bildungssystem – und damit auch den Anforderungen an einen bilingualen Unterricht – als auch des Bedarfes an konzertierten Fördermaßnahmen durch Staat und Wirtschaft zur Verbesserung der Ausbildungssituation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund thematisiert (vgl. Kapitel 3). Die Verbesserung der schulischen Situation von nicht herkunftsdeutschen Kindern und Jugendlichen – insbesondere türkischer Herkunft – ist grundsätzlich eng mit der Integration von Migranten in die sozialen, gesellschaftlichen und auch politischen Strukturen des Aufnahmelandes verknüpft. Insofern ist es erforderlich, die bisherigen Integrationskonzepte unter Betrachtung ihrer Bedeutung für sozial- und bildungspolitische Prozesse einander gegenüberzustellen. Vor dem Hintergrund der Bedeutung von Deutschkenntnissen sowohl für den Integrations- als auch den Bildungsverlauf werden bildungspolitische Maßnahmen zur staatlichen Förderung der Sprachkompetenz von jungen Migranten thematisiert. Da im Zusammenhang mit der Darstellung der Bildungsunterschiede zwischen herkunftsdeutschen und nicht herkunftsdeutschen Jugendlichen insbesondere die Hauptschulen aufgrund ihrer Funktion als Auffangbecken für sozial benachteiligte Schüler eine zentrale Rolle spielen, werden – auch angesichts der zunehmenden öffentlichen Debatte um ihren pädagogischen Bildungsauftrag – die Problemdimensionen an deutschen Hauptschulen skizziert. Von Bedeutung sind zweifellos auch die Entscheidungskriterien beim Übergang von der Grundschule in die Oberstufe, da darin möglicherweise auch einige Ursachen für die Entstehung sozialer Brennpunkte an Hauptschulen begründet liegen; insofern trägt die – wenn auch nur periphere – thematische Auseinandersetzung mit der schulischen Zuweisungspraxis im deutschen

Bildungssystem zum besseren Verständnis der Ursachen für diese Probleme bei (vgl. Abschnitt 3.3).

Im 4. Kapitel wird das pädagogische Konzept berufsvorbereitender Maßnahmen, an der die Jugendlichen der Untersuchungsgruppe teilnahmen, skizziert. Hier werden nicht nur die rechtlichen Rahmenbedingungen für die Durchführung solcher Lehrgänge skizziert, sondern auch die sich insbesondere im Zusammenhang mit der staatlicher Vergabepraxis für Maßnahmen dieser Art aufzeigenden Problemebenen der Förderstruktur dargelegt. Trotz der hier angedeuteten Schwierigkeiten kommt der Berufsorientierung und -vorbereitung aufgrund ihres – auf die individuellen Fähigkeiten zugeschnittenen – ganzheitlichen Ansatzes ein gesellschaftlicher Bildungsauftrag zu.

Kernstück der Arbeit ist die qualitative Anlage der empirischen Untersuchung (vgl. Kapitel 5). Zunächst wird die der Arbeit zugrunde liegende Stichprobe beschrieben sowie die konzeptionellen Problemlagen erörtert, die im Rahmen der Datenerhebung auftraten. Nach Präsentation der sich im Zusammenhang mit dem Erkenntnisinteresse dieser Arbeit herausstellenden übergeordneten Fragestellungen wird der für die Untersuchung verwendete Fragebogen als Evaluationsinstrument vorgestellt. Der empirische Abschnitt ist hierbei – sowohl bei den Eltern als auch ihren Kindern – in zwei Stufen unterteilt: Nach Darstellung der Häufigkeitsverteilungen für die einzelnen Variablen im deduktiven Teil erfolgt im induktiven Abschnitt die statistische Auswertung der Daten. Abschließend werden die Ergebnisse der Datenanalyse interpretiert und zusammengefasst.

Im 6. und inhaltlich letzten Kapitel werden die Konsequenzen für die bildungspolitische und pädagogische Zusammenarbeit mit türkischen Eltern formuliert. Dabei wird nicht nur die Notwendigkeit interkultureller Kompetenzen der Eltern betont, sondern auch deren stärkere Einbindung in den Bildungsprozess ihrer Kinder gefordert.

# 2. Zur Bildungssituation Jugendlicher mit türkischem Migrationshintergrund in Deutschland

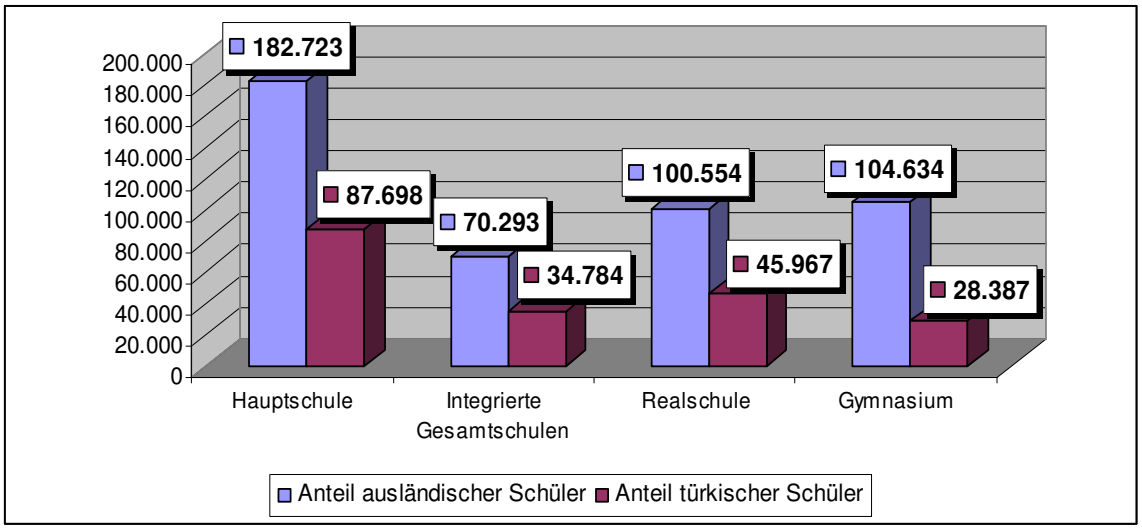
Die stetig fortschreitende Leistungsgesellschaft in Deutschland diktiert im Hinblick auf eine internationale Wettbewerbsfähigkeit die spezifischen Anforderungen an Arbeitnehmer und verpflichtet sie zur überdurchschnittlichen beruflichen Qualifikation. Schulbildung, Ausbildung (z B. im dualen System) und lebensbegleitendes Lernen nehmen explizit immer mehr an Bedeutung zu. Was den Zugang zur Berufswelt und damit die Akzeptanz in der deutschen Arbeitsgesellschaft betrifft, sind Jugendliche mit Migrationshintergrund und insbesondere türkischer Herkunft aber erheblich benachteiligt; auch bei gleicher Bildung finden sie seltener einen Arbeitsplatz mit höheren Qualifikationsanforderungen als gleichaltrige Deutsche (vgl. Seifert 2000). Ihre Chancen auf eine berufliche Integration haben sich bislang kaum gebessert und ihr Anteil in beruflicher Ausbildung ist weiterhin rückläufig. In den letzten Jahren hat sich die Diskrepanz in Bezug auf die Beteiligungsquote am dualen Ausbildungssystem insbesondere zwischen Migrationsjugendlichen türkischer Herkunft und gleichaltrigen Deutschen auf ein Vielfaches erhöht (vgl. u. a. Jeschek 1999; Boos-Nünning 2005; Granato 2005). Dies lässt darauf schließen, dass sich das Bildungsniveau türkischer Jugendlicher im Vergleich zu dem deutscher Jugendlicher bereits in der Schulzeit in einem irreversiblen Missverhältnis entwickelt und sich nach Beendigung der allgemeinen Schulpflicht bei der Suche nach einem Ausbildungs- oder Arbeitsplatz als unüberwindbares Hindernis erweist.

Die hier dargestellte These der Bildungsbenachteiligung von jungen Migranten insbesondere türkischer Herkunft im Vergleich zu gleichaltrigen Deutschen wird mit statistischen Fakten belegt; dazu werden die offiziellen Daten der Bundesbehörden (z. B. Statistisches Bundesamt und Bundesagentur für Arbeit) zur Schul-, Ausbildungs- und Arbeitssituation als Quelle herangezogen. Obwohl in diesen Daten – wie bereits erwähnt – die inzwischen eingebürgerten Schüler aus Migrantenfamilien sowie Kinder deutschstämmiger Spätaussiedler nicht erfasst sind, dokumentieren sie dennoch die gravierenden Unterschiede in der Bildungssituation.

## 2.1 Allgemeinbildende Schulen

Mit zunehmender Verweildauer in der Bundesrepublik holten die Arbeitsmigranten ihre Familien nach, so dass damit auch mehr Kinder nichtdeutscher Herkunft die allgemeinbildenden Schulen besuchten. Das Resultat dieser demographischen Bewegung lässt sich deutlich an der Entwicklung der Schülerzahlen belegen: Waren 1975/1976 noch 3,9 % aller Schulkinder in Deutschland ausländischer Herkunft, lag ihre Quote im Schuljahr 2006/2007 bereits bei 9,6 %. Im selben Schuljahr besuchten bundesweit insgesamt 9,35 Millionen Schüler die Sekundarstufe I, von denen 897.740 ausländischer Herkunft waren.[12] Türkische Kinder und Jugendliche bildeten die größte nichtdeutsche Schülerpopulation (42,5 %), das heißt, fast jeder zweite ausländische Schüler an allgemeinbildenden Schulen war türkischer Herkunft (s. Abbildung 1).

*Abbildung 1: Anteil türkischer Schüler an allen ausländischen Schülern nach ausgewählten Schularten 2006/2007, in absoluten Zahlen*




Datenquelle: Statistisches Bundesamt: Allgemeinbildende Schulen, Fachserie 11, Reihe 1, Wiesbaden 2007. Eigene Darstellung.

Nach Schularten gegliedert, ergibt sich folgendes Bild: Von insgesamt 953.401 *Hauptschülern* waren 182.723 ausländischer Herkunft; ihr Anteil an allen Hauptschülern lag somit bei 19,2%. Von allen Nationalitäten waren türkische Schüler mit 48% am häufigsten dort vertreten. Bezogen auf die Gesamtzahl der schulpflichtigen Deutschen (8,45 Millionen) waren nur 9,1 % Hauptschüler; im Vergleich dazu lag die Quote ausländischer Hauptschüler an allen schulpflichtigen Ausländern mit 20,4 % mehr als doppelt so hoch. Trotz des

[12] Vgl. Statistisches Bundesamt: Allgemeinbildende Schulen, Fachserie 11, Reihe 1, Wiesbaden 2007.

kontinuierlichen Rückgangs dieser Quote seit 1970 (damals noch 28 %) befand sie sich im Schuljahr 2006/2007 auf einem weiterhin hohen Niveau. Die Quote türkischer Hauptschüler gemessen an allen Schulpflichtigen aus der türkischen Wohnbevölkerung war noch höher und lag hier bei 23 %.

Insgesamt 7,8 % aller ausländischen Schüler (70.293) besuchten eine integrierte *Gesamtschule*; im Vergleich dazu war der Anteil deutscher Gesamtschüler an allen Schulpflichtigen der deutschen Wohnbevölkerung niedriger (4,2 %). Die mit Abstand größte ethnische Schülerpopulation an integrierten Gesamtschulen waren Kinder und Jugendliche türkischer Herkunft, da sie nahezu die Hälfte (49,5 %) aller ausländischen Schüler an dieser Schulart ausmachten; ihr Anteil an allen Schulpflichtigen der türkischen Wohnbevölkerung lag bei 9,1 %.

Mit insgesamt 1,3 Millionen Schülern ist die *Realschule* die am zweithäufigsten frequentierte Schulart, die von 14,2 % aller schulpflichtigen Deutschen besucht wurde. Die Beteiligung von Ausländern an Realschulen fällt dagegen geringer aus: Nur 100.554 Realschüler waren nichtdeutscher Herkunft; mit einem Anteil von 7,7 % waren sie an dieser Schulart damit deutlich unterrepräsentiert. Ebenfalls niedrig ist auch die Quote ausländischer Realschüler an der entsprechenden Wohnbevölkerung, da nur 11,2 % aller schulpflichtigen Ausländer diese Schulart wählten. Auch hier stellten türkische Schüler mit 45,7 % die größte nichtdeutsche Nationalitätengruppe; ihre Beteiligungsquote an der entsprechenden schulpflichtigen Wohnbevölkerung für diese Schulart lag bei 12,1 %.

Obwohl die absolute Zahl ausländischer Schüler an deutschen *Gymnasien* höher war als an Realschulen, lag ihre Quote durch den deutlich höheren Anteil deutscher Schüler an dieser Schulart am niedrigsten. Im Schuljahr 2006/2007 waren von bundesweit ca. 1,7 Millionen *Gymnasiasten* lediglich 104.634 (6,2 %) nichtdeutscher Herkunft. Gerade mal jeder achte ausländische Schüler besuchte das Gymnasium, bei den deutschen Schulpflichtigen hingegen tat dies jeder fünfte. Auffällig ist hier, dass der Anteil türkischer Schüler an dieser Schulart deutlich geringer war als im Vergleich zu den übrigen Schularten: Mit 27,1 % machten sie lediglich etwas mehr als ein Viertel aller ausländischen Schüler aus**.** Mit Blick auf die geringe Quote türkischer Gymnasiasten an allen schulpflichtigen Türken (7,4 %) zeigt sich, dass demnach zwar rund jeder vierte türkische Schüler in der Bundesrepublik eine Hauptschule, aber nur ca. jeder vierzehnte ein Gymnasium besuchte.

Die hier aufgezeigten statistischen Daten geben Aufschluss darüber, dass Kinder und Jugendliche nichtdeutscher – insbesondere türkischer – Herkunft weiterhin an Hauptschulen

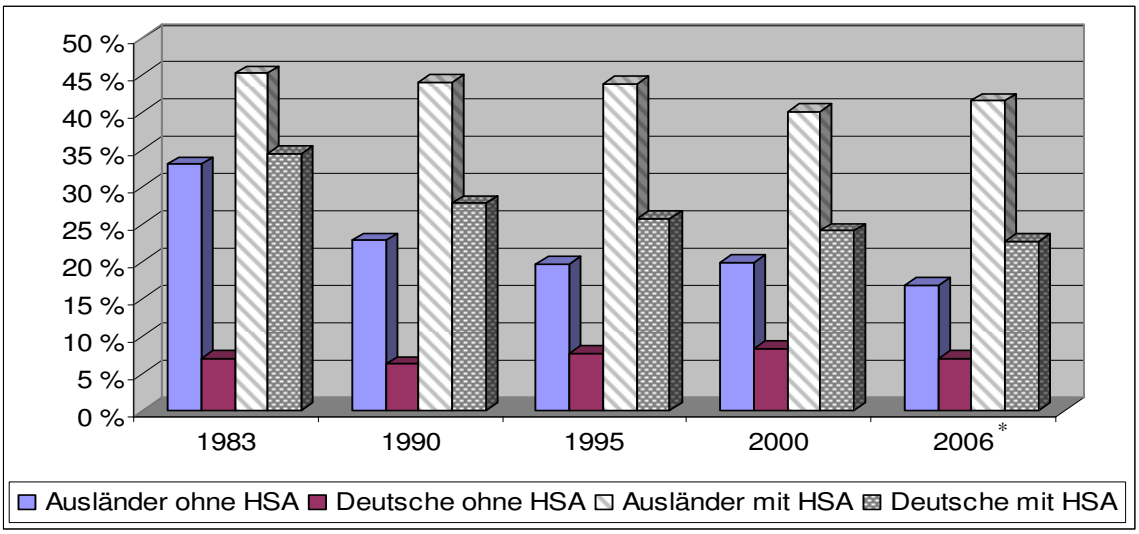
in deutlich höherer Zahl und an Schularten wie Realschulen und Gymnasien in deutlich niedrigerer Zahl vertreten sind. Bei der nationalitätsspezifischen Betrachtung stellt man jedoch fest, dass sich diese Schüler keineswegs homogen auf die einzelnen Bildungsgänge verteilen: Türkische Schüler sind unter allen Nationalitäten am häufigsten in Hauptschulen über- und an Realschulen sowie Gymnasien unterrepräsentiert. Zu diesem Ergebnis kamen bereits zu Beginn der 1990er Jahre auch Alba/Handl/Müller (1994, S. 217 f.) in ihrer Untersuchung zur Feststellung ethnisch bedingter Nachteile im Bildungswesen: Danach waren türkische und italienische Schüler im Vergleich zu Griechen und anderen Nationalitäten bei der schulischen Platzierung durch ihre Überrepräsentation an niederen und Unterrepräsentation an höheren Schularten deutlich schlechter gestellt. Nach Nauck/Diefenbach/Petri (1998, S. 726) ist diese unterschiedliche Bildungsbeteiligung nicht durch eine systematische Besserstellung griechischer Schüler beziehungsweise durch die Diskriminierung türkischer sowie italienischer Schüler zu erklären; sie vertreten vielmehr die These, dass die Determinanten des Schulerfolges griechischer Kinder und Jugendlicher in ihrer – herkunftsbedingten – sozialisatorischen Situation begründet liegen, die ihnen günstigere Ausgangsbedingungen für eine erfolgreiche Schullaufbahn ermöglichen. Das im Vergleich zu griechischen Schülern schlechtere Abschneiden türkischer und italienischer Schüler bestätigen auch die Untersuchungsergebnisse von Siebert-Ott (2001, S. 118), nach denen im Schuljahr 2001 jeder achte griechische Schüler ein Gymnasium besuchte, aber nur jeder sechzehnte türkische und jeder siebzehnte italienische Schüler an dieser Schulart angemeldet war. Im Gegensatz dazu war jeder dreizehnte italienische und fünfzehnte türkische Schüler an einer *Sonderschule* angemeldet, bei den griechischen Schülern traf dies aber nur auf jeden achtundzwanzigsten zu.[13]

Kristen (2002, S. 546 f.) zufolge liegt diese Diskrepanz mit in dem durchschnittlichen Leistungsniveau einer Schulklasse begründet; aber auch die ethnische Zusammensetzung einer Schulklasse spiele – vor dem Hintergrund ihrer Funktion in der Übergangssituation auf höhere Schularten – eine Rolle. Damit erweitert sie die bisher dargestellten Determinanten für die unterschiedliche Bildungsbeteiligung und den unterschiedlichen Schulerfolg bei den genannten ethnischen Schülergruppen um das Zusammenwirken schulischer Kontexteigenschaften und spricht hier von einem *Selektionseffekt*: Ihrer These nach führt eine zu große Anzahl vom Migrantenkindern in einer Klasse zu einer geringeren

[13] Dieses Missverhältnis in der Verteilung war auch Ergebnis der 1997 und 2000 durchgeführten Untersuchungen des ehemaligen Amtes für Ausländerfragen. Quelle: Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (heute: Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration) 2000, S. 129; 2002: Tabelle 6, S. 418.

Wahrscheinlichkeit, auf höhere Schulen zu wechseln (ebd., S. 548). Die skizzierten Beteiligungsquoten von ausländischen Kindern und Jugendlichen und insbesondere türkischer Herkunft an deutschen Regelschulen lassen erahnen, dass im Hinblick auf die Schulabschlüsse ähnliche statistische Ergebnisse vorliegen. Wie der Abbildung 2 zu entnehmen ist, haben in den letzten beiden Jahrzehnten wesentlich mehr ausländische als deutsche Schüler die Regelschule ohne einen Abschluss verlassen. Zwar reduzierte sich die Quote ausländischer Schulabgänger ohne Abschluss – gemessen am Anteil aller ausländischen Absolventen allgemeinbildender Schulen –, die teilweise in der 8. oder 9. Klassenstufe die Schule verlassen, von 33,1 % im Jahr 1983 erheblich, jedoch betrug sie 2006 mit 16,8 % mehr als das Doppelte der Quote deutscher Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss (7 %). Damit beendete ca. jeder sechste ausländische Schüler seine Schullaufbahn ohne einen Abschluss.

*Abbildung 2: Deutsche und ausländische Schulabgänger mit und ohne Hauptschulabschluss (HSA) nach ausgewählten Schuljahrgängen, in Prozent*



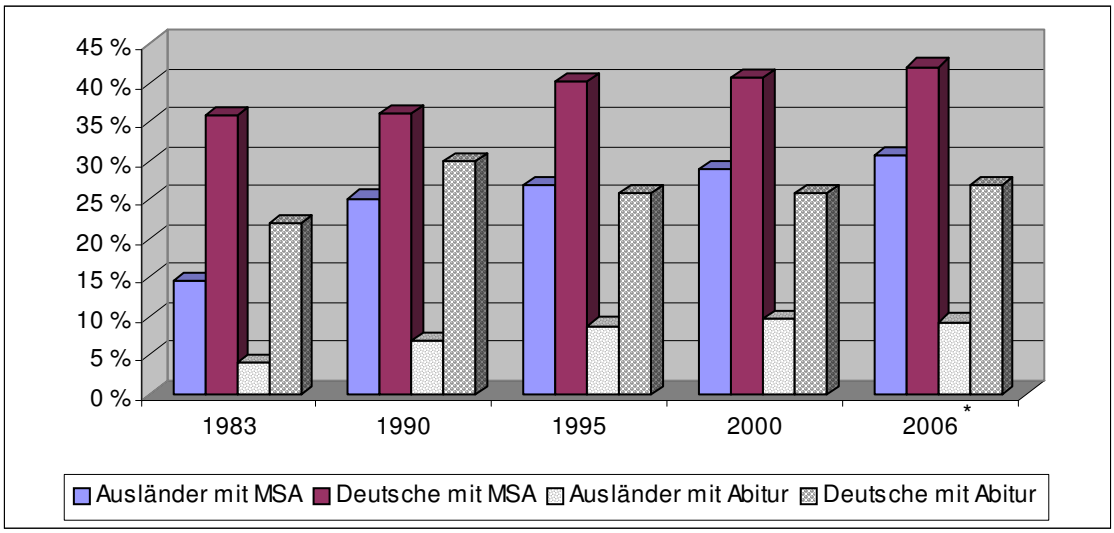

Datenquellen: Grund- und Strukturdaten 2003/2004; Bonn, Berlin 2004/ *In Ergänzung: Statistisches Bundesamt: Allgemeinbildende Schulen, Fachserie 11, Reihe 1, Wiesbaden 2007. Eigene Darstellung.

Beendeten 1983 insgesamt 78,4 % aller ausländischen Schüler ihre Schullaufbahn mit oder ohne Hauptschulabschluss, sank ihr Anteil 2006 zwar auf 58,4 %, war damit aber fast doppelt so hoch wie bei deutschen Schülern (29,7 %).

Auch wenn innerhalb der ausländischen Schülerschaft eine Zunahme an höheren Schulabschlüssen festzustellen ist, besteht weiterhin eine große Differenz zu den Bildungsabschlüssen deutscher Jugendlicher (s. Abbildung 3): So lag die Quote der Absolventen mit „mittlerer Reife“ bei ausländischen Schülern mit 30,8 % unter der Quote

deutscher Realschulabsolventen (42,1 %). Die Schulart, die ausländische Schüler am wenigsten erfolgreich beenden, ist nach wie vor das Gymnasium. Demnach machten ausländische Schüler mit allgemeiner Hochschulreife 2006 lediglich 9,3 % aller ausländischen Absolventen aus, deutsche Schüler dagegen erlangten dreimal häufiger diesen Abschluss (25,7 %).

*Abbildung 3: Deutsche und ausländische Schulabgänger mit Realschulabschluss (Mittlerer Schulabschluss) und Abitur nach ausgewählten Schuljahrgängen, in Prozent*




Datenquellen: Statistisches Bundesamt: Strukturdaten und Integrationsindikatoren 2003/ *In Ergänzung: Statistisches Bundesamt: Allgemeinbildende Schulen, Fachserie 11 Reihe 1, Wiesbaden 2007. Eigene Darstellung.

Trotz der Tatsache, dass ausländische Absolventen in den letzten Jahren deutlich häufiger einen höheren Bildungsabschluss erwerben, ist der Abstand zu der Gruppe deutscher Schüler, die ebenfalls häufiger qualifizierte Bildungsabschlüsse aufzuweisen haben und mit denen sie in Konkurrenz auf dem Ausbildungsstellenmarkt stehen, praktisch gleich geblieben. Nach wie vor beendet über die Hälfte ausländischer Schulabgänger die Vollzeitschulpflicht *ohne* Abschluss oder nur mit einem Hauptschulabschluss, während deutsche Jugendliche zunehmend die Schule mit einem höheren Bildungsabschluss verlassen. Die Ursachen hierfür liegen möglicherweise bereits in der Grundschule. Längst ist sie nicht mehr die Einrichtung, die jedem Schüler gleiche Startchancen bietet. Die Unterschiede zwischen den Schülern einzelner Nationalitäten und sozialer Schichten im deutschen Bildungssystem nehmen weiter zu. Aufgrund fehlender Rahmenbedingungen ist es nicht möglich, alle Schüler einer Klasse individuell – entsprechend ihren persönlichen Fähigkeiten und Kenntnissen – zu fördern. In diesem Zusammenhang hat z. B. das Lehrpersonal der Berliner *Rütli*-Hauptschule

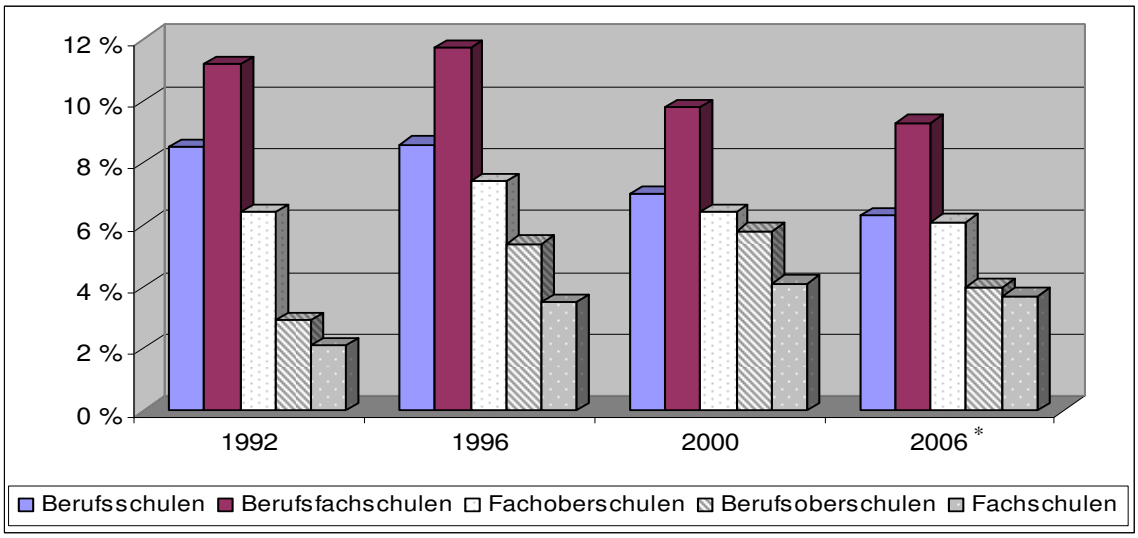
offengelegt, dass es oftmals pädagogisch bei der Bewältigung von Alltagsproblemen der Schüler überfordert ist. Da in der breiten Öffentlichkeit das populäre Vorurteil existiert, die Lehrer hätten die Verantwortung für das Geschehen an Schulen zu tragen (vgl. Tenorth 2004), wird die dieser Thematik immanente soziale Brisanz nicht als gesamtgesellschaftliches Problem wahrgenommen.

Wie zu Beginn des Kapitels erwähnt, erfasst das Statistische Bundesamt jugendliche Schulabsolventen und Schulabgänger leider nicht nach ihrer Nationalität, sondern rubriziert diesen Adressatenkreis in der Statistik lediglich als „Ausländer". Auch der überwiegende Teil der Statistischen Ämter der einzelnen Bundesländer orientiert sich ausschließlich an den Merkmalen „Deutsche" und „Ausländer"; insofern liegen keine konkreten Aussagen über türkische Schulabgänger und Schulabsolventen für das Bundesgebiet vor. Da jedoch – wie bereits aufgezeigt – insbesondere türkische Jugendliche unter allen ausländischen Schülern an Hauptschulen über- und an Gymnasien unterrepräsentiert sind, lässt sich der Rückschluss ziehen, dass sie häufiger als Jugendliche anderer Nationalitätengruppen und häufiger als deutsche Jugendliche geringe Schulabschlüsse erzielen oder die Schule ohne Abschluss verlassen.

## 2.2 Berufsbildende Schulen

Das in Abschnitt 2.1 dargestellte Problem der Unterrepräsentation nichtdeutscher Jugendlicher an höheren Schularten trifft auch für die berufsbildenden Schulen zu. Mit steigenden Zugangsvoraussetzungen und Abschlusswertigkeiten sinkt hier in gleichem Maße der Ausländeranteil. Dabei ist eine unterschiedliche Entwicklung der Teilnehmerzahlen ausländischer Schüler an beruflichen Schulen zu beobachten: Die Abbildung 4 verdeutlicht den Anstieg des Ausländeranteils an Berufsschulen, Berufsfachschulen, Fachoberschulen sowie Berufsoberschulen und Fachschulen bis 1996. Zwar stieg die Zahl ausländischer Schüler an Berufsoberschulen, Fachschulen und Fachoberschulen bis 1998 weiter an, jedoch war sie an Berufsfachschulen und Berufsschulen ab diesem Zeitpunkt zunehmend rückläufig. Seit 1998 konnte dann eine sukzessive Abnahme der Anzahl der Schüler ausländischer Herkunft an fast allen berufsbildenden Schulen mit der Ausnahme von Fachschulen konstatiert werden. Grund dafür ist der im Gegensatz zu den übrigen Schularten an Fachschulen proportional mit den Gesamtschülerzahlen anhaltende Anstieg ausländischer Jugendlicher.

*Abbildung 4: Ausländische Schüler an ausgewählten berufsbildenden Schulen, in Prozent*




Datenquellen: Statistisches Bundesamt: Strukturdaten und Integrationsindikatoren 2003/ *In Ergänzung: Statistisches Bundesamt: Berufliche Schulen, Fachserie 11, Reihe 2, Wiesbaden 2007. Eigene Darstellung.

Betrachtet man nun unter Verwendung der Daten vom Statistischen Bundesamt diese Entwicklung in absoluten Zahlen, ergibt sich ein anderes Bild: Von 1992 bis 2006 stieg die Anzahl ausländischer Schüler an Berufsfachschulen um ca. 70 % auf 52.617 und bei deutschen um mehr als 100% auf 513.602, doch wegen der jährlich sinkenden Zahl ausländischer Schüler an berufsbildenden Schulen nahm der prozentuale Gesamtanteil der Ausländer an allen Schülern dieser Schulart der Sekundarstufe II ab. Das gleiche gilt für die Fachoberschulen, wo im selben Zeitraum ein absoluter Zuwachs an ausländischen Schülern um ca. 45 % auf 8.003 und deutschen Schülern um ca. 63 % auf 122.250 zu verzeichnen war, aber aufgrund rückläufiger Zahlen ausländischer Schüler an berufsbildenden Schulen sank auch hier der prozentuale Gesamtanteil der Ausländer an allen Schülern. Allein an Fachschulen verdoppelte sich die absolute Zahl der ausländischen Schüler von 1992 bis 2006 im Gegensatz zu deutschen Schülern (-6,5 %) auf 5.393; doch mit einem Gesamtanteil von 3,7 % an allen Fachschülern im Schuljahr 2006/2007 waren sie auch hier deutlich unterrepräsentiert.

Fasst man nun die verschiedenen Formen berufsbildender Schulen zusammen, ergibt sich folgendes Bild: Waren 1994 noch 234.962 Ausländer an berufsbildenden Schulen gemeldet, sank ihre Zahl bis 2006 auf 186.827 Schüler. Dies ist ein Rückgang um 20,5 %. Im Gegensatz dazu konnte bei deutschen Schülern ein deutlicher Zuwachs (14 %) festgestellt werden.[14] Bei den Zahlen türkischer Schüler an Schulen der Sekundarstufe II lässt sich beobachten, dass –

[14] Vgl. Statistisches Bundesamt: Berufliche Schulen, Fachserie 11, Reihe 2, Wiesbaden 2007.

nahezu übereinstimmend mit der Entwicklung der Zahlen aller ausländischen Schüler an diesen Schularten – ihr Anteil bezogen auf die Gesamtzahl aller ausländischen Schüler an berufsbildenden Schulen im Zeitraum von 1994 bis 2006 kontinuierlich zurückging: Befanden sich 1994 noch 103.297 türkische Schüler an allen Schulen der Sekundarstufe II, wurden diese 2006 nur noch von 78.911 Schülern türkischer Herkunft belegt.[15] Dies entspricht einem absoluten Rückgang von 23,6 %. Obwohl im Vergleich zu 1994 (44 %) der Anteil türkischer Schüler an allen ausländischen Schülern an beruflichen Schulen leicht gesunken ist, stellten sie hier auch 2006 mit 42,3 % weiterhin die größte nichtdeutsche Bevölkerungsgruppe dar.

Die zunehmend geringere Beteiligung jugendlicher Migranten an der dualen Ausbildung in Deutschland lässt sich auch an den rückläufigen Teilnehmerzahlen an Berufsschulen ablesen: Waren 1992 noch 142.144 Ausländer an Berufsschulen im dualen Ausbildungssystem gemeldet, sank ihre Zahl bis 2006 auf 95.117; das sind 33 % weniger. Der Anteil deutscher Berufsschüler dagegen stieg im selben Zeitraum um 2,6 % von 1,53 Millionen auf 1,57 Millionen an. Die Unterrepräsentation von Schülern mit Migrationshintergrund an beruflichen Schulen spiegelt sich auch in ihren Abschlüssen wider: Von den 253.376 Schülern, die im Schuljahr 2006/2007 ihre entsprechende Schulart mit einem Abgangszeugnis (ohne Erfolg) verließen, waren 34.683 ausländischer Herkunft (13,7 %). Lediglich 6,4 % der insgesamt 898.818 Schüler mit erfolgreichem Abschluss waren ausländischer Herkunft.[16] Damit war der Anteil der ausländischen Schüler mit Abgangszeugnis mehr als doppelt so hoch wie der Anteil der erfolgreichen ausländischen Absolventen.

## 2.3 Schulen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Sonderschulen)[17]

Die Bildungsbenachteiligung jugendlicher nichtdeutscher und insbesondere türkischer Herkunft äußert sich auf verschiedenen Ebenen: Einerseits drückt „Benachteiligung“ sich in schlechteren strukturellen Bildungsmöglichkeiten aus, da die schulischen Ausgangsbedingungen für die Migranten im Vergleich zu denen deutscher Schüler nicht identisch sind. Andererseits meint „Benachteiligung“ aber auch den Grad der geistigen oder körperlichen Behinderung von Menschen, die aufgrund von Defiziten in den sprachlichen oder auch sozialen Kompetenzen aus Grundschulen oder Regelschulen direkt an „Sonderschulen“, also Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt (z.B. Sehen, Hören, Sprache,

[15] Vgl. Statistisches Bundesamt: Berufliche Schulen, Fachserie 11, Reihe 2, Wiesbaden 2007.
[16] Vgl. Fn. 15.
[17] Vgl. Schulgesetz für das Land Berlin (SchulG) von 2004, *Abschnitt V §36 ff.*

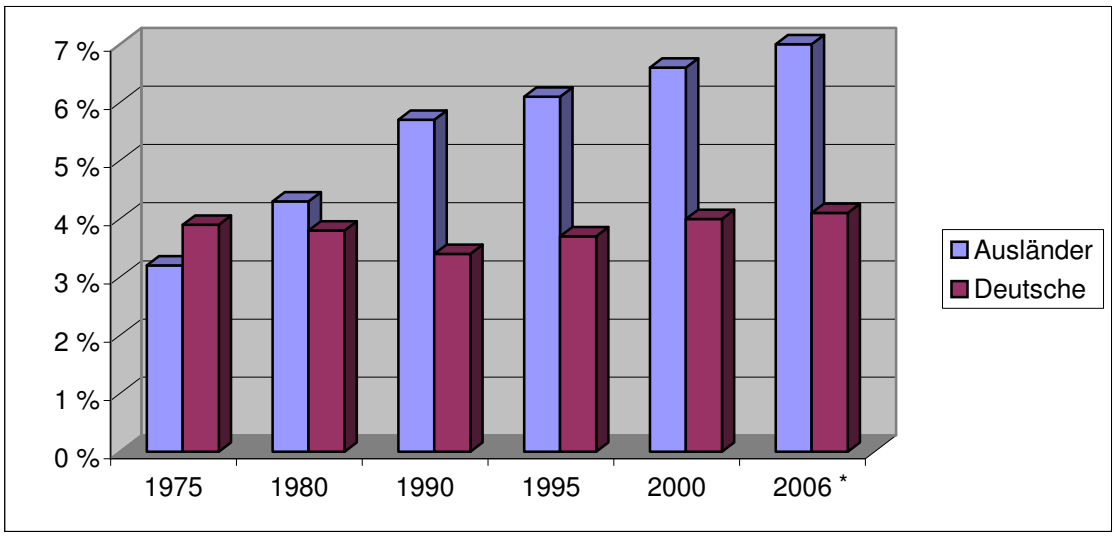
körperliche und motorische Entwicklung), überwiesen werden. Da aber überwiegend migrationspezifische Faktoren als Ursachen gesehen werden, gehört es immer noch zum didaktischen Verständnis sonderpädagogischer Denk- und Handlungsweisen, die Betroffenen ungeachtet ihrer sozialen Hintergründe und individuellen Kenntnisse sowie Fähigkeiten aus den Grund- und Regelschulen zu selektieren. Oft werden hierbei mangelnde deutsche Sprachkenntnisse als maßgebliches Kriterium angeführt (vgl. Sanders/Bohn/Scheib 2002). Dabei belegen mehrere Veröffentlichungen, dass in den Sonderschulen wesentlich weniger muttersprachlicher oder bilingualer Unterricht als in den Grund- und Hauptschulen stattfindet, diese also keine besonderen Kompetenzen in der Vermittlung von (Fremd)Sprachen und der Anwendung von Didaktik besitzen, die zur Überwindung von Problemlagen nichtdeutscher Jugendlicher beitragen (Powell/Wagner 2002, S. 69).

Im Gegensatz zu vielen anderen europäischen Ländern werden in Deutschland Schüler mit Migrationshintergrund aufgrund einer "Überlastung" der Kapazitäten aus Regelschulen in spezielle Schulen ausgesondert, anstatt sie dort zu integrieren. Dabei orientiert sich die Sonderpädagogik meist an den Defiziten der Schüler und geht nicht – wie es dem Grundsatz nach einer Individualisierung im Rahmen interkultureller Erziehung entsprechen würde – von ihren Kompetenzen aus. Die hier praktizierte pauschale Überweisungspolitik fördert somit eher die soziale und auch gesellschaftliche Ausgrenzung der Betroffenen als vielmehr ihre Integration. Bereits 1999 hat das Max-Planck-Institut in einer Studie festgestellt, dass im deutschen Bildungssystem die Lernbehinderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund mittels „institutioneller Separierung an Sonder- und Förderschulen statt Integration" zu beheben versucht wird.[18] Damit werden die Schüler den Sonderschulen "zugeschoben", die diesem "Klientenpool" pädagogisch kaum gewachsen sind.
Die Zahlen belegen die Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher an Sonderschulen: So waren im Schuljahr 2006/2007 von insgesamt 408.085 Sonderschülern 63.059 ausländischer Herkunft (15,5 %). Bezogen auf den Anteil aller Schüler der jeweiligen Wohnbevölkerung lag die Quote ausländischer Sonderschüler deutlich höher als die der deutschen. Demnach besuchten 7 % aller schulpflichtigen Ausländer Sonderschulen, die deutschen Sonderschüler dagegen machten nur 4,1 % aller Schulpflichtigen aus. Die graphische Darstellung (s. Abbildung 5) dokumentiert den kontinuierlichen Anstieg der Sonderschulüberweisungen von ausländischen Schülern. Die ebenfalls seit 1990 gestiegenen

[18] Aus dem Grußwort von OB Dr. h.c. Herbert Schmalstieg während der Fachtagung „Sonderpädagogik oder Pädagogik der Vielfalt?" am 29.09.2003 in Hannover, S. 6. URL:http://www.hannover.de/data/download/RH/Ges_Soz/paedagogik_der_vielfalt.pdf (letzter Zugriff am 08.04.2008).

Zahlen deutscher Schüler an Sonderschulen deuten auf eine grundsätzlich erhöhte Überweisung an Förder- und Lernbehindertenschulen hin. Was jedoch den gravierenden Unterschied zwischen beiden Schülergruppen ausmacht ist die Tatsache, dass der Zuwachs deutscher Sonderschüler seit 1990 im Gegensatz zu den beständig steigenden Zahlen ausländischer Sonderschüler wesentlich geringer ausfiel.

*Abbildung 5: Deutsche und ausländische Sonderschüler bezogen auf den Anteil aller Schulpflichtigen der jeweiligen Wohnbevölkerung, in Prozent*



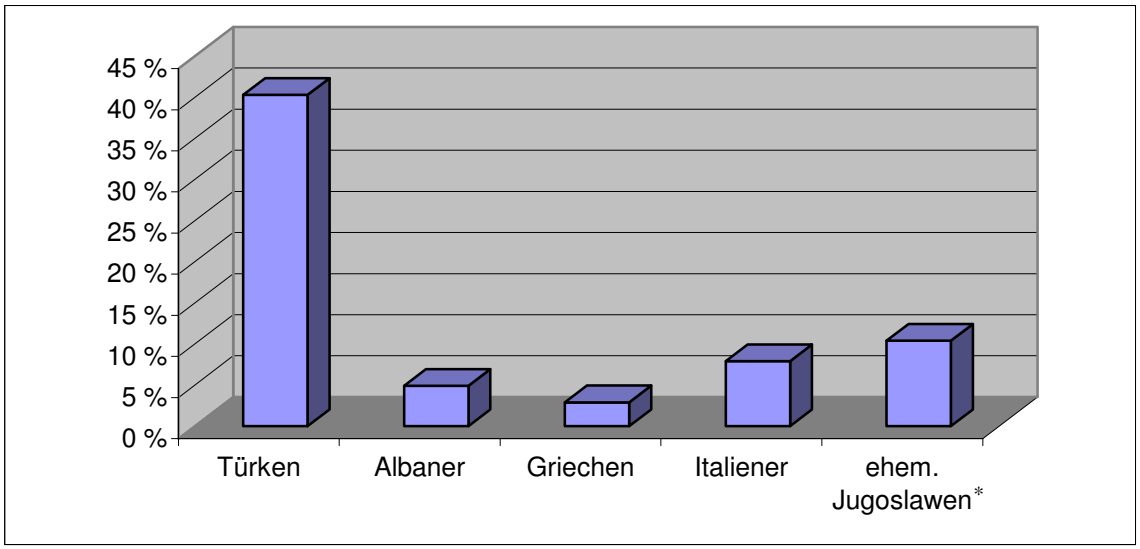

Datenquellen: Grund- und Strukturdaten 2003/2004; Bonn, Berlin 2004/ *In Ergänzung: Statistisches Bundesamt: Allgemeinbildende Schulen, Fachserie 11, Reihe 1, Wiesbaden 2007. Eigene Darstellung.

Diese für Schüler mit Migrationshintergrund negative Entwicklung wird dadurch begünstigt, dass die Sonderschulen als schulische Einrichtungen immer weniger Akzeptanz in der deutschen Öffentlichkeit finden. Damit verlagert sich der institutionelle "Rekrutierungssog" hauptsächlich auf Schulkinder nichtdeutscher Herkunft und das Problem ihrer Überrepräsentierung an Sonderschulen bleibt weiterhin bestehen.[19] Diese Zahlen legen die Vermutung nahe, dass der Zuweisungspraxis aus der Grundschule an weiterführende Schularten strukturelle Diskriminierungsmechanismen zugrunde liegen. Oder liegen die Ursachen nicht vielmehr in den Sozialisationsbedingungen der Kinder und ihrer Familien?
Dieser Frage sind Kornmann/Schnattinger bereits 1989 nachgegangen; in ihrer Untersuchung zur *Sonderschulüberweisung* ausländischer Kinder kamen sie zu dem Ergebnis, dass die Bildungschancen für ausländische Schüler nicht eindeutig auf individuelle Merkmale zurückführbar sind und hierbei auch soziale und wirtschaftliche Faktoren eine Rolle spielen

[19] Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Sechster Familienbericht 2000, S. 181.

(Kornmann/Schnattinger 1989, S. 202 f.). Zum Zeitpunkt ihrer Untersuchung waren im Vergleich zu allen ausländischen Kindern besonders türkische und italienische Schüler an Sonderschulen überrepräsentiert (ebd., S. 199). Zumindest für die Gruppe der türkischen Kinder hat sich daran bis heute kaum etwas geändert (vgl. Kornmann 2003). Auch die Zahlen des Statistischen Bundesamtes verdeutlichen hier den großen Abstand zwischen der Anzahl der Sonderschüler türkischer und anderer ehemaliger Gastarbeiternationen (s. Abbildung 6):

*Abbildung 6: Ausländische Schüler an Sonderschulen 2006/2007 nach ausgewählten Nationalitäten und ihrem Anteil an allen ausländischen Sonderschülern im Bundesgebiet (%)*




Datenquelle: Statistisches Bundesamt: Allgemeinbildende Schulen, Fachserie 11, Reihe 1, Wiesbaden 2007. Eigene Darstellung / *Kroatien, Bosnien-Herzegowina, Serbien-Montenegro und Slowenien.

Demnach lag im Schuljahr 2006/2007 der Anteil türkischer Sonderschüler (25.409 Schüler) im Vergleich zu allen ausländischen Sonderschülern mit 40,3 % am höchsten. Im Gegensatz dazu betrug der Anteil griechischer Sonderschüler an allen ausländischen Sonderschülern nur 2,9 %.

## 2.4 Berufsausbildung

Die Zahl der ausländischen Auszubildenden ist weiterhin rückläufig und ging im Zeitraum zwischen 1993 und 2006 um mehr als 50 % zurück. Dagegen erreichte aber die Zahl der ausländischen Absolventen und Abgänger aus allgemeinbildenden Schulen mit 86.841 einen

neuen Höchststand.[20] Die ehemalige bildungspolitische Sprecherin der Bundestagsfraktion Bündnis 90/Die GRÜNEN, Grietje Bettin, konstatierte in diesem Zusammenhang das „Aussterben der betrieblichen Ausbildung“[21]. Diese Fakten sind in der Tat alarmierend. Seit 1993 ist ein sukzessiver Rückgang des Lehrstellenangebotes in Deutschland festzustellen, was sich in erster Linie auf die Ausbildungsquote von Jugendlichen mit Migrationshintergrund auswirkt. Weniger als ein Viertel (23,7 %) aller Jugendlichen in dieser Bevölkerungsgruppe zwischen 15 und 21 Jahren war 2006 in einer dualen Ausbildung, während die Ausbildungsbeteiligungsquote bei deutschen Jugendlichen mit ca. 57 % mehr als das Doppelte betrug.[22] Insbesondere türkische Jugendliche sind vom generellen Rückgang der Ausbildungszahlen bei Jugendlichen nichtdeutscher Herkunft betroffen (s. Tabelle 1).

*Tabelle 1*: *Auszubildende insgesamt, ausländische und türkische Auszubildende von 1993-2006*

| Jahr | Auszubildende insgesamt | Ausländische Auszubildende | Anteil an allen Auszubildenden in % | Türkische Auszubildende | Anteil an allen Auszubildenden in % | Anteil an allen ausländischen Auszubildenden in % |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1993 | 1.629.300 | 126.283 | 7,8 | 56.101 | 3,4 | 44,4 |
| 1995 | 1.579.300 | 121.312 | 7,7 | 51.385 | 3,3 | 42,4 |
| 1997 | 1.622.200 | 110.061 | 6,8 | 44.662 | 2,8 | 40,6 |
| 1999 | 1.698.300 | 100.899 | 5,9 | 42.013 | 2,5 | 41,6 |
| 2001 | 1.684.700 | 92.300 | 5,5 | 37.165 | 2,2 | 40,3 |
| *2003 | 1.581.629 | 79.205 | 5,0 | 30.033 | 1,9 | 37,9 |
| 2005 | 1.553.437 | 67.602 | 4,4 | 25.092 | 1,6 | 37,1 |
| 2006 | 1.570.615 | 65.701 | 4,2 | 24.831 | 1,6 | 37,8 |

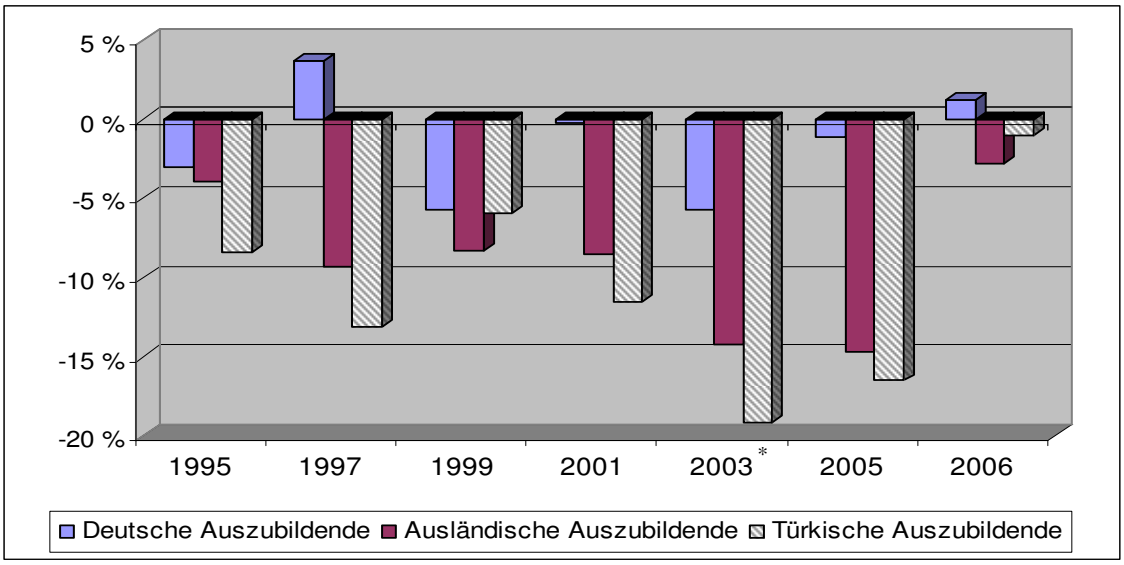
Die Quoten wurden berechnet für die alten Länder mit Berlin (West), da es in den neuen Bundesländern kaum ausländische Auszubildende gibt (2006 lag die Quote bei 0,3 %[23]). Die absoluten Zahlen beziehen sich jedoch auf Deutschland. Datenquellen: Statistisches Bundesamt: Berufliche Bildung, Fachserie 11, Reihe 3, Wiesbaden 2003. Erhebungen zum 31.Dezember 2002/ *Ab 2003: Statistisches Bundesamt: Berufliche Bildung, Fachserie 11, Reihe 3, Wiesbaden 2007. Eigene Darstellung.

Aus der Tabelle geht der drastische Rückgang der Zahlen türkischer Auszubildender deutlich hervor: Während im gesamten Bundesgebiet 1993 noch 56.101 türkische Auszubildende registriert waren, sank die Zahl im Jahr 2000 auf nur 39.866 und ging bis 2006 sogar auf 24.831 Auszubildende zurück. In nur 13 Jahren hat sich die Zahl der türkischen

[20] Vgl. Statistisches Bundesamt: Allgemeinbildende Schulen, Fachserie 11, Reihe 1, Wiesbaden 2007.
[21] Pressemitteilung der Bundestagsfraktion Bündnis 90/DIE GRÜNEN Nr. 971 vom 12.10.2005. URL: http://www.g-staffelt.de/cms/default/dok/88/88756.trotz_pakt_betriebliche_ausbildung_stirb.html (letzter Zugriff am 30.11.2007).
[22] Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung: Berufsbildungsbericht 2008.
[23] Quelle: Vgl. Fn. 22, S. 316 (Übersicht 32).

Auszubildenden in Deutschland um mehr als die Hälfte reduziert. Zudem betrug ihre Ausbildungsbeteiligungsquote, also der Anteil der türkischen Auszubildenden an allen türkischen Jugendlichen (der 15- bis 21-jährigen Wohnbevölkerung), mit ca. 24 % im Jahr 2006 weniger als die Hälfte im Vergleich zu derjenigen der deutschen Gleichaltrigen; damit sank sie im Vergleich zu 1993 um mehr als ein Viertel (vgl. Uhly/Granato 2006). Kongruent dazu sind die Ausbildungszahlen aller ausländischen (einschließlich türkischen) Jugendlichen: Erhielten im Jahr 1993 noch 126.283 einen Ausbildungsplatz, waren es 2006 nur noch 65.701 Personen. Ausgehend von 1.570.615 Auszubildenden insgesamt fiel ihr Anteil an allen Auszubildenden im Bundesgebiet demzufolge auf 4,2 %. Über die Entwicklung der prozentualen Fluktuationen zwischen den einzelnen Ausbildungsjahren bei deutschen, ausländischen sowie türkischen Auszubildenden gibt die folgende Abbildung Aufschluss:

*Abbildung 7: Entwicklung der absoluten Ausbildungszahlen bei deutschen, ausländischen und türkischen Jugendlichen nach ausgewählten Jahren, in Prozent*

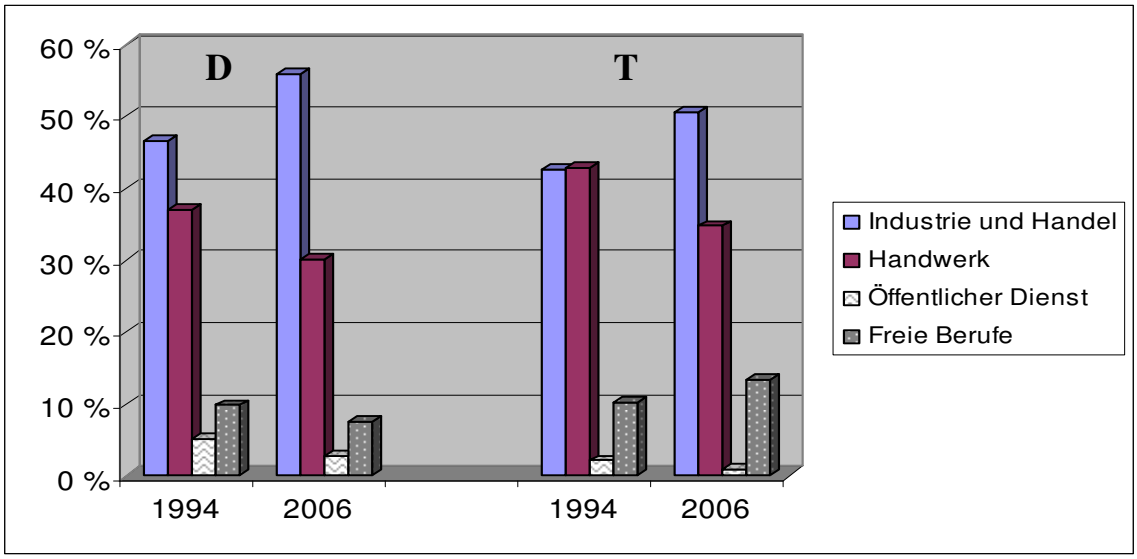



Datenquellen**:** Grund- und Strukturdaten 2003/2004; Bonn, Berlin 2004/ *In Ergänzung ab 2003: Statistisches Bundesamt: Berufliche Bildung, Fachserie 11, Reihe 3, Wiesbaden 2007. Eigene Darstellung.

Die Ausgangswerte für alle drei Gruppen sind die statistischen Daten von 1993 mit 1.503.100 deutschen, 126.283 ausländischen und – darunter – 56.101 türkischen Jugendlichen in betrieblicher Ausbildung. Auch wenn die Ausbildungsquoten bei allen drei Gruppen (mit Ausnahme der deutschen Jugendlichen 1997 und 2006) ab 1993 rückläufig waren, fiel der Rückgang für türkische Jugendliche und Jugendliche anderer Nationalitäten durchgehend höher aus. So nahm die Quote der ausländischen und speziell der türkischen Auszubildenden im Jahr 2003 im Vergleich zu 2001 um fast sieben Prozentpunkte ab.

Obwohl 2006 – auch begünstigt durch den Ausbildungspakt[24] zwischen der Bundesregierung und den Spitzenverbänden der deutschen Wirtschaft – nach mehreren Jahren des kontinuierlichen Rückgangs wieder mehr Auszubildende als im Vorjahr gemeldet werden konnten, profitierten lediglich deutsche Jugendliche von dieser Entspannung auf dem Ausbildungsmarkt. Die Zahlen ausländischer und insbesondere türkischer Jugendlicher dagegen waren weiterhin rückläufig. In Anbetracht dieser Situation lässt sich konstatieren, dass der Konkurrenzkampf um qualifizierte Ausbildungsplätze oft zugunsten deutscher Jugendlicher entschieden wird. Somit verbleiben ausländischen Mitbewerbern zumeist die weniger attraktiven Ausbildungsplätze mit geringem sozialen Status oder geringen Aufstiegsmöglichkeiten (vgl. Granato 2000). Mit ein Beleg dafür war der im Jahr 2006 mit 2,2 % sehr geringe Anteil ausländischer Jugendlicher in den neuen, qualifizierten Ausbildungsberufen im Bereich der Informations- und Kommunikationsmedien. Der nähere Blick auf die Ausbildungssituation türkischer Jugendlicher zeigt, dass sie sich auf wenige Berufe konzentrierten: Rund 84 % übten ihre Ausbildung in Berufen im Industrie- und Handelsbereich sowie in Fertigungsberufen des Handwerks aus (s. Abbildung 8).[25]

*Abbildung 8: Deutsche (D) und türkische (T) Auszubildende nach ausgewählten Berufsbereichen und Ausbildungsjahren, in Prozent*




Datenquellen: Bundesinstitut für Berufliche Bildung (BIBB), Abbildung 2.1 Berufsbildungsangebot und -nachfrage/Bildungsbeteiligung 2005; Statistisches Bundesamt: Berufliche Bildung, Fachserie 11 Reihe 3, Wiesbaden 2007. Eigene Darstellung.

[24] Aufgrund der angespannten Lage auf dem Ausbildungsmarkt haben die Spitzenverbände der Wirtschaft und die damalige Bundesregierung am 16. Juni 2004 den „Nationalen Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland“ geschlossen, um in enger Zusammenarbeit mit den Ländern allen ausbildungswilligen und ausbildungsfähigen jungen Menschen ein Angebot auf Ausbildung zu unterbreiten.

[25] Vgl. Statistisches Bundesamt: Berufliche Bildung, Fachserie 11, Reihe 3, Wiesbaden 2007.

Die zehn am häufigsten von türkischen Jugendlichen gewählten Berufe umfassten in allen Ausbildungsjahren mehr als drei Viertel aller türkischen Auszubildenden. Dazu gehören nach wie vor folgende Berufe: Kfz-Mechatroniker/-in (ehemals Kfz-Mechaniker/Kfz-Elektroniker), Friseur/-in, Verkäufer/-in, Arzthelfer/-in, Bürokaufmann/-frau sowie Kaufmann/-frau im Einzelhandel.[26] Obwohl diese Angaben in den statistischen Ämtern nicht nach Staatsangehörigkeit *und* Einzelberufen erfasst werden, lassen sich aus Sammeldaten über die zehn am stärksten von ausländischen Jugendlichen besetzten Ausbildungsberufe – aufgrund ihres prozentual höchsten Anteils an allen ausländischen Auszubildenden – Rückschlüsse in Bezug auf die berufliche Orientierung türkischer Auszubildender ziehen.[27] Entsprechend den kulturellen Vorstellungen über die Verteilung der Geschlechterrollen sind Türken dabei überwiegend in technisch-gewerblichen und Türkinnen eher in kosmetisch-medizinischen Ausbildungsberufen anzutreffen (vgl. Azizefendioglu 2000). In kaufmännischen Berufen dagegen sind die Unterschiede in der geschlechtsspezifischen Verteilung geringfügig. Wie aus der Abbildung 8 ersichtlich ist stieg der Anteil an Ausbildungsplätzen in Industrie und Handel bei deutschen Jugendlichen von 1994 bis 2006 an. Bei türkischen Jugendlichen nahm die Quote der Ausbildungsplätze für diesen Sektor zwar ebenfalls zu, jedoch war dies in den allgemein sinkenden Ausbildungszahlen in diesem Berufsbereich begründet. Im Handwerk konnte bei beiden Gruppen ein Rückgang an Ausbildungsplätzen verzeichnet werden, jedoch fiel dieser für türkische Jugendliche im Vergleich zu deutschen Auszubildenden leicht höher aus. Ähnliches galt auch für die Berufe im öffentlichen Dienst, in denen türkische Jugendliche 2006 mit unter 1 % nur selten ausgebildet wurden.[28] Der Zuwachs an Ausbildungsplätzen türkischer Jugendlicher war lediglich in den Freien Berufen höher als bei Auszubildenden deutscher Herkunft**.**

Die bisher dargestellten Daten und Fakten zeigen, dass insbesondere türkische Jugendliche von der rückläufigen Entwicklung auf dem Ausbildungsmarkt betroffen sind. Eines der grundlegenden Ziele staatlicher Bildungspolitik sollte darin bestehen, die bisherigen Bildungsoffensiven in Zusammenarbeit mit der Wirtschaft noch enger miteinander zu vernetzen und verstärkt regionale und überregionale Bildungskooperationen zu initiieren, um Jugendlichen mit Migrationshintergrund und insbesondere türkischer Herkunft positive Berufsperspektiven in Deutschland zu bieten. Dies kann aber nur durch die Schaffung *rechtlicher* Grundlagen erfolgen, in deren Rahmen die Unternehmen durch flexiblere

[26] Vgl. auch Burkert/Seibert: Labour Market Outcomes after Vocational Training in Germany; 2007, S. 11.
[27] Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung: Berufsbildungsbericht 2006, S. 116.
[28] Vgl. Statistisches Bundesamt: Berufliche Bildung, Fachserie 11, Reihe 3, Wiesbaden 2007.

Handlungsstrukturen sowie finanzielle Anreize dazu motiviert werden, ihr Angebot an Ausbildungsplätzen vor allem für Jugendliche mit Migrationshintergrund zu erweitern.

## 2.5 Geschlechtsspezifische Unterschiede in den Bildungsmöglichkeiten

Wenn in Deutschland die Rede von erschwerten Lebensbedingungen für türkische Jugendliche ist, trifft dies besonders auf junge Mädchen und Frauen türkischer Herkunft zu. Als Angehörige der islamischen Kultur sind sie mit unterschiedlichen Normen- und Wertvorstellungen in Deutschland konfrontiert. Im patriarchalischen türkischen Familiensystem sind es in erster Linie die Töchter, über welche die Familienehre definiert wird. Innerhalb dieser Strukturen ist es umso bedeutender für die Eltern, die Mädchen bereits im frühen Alter auf den vorgefertigten, den traditionellen Vorstellungen bezüglich der Rolle der Frau entsprechenden Lebensweg auszurichten. Meist steht dies mit einer eingeschränkten Lebensführung in Verbindung, in der die jungen türkischen Mädchen und Frauen außerhalb der Schule oder der beruflichen Tätigkeit keine Möglichkeit haben, soziale Kontakte oder Beziehungen aufzubauen. Die Kontrolle über die Töchter in türkischen Familien geht oftmals so weit, dass die Eltern ihnen die benötigten Freiräume wie beispielsweise für die Durchführung einer Berufsausbildung aus Gründen des Fahrtweges, der langen Abwesenheit oder der unbegleiteten Hin- und Rückfahrt verwehren. Gieseke/Kuhs bemerken hierzu, dass aus Sicht der Eltern die Berufstätigkeit der Mädchen nicht gebieten dürfe, dass sie „abends spät nach Hause kommen“ (Gieseke/Kuhs 1999, S. 24). Dies verdeutlicht, dass die Berufswahl türkischer Mädchen davon bestimmt ist, dass der erwünschte Beruf auch den Eltern mit ihrer geschlechtsspezifisch geprägten Vorstellung von weiblicher Berufstätigkeit als geeignet erscheint (Boos-Nünning 1994a, S. 46).

Trotz dieser erschwerten und eingeengten Lebensbedingungen nimmt die Schulbildung türkischer Mädchen und Frauen an Qualität zu.[29] Dies gilt für alle betrachteten Altersgruppen und Bildungsformen. Junge Türkinnen haben ihre Bildungsabschlüsse in den letzten 20 Jahren deutlich verbessert und verfügen in allen Bereichen, auch was ihre Teilnahme an weiterführenden Schulen betrifft, über gute Voraussetzungen. Obwohl die Zahl der türkischen Jungen höher ist, besuchen mehr türkische Mädchen Realschulen oder Gymnasien und erzielen qualifiziertere Abschlüsse (vgl. auch Ergün 2007, S. 43): So machten im Schuljahr 2006/2007 Türkinnen 52 % aller an Realschulen angemeldeten türkischen Jugendlichen

[29] Vgl. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration. (Hrsg.): Bildung und Ausbildung; 2005, S. 35.

(45.967) aus; an Gymnasien (insgesamt 28.387 türkische Jugendliche) lag ihr Anteil mit 55,6% sogar noch höher.[30] Die türkischen weiblichen Jugendlichen schnitten bei den höherwertigen Abschlussarten beträchtlich besser ab als die männlichen. So erreichten 2007 in Nordrhein-Westfalen 15,8 % der Schülerinnen einen Hochschulabschluss, bei den männlichen Schülern betrug die Quote lediglich 12,5 %.[31] Allerdings hat sich der Trend zu höherwertigen Schulabschlüssen bei den türkischen ebenso wie bei den deutschen Schülern wieder etwas abgeschwächt. Obwohl die insgesamt besseren Schulabschlüsse junger Türkinnen eine ebenfalls erfolgreiche Teilnahme an der beruflichen Bildung vermuten lassen, finden türkische Mädchen im Vergleich zu männlichen Türken seltener einen Ausbildungsplatz (vgl. Müller 1999). Dieser Bildungsnachteil spiegelt sich auch in den Ausbildungszahlen wider: Trotz der Tatsache, dass sich die Quote der weiblichen Auszubildenden türkischer Herkunft an allen türkischen Auszubildenden von 1995 bis 2006 von rund 34 % auf ca. 42 % erhöht hat, ist ihre absolute Zahl im selben Zeitraum von 17.287 auf 10.535 Auszubildende (-39 %) gesunken. Diese negative Entwicklung korreliert mit den rückläufigen Ausbildungszahlen aller ausländischen Frauen, deren absoluter Anteil an allen weiblichen Auszubildenden im Bundesgebiet von 1995 bis 2006 über 32 % auf 29.357 Personen insgesamt zurückgegangen ist; besonders deutlich war dabei der Rückgang im öffentlichen Dienst, da sich hier die Ausbildungsquote um mehr als die Hälfte reduzierte (54,8 %).[32]

Wie bereits im Abschnitt 2.4 erläutert, konzentrieren sich die meisten türkischen Auszubildenden auf wenige anerkannte Ausbildungsberufe. Bei den türkischen Frauen sind es sogar 81 %, die sich auf acht Berufe beschränken. Laut Berechnungen des Institutes für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit erlernt dabei jede vierte Türkin Berufe im Bürobereich (22 %). Auf den weiteren Plätzen folgen Verkäuferin (16 %), Arzthelferin (15 %) und Friseurin (12 %). In Berufen des Bankwesens und der Gastronomie sind Türkinnen mit jeweils etwas mehr als 1 % jedoch unterrepräsentiert.[33] Besonders türkischen Frauen gelingt im Vergleich zu Frauen mit anderem Migrationshintergrund oder deutschen der Übergang aus der Ausbildung in ein Beschäftigungsverhältnis seltener, wodurch ihre Beschäftigungsquote auf dem Arbeitsmarkt auf einem sehr niedrigen Niveau liegt: Die Zahl der (erwerbstätigen) türkischen Frauen an allen erwerbstätigen Türken betrug

[30] Vgl. Statistisches Bundesamt: Allgemeinbildende Schulen, Fachserie 11, Reihe 1, Wiesbaden 2007.
[31] Da aktuelle statistische Angaben für das gesamte Bundesgebiet fehlen, werden die Zahlen aus Nordrhein-Westfalen, dem Bundesland mit der größten Population von Migranten türkischer Herkunft, in diesem Zusammenhang als Referenzgröße herangezogen. Quelle: Integrationsbericht NRW, 2008, S. 137.
[32] Vgl. Statistisches Bundesamt: Berufliche Bildung, Fachserie 11, Reihe 3, Wiesbaden 2007.
[33] IAB Kurzbericht: Aktuelle Analysen aus dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit. Ausgabe Nr. 19/14.11.2006. URL: http://doku.iab.de/kurzber/2006/kb1906.pdf (letzter Zugriff am 12.04.2008).

2006 ca. 201.000 Personen und sank im Vergleich zu 1995 um mehr als 11 %. Somit wiesen türkische Frauen mit ca. 31 % Beschäftigten (bezogen auf alle erwerbstätigen Personen ihrer Bevölkerungsgruppe) eine viel geringere Erwerbsquote auf als durchschnittlich Frauen aus anderen Herkunftsländern.[34] Wie wichtig in diesem Zusammenhang ein Berufsabschluss für Mädchen und junge Frauen türkischer Herkunft ist, belegt die Tatsache, dass die berufliche Laufbahn weit über der Hälfte der 20- bis 25-jährigen Türkinnen ohne Ausbildung in die Arbeitslosigkeit mündet. Laut der Migrationsforscherin Polat betrifft dies selbst diejenigen, die über einen qualifizierenden Abschluss verfügen; Folge dieser Entwicklung sei der zunehmende Ausschluss aus dem Arbeitsprozess.[35] Als mögliche Ursachen für die geringe Erwerbsquote junger türkischer Frauen benennen Roloff/Schwarz (vgl. 2002) das generative Verhalten türkischer Frauen, welche im Vergleich zu deutschen Frauen viel jünger heiraten. Auch durch den Umstand bestimmt, dass sie durchschnittlich mehr Kinder haben als deutsche Frauen, sind die beruflichen Zugangschancen als junge ausländische Mutter auf dem Arbeitsmarkt gering. Darüber hinaus stellen Roloff/Schwarz (ebd., S. 37) fest, dass Teilzeitarbeit bei türkischen Frauen nicht so verbreitet ist wie bei deutschen Frauen oder Frauen anderer Nationalität.

## 2.6 Die Situation auf dem Arbeitsmarkt

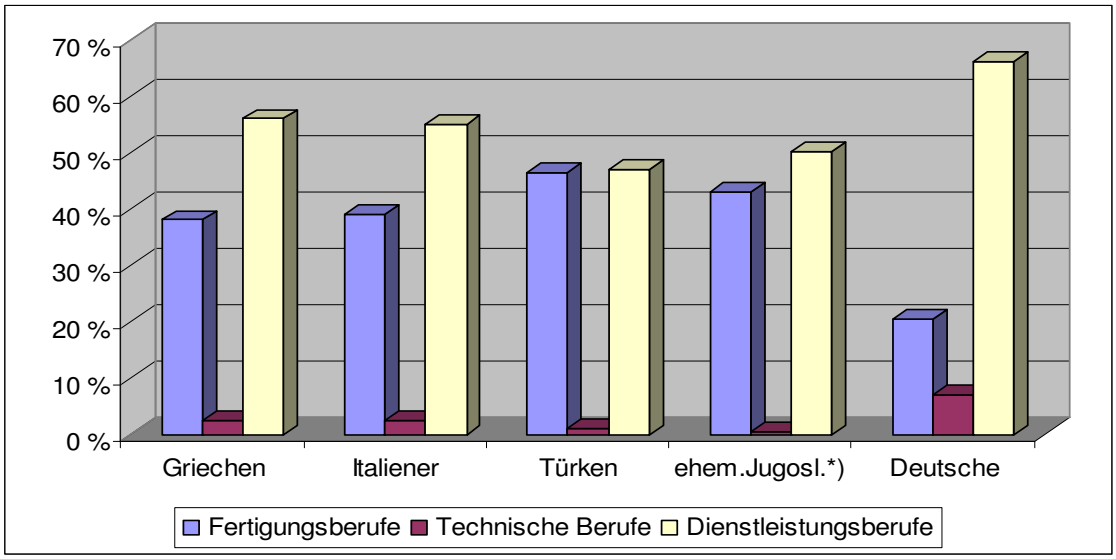
Auch wenn in den letzten Jahren eine sukzessive Verschiebung von den traditionellen Berufen der Gastarbeiter zu Bereichen wie Dienstleistung und Handel stattgefunden hat, sind türkische Erwerbstätige weiterhin überproportional in Berufen mit schlechten Arbeitsbedingungen und geringem Einkommen beschäftigt. Wie die erste und zweite Generation arbeitet auch die dritte Generation überwiegend im sekundären Bereich in Stellen, für die eine qualifizierte Berufsausbildung nicht erforderlich ist (Havenith 2002, S. 15). In einer groben Darstellung des Strukturbildes der generellen Erwerbstätigkeit in Deutschland sind es aus Sicht von Schumann (2002, S. 20) grundsätzlich ältere Industriearbeiter, die als „*Modernisierungsausgesparte* stark standardisierte, inhaltsentleerte und geringqualifizierte“ Tätigkeiten ausführen. Im Vergleich zur jüngeren Generation unterscheidet sich ihre Situation jedoch darin, dass sie einen relativ sicheren Arbeitsplatz haben, den sie ohne große Anstrengung erlangen konnten. Da sich mit Anstieg der qualifikativen Anforderungen an die

[34] Vgl. Statistisches Bundesamt: Ausländer nach Staatsangehörigkeit und Beteiligung am Erwerbsleben, A 1.2. Ergebnisse des Mikrozensus 2006, Wiesbaden 2007.

[35] Polat, Ülger: Perfide Diskussion. Online-Artikel vom 12.03.05. URL:http://www.qantara.de/webcom/show_article.php/_c-469/_nr-302/i.html (letzter Zugriff am 17.07.2008).

Bewerber auch die Zugangsvoraussetzungen für die heutigen Industrieberufe erhöht haben, ist vor allem die Arbeitssituation jüngerer Türken ohne berufliche Qualifikation von Instabilität gekennzeichnet. Schumann charakterisiert die Gruppe der Betroffenen als „*Modernisierungs-bedrohte*“ (ebd., S. 21). Zum einen liegen die Gründe für die beschränkte Berufswahl insbesondere bei Jugendlichen türkischer Herkunft sicherlich in ihrer mangelnden Kenntnis über die Vielfalt an Ausbildungsberufen und der inhaltlichen Zielsetzung des dualen Ausbildungssystems begründet.[36] Andererseits stellen in diesem Kontext die bereits angesprochene Arbeitsmarktdiskriminierung sowie das einseitige Einstellungsverfahren der Betriebe ein großes Problem bei der Suche nach geeigneten Arbeits- oder Ausbildungsplätzen dar. Hinzu kommt noch der Mangel an Ausbildungsplätzen, da das Berufsspektrum der Jugendlichen türkischer Herkunft viel geringer ist als das der deutschen. Aufgrund des steigenden Bedarfs an immer besser qualifizierten Fachkräften sind viele türkische Jugendliche mit fehlenden Fachkenntnissen und Qualifikationen gezwungen, einen Beruf zu erlernen, dessen Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt als gering zu veranschlagen ist.
Abbildung 9 gibt einen Überblick über die strukturelle Verteilung der türkischen Erwerbstätigen auf die einzelnen Berufsbereiche im Vergleich zu deutschen Erwerbstätigen sowie Erwerbstätigen aus anderen Anwerbernationen:

*Abbildung 9: Ausländische (nach ausgewählten Nationalitäten) und deutsche Erwerbstätige nach Berufsbereichen an allen Erwerbstätigen der entsprechenden Wohnbevölkerung 2006, in Prozent*




Datenquelle: Ergebnisse des Mikrozensus 2006. Eigene Darstellung.
*) Berechnung mit Daten von Kroaten, Serben und Bosniern.

[36] Sen, Faruk: Integration und Identität: Türkische Jugendliche – Leben in oder zwischen zwei Kulturen; Dortmund 2003. URL:http://www.bezreg-arnsberg.nrw.de/schule_kultur_sport/schulen/uebergreifend/kids/rede_sen.html (letzter Zugriff am 04.01.2009).

Als typische *Fertigungsberufe* gelten Berufe in der Metallbearbeitung, Elektrobranche, Textilindustrie, im Montierhandwerk oder der des Hilfsarbeiters in ähnlichen Bereichen. Unter allen ausländischen Erwerbstätigen in den Fertigungsberufen waren türkische Arbeitnehmer – bezogen auf die entsprechende Wohnbevölkerung – am meisten in diesem Sektor beschäftigt. Zudem waren türkische Arbeitnehmer im Jahr 2006 im Vergleich zu Deutschen und den anderen "klassischen" Einwanderernationen mit 47,2 % am geringsten in den verschiedenen Berufsbereichen der *Dienstleistung* (z. B. Verkehrsberufe, Verwaltungsberufe, Sozialberufe, kaufmännische Berufe etc.) vertreten. In den *technischen Berufen* (z.B. Ingenieur, Architekt, Chemiker etc.) waren sie mit 1,8 % sogar deutlich unterrepräsentiert. Nur die Quote der Erwerbstätigen aus dem ehemaligen Jugoslawien lag mit einem Anteil von 0,3 % an allen Erwerbstätigen der entsprechenden Wohnbevölkerung in dieser Berufsgruppe noch niedriger. Die Abbildung gibt zudem Aufschluss darüber, dass nur etwa ein Viertel aller deutschen Erwerbstätigen in Fertigungsberufen, zwei Drittel von ihnen hingegen in Dienstleistungsberufen arbeiteten.

Natürlich streben junge Türken nicht fakultativ Berufe mit niedrigem Sozialstatus an, vielmehr sind die Gründe auch in der vergangenen deutschen Beschäftigungspolitik zu suchen. In der Anwerbepolitik der 1960er und 1970er Jahre wurden hauptsächlich Arbeitskräfte für die Industrie und Bauwirtschaft gesucht, zumal die ausländischen Arbeitnehmer aufgrund fehlender Sprachkenntnisse sowie institutioneller Hemmnisse nicht für Dienstleistungsberufe im tertiären Sektor infrage kamen (Hernold/von Loeffelholz 2002, S. 33). Obwohl sich zwar die Muster der Erwerbsbeteiligung von Migranten seit diesem Zeitpunkt den Beschäftigungsverhältnissen der deutschen Wohnbevölkerung annäherten, zeigen die Beschäftigtenquoten in den einzelnen Berufsbereichen, dass nichtdeutsche Arbeitnehmer – und insbesondere mit türkischem Hintergrund – weiterhin überwiegend Tätigkeiten in Fertigungsberufen ausführen. Die Überrepräsentation türkischer Arbeiternehmer in diesen Berufen nährt die gängigen Vorurteile in der deutschen Mehrheitsgesellschaft über die Türken als Hilfsarbeiter. Dieser Eindruck erhält eine zusätzliche Bestärkung in der Tatsache, dass türkische Staatsbürger im Jahr 2004 mit über 30% die meisten aller erwerbstätigen Ausländer in Reinigungs- und Entsorgungsberufen stellen. Im Gegensatz dazu waren weniger als 5% der deutschen Erwerbstätigen in diesem Berufssektor beschäftigt.[37]

Aus einem weiteren Gesichtspunkt heraus betrachtet, stellt die aus den Zahlen der Arbeitsmarktstatistik hervorgehende hohe Arbeitslosigkeit junger türkischer Migranten in

[37] Vgl. Sozioökonomische Forschung und Beratung: Der Beratungsbedarf türkischer Erwerbspersonen in Deutschland 2004, März 2005.

Deutschland für die Betroffenen – durch den Ausschluss vom Berufsleben – eine große Belastung dar. Dabei erfährt der Mensch gerade durch die Selbstdefinition über Arbeit seine gesellschaftliche Wertschätzung (vgl. Büntig 2001). Folglich ist Arbeit eine Art soziale Beziehung, über die das persönliche Gleichgewicht ausbalanciert wird und als Produktivitätsmerkmal gleichermaßen das Zugehörigkeitsgefühl zur Leistungsgesellschaft wachsen sowie das Selbstwertgefühl steigern lässt. Nun haben Arbeitslose grundsätzlich nicht die Möglichkeit, sich über Arbeit zu definieren; demzufolge bleibt das Gefühl, als wertvolles Mitglied der Gemeinschaft anerkannt zu werden, aus. Nicht selten führt dieser Zustand in eine soziale sowie persönliche Identitätskrise. Besonders bei Menschen mit Migrationshintergrund wird dies durch die Tatsache verstärkt, dass die Betroffenen in einem fremden Land mit fremder Kultur und Sprache leben. So gesehen stehen sie abseits jeglicher Partizipation am Gemeinschaftsleben. Zum anderen besteht die Gefahr für die türkische Erwerbsbevölkerung darin, dass sie aufgrund ihrer unterdurchschnittlichen Beteiligung in höhergestellten Berufen dauerhaft vom Strukturwandel in Deutschland ausgesondert werden und dadurch in eine soziale Marginalität geraten. Die berufliche Integration insbesondere von Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist jedoch nur über eine berufliche Qualifikation zu erreichen (vgl. Granato 2003). Deshalb ist es zwingend notwendig, Berufsqualifizierung und Arbeitsmarktförderung für diesen Personenkreis dahingehend zu lenken, dass die Beteiligung an unterrepräsentierten Bereichen wie die des tertiären Sektors durch die Erleichterung des Zugangs zum Arbeitsmarkt weiter zunimmt.

## 2.7. Kritische Bestandsaufnahme

Der Bildungsstand einer Gesellschaft ist die Basis für ihren sozialen und materiellen Wohlstand (vgl. von Below 2003): Im Umkehrschluss bedeutet ein schlechtes Bildungssystem eine Gefahr für eben jenen Wohlstand. Wer nicht in der Lage ist, die tatsächlichen Bildungs- und Leistungspotenziale seines *Humankapitals*[38] auszuschöpfen, reduziert seine Zukunftschancen im globalen Wettbewerb der Wirtschafts- und Gesellschaftssysteme (Büttner et al. 2004, S. 78). Als Folge dieser bildungspolitischen Nachlässigkeit sind aufgrund des Mangels an den dringend benötigten Fachkräften mit

[38] Abgeleitet von den Grundannahmen aus der Humankapitaltheorie sind mit dem Kapitalbegriff alle Eigenschaften, Positionen und Güter gemeint, über welche die Personen bereits verfügen, sich aneignen und in irgendeiner Weise zunutze machen. Über je weniger Kapitalien die Personen verfügen, desto schwieriger wird die Akkumulation (also Erwerb) neuer Ressourcen, da laut Bourdieu neue Ressourcen leichter auf Basis der bereits vorhandenen akkumuliert werden (Bourdieu 1986, S. 246).

entsprechender Qualifikation Einschränkungen bei der Innovationsfähigkeit und Produktivitätssteigerung der Unternehmen zu befürchten (ebd., S. 213). Auf der Grundlage des Verständnisses, dass sich – bedingt durch soziostrukturelle und bildungspolitische Disparitäten – der ungleichmäßige Zugang zu Bildungsressourcen nicht nur auf das volkswirtschaftliche Wachstum und die ökonomische Entwicklung nachteilig auswirkt, sondern auch das „Entwicklungs- und Prosperitätspotential für die Gesamtheit" schwächt (Kreckel 2006, S. 14), lässt sich die Wachstumsschwäche eines Landes in Korrelation mit der Schwäche seines Humankapitals betrachten; mit anderen Worten: Ohne ausreichende Bildung der Menschen kann die Wirtschaft nicht wachsen. Der hier verwendete Begriff Humankapital hat seinen theoretischen Ursprung in der Disziplin der *Bildungsökonomie*, in deren Mittelpunkt die unterschiedlichen Hypothesen zum Zusammenhang zwischen Bildungsinvestitionen, der Qualifikation der Arbeitskräfte (Humankapital) und dem gesamtgesellschaftlichen Nutzen von Bildung stehen (vgl. u. a. Altvater 1971; Offe 1975; Becker 1976). Als Erweiterung des ökonomischen Kapitalbegriffes unterteilt Bourdieu (1983, S. 185) seinerseits das Humankapital, das die individuellen Fähigkeiten und Kenntnisse der Menschen in einer Volkswirtschaft umfasst, in ökonomisches Kapital (direkt in Geld konvertierbar), kulturelles Kapital (beeinflusst sozioökonomischen Status einer Person) und soziales Kapital (bezeichnet die sozialen Verpflichtungen oder Beziehungen zu anderen). [39]

Da in der neueren Migrationsforschung im Zusammenhang mit dem Bildungserfolg von Migrantenfamilien neben der sozialen Herkunft und sozioökonomischen Stellung immer häufiger das kulturelle und soziale Kapital an Bedeutung gewinnt, wird der von Bourdieu geprägte Kapitalbegriff vielfach als Argumentation für die unterschiedlichen Bildungsleistungen von Migranten im Vergleich zu deutschen Mitschülern herangezogen. In der Fachöffentlichkeit gibt es dabei unterschiedliche Auffassungen, welchen Stellenwert die verfügbaren Kapitalien der Migranteneltern bei der Analyse der Bildungsbenachteiligung ihrer Kinder im Vergleich mit gleichaltrigen Kindern und Jugendlichen deutscher Herkunft haben. Die bisherigen Forschungen zum Schulerfolg nicht herkunftsdeutscher Schüler haben sich auf drei wesentliche Bereiche konzentriert:

- auf sozioökonomische Rahmenbedingungen (z. B. Sprachkenntnisse, Bildungsstand der Eltern)
- auf Lernbedingungen in der Institution Schule (z. B. regionale Unterschiede in den Bildungssystemen)

[39] Vgl. hierzu auch Fn. 10 und 11.

- auf assimilatorische Faktoren[40] (z. B. Relevanz der Aufenthaltsdauer, Rückkehrabsichten)

Mit dem Ansatz der *kulturalistischen Erklärungen* fügt Diefenbach (2002, S. 45 ff.) eine vierte Ebene hinzu, die alle kulturbedingten Hindernisse – beispielsweise eine durch traditionelle Familienorientierung nicht ermöglichte Bildungslaufbahn – umfasst. Grundsätzlich stellen diese vier Ebenen die Summe aller Ansätze dar, die das Ausmaß der kulturellen Orientierung von Zuwanderern zwischen beiden Gesellschaften, also der eigenen ethnischen und der des Aufnahmelandes, in den Fokus der Beobachtungen rückt. Dabei wird diese kulturelle Orientierung in vielen Studien an Indikatoren wie Sprache, Medienverhalten, soziale Netzwerke etc. operationalisiert (vgl. u. a. Alba/Handl/Müller 1994; Büchel/Wagner 1996; Janßen/Polat 2006), die auch im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit als *Integrationsmonitoring*[41] dienen.

Bei der Suche nach den Ursachen für die Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind insbesondere die sozioökonomischen Rahmenbedingungen als Ausgangspunkt der verschiedenen Erklärungsansätze von zentraler Bedeutung. So stellte bereits Leibowitz Mitte der 70er Jahre einen signifikanten Einfluss der elterlichen Kapitalien auf die Bildungsleistungen von Kindern fest: „…we may find, that parental education and income […] are significantly related to indices children's abilities, schoolings and earnings." (Leibowitz 1977, S. 243). Sie folgerte dies aus der Annahme eines direkten Zusammenhanges zwischen dem familiären Hintergrund und der Menge an Zeit und Waren[42], welche die Eltern zur Kumulation von Kapitalien ihren Kindern zu übertragen in der Lage sind.
Diese Erkenntnisse haben auch in der neueren Migrationsforschung nichts an Aktualität verloren. Kristen/Granato (2005, S. 27) beispielsweise kamen zum Schluss, dass Migranteneltern aufgrund des Fehlens bedeutsamer Kapitalien den Bildungserfolg ihrer Kinder nicht im selben Maße nachhaltig sichern können wie deutsche Eltern. Die Autorinnen fassen danach zusammen, dass die gesammelte Bildungserfahrung in der Familie von „herausragender Bedeutung für den Bildungserfolg der Kinder" sei (ebd., S. 40). Ähnlich

[40] Diese Aspekte definiert Diefenbach als Erklärung für die – in der Migrationssituation verfügbaren – Handlungsstrategien (also die Annahme von Wirkungsmechanismen), die in erster Linie die Aufenthaltsperspektive der Migranten in den Blick nehmen (2002, S. 45 ff.).
[41] Handreichung zum Integrationsmonitoring Migration. Erarbeitet vom Landesmigrationsbeirat beim Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Familie des Landes Brandenburg, August 2007, S. 6. URL: http://www.masgf.brandenburg.de/media/lbm1.a.1336.de/im_migration.pdf (letzter Zugriff am 11.02.2009).
[42] Im Sinne von materiellen Gütern (wie z.B. Ausstattung mit Schulmaterialien etc.).

argumentiert von Below (2003, S. 83) in ihrem Bericht zur schulischen Bildung, beruflichen Ausbildung und Erwerbstätigkeit junger Migranten. Sie macht die im Vergleich zu deutschen Gleichaltrigen geringeren Bildungsabschlüsse der untersuchten italienischen und türkischen Jugendlichen an der geringeren elterlichen Bildung der Migrantengruppen fest, was jedoch deutlich häufiger auf die Bildungssituation der türkischen Gruppe zutreffe. Darauf hinweisend resümieren auch Baumert/Watermann/Schümer (2003, S. 64) als Ergebnis ihrer Untersuchung der Bildungssituation türkischer und russischer Jugendlicher, dass das Bildungskapital der Eltern bei türkischen Jugendlichen stärker die Prozessmerkmale des kulturellen, sozialen und ökonomischen Kapitals beeinflusse als bei russischen Jugendlichen. Insbesondere in Bezug auf die sozioökonomischen Variablen widerspricht Diefenbach (2007, S. 43) diesen Ansichten und konstatiert, dass Zusammenhänge zwischen dem Bildungserfolg der Kinder und der Verfügbarkeit über elterliche Kapitalien und Ressourcen als Erklärungsmodell für die Ursachen der Bildungsbenachteiligung von Migrationskindern und –jugendlichen in der wissenschaftlichen Forschung überschätzt würden. Zu einem ähnlichen Ergebnis kam Diefenbach gemeinsam mit Nauck und Petri bereits 1998: Der Bildungserfolg von Jugendlichen aus Migrationsfamilien stehe – anders als bei deutschen Jugendlichen – in einem „zwar signifikant positiven, aber außerordentlich geringen Zusammenhang mit dem ökonomischen und kulturellen Kapital der Herkunftsfamilie“ (Nauck/Diefenbach/Petri 1998, S. 713). Auch ist nach Diefenbach (2006, S. 228) ein systematischer Zusammenhang zwischen dem Bildungserfolg der Kinder und den elterlichen Rückkehrabsichten als assimilatorische Einflussgrößen unter Bezug auf die Arbeiten von Alba/Handl/Müller (vgl. 1994) nicht der Fall. Obwohl türkische Jugendliche nicht mehr in dem Maß wie noch in den 80er Jahren ihre Berufswahl unter dem Gesichtspunkt einer Rückkehr in die Heimat und der dortigen Verwertbarkeit treffen, ist – im Widerspruch zu Diefenbach – nicht abzustreiten, dass sie dabei dennoch stärker als Deutsche oder Jugendliche anderer Herkunft von der Orientierung und Zukunftsplanung der Familien abhängig sind und bei ihrer Berufswahl insofern andere Argumente zum Tragen kommen.

Auf einer anderen Ebene kritisiert Betz generell die migrantenzentrierte Orientierung dieser Forschungsansätze: Die Autorin betont, dass die Frage nach der Aussagekraft des Migrationshintergrundes im Kontext eines breiten Verständnisses von Bildung unthematisiert bleibe (Betz 2004, S. 7). Damit geht sie konform mit Gogolin (vgl. 2000), nach deren Auffassung – trotz zahlreicher Erklärungsansätze – ein recht geringes theoretisches Wissen über Migration und ihre Auswirkungen auf die Institution Bildung vorliegt. Eine theoretische Verknüpfung zwischen Migration und Bildung – und insofern die Erörterung der Relevanz

des Migrationshintergrundes für Bildungsfragen – versucht Betz mit der Einbeziehung und Analyse von migrationsspezifischen Sozialisationsbedingungen in den Familien anzugehen und betont dabei, dass diese Analysen um die Einbeziehung von Prozessvariablen ergänzt werden müssten, da nicht lediglich die Sozialisationsstrukturen in den Familien, sondern die Sozialisationsprozesse, die soziokulturellen Praktiken entscheidend seien (Betz 2004, S. 13).

Auch bezüglich der elterlichen Sprachkenntnisse als eines der wesentlichen Prozessmerkmale gibt es in der Forschung unterschiedliche Meinungen über den Einfluss elterlicher Ressourcen auf den Bildungserfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: So zeigten Baumert/Schümer (vgl. 2001) und Bos et al. (vgl. 2004), dass die Sprachkenntnisse der Eltern für den Übergang der Jugendlichen an höhere Schularten entscheidend sind, und belegten damit die früheren Ergebnisse von Alba/Handl/Müller (vgl. 1994) und Gogolin (vgl. 1994). Auf einen direkten Zusammenhang zwischen den Deutschkenntnissen der Eltern und den Bildungschancen ihrer Kinder wies auch Karatas hin: Eltern mit besseren Deutschkenntnissen können sich häufiger an schulischen Veranstaltungen beteiligen, sich besser im deutschen Schulsystem orientieren und daher den schulischen Erfolg ihrer Kinder besser unterstützen (Karatas 2006, S. 195). Die Autoren Büchel/Wagner (vgl. 1996) hingegen sahen dies in ihren Untersuchungen nicht bestätigt: In ihrer Analyse über den Effekt von zuwanderungsspezifischen Aspekten neben klassischen sozioökonomischen Einflussgrößen auf die Bildungschancen von Schülern mit Migrationshintergrund berücksichtigten sie zusätzlich zu den Sprachkenntnissen die elterlichen Rückkehrabsichten als weiteren Integrationsindikator, wobei sich die assimilatorischen Faktoren als bedeutsamere Prädikatoren für den Bildungserfolg der Kinder und Jugendlichen zeigten. Zum gleichen Ergebnis kommen beide Autoren auch in ihrem späteren Bericht über Assimilation und andere Determinanten von Schulerfolg in Deutschland (vgl. Haisken-DeNew/Büchel/Wagner 1997).

Auch die Zusammensetzung der Schülerschaft in Schulen wird als institutioneller Faktor bei der Erklärung der Bildungsbenachteiligung von Migrationsjugendlichen herangezogen. Sowohl in Deutschland (vgl. u. a. Esser 2001a; Kristen 2002) als auch im Ausland (Rüesch 1998 Schweiz; Bankston/Caldas 1996 und Roscigno 1998 USA[43]) gab es mehrere Untersuchungen zur Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft in Bezug auf die Schulleistungen mit dem Resultat unterschiedlicher Effekte in den einzelnen Staaten. Diese greift Stanat in ihrer Arbeit gezielt auf und versucht anhand von Daten des ersten PISA-

[43] Die Arbeiten von Bankston/Caldas und Roscigno beziehen sich hierbei eher auf die Effekte des sozialen Hintergrundes und weniger auf migrationsspezifische Merkmale.

Zyklus zu bestimmen, ob der Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund die erzielten Leistungen in den Schulen beeinflusst (vgl. Stanat 2006). Dabei kommt sie zum Ergebnis, dass an Hauptschulen mit erhöhtem Migrantenanteil geringere Leistungen (linearer Zusammenhang) erzielt werden. Jedoch macht sie den ausgeprägten Leistungsnachteil *aller* Schüler weniger am Migrantenanteil als vielmehr an der mehrfachen Benachteiligung der Schülerschaft insgesamt fest, die sich beispielsweise in einem ungünstigen sozioökonomischen Hintergrund der Familie äußere (Stanat 2006, S. 212). Folglich treten ungünstige Effekte auf die Schulleistungen dann verstärkt auf, wenn sich in Schulklassen eine größere Anzahl von Schülern mit sozioökonomisch und kulturell spezifischen Problemlagen findet. Dies ist allerdings von der Anzahl der Schüler mit Deutsch als Fremdsprache und auch vom Grad der Integration der Schüler mit Migrationshintergrund in der Klassengemeinschaft abhängig. In Anbetracht der Bedeutung der ethnischen und sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft für die Schulleistungen erscheinen daher heterogene Schülerschaften vorteilhaft für die Bildungsentwicklung sozial benachteiligter Schüler, die nach Ansicht von Becker/Lauterbach (2007, S. 29) ohne Einbußen in der Leistungsfähigkeit sozial Privilegierter vonstatten geht.

Regional unterschiedliche Bildungssysteme

Mit Blick auf die unterschiedliche Bildungspolitik der einzelnen Bundesländer eröffnet sich ein weiterer wichtiger Aspekt zur umfassenden Auseinandersetzung mit den komplexen Ursachen für den bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund häufiger auftretenden schulischen Misserfolg. Aufgrund fehlender Quellen ist es jedoch nicht möglich, diese Auswirkungen speziell auf den Bildungserfolg türkischer Jugendlicher hervorzuheben. Daher erfordert die Aufgabenstellung die Betrachtung der Lage *aller* Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In Anbetracht der Tatsache, dass die türkische Bevölkerung in Deutschland die größte nichtdeutsche Population[44] darstellt, lassen sich aus den verfügbaren statistischen Daten zweckdienliche Rückschlüsse auf die schulischen und auch sozialen Bedingungen für Kinder und Jugendliche türkischer Herkunft herleiten.
Im monodidaktischen Bildungssystem der Bundesrepublik zeichnet sich die Rolle der einzelnen Bundesländer in Abgrenzung zu den Aufgaben des Staates als sehr zwiespältig ab. Zwar tragen die Bundesländer aufgrund ihrer Kulturhoheit und damit bildungspolitischen Autarkie gegenüber dem Bund eine hohe Eigenverantwortung und verfügen über die

[44] Nach den Zahlen des Ausländerzentralregisters (AZR) lebten im Jahr 2007 mehr als 6,73 Millionen Ausländer in Deutschland, von denen ein Viertel türkische Staatsbürger waren (ca. 1,71 Millionen).

Gesetzgebungsgewalt in Bezug auf die Umsetzung integrativer Methoden und Konzepte, doch kollidiert dies mit Artikel 7 des Grundgesetzes, nachdem das gesamte Schulwesen in Deutschland unter der Aufsicht des Staates steht. Darüber hinaus sind die Bundesländer in ihren Entscheidungen an die sich aus Artikel 72 Abs.2 des Grundgesetzes[45] ergebende Verpflichtung des Staates zur Wahrung der Einheitlichkeit der Lebensverhältnisse über das Gebiet eines Landes hinaus gebunden. Im gesetzlichen Spagat zwischen curricularer Selbstbestimmung und verfassungsrechtlicher Verbindlichkeit verfolgen die Kultusminister der Bundesländer in der Praxis jedoch unterschiedliche bildungspolitische Ansätze. Obwohl die Kultusministerkonferenz (KMK) als übergeordnetes bildungspolitisches Gremium fungiert, dessen Funktion darin besteht, länderübergreifend einheitliche Beschlüsse in Fragen der Kultur und Bildung zu fassen, sind die Bundesländer nicht daran gebunden, da die Beschlüsse in der Regel einen „Empfehlungscharakter“ haben (Albers et al. 1980, S. 13). Die getroffenen Entscheidungen erfahren meist unterschiedliche Interpretationen bei der Umsetzung durch die Länder.

Der Ursprung der ganzen Problematik in Bezug auf die bildungspolitischen Divergenzen im Zusammenhang mit den unterschiedlichen Bildungserfolgen von Migrationsjugendlichen in den Bundesländern muss allerdings mehr als 40 Jahre in die Vergangenheit zurückverfolgt werden: Mit Beginn der Anwerbeabkommen zwischen der Bundesrepublik und mehreren (vornehmlich) südeuropäischen Ländern ab den 50er Jahren nahm auch sukzessiv die ansässige ausländische Bevölkerung in Deutschland zu. Da die „Gastarbeiter“ und die deutsche Bevölkerung außerhalb des Arbeitsplatzes relativ selten in Kontakt kamen und sich infolgedessen räumlich-sozial voneinander getrennte, unterschiedliche gesellschaftliche Strukturen entwickelten, offenbarten sich die Problemfelder zwischen den Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft und den anfangs noch als „Übergangslösung“ betrachteten europäischen Arbeitsmigranten insbesondere in den ungleichen Bildungschancen ihrer Kinder. Für diese wurde anfangs eine separate Beschulungsform mit nationalsprachigen Lehrern vorgesehen, das heißt, sie wurden zunächst getrennt von deutschen Kindern beschult. Erst 1971, also mehr als fünfzehn Jahre nach der Einreise der ersten Migranten in die Bundesrepublik und zwei Jahre vor dem offiziellen Anwerbestopp, rückte der Staat von der bisherigen Separierungspolitik ab und verabschiedete ein Gesetz zur allgemeinen Schulpflicht *aller* ausländischen Schüler an deutschen Schulen (Nieke 1992, S. 49). Damit reagierte die KMK auf die immer deutlicher auftretenden Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der

[45] URL: http://www.bundestag.de/parlament/funktion/gesetze/grundgesetz/gg_07.html (letzter Zugriff am 06.06.2008).

separaten Beschulung ausländischer Schüler, die sich unter anderem in der mangelhaften Erfüllung der Schulpflicht, unzureichenden Integration in den Regelunterricht, mangelnden Versorgung im Vorschulbereich sowie in den schlechten oder fehlenden Schulabschlüssen widerspiegelten (Puskeppeleit/Krüger-Potratz 1999, S. 12).

Doch die Integrationsabsicht war zunächst ausschließlich auf die bildungspolitische Ebene beschränkt und weit davon entfernt, die in Deutschland lebenden Migranten als vollwertige Mitbürger des gesellschaftlichen und rechtlichen Lebens zu akzeptieren. Ziel der staatlichen Ausländer- und Integrationspolitik in der Phase der *Konsolidierung* (1973 – 1978), die sich an die *Anwerbephase* anschloss, war vielmehr die Begrenzung sowie Reduzierung der Anzahl der Gastarbeiter und die Besetzung der frei gewordenen Stellen durch deutsche Arbeitslose (Bade 1994, S. 18). Eine spezielle Förderung von Deutschkenntnissen im Sinne der Aufrechterhaltung der „Rückkehrfähigkeit" von Kindern und Jugendlichen der weiterhin als Gastarbeiter betrachteten Migranten sowie finanzielle Anreize für Familien im Rahmen des „Rückkehrhilfegesetzes" (RückHG)[46] waren Belege für die Konzeptlosigkeit in der integrativen Ausländerpolitik der Bundesrepublik in den 80er Jahren (vgl. Pagenstecher 1995). Die bildungspolitische und auch sozialgesellschaftliche Integration reichte demzufolge nur bis zu der fest im politischen Kalkül der Bundesregierung verankerten Rückkehr der Gastarbeiter in ihre Heimat. Entgegen den entwickelten Leitlinien einer länderkonformen Bildungspolitik der KMK entfernten sich im Laufe der 70er und 80er Jahre immer mehr Bundesländer vom schulintegrativen Grundkonsens, so dass es in der Folge zur erneuten Entwicklung von separierenden Schulmodellen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in einigen der Bundesländer kam. Auf bildungspolitischer Ebene wurde eher monokausal argumentiert und funktionell auf die kulturellen und sprachlichen Unterschiede zwischen den Angehörigen der Arbeitsmigranten erster Generation und deutschen Kindern und Jugendlichen hingewiesen. Mit dem Heranwachsen der zweiten und auch dritten Generation nahm die Differenz in den Bildungschancen jedoch zu – und dies, obwohl die Kinder in Deutschland geboren wurden, von Beginn an hier zur Schule gingen und damit im Grunde bessere Ausgangsbedingungen hatten.

Die internationale Bildungsstudie PISA offenbarte der bislang „unbescholtenen" deutschen Bildungspolitik schließlich ihren miserablen Zustand und führte damit zum geschlossenen Entsetzen in der deutschen Bildungslandschaft. Zwar haben sich die Bildungsergebnisse für

[46] Rückkehrhilfegesetz vom 28.11.1983 (BGBI. I, S. 1377), zuletzt geändert durch das Zuwanderungsgesetz vom 30.07.2004 (BGBI. I, S. 1950) Bundesministerium der Justiz.

Deutschland seit den ersten PISA-Befunden (insbesondere aus 2000)[47] verbessert und die Testergebnisse deutscher Schüler und Schülerinnen liegen nicht mehr unter dem Durchschnitt aller OECD-Teilnehmerstaaten, jedoch gibt es auch weiterhin noch regional große Unterschiede in den Bildungserfolgen der Jugendlichen. Zudem ist – trotz der erkennbaren bildungspolitischen Veränderungen in Deutschland seit Beginn der PISA-Studien – auch heute noch die Kopplung zwischen sozialem und familiärem Kontext eines Schülers und seinem Schulerfolg viel zu eng (vgl. u. a. Ramm et al. 2004; Prenzel et al. 2007). Nach Einschätzung des OECD-Bildungsexperten Schleicher sind die Leistungsunterschiede zwischen Schülern mit Migrationshintergrund und Muttersprachlern deutlich ausgeprägter als in anderen Ländern; besonders die Leistungen von Einwandererkindern der zweiten Generation, die in Deutschland geboren sind, seien im internationalen Vergleich dramatisch abgefallen.[48] Aber auch innerhalb von Deutschland war zwischen den einzelnen Bundesländern ein beträchtliches Leistungsgefälle feststellbar. Ein Hauptgrund für die regionalen Varianzen in den Lernleistungen der Schüler liegt im föderalistischen System der Bundesrepublik, in der Bildung – wie bereits erwähnt – Ländersache ist. Können also diese Unterschiede in den Bildungsleistungen zwischen deutschen und nicht herkunftsdeutschen Schülern mit den regional unterschiedlichen Bildungssystemen der einzelnen Bundesländer begründet werden?

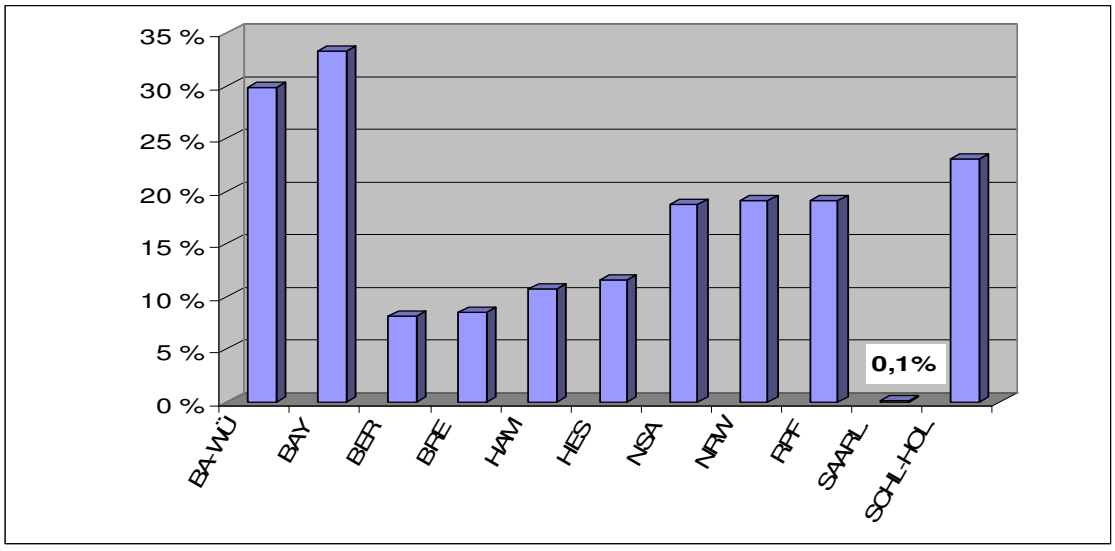
Obwohl sich alle Bundesländer mit den Erlassen der KMK seit 1971 zum Integrationsprinzip und explizit zum Verzicht separierender Beschulungsmodelle bekannten, hielten vor allem der Freistaat Bayern und Baden-Württemberg an der getrennten Beschulung von Kindern mit Migrationshintergrund fest (vgl. Meier-Braun 1979). Bis Ende der 80er Jahre wurden hier gleichsprachige ausländische Schüler getrennt von deutschen Schülern in zweisprachigen Klassen unterrichtet. Erst zu Beginn der 90er Jahre gab man dieses Schulmodell sukzessiv auf. Dennoch gab es 1995 weiterhin etwa 290 Gemeinschaftsklassen in Bayern insbesondere für türkische und griechische Schüler (vgl. Neumann 1999). In Anbetracht der Tatsache, dass die – als Folge der separaten Beschulung – im Vergleich zu deutschen Schülern deutlich schlechteren schulischen Leistungen von Schülern mit Migrationshintergrund in Bayern und Baden-Württemberg (vgl. Hinz/Zerger/Groß 2004) grundsätzlich Jugendliche *aller*

[47] Während bei der PISA-Vergleichsstudie im Jahr 2000 schwerpunktmäßig die Lesekompetenz und 2003 schwerpunktmäßig die mathematische Kompetenz der Schüler nachgeprüft wurde, standen bei PISA 2006 die Naturwissenschaften im Zentrum der Untersuchung.

[48] Erfolgreiche Bildungssysteme erfordern anspruchsvolle Leistungsziele. Interview des Online Wirtschaftsmagazins clavis mit Andreas Schleicher. URL: http://www.clavis-magazin.de/clavis.html (letzter Zugriff am 14.02.2008).

Anwerbenationen betreffen, lassen sich die Gründe für die schlechteren Bildungserfolge von Schülern nichtdeutscher Herkunft entsprechend nicht auf nationale Zugehörigkeiten beschränken. Dies bedeutet, dass ihre ethnische Herkunft für den Bildungserfolg nicht ausschlaggebend ist, also Differenzen in der Bildungsbeteiligung nicht dadurch zu erklären sind. Vielmehr dürften hier Unterschiede in den länderspezifischen Angebots- und Nutzungsstrukturen ausschlaggebend sein, die auch die Bildungsbeteiligung von Migrationsjugendlichen regulieren. Folglich kommen nur Formen der Benachteiligung auf institutioneller Ebene als maßgebliche Faktoren für den mangelnden Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund infrage, was unter anderem Gomolla/Radtke (vgl. 2002) in einer Untersuchung an Bielefelder Schulen belegten. Auch der in diesem Zusammenhang von Baumert et al. (vgl. 2002) durchgeführten Untersuchung zufolge waren die größten Unterschiede in der Bildungssituation zwischen ausländischen und deutschen Schülern besonders in Baden-Württemberg und Bayern festzumachen: Über die Hälfte der Jugendlichen aus reinen Migrationsfamilien besuchte in diesen beiden Bundesländern demnach die Hauptschule, und selbst bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund, deren Eltern beide in Deutschland geboren sind, lag der Anteil an Hauptschülern hier deutlich höher als im Vergleich zum übrigen Bundesgebiet. Auch neuere Daten des Statistischen Bundesamtes für das Schuljahr 2006/2007 bestätigen diese Ergebnisse (s. Abbildung 10).

*Abbildung 10: Anteil von Hauptschülern an allen ausländischen Schülern in den alten Bundesländern, in Prozent*




Datenquelle: Statistisches Bundesamt: Absolventen/Abgänger (Deutsche, Ausländer) nach Abschluss-, Schularten und Ländern, Fachserie 11, Reihe 1, Wiesbaden 2007. Eigene Darstellung.

Wie hier ersichtlich wird, machten Hauptschüler in den beiden süddeutschen Bundesländern ca. ein Drittel aller ausländischen Schüler aus. Selbst in den drei Stadtstaaten, in denen der Anteil von Ausländern an der Gesamtbevölkerung wesentlich höher ist als in Bayern und Baden-Württemberg, waren im Durchschnitt weniger als ein Zehntel der ausländischen Schulpflichtigen Hauptschüler. Bemerkenswert niedrig ist der mit 0,1 % kaum erwähnenswerte Anteil von ausländischen Hauptschülern im Saarland: Von ca. 9500 ausländischen Schulpflichtigen besuchten insgesamt nur 9 Personen diese Schulart. In diesem Zusammenhang lässt sich aus den Untersuchungsergebnissen von Baumert et al. ableiten, dass auch der Migrationsstatus der Familie Auswirkungen auf die Bildungsbeteiligung der Kinder und Jugendlichen hat. Bei reinen Zuwandererfamilien haben Jugendliche eine Bildungsbeteiligung, wie sie die derjenigen um 1970 entspricht (Baumert et al. 2002, S. 199). Zudem liegen erhebliche Bildungsunterschiede im Vergleich zwischen den Bundesländern vor, da Jugendliche aus reinen Zuwandererfamilien in Bayern und Baden-Württemberg wesentlich schlechtere Chancen für einen Übergang in höhere Schularten haben. Diese regionalen Ungleichheiten im Bildungsbereich zeigen sich insbesondere im Hinblick auf die Quoten der Schulabsolventen:[49] So erlangten 2006 in den alten Bundesländern ausländische Schüler am wenigsten in Bayern (6,6 %) und Baden-Württemberg (4,3 %) die allgemeine Hochschulreife. Im Vergleich dazu erreichten in Berlin mehr als doppelt so viele ausländische Jugendliche (15,8 %) das Abitur, in Hamburg lag diese Quote sogar noch höher (16,1 %). Selbst in dem von Migranten am dichtesten besiedelten Bundesland Nordrhein-Westfalen konnten ausländische Jugendliche deutlich häufiger (11,1 %) mit der allgemeinen Hochschulreife die Schule verlassen. Demgegenüber erreichte sowohl in Bayern als auch in Baden-Württemberg über die Hälfte der ausländischen Absolventen lediglich einen Hauptschulabschluss; in keinem anderen Bundesland war der Anteil der Hauptschulabsolventen unter allen ausländischen Absolventen dermaßen hoch.[50]

Auch wenn aus diesen Daten ein klares bildungspolitisches Gefälle in der Bildungslandschaft Deutschlands hervorzugehen scheint, so verläuft dieses laut der PISA-Studie doch zugunsten der süddeutschen Bundesländer: Im innerdeutschen Bildungsvergleich erzielten die Schüler aus Bayern und Baden-Württemberg die besten Schulleistungen. Zu diesem Ergebnis kommt unter anderem auch die *Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft* (INSM), die im Rahmen ihres

[49] Hierbei geht es um einen Ländervergleich in Bezug auf die unterschiedlichen Schulabschlüsse ausländischer Schulabsolventen. Das Abschneiden der ausländischen Schüler wird hier nicht mit den Schulabschlüssen deutscher Absolventen verglichen.

[50] Vgl. Statistisches Bundesamt: Absolventen/Abgänger (Deutsche, Ausländer) nach Abschluss-, Schularten und Ländern, Fachserie 11, Reihe 1, Wiesbaden 2007.

Bildungstests in allen sechzehn Bundesländern die vier zentralen Bildungsbereiche Vorschule, allgemeinbildende Schule, Berufsschule und Hochschule untersuchte. In ihrem für Deutschland erstellen „Bildungsmonitor“ weist die Initiative Bayern und Baden-Württemberg als führende Länder im Bildungsbereich nicht zuletzt aufgrund der Tatsache aus, dass beide Länder am stärksten in ihre Schulen und Universitäten investieren und diese Mittel effizient und zielgerichtet einsetzen.[51] Dennoch ist das Bildungswesen in Deutschlands Süden bei Weitem nicht das Modell der Zukunft. Zwar scheinen hier mit Blick auf die INSM-Ergebnisse die didaktischen Voraussetzungen für eine erfolgreiche Schullaufbahn besser zu liegen als im Rest der Republik, jedoch gilt dies nur für deutsche Schüler. Weiterhin sind Jugendliche mit Migrationshintergrund in Bayern und Baden-Württemberg im Bildungsbereich benachteiligt, was deutlich aus den jährlichen Berichten des Statistischen Bundesamtes hervorgeht. Vor allem in Bayern bleibt trotz der starken Betonung des muttersprachlichen Unterrichts als Merkmal der sprachlichen Bildung im Rahmen der Beschulung von Schülern mit nichtdeutscher Herkunftssprache – und damit im Grunde günstigeren Voraussetzungen für Kinder und Jugendliche mit einer anderen Herkunftssprache als Deutsch – der Zugang zur höheren Schulbildung „hochgradig selektiv“ (Hinz/Zerger/Groß 2004, S. 80). Diese für Migrationsjugendliche ungünstigen bildungspolitischen Rahmenbedingungen lassen nicht zu, dass sich ihre Chancen beim Übergang zu höheren und weiterführenden Bildungslehrgängen verbessern.

Eine der Ursachen für das schlechtere Abschneiden von Schülern mit Migrationshintergrund in Bayern und Baden-Württemberg liegt möglicherweise darin begründet, dass hier dem weiterführenden Schulsystem der Gesamtschule marginale Bedeutung zukommt und die im Vergleich zu den deutschen Kindern „bildungsärmeren“ Migrationskinder aus der Grundschule überwiegend in die Hauptschule übergehen. Hinz/Zerger/Groß (2004, S. 79) gehen im Ergebnis ihrer Analysen davon aus, dass hier bereits die Einführung von Ganztagsschulen einen deutlichen Fortschritt für die schulische Integration und Steigerung der Schulleistungen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund mit sich bringen würde.

### Die Bildungspolitik Berlins

Laut der INSM-Bildungsstudie ist das Bildungsniveau besonders in Berlin allenfalls drittklassig. Bei der Suche nach Ursachen für diese Entwicklung müssen die verschiedenen

[51] INSM-Bildungstest: Süd-Nord-Gefälle vergrößert sich. Online-Artikel vom 24.11.2004. URL:http://www.insm.de/Presse/Pressemeldungen/Pressemeldungen/INSM-Bildungstest__Sued-NordGefaelle_vergroessert_sich.html (letzter Zugriff am 15.02.2008).

Beschulungsmodelle durchleuchtet werden, die das Bundesland Berlin den Schülern mit Migrationshintergrund seit den Beschlüssen der KMK 1971 zur gemeinsamen Schulpflicht Deutscher wie Nichtdeutscher angeboten hat. Zu den Ergebnissen der diesbezüglichen Untersuchung äußerte sich explizit die Erziehungswissenschaftlerin Havva Engin (vgl. Engin 2003): Für die Entwicklung bildungspolitischer Konzepte für Migrationskinder in Berlin waren rückblickend zwei amtliche Dokumente von tragender Bedeutung und zwar: 1) die *AV ausländische Schüler*[52] und 2) das *Rundschreiben 35/1998.*

Zu 1: *AV ausländische Schüler:*

Mit dem Anwerbestopp der Bundesregierung von 1973 für Arbeitnehmer aus Nicht-EG-Staaten stieg die Zahl der Kinder nichtdeutscher Herkunft durch den Zuzug von Familienmitgliedern rasant an, so dass die politische Führung Berlins durch die Abkehr vom zunächst eingeschlagenen Kurs der gemeinsamen Beschulung hin zur Etablierung von „Vorbereitungsklassen" für Gastarbeiterkinder darauf zu reagieren versuchte. Nahezu zeitgleich führte man in vielen Berliner Grundschulen nationalhomogene Klassen ein, die aufgrund der Überzahl türkischer Schüler auch „Türkenklassen" bezeichnet wurden. Am 24.05.1984 verabschiedete die Senatsschulverwaltung die *AV ausländische Schüler* und erteilte dem separaten Beschulungsmodell zunächst die rechtliche Legitimation. Zielstellung der AV war es, den Kindern mit Migrationshintergrund für einen Maximalzeitraum von zwei Jahren in den Vorbereitungsklassen das Erlernen der deutschen Sprache schneller und besser zu ermöglichen, um sie im Anschluss daran in die Regelklassen einzugliedern. Dennoch gab es bis 1987 weder einen Rahmenplan für die Sprachförderung noch entsprechende Angebote für Lehrerfortbildungen, so dass als Resultat etwa ein Drittel der Schüler nichtdeutscher Herkunft eines Jahrgangs die Regelschule ohne Abschluss verließ. Als eine besondere Klassenform wurden zudem an Schulen der Innenstadtbezirke – an denen der Ausländeranteil am höchsten war – „Ausländerregelklassen" (ARK) eingerichtet, wenn der Anteil der ausländischen Schüler mit Sprachförderbedarf in der Regelklasse höher als 30 % war. Die schulrechtliche Festschreibung dieser Klassenform erfolgte ebenfalls in der AV. Durch die Ausgliederung in die ARK waren die ausländischen Schüler fortan sprachlich und auch sozial von den deutschen Kindern isoliert. Es ist offensichtlich, dass diese Maßnahmen weniger die Sprachförderung in eigens für diesen Zweck institutionalisierten „Ausländerklassen" effektiv

[52] Ausführungsvorschriften über den Unterricht für ausländische Kinder und Jugendliche. Dienstblatt des Senats von Berlin, Teil III, 24.05.1984.

begünstigten, als vielmehr die kulturelle und soziale Ausgrenzung der Kinder nichtdeutscher Herkunft aus dem deutschen Sozialisationsumfeld zur Folge hatten.

Zu 2: *Rundschreiben 35/1998:*

Trotz heftiger Proteste aus der Öffentlichkeit behielt die Senatsschulverwaltung ihren segregierenden Beschulungskurs für Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache zunächst bei. Erst als Mitte der 90er Jahre durch *Sprachstandsfeststellungen* (vgl. Ehlich et al. 2005) zur Ermittlung des sprachlichen Förderbedarfs in einigen Bundesländern die mangelnden Deutschkenntnisse von Migrationskindern bei der Einschulung festgestellt und dadurch das öffentliche Interesse an dieser Problematik geweckt wurde, sah sich auch der Berliner Senat zu einer Änderung seiner Bildungspolitik gezwungen. Im Vorfeld der KMK-Empfehlungen zur interkulturellen Bildung in Schulen nahm die Berliner Landesregierung die Forderungen nach bilingualen Angeboten im April 1996 in das Berliner Schulgesetz (§ 35a Abs. 5 SchulG) auf.[53] Gleichzeitig wurde der Terminus *ausländische Kinder und Jugendliche* mit Wirkung vom 15. April 1996 durch die Formulierung *Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache* ersetzt. Im Zuge der weiteren Gesetzesnovellierung sollten gemäß den im Rundschreiben 35/1998 determinierten Beschlüssen die Schulen die deutsche Sprachkompetenz von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache bereits vor ihrer Einschulung überprüfen, um sie gegebenenfalls erst nach der Zuweisung in die ab Herbst 1998 eingeführten „Förderklassen" – welche in ihrer didaktischen Umsetzung letztendlich nichts weiter waren als die Fortführung der ARK mit anderer Bezeichnung – zur Verbesserung der Sprachkenntnisse anschließend in Regelklassen einzugliedern. Ferner sollte durch das neu geschaffene Fach *Deutsch als Zweitsprache* (DaZ) der tatsächliche Förderbedarf von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache festgestellt und mittels entsprechend geschulten Fachpersonals individuell auf die Bedürfnisse der Schüler in den Förderklassen eingegangen werden. Dies beabsichtigte der Senat durch das zusätzliche Angebot von DaZ-Lehrerfortbildungen zu gewährleisten.

Jedoch standen die DaZ-Maßnahmen nicht immer positiv im Mittelpunkt der bildungspolitischen Diskussion der letzten Jahre: Obwohl sich das Unterrichtsfach zu Beginn wie ein an den sprachlichen Defiziten von zweisprachig aufwachsenden Migrationskindern orientiertes schulpolitisches Konzept präsentierte, bemängelten Experten aus der Sprach- und Migrationsforschung die mangelhaften Rahmenbedingungen der DaZ-Angebote für eine

[53] Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996. URL: http://www.kmk.org/doc/beschl/671-1_Interkulturelle%20Bildung.pdf (letzter Zugriff am 02.06.2008).

praxisorientierte Umsetzung. Da es zunächst keine DaZ-Rahmenpläne gab, fehlten den Lehrern auch entsprechende Unterrichtsmaterialien. Darüber hinaus waren sie angesichts ungenügender Fort- und Weiterbildungsangebote nicht in der Lage, DaZ-Elemente didaktisch in den Regelunterricht mit einzuarbeiten, so dass „die Hoffnungen der Lehrkräfte und Schulleitungen schnell in Frustration und Resignation umschlugen“ (Engin 2003, S. 81). Lubig-Fohsel/Weil lokalisieren in dieser Verschleppung der DaZ-Reform sogar einen der Gründe für den Schulmisserfolg von über einem Drittel der Kinder mit Migrationshintergrund.[54] Als Folge dieser konzeptionellen Fehlentwicklung wurde dann das ab dem Schuljahr 2004/2005 geltende Berliner Schulgesetz mit einer Reihe neuer Regelungen ausgearbeitet. Hierbei wurde unter anderem die verpflichtende Teilnahme von einschulungsfähigen Kindern an einem halbjährigen Sprachförderkurs bereits vor Schulbeginn festgeschrieben, sofern sich in einem Sprachtest – im Zuge ihrer Anmeldung zur Grundschule – Defizite der deutschen Sprachkenntnisse feststellen lassen.[55]

Neben der Kompetenzerweiterung der Schulkonferenz wurde zusätzlich die Eigenverantwortung der Schulen durch die Eröffnung von pädagogischen und personellen Gestaltungsspielräumen zur flexibleren Stundenplangestaltung und zur Beteiligung am Auswahlverfahren von Lehrkräften gestärkt. Das neue Schulgesetz soll durch eine institutionelle Verankerung der DaZ-Rahmenpläne den in den Kritikpunkten zum Ausdruck kommenden Anforderungen an die DaZ-Konzepte Rechnung tragen. Hierbei sieht das neu anvisierte Integrationsmodell den gemeinsamen Unterricht für alle Schüler sowie die Förderung von Schülern nichtdeutscher Herkunft entsprechend ihrer individuellen Deutschkenntnisse vor.[56] In diesem Zusammenhang kommt auch den Kindertageseinrichtungen eine besondere Verantwortung zu: Ihre Aufgaben sollen sich künftig nicht ausschließlich auf die Funktionen reiner Betreuungsinstitutionen beschränken; vielmehr sollen die Kompetenzen der Kinder nichtdeutscher Herkunft in den deutschen Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Sprechen durch ausgebildetes Fachpersonal zum Zweck der besseren Eingliederung in die Schulklassen bereits im Vorschulalter gefördert werden.

Der hier dargestellte ganzheitliche Ansatz ist richtungweisend für den bilingualen und interkulturellen Unterricht an deutschen Schulen; jedoch müssen die methodischen Prozesse

[54] Vgl. Lubig-Fohsel, Evelin/Weil, Gerhard: DaZ über alles? – Provozierende Überlegungen zu Kernfragen der Migrantenbeschulung. URL: http://www.bebis.cidsnet.de (letzter Zugriff am 19.07.2008).
[55] § 55 Nr. 2 Schulgesetz für Berlin (SchulG) vom 26.01.2004. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (ab dem 01.08.2006 geltende Fassung).
[56] Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin: Deutsch als Zweitsprache (DaZ). URL: http://www.berlin.de/sen/bildung/foerderung/schueler_nichtdeutscher_herkunftssprache/daz.html (letzter Zugriff am 28.11.2007).

der Sprachförderung von Migrationskindern konzeptionell weiter unterstützt und entwickelt werden. Noch immer gibt es Kritik aus den Fachbereichen, es finde kaum gezielter DaZ-Unterricht statt; auch fehle es den Schulen an einer „internen Fortbildungskultur“, da Lehrerinnen und Lehrer kaum die Bereitschaft zeigen würden, voneinander zu lernen (Mohrmann 2006, S. 30). Die Umsetzung des Zieles, DaZ nicht nur als Fördermaßnahme, sondern in jedem Fach und bei allen Aktivitäten außerhalb des Unterrichts unter lern- und entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten zum Erst- und Zweitsprachenerwerb insbesondere für die Zielgruppe der Kinder bildungsferner Elternhäuser aus *schwierigen Milieus* (vgl. Lubig-Fohsel/Weil; s. Fn. 54) stattfinden zu lassen, bedarf aber der Impulse aus der Erprobung möglichst vielfältiger Ansätze, dem Erfahrungsaustausch vor Ort sowie der Diskussion auf einer möglichst breiten Erfahrungsgrundlage (Nové 2006, S. 21).

Trotz dieser konzeptionellen Schwierigkeiten dokumentieren die in den letzten zehn Jahren umgesetzten Bildungsreformen in Berlin unter Einbeziehung interkultureller und bilingualer Konzepte dennoch das Umdenken in der Bildungspolitik. Die früheren Erwartungen aus dem Antagonismus, Integration durch die Trennung und separate Beschulung von ausländischen und deutschen Kindern teilweise von der 1. bis hin zur 10. Klasse zu erreichen, sind im Nachhinein betrachtet Ausdruck einer ignoranten und gescheiterten Bildungspolitik Berlins, die im Hinblick auf die hohe Arbeitslosigkeit und fehlenden Ausbildungsplätze unter den nichtdeutschen und insbesondere türkischen Jugendlichen der Stadt ihre Schatten bis in die heutige Zeit wirft. Anstatt in die Klassengemeinschaft integriert zu werden, erfuhren Schüler nichtdeutscher Herkunft als Resultat der bildungspolitischen Bemühungen vielmehr die Isolation aus dem deutschen Sozialisationsumfeld. Dadurch verpassten sie wichtige soziokulturelle Impressionen in ihrer individuellen Entwicklung genau in jener Phase, in der sich „*unsere Sprache, Weltanschauung und Wertorientierung ausprägen*“ (Weber 1983, S. 37). Erst spät setzte auf politischer Ebene das Bewusstsein für die Dringlichkeit einer integrativen und lebensweltbezogenen Förderung dieses Personenkreises ein. Unter Aufgabe der anfänglichen Methode der unsachgerechten Einteilung der Schülerschaft in Deutsche und Migranten wurde der Fokus auf die Förderung und Weiterentwicklung der individuellen Fähigkeiten sowie kulturellen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Rahmen des Regelunterrichts gelenkt.

## 3. Bildungspolitische Forderungen

In Anbetracht der bisher dargestellten humankapitalistischen Erklärungsansätze zu den Ursachen der Bildungsbenachteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund (insbesondere türkischer Herkunft) sowie der hierfür bildungspolitischen Verantwortlichkeit lassen sich die schulischen Differenzen zu gleichaltrigen Deutschen folglich nicht monokausal erklären (vgl. Herwartz-Emden 2005). Vielmehr dürfte durch das Zusammenwirken soziokultureller, soziökonomischer, assimilatorischer und auch institutioneller Variablen ein ganzheitlicher Erklärungsansatz erforderlich sein, der neben den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und institutionellen Wirkungsgrößen auf Ebene der Bildungspolitik auch alle lebensweltlichen Bereiche in der Migrationssituation fokussiert. Die Betonung der Faktorenpluralität bei der differenzierten Betrachtung der Bildungsunterschiede zwischen deutschen und türkischen Jugendlichen wird auch bei Kagitcibasi (vgl. 1991) deutlich: Sie hält die bloße Darstellung kultureller Unterschiede als monokausale Erklärung für die Ursachen ungleicher Schulleistungen beider Gruppen für nicht ausreichend. Eine ähnliche Auffassung vertritt dem Grunde nach Stallmann (1991, S. 34) und bringt dies mit ihrem Hinweis zum Ausdruck, der unterschiedliche Schulerfolg stünde im engen Zusammenhang mit den unterschiedlichen sozialen, familiären und gesellschaftlichen Faktoren bei deutschen Jugendlichen. So sind beispielsweise Kinder wohlhabender Eltern im Vergleich zu Gleichaltrigen aus der sozialen „Unterschicht“[57] aufgrund unterschiedlicher Sozialisationserfahrungen häufiger an höheren Schularten vertreten und haben zudem die Möglichkeit, eine bessere Schulbildung zu genießen und werden nicht mit den Schwierigkeiten konfrontiert, mit denen sich Unterschichtkinder hauptsächlich in Haupt- oder Gesamtschulen in Bezirken oder Stadtteilen mit überproportionalem Ausländeranteil auseinandersetzen müssen. Auch der Zugang zur dualen Ausbildung und damit Berufswelt zeichnet sich für Jugendliche aus oberen Schichten müheloser ab (vgl. Geißler 1996), da die Eltern aufgrund ihres guten Bildungsstandes und (zumeist) ihrer gutbezahlten Anstellung verstärkt soziale Netzwerke knüpfen können, von denen ihre Kinder profitieren. Nicht zuletzt das elterliche Engagement für höhere Schulabschlüsse eröffnet diesen Kindern und Jugendlichen Lebensperspektiven, welche sich für die Betroffenen aus der Unterschicht in Anbetracht des sinkenden Bedarfs an gering qualifizierten Arbeitskräften in einer

[57] Vgl. Shell Jugendstudie 2006 – Hauptergebnisse, S. 1. URL: http://www.ljrt-online.de/wDeutsch/download/jugendhilfe/shellstudien/Hauptergebnisse15_Shell-Studie.pdf (letzter Zugriff am 11.10.2008).

zunehmenden Wissensgesellschaft verschließen. Zwar unterliegen nach dieser Darstellung deutsche Jugendliche und solche mit Migrationshintergrund aus der sozialen Unterschicht gleichermaßen diesen schichtspezifischen Benachteiligungen,[58] jedoch sind von der ungleichen Verteilung der Chancen für Jugendliche aus unteren Schichten beim Zugang zu höheren Schularten noch vor allem Schüler mit Migrationshintergrund betroffen, die sich im Vergleich zu gleichaltrigen Deutschen mit dem Erreichen der Lernziele sehr viel schwerer tun.

Die strukturelle Benachteiligung junger Migranten – insbesondere türkischer Jugendlicher –, die nach Erfüllung der Schulpflicht die Schule verlassen, macht sich speziell im beruflichen Bereich bemerkbar, da das Problem der Jugendarbeitslosigkeit ungelernter bzw. ausbildungsloser Personen häufiger bei ihnen als bei Deutschen auftritt (Boos-Nünning 1994b, S. 152). Eine erfolgreich beendete Lehre bietet zwar keine Garantie für einen Arbeitsplatz, aber gerade für türkische Jugendliche stellt sie angesichts der hohen Quote derjenigen ohne Berufsausbildung unter allen türkischen Arbeitslosen[59] eine unabdingbare Voraussetzung für die berufliche Integration dar. Bei den türkischen Jugendlichen, die Arbeit finden, erfolgt die Berufswahl – wie bereits erwähnt – nicht mehr in dem Maße wie noch in den 80er Jahren unter dem Gesichtspunkt einer Rückkehr in die Türkei und der damit einhergehenden Verwertbarkeit der erlernten Tätigkeit in der Heimat**.** Wie bereits aufgezeigt, ist hier ein Wandel in der Erwartungshaltung der zweiten und dritten Generation in Bezug auf ihre berufliche Zukunft erfolgt, der sie den Erwerb von höherwertigen Arbeitsplätzen als die ihrer Eltern oder Großeltern anstreben lässt. Dennoch ist es nicht abzustreiten, dass bei jungen und jugendlichen Türken aufgrund ihrer traditionell engen Verflechtung in die Familienstruktur bei der Berufswahl nicht immer die berufliche Attraktivität und die Verwirklichung eigener Bedürfnisse wie Einkommen, Zufriedenheit und Selbstwertgefühl im Vordergrund stehen (vgl. Boos-Nünning 1994a). Stärker als bei deutschen Jugendlichen oder Jugendlichen anderer Herkunft hat bei der Berufswahl der Nutzen für die ganze Familie eine übergeordnete Stellung. Oftmals spielen auch monetäre Vorstellungen und Wünsche der Eltern eine große Rolle bei der Entscheidung gegen eine Berufsausbildung nach der Schulzeit.[60] So nehmen viele aus dem Druck heraus, gleich Geld verdienen zu müssen, einen Job als Aushilfs- oder ungelernte Vollzeitkraft an. Folglich entsteht eine neue Generation von

[58] Vgl. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.): Bericht über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland. Berlin 2005, S. 48.
[59] Vgl. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.): Berufsausbildung – eine Zukunftschance für Zugewanderte. Bonn/Berlin 2005, S. 72.
[60] Institut für berufliche Bildung (Hrsg.): Förderung jugendlicher Migrantinnen und Migranten in der Ausbildungsvorbereitung. Projekt INKA III, 2001.

Hilfsarbeitern ohne Ausbildung, was bereits Anfang der 70er Jahre die Bildungssituation von Kindern aus Gastarbeiterfamilien kennzeichnete (vgl. Klee 1971). Diese Tätigkeiten für Arbeitskräfte mit geringer oder fehlender Berufsqualifizierung bieten jedoch kaum Arbeitsplatzsicherheit und Kündigungsschutz. Bereits kleinere, wirtschaftlich bedingte personelle Veränderungen im Betrieb bedeuten für viele den Verlust des Arbeitsplatzes. Auch bei den durch die instabile Konjunkturlage in Deutschland bedingten betrieblichen Rationalisierungen oder Standortverlagerungen sind in erster Linie Arbeitsplätze von ungelerntem oder gering qualifiziertem Personal betroffen.[61] Die Folge ist das erneute Abrutschen in die Arbeitslosigkeit. Mit dem ansteigenden Bedarf an branchenübergreifendem Fachpersonal sinkt aber die Zahl der Arbeitsplätze für ungelernte Arbeiter. Da den arbeitslosen Türken in der Regel die notwendigen Qualifikationen und Sprachkenntnisse für eine berufliche Umorientierung fehlen, gibt es auf lange Sicht kaum Beschäftigungsmöglichkeiten für sie. Hier entscheidet unter anderem auch die deutsche Staatsbürgerschaft oftmals über die weiteren beruflichen Chancen, da die individuellen Entfaltungsmöglichkeiten ohne deutschen Pass weitgehend eingeschränkt sind. Dazu gehört unter anderem auch der Zugang zum Beamtenstatus als Berufsgruppe mit geringem Risiko der Arbeitslosigkeit. Die – vor allem im Zusammenhang mit der Besetzung von Lehrstellen – zusätzlichen Einstellungshemmnisse deutscher Betriebe führen zu Verunsicherungen bei türkischen Jugendlichen und erschweren ihnen dadurch die Verwirklichung ihrer beruflichen Ziele. Folglich ist es dringend erforderlich, bei der Integration von türkischen Jugendlichen in den Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarkt vom Defizitansatz abzurücken und ihr Potenzial – also Mehrsprachigkeit, die Fähigkeit zur Mobilität zwischen beiden Kulturen sowie andere bikulturelle Kompetenzen – besser zu nutzen und entsprechend den Erfordernissen des Arbeitsmarktes zu fördern. Dies könnte unter anderem auch verhindern, dass sich eine durch Erwerbslosigkeit auftretende soziale Stigmatisierung und fehlende Akzeptanz in der an Leistung orientierten deutschen Gesellschaft entwickeln. Andernfalls wird sich aufgrund ihrer strukturellen Benachteiligung an ihrer Situation auf dem Arbeitsmarkt kaum etwas ändern.

## 3.1 Integrationskonzepte und ihre Bedeutung für sozial- und bildungspolitische Prozesse

Die bislang skizzierte Chancenungleichheit türkischer Jugendlicher und Jugendlicher anderer Nationalitäten wurde nahezu bei allen statistischen Daten in Beziehung zur Referenzgruppe

[61] Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration: Gutachten zur Situation der türkischstämmigen Bevölkerung in Deutschland. Berlin 2004, S. 12.

der deutschen Jugendlichen dargestellt. Dabei ist es wichtig zu betonen, dass dies lediglich der Präsentation zu Vergleichszwecken diente. Die wissenschaftliche Herausforderung dieser Arbeit liegt nicht in der Absicht begründet, deutsche Jugendliche im Rahmen der Ursachenforschung bezüglich der differenzierten Problemstellungen bei türkischen Jugendlichen in Deutschland als Maßstab heranzuziehen. Nicht alle Probleme können auf den Migrationshintergrund zurückgeführt oder als charakteristische Defizite allen Individuen dieser Personengruppe stereotyp zugeordnet werden. Die sozialen Belastungen junger Menschen türkischer Herkunft und ihrer Familien, wie Arbeitslosigkeit, Arbeitsbedingungen und Wohnverhältnisse, sind den Problemen in Familien der Mehrheitsgesellschaft ähnlich. Jedoch werden diese Probleme bei türkischen Familien aufgrund unterschiedlicher sozialer Ausgangsbedingungen und Wertvorstellungen anders empfunden (vgl. Toprak 2004). Insbesondere im Hinblick auf die sozialgesellschaftliche und strukturelle Integration unterscheiden sich beide Gruppen stark voneinander, da türkische Jugendliche nicht nur im Vergleich zu deutschen Gleichaltrigen, sondern auch – wie in Abschnitt 2.1 (s. S. 20 ff.) im Zusammenhang mit der Darstellung der ungleichen Bildungsbeteiligung von Jugendlichen unterschiedlicher Nationalität dargelegt – vor allem im Bildungs- und Beschäftigungssektor und dem damit verbundenen Zugang zu weiteren qualifizierenden Systemebenen benachteiligt sind.

Was aber bedeutet das Wort *Integration* und wofür steht es? Der Begriff wurde in der öffentlichen Diskussion der letzten Jahrzehnte immer wieder instrumentalisiert: Je nach politischem Standpunkt konnte er Anpassung, Eingliederung, Zusammenleben oder Mitbestimmung bedeuten. Dabei existieren viele Integrationsmodelle, die ein strukturelles Konzept für eine erfolgreiche Integration zu präsentieren versuchen. So liegt nach Auffassung von Hoffmann (1992, S. 56) ein erfolgreiches Konzept vor, wenn der Integrationsprozess in den vier Bereichen „Gesellschaft“, „Recht“, „Politik“ und „Kultur“ verläuft. Einen definitorischen Rahmen dieser Ebenen lieferte bereits Lockwood 1969 mit seiner Unterscheidung zwischen „Systemintegration“ und „sozialer Integration“: Während sich die Systemintegration auf die Einbindung der Zuwanderer in die durch Recht und Geld regulierten Teilbereiche (Arbeits-)Markt und Staat bezieht, wird unter sozialer Integration die „konflikthafte Beziehung der Akteure zueinander […] und zur Gesellschaft insgesamt“ verstanden (Lockwood 1969, S. 130).[62] Im Falle des Scheiterns der Systemintegration sei die Desintegration das Resultat, das Scheitern der Sozialintegration habe die Ausgrenzung zur Folge (ebd., S. 131). Zur Abwendung dieser Konsequenzen bedarf es der Partizipation der

[62] Lockwood hat diese Aspekte sehr früh anhand seiner Studien über die Lebensbedingungen und Befindlichkeiten der englischen Arbeiterklasse im Verhältnis zu den (Arbeits-)Immigranten untersucht.

Minderheitsgesellschaft an allen staatlichen und gesellschaftlichen Teilsystemen. Davon allerdings sind die in Deutschland lebenden Migranten noch weit entfernt, da ihre Integration auch immer die Sorge einer Kollision mit den vitalen Eigeninteressen der Mehrheitsgesellschaft impliziert. Diese Sorge bzw. das aufkommende Gefühl einer externen Belastung erklärt Pellens (vgl. 1998, S. 2) damit, dass Menschen verschiedener ethnischer Herkunft in zu großer Zahl zuwandern und Teilhabe am Wohlstand fordern könnten, wodurch sich die Mehrheit in ihrem Status bedroht fühlt.

Der Bielefelder Sozialforscher Heitmeyer (1999, S. 5) greift Lockwoods Teildefinitionen in seinem Begriff der *Inklusion* auf und drückt damit die Möglichkeit der gleichberechtigten Teilhabe bei Aufrechterhaltung der kulturellen Differenz aus. Im Unterschied zu Esser (vgl. 2001a), nach dessen Ansicht eine erfolgreiche Integration nur nach assimilativen Mustern – also dem Modell der gleichberechtigten Teilhabe bei Aufgabe der Herkunftskultur – möglich sei, erkennt Heitmeyer die Inklusion zumindest als theoretisch gleichwertige Alternative zur Assimilation an. Auch für Luhmann (vgl. Luhmann 1997) stellt die Inklusion in der systemtheoretischen Betrachtung eine besondere Form dar, die als Chance der sozialen Berücksichtigung von Personen bezeichnet ist und dadurch eine soziale Integration von Individuen in die Gesellschaft auf Teilsystemebene (z. B. Recht, Wirtschaft, Politik etc.) ermöglicht (Luhmann 1997, S. 620). Der Autor führt im Verlauf seiner systemtheoretischen Überlegungen weiter aus, dass funktional differenzierte Gesellschaftssysteme – welche prinzipiell auf Inklusion der Gesamtbevölkerung ausgelegt sind und dadurch den Ausschluss von Menschen verhindern sollen – nur noch nach je eigenen Kriterien diskriminieren, also selbst entscheiden, wie weit es jemand in diesem System bringt. Jedoch werden bei rationaler Operationsweise der Inklusion Personen auch so stark marginalisiert, dass dies nachhaltige Konsequenzen für den Zugang zu anderen Funktionssystemen hat (Luhmann 1997, S. 630 f.).[63] Mit anderen Worten: Die auf Inklusion gerichtete Rationalität der funktionalen Differenzierung selbst hat massenhaft Ausschluss (Exklusion) zur Folge.

Aus einem anderen Verständnis heraus wird das Konzept der Inklusion im Bereich der Sonderpädagogik in Diskrepanz zum Konzept der Integration gesetzt: Letzteres akzentuiert bzw. stellt die sozialen und kulturellen Unterschieden hervor, Inklusion betont dagegen vielmehr die Gemeinsamkeiten, wobei Heterogenität in den unterschiedlichsten Dimensionen zur Normalität gehört. Aufgrund der – in der Vielzahl an konzeptionellen Interpretationen

[63] So sind Personen, die z.B. am System „Wirtschaft“ teilnehmen, nicht automatisch von der Teilnahme am System „Religion“ ausgeschlossen; in Fällen des Ausschlusses aus einem System hingegen fallen Personen auch aus der Möglichkeit der Partizipation an anderen Systemen heraus: Wer keine Arbeit hat, kann auch keine Wohnung unterhalten, wer keinen Wohnsitz unterhält, kann auch nicht wählen (Merten 2004, S. 112).

gründenden – problembehafteten Zuordnung sowie qualitativer Schieflagen (vgl. Reiser 2003) des Integrationskonzeptes, welche seine Wirksamkeit infrage stellen, sieht Sander (vgl. 2003) in der Inklusion sogar eine Optimierung und Erweiterung der Integration. Unter Berücksichtigung dieser Gesichtspunkte stellt das Inklusionskonzept seinerseits für Markowetz den Ausdruck einer Vision von einer Gesellschaft dar, in der es in Anerkennung der Gleichheit und Verschiedenheit der Menschen erst gar nicht zu Ausgrenzungen und sozialer Ungerechtigkeit kommt (vgl. Markowetz 2007).

Bei der Beschreibung des Zusammenlebens von Einwanderern und der autochthonen Bevölkerung der Aufnahmegesellschaft bleibt es weiterhin entscheidend, das ethnospezifische und kulturelle Potenzial der Migranten zu erhalten. Durch die gleichzeitige Möglichkeit, gleichberechtigt an gesellschaftlichen Prozessen zu partizipieren und an ökonomischen Ressourcen beteiligt zu werden, steigert sich das Gefühl der Identifikation mit der Aufnahmegesellschaft. Esser stellt seinerseits jedoch infrage, ob eine gleichberechtigte Koexistenz beider Gruppen überhaupt realisierbar sei, da es nach seiner Auffassung nur zwei Möglichkeiten für Migrantengruppen gebe, sich eben an jenen Prozessen und Ressourcen zu beteiligen: Die *strukturelle Assimilation* als Integration in den Arbeitsmarkt bzw. der Zugang zu zentralen Institutionen – an die sich die Angleichung in kulturellen Eigenheiten und sozialen Beziehungen (*soziale Assimilation*) anschließt – oder das Eingliedern in *ethnische Schichtungen*, in der es übereinander geordnete Gruppen mit unterschiedlichem Zugang zu den gesellschaftlichen Ressourcen gibt (Esser 2001b, S. 69). Nach Hansens (2001, S. 67) Schlussfolgerung gerät die Zuzugsgesellschaft dadurch unter einen unangemessenen Anpassungsdruck, der im wissenschaftlichen Diskurs als *Ethnisierung* oder *Deutschmachung* bezeichnet wird. Als Ursachen für ethnische Schichtung benennt Esser (vgl. 2001b) Segmentation und Distanzierung bei Migranten, ohne jedoch die Mechanismen der Ausgrenzung auf Seiten der Mehrheitsgesellschaft zu thematisieren. So bleibt die Verantwortlichkeit für segmentative und segregative Prozesse an den ethnischen Gruppen selbst haften. Dabei können faktisch bestehende Formen von Ungleichbehandlung bis hin zu Diskriminierung die beschriebenen Segmentationsbestrebungen provozieren (vgl. Beckmann 1997, S. 207 ff.). Zwar betont Esser, dass mit der Verleihung der Staatsbürgerschaft ein Schritt zur sozialen Integration von Migranten erfolge – was sicherlich auch einige Tendenzen zur Systemintegration erzeuge. Jedoch sei dies keine Garantie für die Platzierung auf zentralen Positionen der Funktionssysteme (Inklusion), welche in modernen Gesellschaften meistens gehobene berufliche Positionen sind; in die käme man nur nach erfolgreichem

Durchlauf des Bildungssystems hinein (Esser 1999, S. 29). Die hierfür von Esser eingeforderten Anstrengungen insbesondere auf Seiten der Migranten bedingen jedoch ein integratives Bildungssystem, das den Zugang zu höheren Bildungsebenen/-stufen gewährt und den Migranten die Kumulation berufsqualifizierender Fähigkeiten und Fertigkeiten ermöglicht. Dies ist aber aufgrund des sich für Migranten – wie bereits dargestellt – strikt selektiv und undurchlässig abzeichnenden Bildungssystems in Deutschland kaum realisierbar, so dass die Betroffenen aus diesem Bereich überwiegend exkludiert sind. Solange also Esser keine Forderung auf eine gleichberechtigte Teilhabe an Bildungsressourcen/-chancen erhebt, erscheinen seine Folgerungen als contradictio in adjecto und damit als unerfüllbares Ansinnen.

Essers Modell der Assimilation steht folglich einer pluralistischen Einbindung von Migranten in die bestehenden Teilsysteme des Aufnahmelandes unter Bewahrung nationaler und kultureller Identität als alternativem Weg gegenüber. Obgleich seine argumentativen Modelle auf einer strikten *Entweder-Oder-Integration* anstelle der denkbaren multiplen *Sowohl-Als-Auch-Integration* basieren, kann es dennoch verschiedene Grade der Assimilation geben, wie die – der gesellschaftlichen Heterogenität und den Veränderungen in der Gesellschaft Rechnung tragenden – Konzepte in den klassischen Einwanderungsländern wie den USA oder Kanada beweisen (vgl. Gestring/Janßen/Polat 2004a).
Ein ähnliches Modell wie Esser beschrieb Gordon bereits 1964 in seinem Stufenmodell des Assimilationsprozesses, in dem nach den ersten beiden Stufen – der Akkulturation (Anpassung an grundlegende kulturelle Muster der Aufnahmegesellschaft) und strukturellen Assimilation – nur über die identifikative Assimilation (weitgehende Angleichung an die Aufnahmegesellschaft) als letzte Stufe die Akzeptanz in der Mehrheitsgesellschaft herbeizuführen sei, wobei deren Kultur den Migranten sozusagen als übergeordnete „Leitkultur“ dienen müsse (Gordon 1964, S. 70 ff.). Sowohl Esser als auch Gordon beschreiben den Integrationsprozess hierbei als einseitigen Vorgang, der sich als Anpassung der Migranten an die Mehrheitsgesellschaft vollzieht. Dabei ist dies – um es mit den Worten des Sozialwissenschaftlers Christoph Butterwegge zu erfassen – nicht als *Einbahnstraßenprinzip*[64] zu verstehen, sondern stellt Anforderungen sowohl an die zu integrierenden Menschen unterschiedlichster ethnischer Herkunft als auch an die, die integrieren. Einen solchen Integrationsverlauf, innerhalb dessen *auch* die

[64] Butterwegge, Christoph: Integration ist keine Einbahnstraße. Bildungsserver Innovationsportal vom 08.06.2006. URL: http://www.bildungsserver.de/innovationsportal/bildungplus.html?artid=528 (letzter Zugriff am 25.02.2008).

Aufnahmegesellschaft einen Veränderungsprozess durchläuft, haben Park und die *Chicagoer Schule* bereits 1950 (vgl. Park 1950) konzipiert: Ihre Vorstellung einer erfolgreichen Integration entsprach dem Bild einer in sich homogenen Gesellschaftsstruktur, einer Art „melting pot", in dem sich die Kulturen zu etwas Neuem verbinden (Janßen/Polat 2005, S. 4). Für Park geht Integration von Zuwanderern nicht mit dem Verschwinden kultureller Besonderheiten einher, sondern stellt vielmehr einen Prozess dar, an dessen Ende eine neue Homogenität in der Gesellschaft, also eine neue Gesellschaftsform, steht. Insbesondere im Hinblick auf diesen Gesichtspunkt grenzt sich Parks Konzept deutlich vom Integrationsverständnis von Esser und Gordon ab.

Die Qualifizierung von Integration – im Sinne einer Beziehung zwischen Migranten und der Aufnahmegesellschaft – als gesamtgesellschaftliche Aufgabe wird auch bei Heckmann et al. (vgl. 2000) deutlich: Die Autoren rücken hierbei das wechselseitige Verhältnis zwischen beiden Gruppen im Rahmen des Integrationsprozesses in den Vordergrund, in welchem Migranten – beispielsweise durch das Erlernen der deutschen Sprache, der Identifikationsbereitschaft mit Deutschland sowie der Vermeidung von ethnischer Minderheitenbildung und kultureller Distanz – und die Aufnahmegesellschaft – beispielsweise durch Gewährung des gleichberechtigten Zugangs zu Bildung und Arbeit sowie dem staatlichen Vorgehen gegen ethnische Vorurteile und Rassismus – bestimmte Bereitschaften und Leistungen zeigen müssen (Heckmann et al. 2000, S. 10 ff.).

Obwohl im Rahmen dieser Arbeit eine umfassende Auseinandersetzung mit den verschiedenen Integrationsmodellen nicht geleistet werden kann, illustrieren die genannten Beispiele deutlich die unterschiedlichen Facetten dieses Begriffs:

- In vielen Modellen wird dabei die Integration als statischer Begriff verstanden. Integration ist aber vielmehr ein *Prozessbegriff*, das heißt, es gibt keinen erkennbaren Anfang oder Ende.
- Eines der wesentlichen Ziele der Integration ist die gegenseitige Annäherung auf kommunikativer und soziokultureller Ebene, in deren Prozessverlauf auch die Entwicklung eines gemeinschaftlichen Verantwortungsbewusstseins steht.
- Integration bedeutet aber auch die Erfahrung, dass eine andere Kultur oder Herkunft einer gleichberechtigten Teilhabe an gesellschaftlichen Ressourcen und Prozessen nicht entgegensteht, sondern an ihnen partizipiert wird.
- Integration versteht sich ferner auch als sozialer Prozess, in dem die Mehrheitsgesellschaft und die Zuzugsgesellschaft (inklusive ihrer nachfolgenden

Generationen) als vollwertige und homogene Kulturgruppen auf Basis der Gleichberechtigung unter Achtung demokratischer Grundwerte interagieren.

- Aus psychologischer Sicht bedeutet Integration aber auch die Identifikation mit der Gesellschaft, dem Land und dessen politischem System. Darüber hinaus drücken sich auf der psychologischen Ebene von Integration Gefühle von Heimat (in Abgrenzung von Fremdheit), der Chancengleichheit und Zugehörigkeit zum gesellschaftlichen System des Aufnahmelandes aus.

Obwohl die Politik bzw. die führenden Parteien sich jahrelang geweigert haben, Deutschland als Einwanderungsland zu bezeichnen, ist es dieses de facto (vgl. u. a. Schultze 1990, 1991; Mehrländer/Ascheberg/Ueltzhöffer 1996; Meier-Braun 2002, Keskin 2005). Diese seitens der Migrationsforschung gestützte sozialgesellschaftliche Realität hat zur Folge, dass Deutschland perspektivisch auch nicht weiter als ethnisch homogener Staat betrachtet werden kann, da somit heterogene Gruppen „im Sinne der Nationalkultur" zu ethnischen Minderheiten entwertet werden.[65] Eine so filigran differenzierte Gesellschaft, wie sie in Deutschland vorzufinden ist, braucht ebenso feingliedrige Integrationskonzepte. In einem solchen Modell müsste demnach über die integrative Akkulturation[66] letztendlich eine – im Sinne der Vorstellungen von Park und der Chicagoer Schule – neue, gemeinschaftliche Identität in der Gesellschaft angestrebt werden. Dies ist jedoch nur realisierbar, wenn die Mehrheitsgesellschaft den Zuwanderern die Möglichkeit zur gleichberechtigten Teilhabe bei Aufrechterhaltung der kulturellen Differenz ermöglicht und die Migranten sich ihrerseits im Sinne der nachhaltigen Identifikation zur Annahme der kulturellen Standards der Aufnahmegesellschaft bereiterklären. Denn eine Identifikation mit der Aufnahmegesellschaft lässt sich nur dann erreichen, wenn soziale Integration nicht nur als „mündliches Bekenntnis zu geteilten Werten und Traditionen" (Seitz 2005, S. 66) formuliert, sondern unter ganzheitlicher Beteiligung – also auch auf gesellschaftlicher, bildungspolitischer und psychologischer Ebene – gewährleistet wird. Dies wiederum verlangt eine Integrationspolitik, die speziell und direkt auf die Immigranten ausgerichtet ist und die durch Berücksichtigung

[65] Türkische Gemeinde in Deutschland: Gleichstellungs- und Partizipationspolitik statt Ausländerpolitik. Berlin 2006.

[66] Akkulturation bezeichnet den Prozess der kulturellen und psychologischen Veränderungen als Folge von Interaktionen zwischen zwei kulturell unterschiedlichen Gruppen. Nach Berry et al. (vgl. 1999) und Bourhis et al. (vgl. 1997) lassen sich hierbei vier verschiedene Akkulturationsprozesse unterscheiden (Assimilation, Segregation, Marginalisation und Integration), wobei man unter der integrativen Akkulturation die gleichzeitige Bindung an die Kultur der Mehrheits- und der Minderheitsgesellschaft (gleichzeitige Bindung an die deutsche und die Herkunftskultur) versteht.

allgemeiner Probleme und Konflikte der verschiedenen benachteiligten Bevölkerungsgruppen gesamtgesellschaftliche Dimensionen aufweist (vgl. Schulte 2004).

Wie bereits erörtert, stellt somit der Integrationsprozess, in dessen Rahmen die Abwendung von gesellschaftlicher Hierarchisierung, gegenseitige Toleranz sowie die Bereitschaft zum kulturellen Austausch demnach grundlegende kontextuelle Determinanten sind, Anforderungen sowohl an die Mehrheits- als auch an die Zuzugsgesellschaft. Durch die systematische Fortführung der integrativen Akkulturation – als Konzept zu einer in sich homogenen Gesellschaftsstruktur („melting pot") – in einer Prozessbeschreibung könnte unsere Gesellschaft sich ein neues Leitbild definieren. Dieses neue Leitbild ist auch unabdingbar, weil es die Mehrheitskultur der früheren Jahrzehnte angesichts der jahrzehntelangen Zuwanderung von Menschen unterschiedlichster Kultur und Religion nach Deutschland in der Form nicht mehr gibt (vgl. Janßen/Polat 2005).

Die nach dem Mikrozensus stetig steigende Zahl der Bevölkerung mit Migrationshintergrund macht deutlich, dass wir in einer zunehmenden Migrationsgesellschaft leben, in der viele einen in die Generation der Eltern und Großeltern hineinreichenden gesellschaftlich wirksamen Migrationshintergrund haben. So stellten im Jahr 2006 67,3 Millionen Deutsche ohne Migrationshintergrund etwa 81,7 % der Bevölkerung in Deutschland; die ca. 18,3 % Ausländer und Deutsche mit Migrationshintergrund beziffern sich auf immerhin mehr als 15 Millionen Menschen.[67] Zudem wird erwartet, dass ab dem Jahr 2010 40 % der unter 14-Jährigen einen Migrationshintergrund aufweisen werden.[68] Die demographischen Statistiken belegen eindeutig, dass unsere Gesellschaft ein neues, auf die aktuelle Realität abgestimmtes Selbstverständnis braucht, da die Migranten längst nicht mehr der zu integrierende Rand unserer Gesellschaft sind.

Mit Sicht auf die in Kapitel 2 gezeigten strukturellen Dimensionen der Bildungsbenachteiligung von Migrationsjugendlichen steht der Grad der Integration aus dem Blickwinkel der jungen türkischen Migranten in einem ambivalenten Verhältnis zueinander: In einigen Bereichen werden positive Entwicklungen, in anderen Bereichen jedoch auch Probleme und wenig optimistische Einschätzungen deutlich. Die Untersuchungsergebnisse von Janßen/Polat (2005, S. 234) zeigen, dass sich türkische Migranten der zweiten Generation zwischen den Polen „Integration" und „Ausgrenzung" befinden. Insbesondere im Hinblick auf die Lebensbereiche Wohnen, Arbeit und soziale Netze hätten die wenigsten Migranten

[67] Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2006. Statistisches Bundesamt (Hrsg.), Wiesbaden 2008.
[68] Vgl. Studie der Türkischen Akademiker und Studenten in Deutschland (TASD) 2008, Folie 5.

keine Ausgrenzungskarriere hinter sich und relativ wenige könnten auf eine Integrationskarriere zurückblicken. Positive Akzente hingegen gehen unter anderem von der zunehmenden staatlichen Ausbildungsoffensive durch den Aufbau von Bildungsnetzwerken und -kooperationen in Zusammenarbeit mit den Kommunen, regionalen Arbeitsagenturen, Migrationsdiensten sowie Wirtschaftsverbänden aus. Besonders die Schaffung zusätzlicher Ausbildungsplätze für türkische Jugendliche durch die Kooperation der Türkisch-Deutschen Industrie- und Handelskammer mit türkischen Unternehmen hat gezeigt, auf welche Weise sich Teilerfolge bei der Belebung des Ausbildungsmarktes für junge türkische Migranten in Deutschland durch eine strukturierte Zusammenarbeit erzielen lassen.[69] Auch die im Vergleich zu früher höheren Schulabschlüsse türkischer Jugendlicher und der daraus resultierenden besseren Berufsqualifizierung tragen entscheidend dazu bei, dass sich ihre Chancen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt erhöhen. Diese positiven Aspekte machen deutlich, dass der Staat nach jahrzehntelanger Ignoranz nun eine Integrationspolitik praktiziert, die die sozialrechtliche Gleichstellung der türkischen Minderheit mit der deutschen Mehrheitsgesellschaft vorsieht. Sichtbar wird ein Paradigmenwechsel unter anderem im 4. Ausländerbericht der Bundesregierung (vgl. 2000), dessen „Leitlinien der Integrationsförderung“ darin bestehen, z. B. die Einwanderung als Faktum anzuerkennen, die interkulturellen Kontakte zu erleichtern, fremdenfeindlichen und rassistischen Ausgrenzungen entgegenzuwirken sowie die politische Partizipation als integrationspolitische Richtung zu begünstigen.[70]

Bislang sind dies noch Teilerfolge. Die Integration von Migranten und die Verbesserung ihrer Bildungssituation werden nicht in allen Bereichen konsequent durchgeführt. Zwar gibt es viel versprechende Ansätze in Schulen (bilingualer, interkultureller Unterricht), im Ausbildungssektor (Förderprogramme für Jugendliche mit migrationsspezifischen Problemen, Motivierung ausländischer Unternehmen zur verstärkten Ausbildungsbereitschaft) sowie auf soziokultureller Ebene (Sprachförderung für Eltern mit Migrationshintergrund, gemeinsame kulturelle Veranstaltungen etc.); jedoch bedarf es aufgrund der weiterhin wechselhaften und partiell auch gegenläufigen Stimmungen in der deutschen Öffentlichkeit über das Zusammenleben von Deutschen und Migranten der Initiierung und Förderung integrativer Konzeptionen in allen Bereichen des öffentlichen Lebens. Denn noch immer finden

[69] Bundesministerium für Bildung und Forschung: Der Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland und die Ausbildungsoffensive 2004 „Ausbilden jetzt - Erfolg braucht alle!“ URL: http://www.bmbf.de/de/11392.php (letzter Zugriff am 06.10.2008).
[70] Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (Hrsg.): 4. Ausländerbericht. Berlin 2000, S. 232 f.

lebensweltbezogene und herkunftskulturelle Aspekte kaum ihre Berücksichtigung in den vorwiegend assimilativen Eingliederungskonzepten des Aufnahmelandes, was folglich ein Integrationshindernis darstellt. Obwohl Integration hierbei – wie bereits erläutert – nicht einseitig als Erwartungshaltung gegenüber den Migranten akzentuiert werden darf, wird angesichts der öffentlichen Diskussion um Leitkulturen und Einstellungstests eben jener Eindruck erweckt. Soll Integration gelingen, muss sie auf eigenem Willen beruhen und kann daher nicht erzwungen werden. Menschen mit Migrationshintergrund sind Teil des bundesrepublikanischen Gesellschaftsgefüges und dürfen im öffentlichen Leben nicht weiter als „Fremde“ behandelt werden. Dies muss im Rahmen der Integrationsförderung Berücksichtigung finden, da es nicht um das „Ob“, sondern allenfalls um das „Wie“ der Integration geht.[71]

### 3.2 Problemdimensionen an deutschen Hauptschulen

Die Integrationsförderung bezieht sich allerdings nicht nur auf die Einbindung von Migranten in die gesellschaftlichen Strukturen des Aufnahmelandes, sondern meint auch die Verbesserung ihrer schulischen und beruflichen Situation, da – wie im Kapitel 2 aufgezeigt – Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in fast allen diesen Bereichen weiterhin deutlich schlechter im Vergleich zu Deutschen abschneiden. Einen zusätzlichen Multiplikator für die Überrepräsentation nicht herkunftsdeutscher Kinder und Jugendlicher an Hauptschulen stellen mitunter auch die Niederlassungsgewohnheiten der Migranten dar. Die Konzentration der zugewanderten Wohnbevölkerung insbesondere in größeren Städten macht sich dementsprechend auch am hohen Anteil der Migrantenkinder vornehmlich an Schulen in diesen Ballungsgebieten bemerkbar. Ein extremes Beispiel für die Überrepräsentation von Ausländern an Hauptschulen kommt aus Berlin: In der Eberhard-Klein-Hauptschule im Berliner Bezirk Friedrichshain-Kreuzberg gab es im Schuljahr 2004/2005 nur noch fünf deutsche Schüler; von insgesamt 339 Schülern waren 334 (98,5 %) ausländischer Herkunft.[72] Es ist nur verständlich, dass unter diesen Voraussetzungen deutsche Eltern flüchtend ihre Kinder in andere, nahe gelegene Schulen oder höhere Schularten unterzubringen versuchen. Aber auch in der breiten Öffentlichkeit nimmt die gesellschaftliche Akzeptanz der Hauptschule immer mehr ab mit der Folge der Stigmatisierung ihrer Schüler: Wer die

[71] Integrationspolitik als Gesellschaftspolitik in der Einwanderungsgesellschaft. Memorandum der Bundesausländerbeauftragten Marieluise Beck. September 2005, S. 4. URL: http://www.migration-boell.de/downloads/integration/Memorandum_Endfassung.pdf (letzter Zugriff am 08.11.2008).
[72] Isoplan: Integration in Deutschland 1/2005.

Hauptschule besucht, verpasst den Anschluss an eine qualifizierende Bildung und kann sich im Wettstreit um gute Ausbildungs- und Arbeitsplätze zumeist nicht behaupten. Dies gilt in erster Linie für die überproportional an dieser Schulart vertretenen Jugendlichen mit Migrationshintergrund, da sie mit Verlassen der Schule auf einen monokulturell auf die Beherrschung deutscher Kulturtechniken ausgerichteten Beschäftigungsmarkt treffen, dessen Anforderungen sie häufig nicht gewachsen sind.

Speziell an Kiez-Hauptschulen, deren Schüler mehrheitlich einen Migrationshintergrund haben, stoßen zahlreiche Gegensätze aufeinander. Interkulturell ungeschult im Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft werden deutsche Lehrerinnen und Lehrer mit sozialen Schwierigkeiten und Erziehungsproblemen konfrontiert (vgl. Auernheimer 2003). Als Pflichtschule muss sie *alle* Schüler aufnehmen; insofern beruht der Besuch dieser „Rest-" oder „Brennpunktschulen" selten auf der freien Entscheidung der Betroffenen, er ist vielmehr „Folge eines negativen Ausleseprozesses" (Gudjons 2003, S. 285). Diese Aufnahmepflicht erstreckt sich vor allem auch auf diejenigen, die aufgrund nicht tragbaren Schulverhaltens andere Schularten verlassen müssen. Am Beispiel Berlins lassen sich diese Problemebenen deutlich belegen: In einigen Bezirken gibt es Schulklassen mit rund 80 % nicht herkunftsdeutschen – zumeist türkischen – Kindern, von denen die Mehrheit allenfalls ausreichend Deutsch spricht. In manchen Stadtteilen Kreuzbergs, Tiergartens und Weddings leben rund 30 % Menschen ausländischer Nationalität. In diesen Gebieten findet ein Prozess statt, der in den Sozialwissenschaften als *selektive oder soziale Entmischung* (vgl. Deutsches Institut für Urbanstatistik 2002; Häußermann/Siebel 2001, S. 64) bezeichnet wird,[73] gekennzeichnet durch eine hohe Arbeitslosigkeit sowie einen sozialen Verarmungsprozess. Die deutsche Wohnbevölkerung verlässt zunehmend diese Gebiete und „sozial niedere Schichten mit eingeschränktem Zugang zum Arbeitsmarkt" ziehen zu (John 1999, S. 25). Die mit der hohen Konzentration benachteiligter Gruppen in diesen Gebieten einhergehenden Problemfelder definiert Bartelheimer als „Kontexteffekte" (2001, S. 5). Ebenso ist die in diesen Stadtteilen zumeist hohe Kriminalitäts- und Gewaltbereitschaft unter rivalisierenden Jugendbanden nicht zwangsläufig intrinsisch motiviert, sondern auch in den gesellschaftlichen Ausschlusserfahrungen der Jugendlichen zu suchen. Diese äußern sich vor allem in den ungleichen Chancen hinsichtlich der Teilhabe am Beschäftigungsleben und implizieren eine ökonomische Armut, welche sich wiederum in Unmut und Aggressivität niederschlägt. In der Literatur wird diese Aggressivität als eine „anomische Reaktion und kulturübergreifende Bewältigungsstrategie" (Özelsel 1990, S. 103 f.) definiert, die Ausdruck

[73] Vgl. auch Häußermann, Hartmut: Marginalisierung als Folge sozialräumlichen Wandels in der Großstadt. Online-Artikel. URL: http://www.spw.de/118/Hausermann.htm (letzter Zugriff am 19.09.2008).

von Frustration und Deprivation durch strukturelle Benachteiligung beim Zugang zu ökonomischen Zielen ist (Portera 1995, S. 201). Viele Jugendliche transportieren diese negativen Sozialisationserfahrungen aus ihrem Umfeld in die Schule. Nicht nur verbale Attacken, sondern auch körperliche Übergriffe gehören daher für viele Lehrer längst zum Schulalltag. Diese desolaten Zustände erfordern den Einsatz pädagogisch und methodisch geschulten Lehrpersonals, um besonders die sozialen Kompetenzen dieser Jugendlichen zu fördern.

### 3.3 Schulische Diskriminierungsmechanismen

In den bisherigen Darstellungen der Bildungssituation von Schülern mit Migrationshintergrund an deutschen Regelschulen wurde ihre grundsätzliche Bildungsbenachteiligung im Vergleich zu gleichaltrigen Deutschen skizziert. Vergleicht man jedoch die heutigen Bildungsabschlüsse der Kinder und Jugendlichen nichtdeutscher Herkunft mit denen der Jahre 1980, so ist eine deutliche Verbesserung in den erreichten Abschlüssen erkennbar. Bei der Gegenüberstellung dieser Bildungserfolge und denen von deutschen Schülern mit ähnlich sozial benachteiligenden Lebensbedingungen ist die Gruppe der Schüler mit Migrationshintergrund sogar erfolgreicher, wie den Ergebnissen der PISA-Studie zu entnehmen ist (vgl. Gogolin 2003a). In den Niederlanden z.B. machen türkische Schüler häufiger Schulabschlüsse als niederländische Vergleichsgruppen (vgl. Funk 2005). Im Unterschied dazu ist die Situation türkischer Jugendlicher in Deutschland durch besonders niedrige Bildungsabschlüsse sowie Ausbildungsquoten determiniert. Die Ursachen für das schlechte Bildungsniveau und die Qualifikationsdefizite – nicht nur – der türkischen Jugendlichen liegen im allgemeinbildenden Schulwesen: Hier erfahren sie oftmals Ausgrenzungen, welche den schulischen Inhalten und Strukturen zugrunde liegen. Die Untersuchungen des Bielefelder Projekts (vgl. Bastian et al. 1992) zu den Auswirkungen der Verwaltungs- und Organisationsstrukturen an Schulen auf die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund haben gezeigt, dass die verschiedenen Formen von Diskriminierung (z. B. Anstieg von Sonderschulüberweisungen und Veränderung der Übergangsempfehlung auf weiterführende Schulen) auf bildungspolitischen Entscheidungen basieren, die monokulturell motiviert sind. Diskriminierung wird nicht nur als Ergebnis von Vorurteilen bzw. von mangelnder Aufklärung verstanden, sondern sie besteht auch bei der Entscheidung hinsichtlich der Wahl auf weiterführende Schulen. Weiter heißt es: „Im Schulsystem sind Mechanismen eingebaut, die ‚Bildungsghettos' entstehen lassen, ganz

unabhängig von den Fähigkeiten der Schüler und den Einstellungen der Lehrer und Schulleiter“ (Bastian et al. 1992, S.74).

Die Ergebnisse des Bielefelder Projekts belegen, dass *ethnische Diskriminierung* ein institutionalisiertes Verfahren ist – eingebaut in den Prozess des Organisierens von Schule und nach Opportunität genutzt. Davon sind Migrationskinder bzw. ihre Eltern insbesondere deswegen betroffen, weil sie als „Problem“ empfunden werden, und die Migranten sich weniger gegen schulische Entscheidungen wehren können. Auch wenn in diesem Zusammenhang Kristen (2006, S. 35) in Anlehnung an die Ergebnisse der IGLU-Studie und LAU-Untersuchung das Bestehen ethnischer Diskriminierung aufgrund fehlender Hinweise negiert, haben insbesondere Gomolla/Radtke (vgl. 2002) aufgezeigt, dass die Selektionslogik des mehrgliedrigen deutschen Schulsystems die institutionelle Diskriminierung von Migrationskindern speziell an den Übergangsschwellen in der Bildungslaufbahn begünstigt. Diese Diskriminierungsmechanismen lassen zusammengenommen das Bild eines feinmaschigen Netzes entstehen, das Kindern mit Migrationshintergrund und/oder aus unteren sozialen Schichten geringe Chancen lässt (Gomolla 2005, S. 101). Um zu verhindern, dass Kinder mit Migrationshintergrund bereits nach der Grundschule zu Außenseitern „sonderpädagogisiert“ werden, indem man sie in sonderschulischen Sammelklassen für Ausgesonderte therapiert, muss die institutionelle Diskriminierung auf mehreren Ebenen, wie beispielsweise der Integrationspolitik oder aber auch im Bereich der Wohnungs- und Stadtentwicklungspolitik sowie im Bildungssektor, bekämpft werden (ebd., S. 105). Auch gilt es, Themen der sozialen Heterogenität und Ungleichheit im Bildungssystem zu verankern und ihre didaktische Implementierung durch die Einführung neuer Instrumente zum schulischen Qualitätsmanagement regelmäßig zu überprüfen, wie dies bereits seit mehreren Jahren in England praktiziert wird.[74] Aber auch die Einbindung der Eltern von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in diesen Prozess ist von großer Bedeutung. Die Schulen müssen enger mit den Familien zusammenarbeiten, um die schulische Förderung von sozial Benachteiligten – mit dem Ziel der Entwicklung und Festigung sowohl kulturtechnischer als auch sozialer Kompetenzen – transparenter zu gestalten. Diese Form der pädagogischen Unterstützung schließt ein umfangreiches Angebot an Weiter- und Fortbildungsmöglichkeiten für pädagogisches Personal ein, welche die Fähigkeiten zur Reflexion eigener Handlungskonzepte und Arbeitskulturen auf Merkmale der Diskriminierung hin mit neuen und individualisierten Ansätzen *interkultureller Erziehung*

[74] Zur Verbesserung der Gleichstellungsgesetze wurden im Rahmen des vom englischen Innenministerium vorgeschriebenen Handlungsplanes ethnisches Monitoring und Zielvorgaben zur Reduktion von Ungleichheit auf allen Ebenen des Erziehungssystems und in allen Schulformen etabliert (vgl. Gomolla 2005, S. 106).

verbinden – und dies unter der maßgeblichen Zielsetzung, den Unterricht entsprechend den sich verändernden sozialen Lebensbedingungen der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu gestalten.

### 3.4 Interkulturelle Erziehung als didaktisches Lehrprinzip

Die vielfach beschriebene Monokulturalität des deutschen Bildungssystems umfasst auch eine monolinguale Ausrichtung. Die Heterogenität der kulturellen Aspekte zwischen deutschen und ausländischen Schülern sowie die beruflichen Chancen durch die Mehrsprachigkeit Jugendlicher mit Migrationshintergrund finden im Rahmenplan kaum oder nur am Rande Berücksichtigung. Diese ausschließlich auf deutsche Werte und Normen ausgelegten didaktischen Lehrkonzepte wirken sich nachteilig auf die persönliche und schulische Entwicklung der nicht herkunftsdeutschen Kinder und Jugendlichen aus. Ausdruck dieser monokulturellen Didaktik sind unter anderem die ethnozentrischen Darstellungen von Migration und Einwanderung in deutschen Schulbüchern, in denen die Betonung der kulturellen Vielfalt als gesellschaftliche Ressource nicht stattfindet. Insbesondere in Bezug auf die thematischen Inhalte in Sozialkundebüchern spricht Geiger vom *Paternalismus* deutscher Schulbücher, da sich hier „klare Tendenzen zur Bestätigung der Grenzen zwischen Einheimischen und Ausländern“ abzeichnen würden (Geiger 1997, S. 82). Somit ist die Schule als Bildungsinstitution – um es mit den Worten Dietrichs zu fassen – „eine an der dominanten Nationalkultur ausgerichtete Normierungsanstalt“ (Dietrich 2001, S. 67).
Bisherige konzeptionelle Ansätze wurden von den Anforderungen einer assimilativen Ausländerpolitik bestimmt (vgl. Krüger-Potratz 1992, S. 27); doch auch gegenwärtig werden die Schulen dem didaktischen Modell der interkulturellen Erziehung – trotz aller politischen Beschönigungen und Versprechen – bundesweit nicht im umfassenden Maße gerecht. Obwohl interkulturelle Erziehung als methodisches Unterrichtsprinzip in vielen Bundesländern zumindest in den Lehrplänen enthalten ist, weisen das Verständnis und die inhaltliche Ausführung des Bildungskonzeptes auf Länderebene große Diskrepanzen auf: Lediglich in einzelnen Bundesländern wird die interkulturelle Erziehung als allgemeine, flächendeckende Bildungsaufgabe anerkannt, während sie in den meisten Ländern nur an Hauptschulen stattfindet (Bühler-Otten/Neumann/Reuter 2000, S. 287). Hinzu kommt, dass die Ausrichtung der Bildungsangebote für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund zumeist nach deren rechtlichen Status als Ausländer, Aussiedler oder Flüchtling erfolgt.[75] Demgegenüber

[75] Vgl. Kultusministerkonferenz: Bericht „Zuwanderung“; 2002, S. 8.

sind viele deutsche Lehrkräfte aber auch nicht in der Lage, *interkulturelle Kompetenzen* von Schülern mit Migrationshintergrund wahrzunehmen oder diese gezielt abzurufen. Der Umgang mit den *interkulturellen Kompetenzen* – die nach Bolten (2001, S. 85 f.) Teilkompetenzen wie Akkulturationsbereitschaft, Flexibilität und Fähigkeit zur Metakommunikation umfassen und in der Definition von Leenen/Groß/Grosch (2002, S. 91) um die persönlichen Eigenschaften wie Belastbarkeit, kognitive Flexibilität und personaler Autonomie erweitert werden – wird auf dem Bildungsweg der Lehrer fachlich, didaktisch oder methodisch nicht ausgebaut.[76] Kritisch führt Auernheimer (2003, S. 48) hierbei das Fehlen eines Trainings für interkulturelle Kompetenzen an: Aufgrund der Begrenzung auf wenige Deutungsmöglichkeiten würden Lehrkräfte somit über keine Handlungsalternativen im Kontakt zu nichtdeutschen Kindern und Jugendlichen in bestimmten Situationen des Schulalltags besitzen. Bereits ein Jahr zuvor veröffentlichte Auernheimer (vgl. 2002) mit gleichen Ergebnissen die Erkenntnisse aus einer wissenschaftlichen Untersuchung zur interkulturellen Kompetenz von Lehr- und Erziehungspersonal. Unter diesen Voraussetzungen entsteht eine von Handlungsunfähigkeit, Intoleranz sowie Kommunikationslosigkeit geprägte Bildungsatmosphäre an den Schulen, die sich in erster Linie negativ auf den Schulerfolg von Schulkindern nichtdeutscher Herkunft auswirkt. Daneben spielen aber auch subjektive Faktoren wie Desinteresse, Vorurteile gegenüber Ausländern und persönliche Ängste eine Rolle.

Welche didaktischen Grundsätze muss aber eine interkulturelle Erziehung erfüllen, um als programmatisches Lehrprinzip Einzug in das Bildungsverständnis der Schulen zu finden? Folgt man Auernheimers Ansatz, lässt sich interkulturelle Pädagogik zunächst mit den Leitmotiven *der Anerkennung der Gleichheit aller (ungeachtet der Herkunft), Bewahrung des Respekts vor Andersheit, Befähigung zum interkulturellen Verständnis sowie der Befähigung zum interkulturellen Dialog* definieren (2003, S. 21). Des Weiteren muss interkulturelle Erziehung – in Vertiefung dieser Grundannahme – *kooperativ* sein, und die schulische und außerschulische Zusammenarbeit von Schülern mit und ohne Migrationshintergrund im Hinblick auf den gemeinsamen Austausch muss gefördert und gestärkt werden. Darüber hinaus müssen die Schulen durch die Benennung eines gemeinsamen *Leitbildes* klare didaktisch-pädagogische Aufgaben und Ziele als *Schulprofil* definieren. Des Weiteren wäre es wünschenswert, wenn *mehrsprachiges Personal* eingestellt werden könnte, damit

[76] Auch in den verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen (z.B. Pädagogik, Sprachwissenschaften) gibt es ungleiche Ansätze bei der Beschreibung interkultureller Kompetenzen, die sich im Wesentlichen inhaltlich in der Definition der Bereiche kulturspezifisches und kulturübergreifendes Wissen, Grad der Reflexion über den Einfluss von Kultur auf das eigene Denken und Handeln sowie Besitz von Fachkenntnissen unterscheiden (Settelmeyer/Hörsch/Dorau 2006, S. 53).

Migrationsschüler und auch deutsche Kinder und Jugendliche durch die *bilinguale Fähigkeit* des Lehrpersonals Multikulturalität als *Normalität* im Schulalltag anerkennen. Ferner kommt im Hinblick auf den Übergang zu weiterführenden Bildungsgängen dem *Abbau von Zugangsbarrieren* eine wichtige Funktion zu, da hier in der Praxis die Quellen für institutionelle Diskriminierung auf sozialer, kultureller und rechtlicher Ebene liegen. Durch *Vernetzung* soll die Zusammenarbeit mit anderen Bildungsinstitutionen bei der konzeptionellen Planung und Durchführung gemeinsamer Projekte im Bildungswesen gefördert werden (Auernheimer 2003, S. 163 ff.).

Diese didaktischen Grundsätze lassen sich aber nur dann umsetzen, wenn anstelle der Ethnizität die individuellen Entwicklungsstufen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund den konzeptionellen Ausgangspunkt für die Unterrichtsgestaltung liefern. Sie bedürfen einer verstärkten Aufmerksamkeit in Form von speziellen Angeboten zur Sprachförderung und lebensweltorientierter Unterrichtsgestaltung, in die – sich abkehrend von der monokulturell ausgelegten Curricula an Regelschulen – auch nationalitätenbezogene Themengebiete mit einfließen sollten. Ziel ist es aber auch, Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Schule bewusst zu machen, sich in einer von Heterogenität geprägten Umgebung orientieren zu können und handlungsfähig zu sein. Nur unter Berücksichtigung dieser Aspekte kann der Staat zur Gleichstellung zwischen deutschen Jugendlichen und denen mit Migrationshintergrund beitragen. Griese (2005, S. 18 f.) zufolge scheitert aber diese Zielsetzung daran, dass die Hintergründe soziokultureller und bildungsspezifischer Problemstellungen im Umgang mit Minderheiten weiterhin als Defizite in ihren jeweiligen Kulturen verortet werden, anstatt sie der Gesellschaft selbst anzulasten. Diese monokulturelle Sichtweise verleitet dazu, auch das Konzept der interkulturellen Pädagogik anzuzweifeln, weil die Aufnahmegesellschaft die soziokulturellen Kompetenzen von Migranten nicht wahrnimmt (ebd., S. 21 f.). Denn nicht bei allen Kindern nichtdeutscher Herkunft ist beispielsweise die Sprachkompetenz von Beginn an schlecht ausgeprägt; diese ist zunächst zu testen und im weiteren Schulverlauf individuell zu fördern. Besonders Kindergärten und Kindertagesstätten müssen sich in diesem Zusammenhang als *Bildungseinrichtungen* verstehen, da sie eine personengerechte Förderung frühzeitig anregen können. Vor diesem Hintergrund müssen diskriminierende und ausgrenzende Mechanismen des Schulsystems beseitigt werden, um den Weg für eine interkulturelle Erziehung im Regelunterricht zu ebnen, in der die bikulturellen und bilingualen Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund gefördert werden (vgl. auch Goldberg/Sauer 2006). Insofern muss die Institution Schule durch eine individuelle Betreuung und Förderung ihrer pädagogischen

Verantwortung nachkommen und bei der Zuweisung an weiterführende Schularten kulturalisierende Annahmen in der „Tradition einer Defizitperspektive“ nicht zum ausschlaggebenden Kriterium machen (Gomolla 2005, S. 103).

### 3.5 Förderung der Sprachkompetenz

Insbesondere im Zusammenhang mit Zweisprachigkeit sind diese Förderstrukturen von großer Bedeutung, da im Zeitalter der Globalisierung eine weitere (Fremd-)Sprache als Ressource wichtig und Sprachenvielfalt in der Schülerschaft ein zukunftsträchtiges Merkmal der Schule ist. Nach Gogolin ist die Sprache Ausdruck ethnischer Gemeinsamkeiten bzw. Markierung von Verschiedenheit (Gogolin 1994, S. 14). Sprachen zur Kennzeichnung ethnischer Gemeinsamkeit von Einwanderungsgruppen sollten auch über lange Dauer keineswegs aufgegeben werden. Insbesondere für türkische Kinder und Jugendliche als Gruppe unter allen Migranten mit der größten Bildungsbenachteiligung ist es von großer Bedeutung, die Mehrsprachigkeit zu fördern. Dies wiederum bedingt eine Veränderung der Denk- und Verhaltensmuster des deutschen Lehrpersonals ebenso wie innerhalb der deutschen Mehrheitsgesellschaft, denn noch immer sind die Zweisprachigkeit von Migrationskindern bzw. die Kenntnisse in ihrer Muttersprache weder gesellschaftlich noch schulisch positiv bewertet. Die türkische Kultur und Sprache muss als lebensperspektivisches Potenzial der türkischen Kinder und Jugendlichen und nicht als Hindernis oder Belastung für einen höheren Schulabschluss oder bessere berufliche Chancen betrachtet werden. Auch die Untersuchungsergebnisse der Hamburger Erhebung zum Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher weisen darauf hin, dass Schüler mit Migrationshintergrund durch die Einführung des zweisprachigen Unterrichts unter Einbeziehung ihrer Heimatsprache bessere Lernerfolge erzielen (Reich/Roth et al. 2001, S.14; Reich/Roth et al. 2002, S. 24).

Eine erfolgreiche Teilhabe und Behauptung des Einzelnen auf dem Ausbildungs- sowie Arbeitsmarkt lässt sich nur dann realisieren, wenn Sprachförderung und bilinguale Erziehung als ganzheitliche Aufgabe der gesamten Schule dauerhaft Einzug in den Regelunterricht finden. Dies ist gleichbedeutend mit der Abkehr von der bisherigen Trennung des Unterrichts in muttersprachliches und fremdsprachliches Lernen. Sofern ausreichend sprachliche Anregungen im Unterricht angeboten werden, steht die Förderung der Muttersprache im Schulalltag keinesfalls im Gegensatz zum Erwerb deutscher Sprachkenntnisse, sondern

begünstigt diese zusätzlich (vgl. Söhn 2005) und stellt nach Karatas sogar die Grundlage für den Zweitsprachenerwerb dar (vgl. Karatas 2006). Bereits 1988 forderte Schwenk (1988, S. 373) in Anlehnung an ihre Ergebnisse der Untersuchungen zur Zweisprachigkeit solch ein „reziprokes Handeln“ in Schulen als oberstes Prinzip, da nur diese Lösungsmöglichkeit der Lebensrealität der in Deutschland aufwachsenden türkischen Kinder gerecht werde. Obwohl im wissenschaftlichen Diskurs die Existenz einer kausalen Abhängigkeit zwischen der Förderung der Muttersprache und der Entwicklung besserer Kenntnisse in der Zweitsprache kritisch betrachtet wird (vgl. u. a. Rossell/Baker 1996a; Zimmer 1998), lässt sich ein Zusammenhang anhand der bisherigen Ergebnisse internationaler Studien nicht leugnen. Zwar ist die kognitive Entwicklung nicht „unlösbar“ an das Erlernen der Muttersprache gebunden, stellt hierbei aber eine der wesentlichen Voraussetzungen für den weiteren schulischen Erfolg – unter anderem beim Erlernen weiterer Sprachen – dar (vgl. Siebert-Ott 1999).

Ein solches – von vielen Sprachforschern favorisiertes – Modell zweisprachiger Erziehung an Regelschulen ist das aus den USA und Kanada stammende sogenannte *Immersions-programm*[77] (*two way immersion*), das nach internationalen Studien eine effektive Form der zweisprachlichen Förderung von Schülern verfolgt (vgl. Thomas/Collier 1997): Schüler mit einer anderen Herkunftssprache als Englisch erhalten hierbei – unter Einsatz von zweisprachigen Lehrern – neben der Zielsprache Englisch auch anteilig Fachunterricht in ihrer jeweiligen Muttersprache. Die Vermittlung der Zielsprache ist jedoch auf die individuelle Sprachentwicklung der Schulkinder fremder Herkunft angepasst. Aufgrund der vorliegenden Untersuchungsergebnisse resümieren Thomas/Collier, dass unter allen Modellen das bilinguale Unterrichtskonzept mit einem kontinuierlichen Unterricht sowohl in der Ziel- als auch Herkunftssprache am effektivsten für die Sprachförderung zweisprachig aufwachsender Kinder sei (ebd., S. 94). Wie bereits erwähnt, stellen auch Reich/Roth et al. (2002, S. 24) auf Grundlage der bisherigen Ergebnisse in ihrem Gutachten fest, dass die Kombination von Zweitsprachenförderung und Unterricht in der Herkunftssprache bei gleichen Bedingungen gegenüber einsprachigen Unterrichtsmodellen zu deutlich besseren Resultaten führt. Die positive Wirkung des Immersionsmodells auf die Sprachentwicklung mehrsprachiger Schüler heben auch Doyé und Zydatiß (vgl. Doyé 1996/1997; Zydatiß 1997) in ihrer empirischen Langzeituntersuchung des Schulversuchs „Staatliche Europaschulen Berlin“ hervor. Auch wenn Untersuchungsergebnisse zur sprachlichen Entwicklung von deutsch-italienischen Grundschulklassen in Berlin (vgl. Gräfe-Bentzin 2001) sowie in

[77] *Immersionsprogramme* (Sprachbad) sind eines der Spracherhaltungsprogramme, in deren Rahmen Kinder aus sprachlichen Minoritäten intensiv sowohl ihre Erstsprache als auch die Fremdsprache erlernen (vgl. Siebert-Ott 1999).

Wolfsburg (vgl. Sandfuchs/Zumhasch 2002) aufgrund der Schwächen bei verschiedenen Schulkindern in einer oder beiden Sprachen den Bedarf an weiterer Entwicklung dieser Schulmodelle enthüllen, beeinträchtigen sich die Förderung der zwei Sprachen – Herkunftssprache und Deutsch als Zweitsprache – nicht gegenseitig; vielmehr stellen sie „einander ergänzende Elemente einer umfassenden sprachlichen Bildung für Kinder mit anderen Familiensprachen" dar (Gogolin/Neumann/Roth 2003b, S. 48).

Die Kinder sind in ihrer Sprachentwicklung von beiden Sprachen beeinflusst und dadurch in der Lage, die Sprachen getrennt – je nach Sprachpartner und Situation – zu benutzen (vgl. Roth 2000; Reich/Roth et al. 2002). Bereits 1987 kamen Appel/Muysken (1987, S. 104) in ihrer Untersuchung zur Zweisprachigkeit von Kindern zum Ergebnis, dass bilingual aufwachsende Kinder im Vergleich zu monolingual aufwachsenden Kindern nicht notwendigerweise gehandicapt seien. Der kanadische Mehrsprachigkeitsforscher Jim Cummins hingegen – der im Grundsatz die mehrsprachliche Erziehung befürwortete – sah die Gefahr einer emotionalen Überforderung von Schulkindern durch den gleichzeitigen Erwerb von zwei Sprachen gegeben; so sollte nach seiner Auffassung die Zweitsprache erst dann erlernt werden, wenn die muttersprachliche Entwicklung ein bestimmtes Niveau erreicht hat (Interdependenz- und Schwellenhypothese; vgl. Cummins 1979). Neuere Untersuchungen von Doyé/Zydatiß sowie Reich/Roth et al. widerlegen jedoch die früheren Annahmen in der Sprachenforschung, dass eine zweisprachige Erziehung unter Anwendung von Immersionsprogrammen negative Auswirkungen auf die kognitive und persönliche Entwicklung mehrsprachig aufwachsender Kinder hat.

Die Programme zweisprachiger Bildung in Deutschland entsprechen jedoch bis auf wenige Ausnahmen überwiegend dem im Gegensatz zum Immersionsmodell stehenden *Submersionsprinzip*[78], nach dem die Schüler im Anschluss an den kurzzeitigen Aufenthalt in Sprachförderklassen unmittelbar in die Regelklassen integriert und hier erneut monolingual unterrichtet werden (Reich/Roth et al. 2002, S. 20). Zur weiteren Entwicklung der Unterrichtssprache könne hier das Angebot von Förderunterricht in Deutsch als Zweitsprache (s. vorstehende Ausführungen, S. 53 ff.) Anwendung finden, so die Autoren. Diese an wenigen Schulen praktizierten Sprachförderungsmodelle sind bei Weitem nicht als integrale Bestandteile der mehrsprachigen Erziehung im deutschen Bildungssystem verankert und haben damit lediglich den Charakter von „Zusatzmaßnahmen" (ebd., S. 21). Im Gegensatz zu

[78] Das Gegenteil der Spracherhaltungsprogramme sind *Submersionsprogramme*; hier lernen Kinder aus sprachlichen Minderheiten in der Schule überwiegend oder ausschließlich die Standardsprache, wobei die Minderheitensprache vorwiegend im schulischen Konzept unbeachtet bleibt (vgl. Siebert-Ott 1999).

den USA liegen außer wenigen empirischen Studien in Deutschland keine umfassenden, systematisch evaluierten Untersuchungen zum Erfolg von Immersionsmodellen vor, so dass weiterreichende Aussagen noch nicht möglich sind. Immerhin haben auf Länderebene im Hamburger Schulgesetz die ersten rechtlichen Impulse der wenigen didaktischen Erkenntnisse aus den Immersionsprogrammen Niederschlag gefunden, wonach die Förderung der Zweisprachigkeit gesetzlich in § 3 geregelt ist.[79] Da aber die Umsetzung des § 3 in der Schulpraxis bislang kaum erfolgt und laut dem Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen (FMKS) damit die Angebote die Elternnachfrage bei Weitem nicht abdecken, haben neben den Staatlichen Europa-Schulen bilinguale Schulprojekte wie die der Deutsch-Türkischen Grundschulen in den Hamburger Stadtteilen Dulsberg und St. Georg weiterhin reinen Modellcharakter. Im Rahmen dieses Kooperationsprojektes zwischen der Behörde für Bildung und Sport und dem türkischen Erziehungsministerium, das sich an die rund 13.000 Schüler türkischer Abstammung als größte Gruppe fremdsprachiger Schüler in Hamburg wendet, erhalten auch deutsche Schulkinder türkischsprachigen Unterricht. Beide Schülergruppen, sowohl türkische als auch deutsche, profitieren vom Angebot des bilingualen Unterrichts, denn neben der Sprachentwicklung der Kinder wird besonders der souveräne Umgang mit einer Fremdsprache geschult und im Fall der türkischen Schüler das Erlernen der deutschen Sprache verbessert. Die besondere Bedeutung liegt darin, dass Kinder und Jugendliche türkischer Herkunft zuerst die Muttersprache erlernen, die durch die Migrationsbedingungen oft kaum oder nur lückenhaft beherrscht wird. Beispielsweise infolge frühzeitigen – bezogen auf die sprachliche Entwicklungsphase der Kinder – Verlassens der Heimat oder negativer sprachlicher Sozialisationserfahrungen in der Aufnahmegesellschaft kommt es zum Bruch bei der Ausreifung der Sprachkompetenz in der Muttersprache. Häufig jedoch führt der Schuleintritt dazu, dass die Entwicklung der Muttersprache mehr oder minder abrupt abgeschnitten wird. Als Folge kann sich keine der beiden Sprachen voll entwickeln, weil die Alphabetisierung in der Zweitsprache erfolgt und dadurch der Sozialisation und sprachlichen Erziehung in der Familie entgegensteht. Somit entwickeln die Kinder und Jugendlichen eine Art *Mischsprache*, die sogenannte „doppelte Halbsprachigkeit“ oder den „Semilingualismus“ (vgl. de Cilia 2005). Kennzeichnende Folgen dieser doppelten Halbsprachigkeit sind die

[79] In Hamburg kam es 1997 mit der Novellierung des Hamburger Schulgesetzes zu einer Umorientierung in der Bildungspolitik gegenüber Minderheitenkindern. In § 3 Absatz 3 wurde die Förderung der Zweisprachigkeit als Bestandteil des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule festgelegt: „Kinder und Jugendliche, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, sind unter Achtung ihrer ethnischen und kulturellen Identität so zu fördern, dass ihre Zweisprachigkeit sich entwickeln kann und ihnen eine aktive Teilnahme am Unterrichtsgeschehen und am Schulleben ermöglicht wird.“ Hamburger Schulgesetz vom 16.04.1997 (HmbGVB1, S. 97), geändert am 27.06.2003 (HmbGVB1, S. 177, S. 228).

Unfähigkeit, einen ausreichenden Wortschatz aufzubauen (was sich auch bei der Artikulation von Gefühlen und Problemen auswirkt), Artikulationsschwierigkeiten und nicht zuletzt die Störung des Redeflusses. Grundsätzlich wird das sprachliche Defizit dadurch verstärkt, dass in den meisten türkischen Elternhäusern hauptsächlich die Herkunftssprache gesprochen wird und die Kinder ihre deutschen Sprachkenntnisse daher kaum ausbauen können. Gleichwohl wäre es aber auch falsch, von den Eltern zu erwarten, entgegen ihren eigenen Sprachgewohnheiten und auch -kenntnissen im Elternhaus vermehrt Deutsch zu sprechen. So würden sie ihren Kindern durch die Vermittlung einer falschen deutschen Sprache bei der Entwicklung bilingualer Fähigkeiten mehr Schaden zufügen als Nutzen bringen.

Das Sprachverhalten der türkischen Jugendlichen untereinander erfolgt nach einem bestimmten Prinzip: Sie verwenden häufig ein deutsches Sprachmuster, welches wiederum von ihrer eigenen Herkunftssprache beeinflusst wird. Dieser *ethnolektale* Gebrauch (vgl. Dirim 2005) beider Sprachen verleiht ihnen eine gemeinsame Identität, durch die sie sich von den deutschen Jugendlichen abgrenzen. Diese Art des Sprachgebrauchs hat sich fest im Sprachverhalten vieler Jugendlicher – nicht nur türkischer Herkunft – verankert. Auffällig ist jedoch, dass auch immer häufiger deutsche Kinder und Jugendliche diesen Sprachhabitus nachahmen, indem sie ihrer Aussprache einen ausländischen Akzent „überstülpen“. Diese stilistische Verarmung der deutschen Sprache bei deutschen Jugendlichen erklärt sich zum einen mit der Anpassung an eine immer größer werdende „Sprachbewegung“ innerhalb der jungen, insbesondere nicht herkunftsdeutschen Generationen, welche mitunter durch zahlreiche TV-Sendungen medienwirksam aufgegriffen und weiter transportiert wird. Zum anderen dient diese Sprachverzerrung der „Tarnung“ beispielsweise an Schulen mit sehr hohem Ausländeranteil, an denen die zur Minderheit zählenden deutschen Jugendlichen aus Angst vor Repressalien bewusst gebrochen Deutsch sprechen, um „bloß nicht aufzufallen“.[80] Im Gegensatz zu Jugendlichen mit Migrationshintergrund, deren Sprachprobleme auf das Zusammenwirken mehrerer migrationsspezifischer Faktoren zurückzuführen sind, lässt sich das „falsche Deutsch“ bei deutschen Kindern und Jugendlichen, da sie ihre Muttersprache eigentlich beherrschen, zumeist als eine Art peergroup-orientierte Modeerscheinung einordnen. Aber diese bewusste Sprachbildverzerrung kann auch zu nachhaltigen Problemen in Grammatik und Rechtschreibung führen, sofern hier Eltern oder die Schule als Bildungsinstitution nicht rechtzeitig entgegenwirken. Jugendliche nichtdeutscher Herkunft hingegen erlernen *beide* Sprachen (also Muttersprache und Deutsch) auf diese Weise nur

[80] Desselberger, Alex/Jach, Michael: Die verachten unser System. Artikel im FOCUS Nr. 14 vom 03. April 2006, S. 23.

unvollständig, so dass sie über ein wenig differenziertes Sprachvermögen verfügen, beispielsweise beim Erwerb sozialer Erfahrungen. Dies führt zur sozialen Marginalisierung, da sich durch mangelhafte Muttersprachkenntnisse weder die eigene kulturelle Identität entwickeln lässt, noch die integrativen Anforderungen des Aufnahmelandes aufgrund schlechter Kenntnisse in den wichtigen Kulturtechniken erfüllt werden können. Nicht selten äußert sich diese soziale Ausgrenzung in Gefühlen von Fremdheit, Entwurzelung und Identitätsverlust (vgl. Erikson 1973). Dabei hat aber gerade die Identitätsbildung insbesondere im Kindes- und Jugendalter eine zentrale Bedeutung, weil der Einzelne sich ins Verhältnis zur Gesellschaft und damit zu sich selbst setzen muss (vgl. Ucar 2000). Die Sprachförderung für türkische Schulpflichtige muss also langfristig angelegt sein und über die an wenigen Schulen modellhafte Erprobung hinaus bundesweit an Bildungsinstitutionen praktiziert werden, da sich durch kurzfristige „Liftkurse“ ein Anschluss an die schulischen Sprachanforderungen nicht herstellen lässt (Reich/Roth et al. 2002, S. 41). Die Förderung der Muttersprache muss in der Schule weiterentwickelt werden, denn nicht nur die Sprachbeherrschung in der Muttersprache, sondern auch die Entwicklung allgemeiner kognitiver Fähigkeiten leiden unter den mangelnden Kenntnissen (vgl. de Cilia 2005).

Anlehnend an die dargestellten Studien zur Mehrsprachigkeit kommt der bilingualen Didaktik hinsichtlich der Förderung und Festigung individueller Kommunikationsfähigkeit in anderen Sprachen letztlich eine große Bedeutung zu. Um die Sprachkompetenz der Kinder insgesamt zu verbessern, ist es folglich Aufgabe der Schule, die Zweisprachigkeit besonders bei denjenigen weiter zu entwickeln und zu fördern, die noch Schwierigkeiten beim planvollen und bewussten Gebrauch beider Sprachen haben. Dies ist umso bedeutender, wenn man berücksichtigt, dass sich die Funktion bilingualen Unterrichts nicht lediglich auf die Förderung der Sprachkompetenz beschränkt. Dieser verläuft nicht linear, sondern beeinflusst auch Bereiche der persönlichen Entwicklung der Migrationskinder. In diesem Kontext untersuchte Abali (vgl. 1980) bereits Anfang der 80er Jahre die Sprachentwicklung von türkischen Migrationskindern an deutschen Schulen auch unter dem Aspekt der Entwicklung einer kulturellen Persönlichkeit. Wenn die kulturellen und bilingualen Ressourcen während der Schulzeit adäquat genutzt und gefördert werden, kann die Aussicht auf Ausbildung oder Arbeit für die türkischen Kinder und Jugendlichen verbessert werden. Die bloße Feststellung des Misserfolges zweisprachiger Schüler verweist nicht direkt auf Mehrsprachigkeit als Nachteil. Vielmehr müssen in diesem Kontext die sozialen Hintergründe und Sozialisationsbedingungen beleuchtet werden, unter denen die Kinder und Jugendlichen aufwachsen. Danach sind Bildungssituation und Bildungschancen türkischer Schüler nicht

ausschließlich durch ihren Migrationshintergrund beeinflusst oder beeinträchtigt, sondern wurden und werden auch durch die Bedingungen in dieser Gesellschaft bestimmt. Die Verantwortung für die Bildungserfolge der Kinder und Jugendlichen liegt insgesamt also bei den Eltern, Lehrerinnen und Lehrern sowie bei den Verantwortlichen in Politik und Wirtschaft.

### 3.6 Verbesserung der Ausbildungssituation

Bei der Suche nach den Ursachen und Gründen für den – wie bereits dargestellt – erschwerten Übergang von der Schule in die betriebliche Ausbildung für Jugendliche mit Migrationshintergrund insbesondere türkischer Herkunft zeigt sich, dass es im Auswahl- und Einstellungsverfahren der Betriebe Mechanismen der institutionellen Diskriminierung (vgl. Imdorf 2007) gibt, die solche Ausbildungsplatzbewerber gegenüber Deutschen stark benachteiligen. Häufig entscheiden sich die Betriebe gegen nicht herkunftsdeutsche Auszubildende mit der Begründung einer im Vergleich zu deutschen Mitbewerbern mangelnden Kenntnis der deutschen Sprache (vgl. Boos-Nünning 2005). Einerseits liegt diese Einstellung sicherlich in betriebswirtschaftlichen Gesichtspunkten begründet, denn ungenügende Sprachkenntnisse des Fachpersonals sind ebenso wenig geschäftsfördernd wie die Ablehnung der „fremden“ Auszubildenden durch die Kunden selbst. Auch König (1991, S. 74) konstatiert in diesem Zusammenhang eine von Kunden- und Mitarbeiterinteressen beeinflusste Rekrutierung seitens der Betriebe. Andererseits sehen viele Betriebe nicht die Veranlassung, auf Auszubildende nichtdeutscher Herkunft zurückzugreifen, solange deutsche Auszubildende zur Verfügung stehen, die über bessere sprachliche Voraussetzungen verfügen und kein „höheres Risiko“ während der Ausbildung bedeuten. Diese Einstellung konnte Schaub in seiner Untersuchung der Rekrutierungsstrategien von Betrieben im Hinblick auf die Beschäftigung von Auszubildenden nachweisen (vgl. Schaub 1991). Doch die Manifestierung dieser Vorurteile als zentrale Ablehnungskriterien und die damit einhergehende Stigmatisierung gibt vielen türkischen Jugendlichen kaum die Gelegenheit, sich im Rahmen eines persönlichen Vorstellungsgespräches zu profilieren und so auf ihre Kenntnisse und Fähigkeiten hinzuweisen.

Um die Zugangsmöglichkeiten von Lehrstellenbewerbern mit Migrationshintergrund zu analysieren, führte das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) im Ausbildungsjahr 2001/2002 in Zusammenarbeit mit der Bundesagentur für Arbeit (BA) bundesweit eine

repräsentative Untersuchung[81] von rund 4.000 Jugendlichen durch, von denen 25 % einen Migrationshintergrund und 6 % eine ausländische Staatsbürgerschaft hatten, dazu 10 % Spätaussiedler waren. Das Resultat der schriftlich-postalischen Befragung dokumentierte die deutlich größeren Schwierigkeiten von Jugendlichen mit Migrationshintergrund beim Zugang zu einer Ausbildung. Obwohl Jugendliche mit Migrationshintergrund mit 20 bis 30 Bewerbungen sich häufiger als deutsche Jugendliche beworben hatten, erhielten nur 39 % von ihnen einen Ausbildungsplatz (im Gegensatz dazu 56 % der deutschen Jugendlichen). Dabei hatten sowohl bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund als auch bei den deutschen Jugendlichen nur 4 % keinen Schulabschluss. 43 % der deutschen Jugendlichen mit Haupt- oder Sonderschulabschluss erhielten positive Zusagen; bei den Jugendlichen nichtdeutscher Herkunft mit den gleichen schulischen Voraussetzungen waren dies dagegen nur 23 %. Noch deutlicher waren die Unterschiede bei den Lehrstellenbewerbern mit Realschulabschluss.[82]
Mit zunehmendem Alter schwanden die Chancen auf Ausbildung für Jugendliche mit Migrationshintergrund: Lediglich 9 % der über 20-Jährigen fanden einen Ausbildungsplatz, bei den deutschen Jugendlichen begannen 41 % eine betriebliche Ausbildung. Diese in Zusammenarbeit von BA/BIBB durchgeführte Bewerberbefragung wurde im Jahr 2004 wiederholt und brachte nahezu gleiche Ergebnisse hervor. Beide Untersuchungen verdeutlichen, dass die Chancen von Jugendlichen mit Migrations-hintergrund auf einen Ausbildungsplatz trotz höherer Schulabschlüsse im Vergleich zu gleichaltrigen Deutschen mit gleichen Bildungsvoraussetzungen weiterhin gering sind (vgl. Boos-Nünning 2005; Berufsbildungsbericht 2006)**.** Ausgehend von diesen Zahlen scheint eine separierende und monokulturelle Sichtweise die Auswahlpraxis der Betriebe zu dominieren. Zudem sind die Erwartungen der Betriebe durch ihre Forderungen nach einer weitestgehenden Anpassungsbereitschaft, der fließenden Beherrschung der deutschen Sprache und Verhaltensmuster derart hoch gesteckt, dass die meisten Jugendlichen mit Migrationshintergrund trotz der Berücksichtigung ihrer Bewerbung die zweite Stufe im Bewerbungsverfahren nicht überstehen. Dies betrifft sowohl solche Jugendliche, die ihre gesamte Schullaufbahn in Deutschland absolviert haben, als auch Jugendliche, die erst kürzlich eingewandert sind und Deutsch als Zweitsprache in höherem Lebensalter neu erlernen müssen. Qualifikationen wie die Zweisprachigkeit werden dagegen ebenso wenig berücksichtigt wie die Fähigkeit, sich zwischen zwei Kulturen zu bewegen. Zudem lassen die

[81] Die Untersuchung wurde lediglich bei Jugendlichen durchgeführt, die bei der Bundesagentur für Arbeit als Ausbildungsstellenbewerber gemeldet waren. Vgl. Ulrich, J. G. et al.: Nutzung und Nutzen des Internets bei der Berufswahl und bei der Lehrstellensuche. Ergebnisse der BA/BIBB-Lehrstellenbefragung 2002; ibv 2003.
[82] 61 % der deutschen Jugendlichen zu 24 % der Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Quelle: Vgl. Fn. 81.

Ausbildungsbetriebe oft außer Acht, dass sie sich aufgrund der zusätzlichen Qualifikationen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund auch neue Kunden erschließen können. Insgesamt betrachtet kann im Bewerbungsverfahren um die Ausbildungsplätze nicht von Chancengleichheit gesprochen werden, solange die standardisierten Auswahlmethoden der Ausbildungsbetriebe insbesondere für türkische Jugendliche mit einem Hauptschulabschluss eine systematische Benachteiligung bedeuten (vgl. Schaub 1991). Andererseits bleibt es fraglich, in welcher Weise mit genormten Vorgaben auf das betriebliche Auswahlverfahren Einfluss geübt werden kann und soll, da in der freien Markt- und Humankapitalwirtschaft letztendlich das Unternehmen über die Einstellung eines Bewerbers entscheidet.

Die im Hinblick auf diskriminierende Mechanismen bei der Einstellung von Auszubildenden mit Migrationshintergrund formulierte Einschätzung verlangt nun aber eine annehmbare Erklärung, da sie suggeriert, dass deutsche Betriebe per se Jugendliche mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer ethnischen Herkunft nicht ausbilden. Bei der Frage, ob die ethnische Zugehörigkeit als einziges Ausschlusskriterium über den Zugang zum Ausbildungsmarkt entscheiden darf und kann, weist Boos-Nünning (1993, S. 16 f.) darauf hin, dass es sicherlich falsch ist, pauschalisierend anzunehmen, die meisten deutschen Arbeitgeber würden grundsätzlich (aufgrund von Vorurteilen oder Ausländerfeindlichkeit) die Einstellung vor allem von türkischen Jugendlichen ablehnen. Dennoch gibt es Mechanismen in Auswahlverfahren, in denen deutsche Jugendliche insbesondere gegenüber türkischen Bewerbern bevorzugt werden. Bei der Beleuchtung der Hintergründe für das Einstellungsverhalten der Betriebe muss auch die Tatsache Beachtung finden, dass viele Betriebsleiter möglicherweise schlechte Erfahrungen mit türkischen Auszubildenden oder Arbeitern gemacht haben. Diese negativen Erlebnisse widerspiegeln sich natürlich in der Deklassierung türkischer Jugendlicher als Bewerber zweiter Wahl. Zusätzlich spielen Berührungsängste in Betrieben mit überwiegend deutscher Belegschaft eine große Rolle. Aus Sorge um eine ablehnende und abwertende Haltung der Kunden oder Mitarbeiter gegenüber türkischen Auszubildenden – und der damit einhergehenden Verschlechterung des Arbeitsklimas sowie der Arbeitsmoral – entscheiden sich viele Betriebe für die Einstellung deutscher Bewerber (Janßen/Polat 2005, S. 196 f.).

Als mittelbare Folge derartiger Einstellungspraktiken sowie betrieblichen Klassifizierungsdenkens ist seit Jahren ein kontinuierlicher Rückgang türkischer Auszubildender zu beobachten. So hat sich im letzten Jahrzehnt die Anzahl türkischer Auszubildender in Deutschland nahezu halbiert – ein politisches Versagen in Bezug auf ihre

berufliche Integration. Diese negative Entwicklung fand in der mit steigender Anzahl der Schulabsolventen ohne qualifizierende Abschlüsse einhergehenden geringen Ausbildungsfähigkeit der Jugendlichen sowie in der stetig sinkenden Ausbildungsbereitschaft der Betriebe in den vergangenen Jahren einen wirksamen Multiplikator: Von den ausbildungsfähigen Unternehmen im Bundesgebiet war 2006 nur die Hälfte (ca. 500.000) an der beruflichen Ausbildung beteiligt.[83] Noch geringer als bei deutschen Betrieben war die Ausbildungsbeteiligung ausländischer Unternehmen: Von den rund 300.000 ausländischen Unternehmen nahmen 2006 lediglich zwischen 6 und 15 % am dualen Ausbildungssystem teil.[84] Dass diese Unternehmen nicht als unbedeutende Produktionsfirmen unterschätzt werden dürfen und durchaus hohe Gesamtumsätze erzielen, beweist eine Analyse des Zentrums für Türkeistudien, nach der allein die etwa 64.000 türkischen Unternehmer im Jahr 2006 einen Jahresumsatz von rund 30 Milliarden Euro erwirtschafteten und 323.000 Personen beschäftigten.[85] Über 40 % dieser Mitarbeiter waren nichttürkischer Herkunft. Um das hier vorhandene Ausbildungspotenzial besser nutzen zu können, hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen seiner Ausbildungsoffensive die bundesweit agierende „Koordinierungsstelle Ausbildung in ausländischen Unternehmen“ (KAUSA) zur Entwicklung neuer Initiativen ins Leben gerufen.[86] Ein erster Erfolg von KAUSA war die Schaffung von 1.000 zusätzlichen Ausbildungsplätzen in türkischen Unternehmen auf Initiative der Türkisch-Deutschen Industrie- und Handelskammer (s. vorstehende Ausführungen, S. 66). Ohne die positive Zeichensetzung durch den Erfolg des KAUSA-Projektes infrage zu stellen, konnten jedoch die bisherigen staatlichen Maßnahmen angesichts der hohen Zahlen unvermittelter Jugendlicher nichtdeutscher und insbesondere türkischer Herkunft zu keiner wesentlichen Entlastung auf dem Ausbildungsmarkt für diese Zielgruppen beitragen. Obwohl der Anteil ungelernter Jugendlicher mit Migrationshintergrund zwischen dem 20. und 29. Lebensjahr von 40 % im Jahr 1996 auf 38,4 % (506.000) im Jahr 2005 fiel, war der Rückgang im Vergleich zum deutschen Klientel mit 12,6 % (1,06 Millionen) im selben Jahr eher gering (vgl. Berufsausbildungsbericht 2008, S. 110). Somit konnte jeder

[83] Vgl. Berufsbildungsbericht 2008, S. 20.
[84] Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung: Ausländische Unternehmen aktiv für Ausbildungsplätze. Pressemitteilung 158/2006 vom 19.09.2006. URL: http://www.bmbf.de/press/1874.php (letzter Zugriff am 03.06.2008).
[85] Keskin, Hakki: Die Türkei und die Türken in Europa. la gauche: Türkei und EU – Eine Partnerschaft mit Hindernissen. Die Linke. im Europaparlament (Hrsg.), März 2006, S. 45. URL: http://www.pds-europa.de/download/print/lagauche_01.pdf (letzter Zugriff am 21.03.2008).
[86] Die Haupttätigkeit der KAUSA liegt schwerpunktmäßig in der Unterstützung von Unternehmen mit Inhabern ausländischer Herkunft beim Einstieg in die Ausbildung. Es ist gleichermaßen ein Informations- und Servicezentrum zur Vernetzung gemeinsamer Initiativen und Konzepte; darüber hinaus dient es als Plattform für einen regelmäßigen Austausch in Fachtagungen und Öffentlichkeitsarbeit. Quelle: Vgl. Berufsbildungsbericht 2006.

dritte Jugendliche nichtdeutscher Herkunft in dieser Altersgruppe keinen Berufsabschluss vorweisen. Trotz sichtbarer (Teil-)Erfolge staatlicher Bildungsmaßnahmen liegt die Zahl türkischer Jugendlicher ohne Ausbildungsplatz weiterhin auf einem hohen Niveau. Umso wichtiger ist es, neue Konzepte zu entwickeln, die unter Berücksichtigung qualifikatorischer Anforderungen des Ausbildungsmarktes die Chancen türkischer Jugendlicher auf einen Lehrplatz erhöhen.

Wie im Rahmen dieser Arbeit bereits mehrfach erwähnt sind die interkulturellen Kompetenzen von Migrationskindern und -jugendlichen für die Entwicklung ihrer schulischen und beruflichen Leistung von großer Bedeutung. Auch die Bildungspolitik trägt den Anforderungen interkultureller Erziehung aufgrund der erstmaligen Auseinandersetzung mit den Fördermöglichkeiten interkultureller Kompetenzen im Berufsbildungsbericht 2006 Rechnung. Eine Verbesserung der Ausbildungssituation verlangt aber weitaus mehr als die Wertschätzung der interkulturellen Fähigkeiten von Migranten oder Änderungen im Beratungskonzept. Hier müssen die interkulturellen Ansätze greifen, die auch im Bereich der allgemeinbildenden Schulen erforderlich sind (vgl. Abschnitt 3.4). Oftmals blockieren aber stigmatisierende Denkstrukturen bei den Ausbildern, Lehrern und auch Berufsberatern ihre Sicht auf die individuellen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Ressourcen der Jugendlichen. Die in diesem Zusammenhang bei den Jugendlichen lokalisierten „ausländertypischen“ Defizite wie fehlende Sprachkompetenz, mangelndes Verständnis im Umgang mit Fachtexten sowie fehlendes kulturelles Grundwissen werden den Betroffenen als selbstverschuldete Ausbildungshemmnisse zugeschrieben. Dass aber mangelhafte Sprachkenntnisse sowie die im internationalen Vergleich unterdurchschnittliche Auffassungsgabe bei der Bearbeitung von Textaufgaben laut den Ergebnissen der PISA-Studie auch deutsche Jugendliche betreffen, wird offenkundig ignoriert. Als Folge dieser Vorurteilsbildung können junge Migranten die Heterogenität ihrer persönlichen, sozialen und kulturellen Identität im Vergleich zu deutschen Jugendlichen nicht oder nur gering zur Geltung bringen. Neben dieser psychischen Belastung aus der negativen Erfahrung einer sozialen Geringschätzung im schulischen und beruflichen Bereich kommen auch die sich in der kulturellen Konfrontation zwischen der deutschen Gesellschaft und der eigenen Familie abspielenden Erwartungskataloge hinsichtlich Geschlechtsrollenverhalten, berufliche Karriereerwartungen und auch sexuelles Verhalten als zusätzliche Störfaktoren beim Aufbau der Ich-Identität hinzu (Knörzer 1982b, S. 50 f.).
Beide Gruppen, das heißt sowohl die, welche als völlig integriert gilt, als auch die, bei der im Vergleich zu deutschen Jugendlichen Defizite festgestellt werden, werden ausschließlich an

den Kompetenzen deutscher Jugendlicher gemessen. Interkulturelle Erziehung und Förderung hingegen verlangt, sämtliche Aspekte der Zweisprachigkeit von türkischen Jugendlichen zu berücksichtigen und bikulturelle Kompetenzen auch in die Berufsausbildung mit einzubinden. In einem ähnlichen Zusammenhang hat Sievers (vgl. 2005) im Rahmen eines deutsch-türkischen Forschungsprojekts die soziokulturellen Kompetenzen Studierender mit türkischem Migrationshintergrund untersucht. Obwohl sich die Untersuchung auf (in Bezug auf die Qualifikation – „bildungshöhere") Türken in Hochschulen und nicht in der Berufsausbildung konzentrierte, zielte das Projekt – anders als mit dem üblichen Defizitblick – auf die Erhebung der besonderen Kompetenzen und Fähigkeiten der Studierenden ab. Die Ergebnisse dieses Projekts belegten, dass ein Großteil der erfolgreichen Kinder der Einwanderer aus der Türkei über Fähigkeiten, Kenntnisse und Qualifikationen verfügen, die „*zukünftig, vor allem in Zeiten der Globalisierung und Mobilität, von Relevanz sein werden*" (ebd., S. 178). Dieses hier deutlich festgestellte, vorliegende bikulturelle Potenzial gilt es als Nutzen zu betrachten und – zurückkommend auf die Ausbildungssituation – im Rahmen der Berufsausbildung durch adäquate Förderkonzepte weiter zu stärken. Für den Arbeitsplatz bedeutet dies, dass die Ausbildungsstätte als ein interkultureller Begegnungsort verstanden werden sollte, in dem sich deutsche und türkische Jugendliche produktiv austauschen und sich durch ihre kulturelle Vielfalt gegenseitig ergänzen. Dieser neue Ansatz darf aber nicht dahingehend missverstanden werden, dass die interkulturellen Kompetenzen von türkischen Jugendlichen nur unter dem Gesichtspunkt des Nutzens für einzelne Betriebe wahrgenommen werden. Vielmehr gilt es, im Rahmen der Kompetenzfeststellung auch Persönlichkeitsmerkmale zu berücksichtigen, die durch die kulturellen und sozialen Erfahrungen im Sozialisationsumfeld geprägt sind.[87]

Wie erwähnt, liegt die Ablehnung insbesondere türkischer Bewerber durch deutsche Betriebe größtenteils an kulturellen, religiösen und gesellschaftlichen Berührungsängsten bzw. an Vorurteilen gegenüber (türkischen) Migranten. Eine der wichtigsten staatlichen – und schlussendlich auch gesellschaftlichen – Aufgaben muss demnach der Abbau von stigmatisierenden und klischeehaften Bildern über Menschen nicht nur türkischer, sondern auch anderer ethnischer Herkunft sein. Solange Migrationsjugendliche in Deutschland nicht auch sozialgesellschaftlich und rechtlich mit deutschen Jugendlichen gleichgestellt werden, wird sich am üblichen Klassifizierungsdenken – Deutscher und Ausländer – und der damit verbundenen Zuschreibung jeweils positiver beziehungsweise negativer Eigenschaften nichts ändern. Die notwendige Aufklärungsarbeit soll hierbei beide Kulturgruppen durch den Abbau

[87] Kompetenzfeststellung als Integrationschance? Modelle und Strategien zur Verbesserung der Bildungsbeteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Bonn/Berlin 2006, S. 44.

existenter Hemmnisse für die gegenseitigen kulturspezifischen Merkmale und Eigenarten sensibilisieren und darüber hinaus den toleranten Umgang miteinander fördern. Es gibt in diesem Zusammenhang zahlreiche Modellprojekte, die auf die Verbesserung der Chancen – nicht nur – von jungen und jugendlichen Migranten in der beruflichen Bildung abzielen. Beispielhaft ist hier das seitens des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) initiierte Programm „*Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf*“ (BQF) zu nennen (Berufsbildungsbericht 2006, S. 227). Da es besonders für Jugendliche und junge Menschen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu gleichaltrigen Deutschen schwieriger ist, geeignete Ausbildungs- oder Arbeitsplätze zu finden, wurde das BQF-Programm 2002 mit den „*Richtlinien zur Förderung von Modellen lokaler und regionaler Kooperationsnetzwerke für die berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten*“ ergänzt.[88] Die integrierenden Bestrebungen der *Beratungsstellen zur Qualifizierung ausländischer Nachwuchskräfte* (BQN)[89] definieren sich darin, durch gezielte Maßnahmen die Ausbildungssituation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu verbessern. Hierzu gehört auch die Aufklärungsarbeit als Informationsaustausch mit den Betrieben, um die skeptische Haltung gegenüber ausländischen Bewerbern sukzessiv abzubauen. Darüber hinaus erhofft sich das BMBF, über die BQN-Netzwerke die Kooperation und Vernetzung von Kammern, Arbeitsagenturen, Schulen und Bildungsträgern, aber auch von Migrantenselbstorganisationen zur Schaffung besserer Startchancen für Jugendliche mit Migrationshintergrund auf lokaler und regionaler Ebene zu beschleunigen.[90] Die vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) durchgeführte wissenschaftliche Begleitforschung hat anhand ihrer empirischen Analysen gezeigt, dass sich diese Programme in vielen Teilbereichen bewährt haben.[91] Aufgrund der praktischen Erfahrungen aus den vielseitigen Kooperationsformen an mehreren deutschen Standorten konnte den meisten Beteiligten der beruflichen Bildung die Einsicht vermittelt werden, dass das bestehende Bildungs- und Ausbildungssystem zu verändern und aus integrationspolitischer Sicht den interkulturellen Bedürfnissen einer multiethnischen Schülerschaft anzupassen ist. In das Bewusstsein der Akteure aus Wirtschaft, Politik und

[88] Ergänzung der Förderrichtlinien zum Programm Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 15.10.2002. URL: http://www.bmbf.bund.de/foerderungen/677_4667.php (letzter Zugriff am 07.02.2009).

[89] Das erste BQN-Projekt nahm seine Arbeit bereits 1989 in Köln auf und war eine Maßnahme des Gemeinschaftsprojekts „Pro Qualifizierung“, ein vom früheren Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (jetzt Soziales) gefördertes Projekt der Industrie- und Handelskammer und Handwerkskammer zu Köln.

[90] Berufliche Qualifizierungsnetzwerke: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 21.12.2006. URL: http://www.bibb.de/de/11844.htm (letzter Zugriff am 08.04.2008).

[91] BMBF-Programm: Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf (BQF). URL: http://www.kompetenzen-foerdern.de/bqf_eckpunkte.pdf (letzter Zugriff am 16.04.2008).

Bildung trat zudem die Erkenntnis, dass „Heterogenität eine Quelle von Kreativität und Freude an der Leistung sein kann, wenn die Jugendlichen das Gefühl haben, für die Institution Schule zu existieren und anerkannt zu werden“.[92]

Die Fortführung und Ausweitung der BQN-Modelle auf alle Bundesländer sind aufgrund ihrer Erfolge empfehlenswert. Darüber hinaus erleichtern binationale Ausbildungsprojekte, wie z. B. Modellarten, die für ausgewählte Nationalitäten von der Bundesagentur für Arbeit durchgeführt werden, Jugendlichen nichtdeutscher Herkunft die Aufnahme einer Ausbildung im dualen System. Durch die frühzeitige Thematisierung von Problemen während der Ausbildung in – nach Möglichkeit – kleinen und stabilen Lerngruppen können Lösungen aufgezeigt werden, die es den Jugendlichen mit Migrationshintergrund ermöglichen, Konflikte im Betrieb oder in der Berufsschule beizulegen. Auch zukünftig sollten solche Initiativen und Angebote möglichst ausgebaut werden. Die vorhandenen Ausbildungsoffensiven der Bundesregierung auf lokaler Ebene sind zwischen Wirtschafts-, Arbeits- und Beschäftigungsinstitutionen, Ausbildungsbetrieben, privaten sowie öffentlichen Bildungsträgern zu vernetzen, die einzelnen Kammern und Medien sind dabei mit einzubeziehen. Damit Jugendliche die richtigen Vorstellungen von der Arbeits- und Berufswelt erhalten, müssen in diesem Zusammenhang die Berufsorientierung sowie eine individuelle Berufsbildungsberatung schon während der Schulzeit und nicht erst mit Beendigung der allgemeinen Schulpflicht einsetzen. So können Migrationsjugendliche frühzeitig über die verschiedenen Bildungsmöglichkeiten informiert und zielgerecht in ihrer weiteren Lebensplanung unterstützt werden. Die Einbeziehung der Eltern in die Berufsbildungsberatung der Jugendlichen ist ebenfalls von großer Bedeutung. Nur so sind Fehlorientierungen und Brüche in der Ausbildungsbiographie zu vermeiden. Zudem gilt es, das Berufswahlspektrum jener Jugendlichen zu erweitern, die sich nur auf bestimmte Ausbildungsberufe konzentrieren, ohne andere zu kennen – mit der Folge unbesetzter Ausbildungsstellen. Durch diese Verschmelzung der einzelnen Aktivitäten zu einer Art *Kooperationsverbund* können die Angebote und Ressourcen der verschiedenen Einrichtungen und Institutionen effektiv gebündelt werden und so einen großen Beitrag zur Verbesserung der Ausbildungsbeteiligung nicht nur von Migranten türkischer Herkunft leisten.

[92] Der integrationsspezifische Stellenwert der BQN – Modelle und Strategien zur Verbesserung der Bildungsbeteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Band III der Schriftenreihe zum Programm Kompetenzen fördern - Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf; Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), Berlin/Bonn 2006, S. 63. URL: http://www.bmbf.de/pub/band_III_bqf_programm.pdf (letzter Zugriff am 07.05.2008).

# 4. Das pädagogische Konzept berufsvorbereitender Maßnahmen

## 4.1 Inhaltliche Struktur und Ziele der Berufsvorbereitung

Wie aus den in Kapitel 2 dargestellten statistischen Daten hervorgeht, nimmt die Zahl der Auszubildenden in Deutschland sukzessiv ab. Insbesondere für „problembelastete Jugendliche“ (Skrobanek 2003, S. 5) gestaltet es sich zunehmend schwerer, nach Beendigung der Schulzeit eine berufliche Perspektive aufzubauen. Hiervon sind vor allem Jugendliche ohne formalen Bildungsabschluss bzw. mit Migrationshintergrund betroffen, wie eine Repräsentativbefragung des Emnid-Instituts zur Ausbildungslosigkeit von Jugendlichen und jungen Erwachsenen ergab.[93] Als Folge der monokulturellen Didaktik im Schulunterricht fallen diese aber immer häufiger aufgrund unzureichender Fach- und Sprachleistungen aus dem „regulären“ Bildungsweg heraus, so dass hier dringender Bedarf an weiteren Fördermöglichkeiten besteht. Vor diesem Hintergrund haben sich parallel zu den staatlichen Bildungsinstitutionen förderspezifische Qualifikationssysteme entwickelt, welche insbesondere die zunehmende Anzahl der Jugendlichen ohne Zukunftsperspektive auffangen. Dazu gehören unter anderem berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen. Diese dienen dazu, Jugendliche mit und ohne Schulabschluss für eine Berufsausbildung zu qualifizieren. Dabei agieren Bildungsträger nicht mehr nur als Schaltstelle zwischen Schule und Beruf. Ihre vorrangige Aufgabe ist es, allen jungen Menschen, die auf dem Weg in Ausbildung, Beruf und Beschäftigung besonderer Unterstützung bedürfen, die dafür geeigneten Förderangebote bereitzustellen. Dies wird zum einen durch das auf die individuellen Bedürfnisse der Jugendlichen zugeschnittene pädagogische Konzept dieser Maßnahmen verwirklicht. Zum anderen steht hierbei der ganzheitliche Ansatz im Vordergrund, bei dem die Förderung der Persönlichkeit des Einzelnen mit der sozialpädagogischen Unterstützung und der berufsfachlichen Förderung zusammenwirken.

Als Zielgruppe gelten – unabhängig von der erreichten Schulbildung – Jugendliche und junge Erwachsene, sofern sie ohne berufliche Erstausbildung sind, das 25. Lebensjahr noch nicht vollendet und ihre allgemeine Schulpflicht erfüllt haben. Bei diesen Personen mit *besonderem Förderbedarf* handelt es sich vor allem um „benachteiligte“ Jugendliche. Dazu zählen Jugendliche, die aufgrund von Defiziten in der familiären, schulischen und beruflichen

[93] Vgl. BBE-Runderlass 42/96, BA 1996 (BBE: Lehrgang zur Verbesserung beruflicher Bildungs- und Eingliederungschancen).

Sozialisation (soziale Benachteiligung), aber auch aufgrund von Abhängigkeit und Delinquenz (individuelle Benachteiligung)[94] keine Perspektiven auf eine erfolgreiche Vermittlung in eine Ausbildung oder einen Arbeitsplatz haben. All diese Formen der Benachteiligung, die bei anhaltender Dauer, beispielsweise bedingt durch ein niedriges familiäres Einkommen und dementsprechende geringe Chancen auf höherwertige Schulabschlüsse, gravierende Folgen für die weitere Entwicklung der Jugendlichen nach sich ziehen, beinhalten einen Mangel an Entwicklungsmöglichkeiten (vgl. Grob/Jaschinski/Winkler 2003).

Neben dem Ziel der Vermittlung in den ersten Ausbildungsmarkt stehen die teilweise großen Defizite in den deutschen Kulturtechniken insbesondere von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Fokus des Konzeptes. Daher sind die Fördermaßnahmen ergänzend auf den Auf- und Ausbau der Lese-, Sprach- und Schreibfähigkeit der Teilnehmer ausgelegt. Der praktische Teil der Lehrgänge findet in modernen Werkstätten unter Anleitung qualifizierter Ausbilder statt. Im Rahmen der neuen Förderstruktur für berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB), einer strukturellen Weiterentwicklung der bisherigen G-, F-, tip- und BBE-Lehrgänge[95] im Bereich der Berufsorientierung und -vorbereitung, besuchen die Teilnehmer in der Regel die Berufsschulen des dualen Ausbildungssystems. Je nach schulischer Qualifikation und dem Grad vorhandener Schlüsselkompetenzen werden die Teilnehmer durch die Berufsberatung der Arbeitsagentur in die entsprechenden Lehrgänge vermittelt. Alle Lehrgangsteilnehmer stehen unter sozialpädagogischer Betreuung und können die didaktische Unterstützung der Lehrer in Anspruch nehmen. Die Lehrgänge sind auf eine maximale Zeitspanne von zehn bis zwölf Monaten begrenzt, und mit Ende der Maßnahme ist auch die Berufsfelderprobung in einem oder mehreren Berufsfeldern abgeschlossen. Die Vermittlung der Lehrgangsteilnehmer in Ausbildung oder Arbeit ist zudem an den Grad ihrer Fähigkeiten und Kenntnisse sowohl in der Berufstheorie als auch –praxis gebunden, die es im Verlauf der Maßnahme zu optimieren gilt. In der Einleitung des neuen Fachkonzeptes heißt es hierzu: „Die Ziele sollen insgesamt zu einer Erhöhung der Übergangsquote in Ausbildung und Arbeit führen und damit einer Steigerung der Effizienz und Effektivität berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen beitragen“. [96] Kann ein Teilnehmer diesen Anforderungen jedoch nicht

[94] Vgl. Gögercin 2001, S. 11.

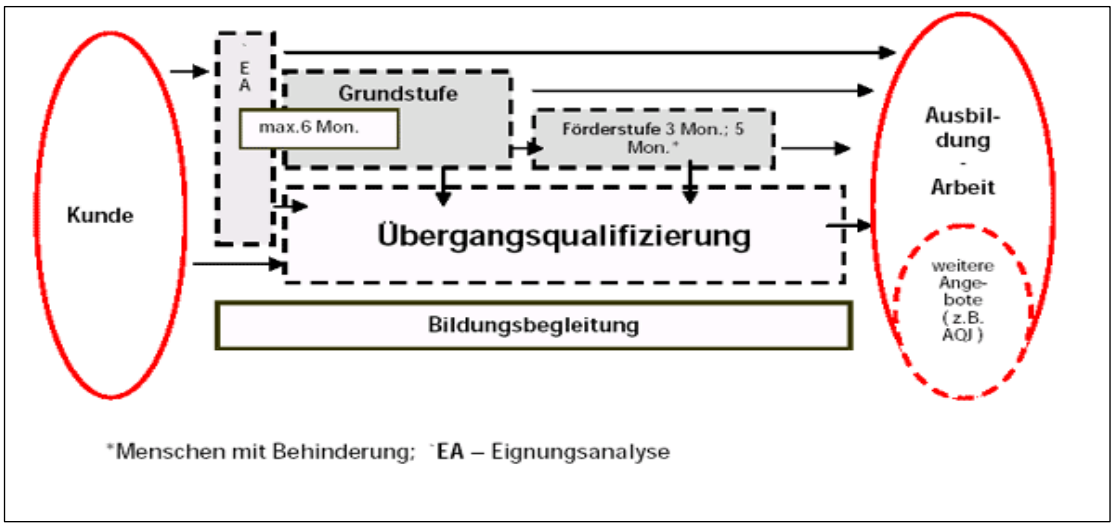
[95] Grundausbildungslehrgänge (G-Lehrgänge), Förderlehrgänge (F-Lehrgänge, welche sich an junge Menschen mit Behinderung richteten), tip- (testen-informieren-probieren) sowie BBE-Lehrgänge (Maßnahmen zur Verbesserung der Beruflichen Bildungs- und Eingliederungschancen) waren berufsvorbereitende und -orientierende Bildungsmaßnahmen, die bis 2004 von der früheren Bundesanstalt für Arbeit angeboten wurden. URL: http://www.bmbf.de/_media/bbb_pdf/bbb1998_tab3_1.pdf (letzter Zugriff am 11.10.2008).

[96] Bundesagentur für Arbeit: Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen. Neues Fachkonzept, 12.01.2004, Nürnberg.

entsprechen, wird das Maßnahmeziel damit nicht erreicht.

Die inhaltliche Gliederung der BvB-Maßnahmen wurde 2004 neu gestaltet nach Qualifizierungsebenen sowie Förder- und Qualifizierungssequenzen (s. Abbildung 11).

*Abbildung 11: Struktureller Aufbau des neuen Fachkonzepts für berufsvorbereitende Maßnahmen*




Quelle: Bundesagentur für Arbeit 2004

Diese Gliederung soll eine klientenorientierte Betreuung und Förderung der Jugendlichen ermöglichen, da der Wechsel in die jeweilige Qualifizierungssequenz entsprechend ihren individuellen Fähigkeiten unter Berücksichtigung der Ergebnisse aus der Qualifizierungsplanung als Grundlage der Prozessbeobachtung erfolgt.

## 4.2 Problemebenen der Förderstruktur

Die Teilnahme an einer berufsvorbereitenden Qualifizierungsmaßnahme stellt nicht zwangsläufig die Vermittlung in Ausbildung oder Arbeit in Aussicht; die Chancen auf einen Übergang in die Berufswelt werden vielmehr von unterschiedlichen strukturellen und auch sozialen Faktoren bestimmt. In erster Linie jedoch hängt der Erfolg der Maßnahme für die Teilnehmer davon ab, wie sehr sie die Notwendigkeit der Berufsvorbereitung als Sprungbrett für ihre berufliche Zukunft sehen und dies durch regelmäßige und aktive Teilnahme am Lehrgang unter Beweis stellen. Bei mangelhafter Einstellung bleibt den in Ausbildung oder Arbeit unvermittelbaren Jugendlichen nach Maßnahmeende – bedingt durch Kündigung oder

regulären Austritt – kaum eine Perspektive mehr.[97] Die meisten landen in der Arbeitslosigkeit, andere wenige erhalten eine zweite Chance durch die Vermittlung in weitere berufsvorbereitende oder berufsqualifizierende Maßnahmen (vgl. Gaupp et al. 2008). Die dadurch entstehende „Maßnahmekarriere“ ist jedoch für die Jugendlichen kaum förderlich. Einerseits führen die sich häufig wiederholenden berufspraktischen Lehrgangsinhalte zum psychischen „Verschleiß“ und infolgedessen zum Maßnahmeabbruch, andererseits schwinden aufgrund zunehmenden Alters die Chancen der Jugendlichen auf dem Ausbildungsmarkt.
Die vorgenannten Aspekte galten bereits in den unterschiedlichen berufsvorbereitenden und –qualifizierenden Bildungsmaßnahmen vor der Umstrukturierung des Fachkonzeptes. Jedoch haben die Veränderungen der Förderbedingungen – kürzere Förderzeit des Einzelnen, stringente Ausrichtung an Vermittlung in den Ausbildungs- oder Arbeitsmarkt sowie Reduzierung der Möglichkeiten für Jugendliche, Beschäftigung und Qualifizierung z. B. durch Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen (ABM) zu kombinieren, – diesen Prozess verstärkt und sich entgegen den eigentlichen Zielen nachteilig auf die weitere berufliche Orientierung der Jugendlichen ausgewirkt.[98] Ein weiteres Problem besteht darin, dass die als Maßnahmeziel angestrebte Ausbildungsreife häufig aus dem Spannungsfeld zwischen der objektiven Einschätzung schulischer und betriebspraktischer Leistungen der Jugendlichen und dem Zwang zur Auswahl von geeigneten Bewerbern ohne ausreichende systematische Kompetenzfeststellungsverfahren beurteilt wird. Aufgrund dieser unzureichenden Eignungsfeststellung, die keinen biographischen Zusammenhang herstellt, nicht mit Kompetenzentwicklung verknüpft ist und diese daher nicht als Prozess begreift, werden nicht wenige Jugendliche unter ihrem tatsächlichen Leistungsvermögen eingeschätzt, wodurch vorhandenes Potenzial ungenutzt bleibt. Dies betrifft in erster Linie Jugendliche nichtdeutscher Herkunft mit geringen Deutschkenntnissen, die als ausschließliches Beurteilungskriterium das Berufsspektrum bereits im Vorfeld auf charakteristische Berufsbilder reduziert und die Vermittlungschancen einschränkt. Vor allem in diesem Bereich der Benachteiligtenförderung steht im Auswahlverfahren der Bildungsträger noch zu häufig nicht die Person selbst, also die Kompetenzen der Jugendlichen, sondern die reine Selektion von Kandidaten, die den trägerspezifischen und maßnahmetypischen Interessen entsprechen, im Vordergrund.[99]

[97] Vgl. bag Arbeit e.V.: Berufsvorbereitende Maßnahmen: vernünftiges Konzept – bedenkliche Umsetzung. Positionspapier BvB, Berlin 2004. URL:http://www.bagarbeit.de/site/data/bagarbeit_PositionspapierBVB.pdf (letzter Zugriff am 06.11.2008).
[98] Vgl. Heisler, Dietmar: Maßnahmeabbrüche in der beruflichen Integrationsförderung. Universität Erfurt, 2007. URL: http://www.uni-erfurt.de (letzter Zugriff am 12.02.2009).
[99] Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Kompetenzfeststellung als Integrationschance? Band III – BQF-Programm. Bonn/Berlin 2006, S. 43.

Für den pädagogischen Erfolg der Fördermaßnahmen kommt es wesentlich auf die Kompetenz und Erfahrung des Fachpersonals an, welches zielgerichtet in die Bildungsarbeit des Trägers eingebunden werden muss. Dies ist jedoch nur unter adäquaten Arbeitsbedingungen möglich, über welche die Identifikation der Sozialpädagogen, Ausbilder und Lehrkräfte mit den Inhalten und Zielen der Förder- und Betreuungstätigkeit erreicht werden soll – insbesondere dann, wenn man in der täglichen Auseinandersetzung mit den Problemen benachteiligter Jugendlicher, teilweise schwierigste Klientel, Konfliktpunkte in allen Lebenslagen lösen muss. Angesichts der immer dürftigeren Vergütung sowie maßnahmegebundener Arbeitsverträge – langfristig angelegte Arbeitsverhältnisse sind in der heutigen Trägerlandschaft kaum noch vorzufinden – sinkt jedoch die Bereitschaft beim Fachpersonal, dieser sozialen Verantwortung gebührend engagiert nachzukommen. So führen schlechte Vertragskonditionen und hoher Leistungsdruck aufgrund der seitens der Bundesagentur für Arbeit (BA) erwarteten Vermittlungsquoten in Bezug auf die Eingliederung der Jugendlichen in Ausbildung oder Arbeit zu einem zunehmenden Qualitätsverlust im Förderprozess. Getragen wird diese Entwicklung zusätzlich durch eine preisdominierte Ausschreibungspraxis der BA, welche zu einem „ruinösen Wettbewerb“[100] der Träger untereinander führt. Durch *Dumpingpreise*[101] für die Kosten solcher Maßnahmen wird es beispielsweise für die kleineren, regional vernetzten Träger immer schwieriger, sich auf dem Bildungsmarkt zu behaupten. Aber auch vielen größeren Bildungsträgern gelingt es kaum, sich gegen billigere Konkurrenten durchzusetzen, obwohl sie als Konsequenz aus der kostenorientierten Vergabepraxis durch die BA Preise unterhalb der eigenen Kosten anbieten.[102] Zwar sind die in der 2005 von den Vorständen der BA, Gewerkschaften GEW und ver.di sowie vom Bundesverband der Träger beruflicher Bildung e.V. (BBB) gegründeten Arbeitsgruppe[103] ausgearbeiteten Richtlinien zur Qualitätssicherung in der Branche der beruflichen Aus- und Weiterbildung erste Schritte zur Umstrukturierung der Vergabepraxis von Arbeitsmarktdienstleistungen, jedoch haben diese noch keinen verbindlichen Stellenwert und sind daher weit von einer bundeseinheitlichen Umsetzung entfernt.

---

[100] Beitrag von Friederike Bamberg in der Dokumentation der Kundgebung „Bildung darf keine Ware werden“ vom 31.05.2007 vor der Regionaldirektion der Bundesagentur für Arbeit in Nürnberg. Veröffentlichung des ver.di Landesbezirks NRW, Fachbereich Bildung, Wissenschaft und Forschung. URL: http://essen.verdi.de/branchen_berufe/fb_5_bildung_wissenschaft_u._forschung/aufruf_zur_demonstration (letzter Zugriff am 24.02.2008).

[101] Weiterbildung – aktuell Nr. 01/2005. Hrsg.: Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft (ver.di).

[102] Stellungnahme der bag Arbeit e.V. zur Ausschreibungspraxis der BA insbesondere für Maßnahmen der Berufsvorbereitung und Erstausbildung. URL: http://www.bagarbeit.de/site/data/080206Stellungnahme_Ausschreibungspraxis.pdf (letzter Zugriff am 27.12.2008).

[103] Siehe hierzu: URL: http://www.gib.nrw.de/service/downloads/AG_Vergabemodalitaeten.pdf (letzter Zugriff am 16.04.2008).

In der Realität diktiert weiterhin der Preis den Wettbewerb zwischen den Trägern bei der Vergabe von Bildungsmaßnahmen. Die Folge dieser sich stetig abwärts drehenden Preisspirale sind mindere Qualitätsstandards in den beruflichen Bildungsmaßnahmen,[104] da kostengünstige, oftmals ortsfremde Bildungsträger den Zuschlag erhalten, die häufig weder die regionalen Markt- und Vernetzungsstrukturen kennen noch über das technische und fachliche Equipment verfügen, um den didaktisch-strukturellen Ansprüchen der geförderten Aus- und Weiterbildung für benachteiligte Jugendliche gerecht zu werden.

Was also ist zu tun, um diesen qualitativen Leistungsabbau aufzuhalten? Es bleibt außer Frage, dass die Umsetzung dieses Bildungsauftrages mit einer intensiven Betreuungsarbeit verbunden ist. Voraussetzung ist jedoch ein qualifiziertes Personal, das die Vielfältigkeit der sozialen Hemmnisse und Unwegsamkeiten insbesondere bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund frühzeitig zu erkennen und opportune Handlungskonzepte im Sinne von Hilfe zur Selbsthilfe aufzuzeigen vermag. Jedoch dürfen diese Fachkräfte nicht aufgrund einer sozial verantwortungslosen Preispolitik – sowohl der BA als auch der Träger – ihrer Identifikation mit den Inhalten und Zielen ihrer täglichen Arbeit beraubt werden. Neben der Einführung eines Flächentarifvertrages, den die BA als verbindliches Vergabekriterium einfordern muss, ist daher eine transparente und nach Qualitätsmerkmalen orientierte interne Trägerstruktur unerlässlich, da für die Optimierung der beruflichen Förderung von Teilnehmern der BvB-Maßnahmen die spezifischen Funktionen des Fachpersonals klar nach Aufgabenfeldern aufgegliedert und ihre Arbeit regelmäßig reflektiert werden muss. Dabei gewinnt der Begriff der *Qualitätssicherung* eine immer größere Bedeutung. Die im Juli 2004 in Kraft getretene Anerkennungs-, Zulassungs- und Weiterbildungsverordnung (AZWV) des früheren Bundesministeriums für Arbeit und Wirtschaft soll eine den strukturellen Anforderungen des neuen Fachkonzeptes hinreichende Prozessqualität bei Bildungsträgern gewährleisten. Gemäß der Verordnung benötigen Bildungsträger, die im Auftrag der Bundesagentur für Arbeit Maßnahmen nach dem 3. Sozialgesetzbuch (§§ 77 ff. SGB III) durchführen wollen, die Zulassung einer anerkannten fachkundigen Stelle (§ 84 SGB III), die im Rahmen der Auditierung und Zertifizierung von Qualitätsmanagementsystemen in Bildungs- und Dienstleistungsorganisationen die internen Trägerstrukturen überprüft. Aufgrund der hohen sozialen Verantwortung bei der praxis- und theorieorientierten Arbeit mit Jugendlichen im

[104] Es bewegt sich etwas bei der BA-Vergabepraxis von Arbeitsmarktdienstleistungen. Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB), 10.05.2006. URL: http://www.bildungsspiegel.de/aktuelles/dgb-es-bewegt-sich-etwas-bei-der-ba-vergabepraxis-von-arbeitsmarktdienstleistungen.html?Itemid=262 (letzter Zugriff am 19.04.2008).

Bereich der beruflichen Integrationsförderung und den daraus resultierenden strukturellen Anforderungen an das pädagogische Konzept der Bildungsträger berücksichtigt die Bundesagentur für Arbeit bei der Vergabe von Bildungsmaßnahmen nur Bildungsträger, die eine entsprechende Zertifizierung nach der europäischen DIN-Norm für Qualitätssicherung vorweisen können.

### 4.3 Berufsorientierung und -vorbereitung als gesellschaftlicher Bildungsauftrag

Die berufliche Förderung Benachteiligter ist als Daueraufgabe und integraler Bestandteil der beruflichen Bildung anerkannt (vgl. Schulte 2004). Besonders die Berufsvorbereitung muss daher als verlässliches und transparentes, zudem flexibles Fördersystem den aktuellen Anforderungen des Arbeitsmarktes gerecht werden. Dies gilt vornehmlich im Hinblick auf junge Menschen mit Migrationshintergrund; hier sind vor allem größere Anstrengungen erforderlich, um auch in der Berufsvorbereitung die Beherrschung der deutschen Sprache zu fördern und Unterstützungsstrukturen aufzubauen. Der sich hier manifest abzeichnende gesellschaftliche Bildungsauftrag von Trägern der Berufsvorbereitung birgt ein enormes Maß an Verantwortung in sich. Wenn bei der Jugend in derart gravierender Weise selbst die fundamentalen Kulturtechniken fehlen und sie mit Verlassen der Schule ohne Perspektive in die berufliche Orientierungslosigkeit geraten, steht die Notwendigkeit an solchen Einrichtungen außer Frage. Die bildungspolitische Bedeutung einer strukturierten und intentionalen Förderung benachteiligter Jugendlicher in berufsvorbereitenden Maßnahmen wird umso deutlicher, wenn man sich die statistischen Fakten vor Augen hält: Jahr für Jahr verlassen circa 30.000 junge Hauptschüler die Schulen ohne ausreichende Grundkenntnisse in Lesen, Schreiben und Rechnen. Der hohe Migrantenanteil in berufsvorbereitenden Lehrgängen weist einmal mehr darauf hin, dass es für Jugendliche mit Migrationshintergrund schwierig ist, einen geeigneten Ausbildungsplatz zu finden. Laut Granato (2005, S. 2) mündet jeder vierte nicht herkunftsdeutsche Ausbildungsplatzbewerber in Bildungsgängen des „Chancen-verbesserungssystems“, womit sie überproportional an solchen Maßnahmen vertreten sind. Im Berufsvorbereitungsjahr 2006/2007 waren von insgesamt 71.907 Teilnehmern in berufsvorbereitenden Maßnahmen 12.636 ausländischer Herkunft (17,6 %).[105] Auch hier machten Jugendliche türkischer Herkunft mit 5.386 Teilnehmern (42,6 %) den größten Anteil aus. Im Bundesvergleich lag die Quote der türkischen Jugendlichen an allen ausländischen Maßnahmeteilnehmern mit 52,5 % in Berlin am höchsten. Die statistischen

[105] Vgl. Statistisches Bundesamt: Berufliche Schulen, Fachserie 11, Reihe 2, Wiesbaden 2007.

Daten belegen zudem, dass die weitere schulische Laufbahn ausländischer Jugendlicher direkt im Anschluss an die Schulzeit viel häufiger in Maßnahmen zur Berufsvorbereitung mündet als vergleichsweise bei deutschen: So waren 2006 von 86.841 ausländischen Schulabsolventen oder -abgängern 12.636 (14,6 %) in berufsvorbereitenden Maßnahmen gemeldet.[106] Ihre Quote betrug damit mehr als das Doppelte der Quote deutscher Jugendlicher, da lediglich 6,7 % der 882.028 deutschen Absolventen und Abgänger diesen Bildungsweg einschlugen.

Generell ist der Anteil der Jugendlichen, die nach Verlassen der allgemeinbildenden Schulen in die Berufsvorbereitung eintreten, in den letzten Jahren deutlich gestiegen: Waren 1993 noch 33.474 Jugendliche in einem Berufsvorbereitungsjahr gemeldet, stieg ihre Zahl bis 2006 – wie bereits bekannt – auf über das Doppelte an. Die Gründe hierfür sind vielseitig. Nicht immer war die Teilnahme an solchen Maßnahmen den „Warteschleifen"[107] bei der Berufswegplanung zu verdanken, vielmehr beruhte die Entscheidung oftmals auf freiwilliger Basis, weil die Betroffenen noch nicht bereit für eine Ausbildung waren. Das Berufsvorbereitungsjahr sollte der Verbesserung der Grundqualifikationen sowie dem zusätzlichen Erwerb sozialer und beruflicher Kompetenzen dienen, was bei vielen angesichts ihrer mangelhaften Schulabschlüsse oder aber Deutschkenntnisse auch dringend notwendig war. Auch wenn die Tatsache zutrifft, dass Maßnahmen dieser Art – nicht nur für die Übergangsprozesse junger Menschen mit Migrationshintergrund – lediglich eine berufliche Grundbildung, aber keinen voll qualifizierenden Berufsabschluss vermitteln (vgl. Ulrich 2005; Eberhard/Krewerth/Ulrich 2005), kommt der Berufsvorbereitung und -orientierung aufgrund der mangelnden Ausbildungsreife vieler Schulabgänger eine bedeutende Rolle zu. Berufsvorbereitende und qualifizierende Lehrgänge sind unentbehrliche bildungspolitische Maßnahmen, um jungen Menschen mit Leistungs- und Motivationsschwächen den Einstieg in Berufsausbildung oder Beschäftigung zu ermöglichen. Die Berufsvorbereitung kann hierbei vielfältige Formen annehmen und darf keinesfalls pauschal als überflüssige Warteschleife abgetan werden. Sie soll zielgruppenorientiert und zielgerichtet auf die dauerhafte Integration in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt vorbereiten, sich auf die wirklichen Problemgruppen konzentrieren und für den tatsächlichen Bedarf qualifizieren. Besonders erfolgreich sind wirtschaftsnahe Maßnahmen von Trägern in Kooperation mit Betrieben und Berufsschulen vor Ort. Daher engagieren sich zahlreiche Unternehmen und Arbeitgeberverbände in

[106] Vgl. Statistisches Bundesamt: Allgemeinbildende Schulen, Fachserie 11, Reihe 1, Wiesbaden 2007.
[107] Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.): Bildung in Deutschland. Im Auftrag der Kultusministerkonferenz (KMK). Bielefeld 2006, S. 194.

Projekten zur Berufsvorbereitung von Jugendlichen. Das im Ausbildungspakt verankerte Instrument der Einstiegsqualifizierung bietet gute Möglichkeiten auch für leistungsschwächere Jugendliche, einen Einstieg in die berufliche Ausbildung zu erreichen.

Trotz der orientierenden Funktion der Berufsvorbereitung dürfen Jugendliche ohne betriebliche Ausbildung nicht pauschal in solche Maßnahmen vermittelt werden. Die Gefahr liegt vor allem darin, dass Jugendliche ohne wirklich eingehende Prüfung ihrer vorhandenen Kompetenzen durch die Vermittlung der Berufsberater in der Berufsvorbereitung landen, obwohl sie aufgrund ihrer schulischen Leistungen oder berufsspezifischen Vorerfahrungen über die erforderliche Eignung zur Aufnahme einer betrieblichen Ausbildung verfügen. Zwar werden entsprechende Testverfahren zur Kompetenzfeststellung in den Agenturen für Arbeit durchgeführt, jedoch erfolgt hier die Auswertung der Testergebnisse nur nach einem linearen Bewertungsschema. Viele wichtige Faktoren wie beispielsweise der soziale Hintergrund, die persönlichen Befindlichkeiten oder auch die kulturellen Bedingungen der Jugendlichen finden hierbei keine Berücksichtigung. Angesichts der stetig wachsenden Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland müssen die Länder das neue Fachkonzept der Berufsvorbereitung mit weiteren Angeboten der Bundesagentur für Arbeit so ergänzen, dass die Zielgruppe der sozial Benachteiligten und auch Leistungsschwächeren adäquat gefördert wird. Dies impliziert in erster Linie die Verbesserung der didaktischen Methoden zur Kompetenzfeststellung (Ist-Stand), die Berufsfelderprobung mit Qualifizierungsbausteinen sowie die Lernfeldkooperation zwischen Bildungsstätten, beruflichen Schulen und Partnerbetrieben in der freien Wirtschaft. All diesen Akteuren kommt entsprechend ihren jeweiligen Funktionen eine bedeutende Mitverantwortung im bildungspolitischen Auftrag der Berufsvorbereitung zu.

# 5. Empirische Befunde

Wie in Kapitel 3 dargestellt wird die fachliche Debatte über den Grad des Einflusses institutioneller und soziokultureller Faktoren auf die Bildungsleistungen von Kindern und Jugendlichen aus Migrationsfamilien kontrovers geführt. Folgt man jedoch Diefenbachs (2007, S. 153) Argumentation, so gibt es trotz der Fülle von Studien keine ausreichenden empirischen Befunde darüber, dass die Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf eine vergleichsweise schlechte sozioökonomische Lage ihrer Familien zurückzuführen ist. Erforderlich sind ihrer Ansicht nach Längsschnittstudien, um aussagefähige Daten über Merkmale der Schüler, ihrer Eltern, der Lehrer sowie Kontextmerkmale zu erheben.

Ein großer Vorteil von Längsschnittstudien liegt zugegebenermaßen darin, dass sich im Gegensatz zu gelegentlichen Stichproben aufgrund der höheren internen Validität (Bortz/Döring 2006, S. 520) nur auf ihrer Basis Kausalhypothesen überprüfen lassen. Jedoch stellen Längsschnittuntersuchungen vielmehr ein Panel-Design her, auf dessen Basis Entwicklungsverläufe untersucht werden können; somit sind sie ebenso wenig wie Querschnittuntersuchungen in der Lage, konkrete Aussagen über die Situation der Jugendlichen *eines* bestimmten Zeitabschnitts zu formulieren. Zwar sind die in Kapitel 2 dargestellten Querschnittstudien keine Replikationsstudien, jedoch haben die Analysen in Bezug auf die sozioökonomischen und assimilatorischen Faktoren teilweise identische Ergebnisse erbracht. Dies spricht folglich dafür, dass wesentliche Merkmale beim Versuch, bestehende Bildungsunterschiede zwischen Schülern mit Migrationshintergrund und deutschen Mitschülern faktisch zu erklären, erfasst worden sind, auch wenn die Gewichtung der einzelnen Einflussfaktoren je nach Blickwinkel und untersuchter Fragestellung in den Ergebnissen der Bildungsforscher unterschiedlich ausfällt. Im Hinblick auf das Untersuchungsziel dieser Arbeit stellt sich daher die Frage, ob die dargelegte Faktorenpluralität zur Erklärung der unterschiedlichen Bildungsleistungen von Kindern ethnisch heterogener Migrantengruppen – und auch im Vergleich zu deutschen Jugendlichen – auch dann noch herangezogen werden kann, wenn die Mitglieder der Kontrollgruppe aus dem gleichen ethnischen Milieu stammen wie die Probanden der Untersuchungsgruppe. Im folgenden empirischen Teil der Arbeit soll dieser Fragestellung explizit nachgegangen werden.

## 5.1 Methodischer Ansatz der Untersuchung

Die Untersuchungsgruppe der Teilnehmer der berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme (im Weiteren als BvB-TN bezeichnet) setzt sich aus 55 türkischen Jungen und Mädchen im Alter zwischen 16 und 22 Jahren zusammen, die im Rahmen ihrer zehnmonatigen Maßnahme von September 2005 bis Juli 2006 bei einem Berliner Bildungsträger von mir systematisch begleitet habe. Durch die ausgeübte Tätigkeit als Sozialpädagoge war die Möglichkeit gegeben, die für den analytischen Rahmen der Studie erforderlichen empirischen Daten direkt im direkten Arbeitsumfeld zu erheben. Zur Datenerhebung wurde jeweils ein Eltern- sowie Schülerfragebogen entwickelt, den sowohl die türkischen BvB-TN als auch ihre Eltern (N=88) ausfüllten. Um eine Vergleichsbasis für die Ergebnisse aus der BvB-Erhebungsgruppe zu haben, wurden auch eine nahezu gleiche Anzahl türkischer Schüler (N=50) an ausgewählten Regelschulen im Sekundarbereich[108] (im Weiteren als RS-Schüler bezeichnet) und ihre Eltern (N=87) in die Befragung mit einbezogen. Schüler an Hauptschulen wurden hier nicht berücksichtigt, da sich die Untersuchungsgruppe der BvB-TN überwiegend aus Abgängern von Hauptschulen zusammensetzte und daher annähernd das gleiche Bildungsniveau angenommen werden konnte. Ausgehend von den Bildungsvoraussetzungen wurden also zwei in etwa leistungshomogene Gruppen – nämlich die Schüler mit geringer Qualifikation (in der Berufsvorbereitung) und die Schüler mit höherer Qualifikation (in Realschule und Gymnasium) – hinsichtlich ihrer Bildungssituation und Bildungsaspiration untersucht. Parallel dazu wurde ermittelt, inwieweit sich beide Elterngruppen in ihrer Bildungsaspiration im Hinblick auf ihre Kinder voneinander unterscheiden und welche Faktoren den Bildungserfolg ihrer Kinder kennzeichnen.

Zur Ermittlung der Dichte von Signifikanzen zwischen elterlichem Bildungskapital und Bildungserfolg der Kinder wurden die Antworten aus den Fragebogen evaluiert. Grundsätzlich treten bei der Durchführung einer schriftlichen Befragung jedoch Abweichungen zwischen der empirischen Wirklichkeit und den erhobenen Daten auf. Der Fragesteller erhält somit nie beobachtbare Tatsachen über die Wirklichkeit, sondern immer nur Aussagen darüber, die aus den verschiedensten Gründen falsch sein können (Schumann 1999, S. 1). Gleichwohl ist bei schriftlichen Befragungen die Vergleichbarkeit von Antworten gegeben, das heißt, die Variationen in den Antworten sind auf unterschiedliche Meinungen und Ansichten der Befragten und nicht auf unterschiedlich formulierte Fragen zurückzuführen. Darüber hinaus kann eine schriftliche Befragung in Form eines standardisierten Fragebogens mit geringem Aufwand bei vielen Personen gleichartig

[108] Realschulen und Gymnasien.

eingesetzt werden; ihre Ergebnisse lassen sich somit aus statistischer Sicht im Vergleich zu qualitativen Untersuchungsmethoden besser auswerten.

Wie zu Beginn der Arbeit dargestellt, wird anhand dieser Pilotstudie versucht, Antworten auf die Frage zu finden, ob und inwieweit sich die ungleiche Bildungssituation der türkischen Jugendlichen aus einer berufsvorbereitenden Maßnahme eines Jahrganges – überwiegend ohne Hauptschulabschluss – im Vergleich zu türkischen Schülern an allgemeinbildenden Schularten wie Realschule und Gymnasium durch einen unterschiedlichen sozioökonomischen Status sowie Bildungshintergrund ihrer Eltern erklären lässt. Aufgrund des persönlichen Kontaktes zu den Teilnehmern der BvB-Maßnahme sowie ihren Eltern erwies es sich als relativ unproblematisch, Informationen über ihren sozioökonomischen Hintergrund zu ermitteln. Um die Vollständigkeit der empirischen Erhebung dieser Gruppe zu gewährleisten, wurden die Befragungen auch mit Teilnehmern (sowie deren Eltern) durchgeführt, die die Maßnahme vor regulärem Ende aus unterschiedlichen Gründen (z.B. eigene oder trägerseitige Kündigung) verlassen mussten. Weit schwieriger gestaltete sich jedoch die Realisierung der geplanten Untersuchung bei der Vergleichsgruppe der Eltern türkischer Schüler an allgemeinbildenden Schulen, da eine direkte Kontaktaufnahme nur über die Datenbanken der Schulen hätte erfolgen können, was jedoch aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht möglich war. Nach schriftlicher Genehmigung des Berliner Datenschutzbeauftragten sowie der Zustimmung der Berliner Senatsverwaltung für Wissenschaft, Bildung und Forschung zur Durchführung dieser empirischen Studie wurden die vorgesehenen Schulen mit der Bitte um eine Erlaubnis der Kontaktaufnahme zu den türkischen und türkischstämmigen Schülern angeschrieben. Die Auswahl der Schulen erfolgte unabhängig von soziodemografischen Faktoren wie ihrem Ausländeranteil und dem kulturellen Wohnmilieu der Umgebung stichprobenartig in unterschiedlichen Bezirken. Die Hoffnung, hier in kürzester Zeit die aus der BvB-Maßnahme vorliegende Fallzahl für beide Gruppen (Eltern und Schüler) zu erreichen, musste angesichts der geringen Teilnahmebereitschaft der türkischen Schüler bald aufgegeben werden. Trotz des Wissens um die Tatsache, dass türkische Schüler an Regelschulen im Zuge der – Dank PISA sowie den Ereignissen an der Rütli-Hauptschule in Berlin – zunehmenden öffentlichen Debatten um Bildungsbenachteiligung und sozialgesellschaftlicher Integration als Untersuchungsklientel empirischer Bildungs- und Migrationsforschung eine exponierte Stellung haben, war mir das Ausmaß des wissenschaftlichen Interesses an ihnen nicht bewusst. Nicht allein die einzelnen Schulverwaltungen fühlten sich aufgrund der Masse an Anträgen auf Durchführung derartiger

Studien überfordert, auch bei den untersuchten Schülergruppen selbst machte sich ein „Übersättigungsgefühl“ an schriftlichen und mündlichen Umfragen bemerkbar. In diesem Zusammenhang äußerte ein türkischer Jugendlicher an einer Realschule während der Vorstellung der beabsichtigen Umfrage, er käme sich aufgrund der vielen Interviews in letzter Zeit wie ein „Affe im Käfig“ vor. Dass diese Meinung kein Einzelfall war, zeigte sich an den unterschiedlichen, bis hin zur Ablehnung reichenden Reaktionen der türkischen Schüler bei der Präsentation des Untersuchungszieles an den Schulen, die während der Datenerhebungsphase besucht wurden. Dies erklärt auch die geringe Rücklaufquote der Fragebogen.

Im Elternfragebogen wurden folgende Aspekte thematisiert: Regionale Herkunft in der Türkei, Bildungshintergrund, Beschäftigungssituation in Deutschland, Medienverhalten, Integrationsstand[109], Zufriedenheit mit Lebenssituation in Deutschland sowie Zukunftsoptimismus in Bezug auf ihre Kinder. Darüber hinaus sollten die Eltern Angaben über die Form ihrer Unterstützung der Kinder bei der Suche nach einem Ausbildungs- sowie Arbeitsplatz machen. Zu Vergleichszwecken beinhaltete der Schülerfragebogen neben den zum Fragebogen ihrer Eltern äquivalenten Fragekomplexen (Integrationsverständnis, Zukunftsoptimismus, Bedeutung der deutschen Staatsbürgerschaft für die eigenen Berufschancen, elterliche Unterstützungsformen) Fragen bezüglich des Bildungsweges, des Erfolges in der Berufsvorbereitung (für BvB-TN) und den Gründen für die Wahl der besuchten Schulart (für RS-Schüler). Als Skalenniveau wurden überwiegend Ordinalskalen mit den Ausprägungen von *1=tritt völlig zu* bis *5=trifft nicht zu* verwendet. Da davon auszugehen war, dass ein Großteil der Eltern die deutsche Sprache nicht in ausreichendem Maß beherrscht, wurden die Fragen – im Gegensatz zum Schülerfragebogen – in türkischer Sprache verfasst. Unter Anwendung dieser Erhebungsmethode werden zur Überprüfung des Einflusses bestimmter Prädikatoren auf die schulischen Leistungen der Kinder folgende übergeordnete Fragestellungen thematisiert:

- *Welche Faktoren beeinflussen das Bildungskapital der Eltern?*
- *Welche – ausgehend vom Bildungskapital der Eltern – generalisierenden Aussagen lassen sich über die Art ihrer ausgeübten Berufstätigkeit treffen?*
- *Welche Zusammenhänge existieren zwischen dem Grad der Zufriedenheit mit der Lebenssituation in Deutschland und dem Integrationsgrad?*
- *Wie stark hängen die Bildungschancen der Kinder von den kulturellen/sozialen*

[109] Eine ausführliche Darstellung der hierfür operationalisierten Indikatoren erfolgt in Abschnitt 5.2.2.10 (s. S. 125).

*Kompetenzen und Ressourcen der Eltern ab?*

- *Welche Faktoren kennzeichnen den Zusammenhang zwischen dem Integrationsgrad der Eltern und dem Bildungserfolg ihrer Kinder?*
- *Welcher Zusammenhang besteht zwischen dem Grad der Zufriedenheit der Eltern über ihre Lebenssituation in Deutschland und dem schulischen und beruflichen Erfolg ihrer Kinder?*
- *Welche Unterschiede bestehen zwischen den BvB-TN und RS-Schülern in Bezug auf Zukunftsoptimismus und internale Kontrollerwartung?*

Um darüber hinaus die Dichte des Zusammenhanges bestimmter Variablen (z. B. Zusammenhang zwischen den Variablen der Integrationsindikatoren untereinander und zwischen dem Zukunftsoptimismus) zu ermitteln, werden Rangkorrelationskoeffizienten berechnet. Bei der Auswertung ist zu berücksichtigen, dass es sich bei den befragten Familien um Menschen mit unterschiedlicher kultureller und sozialer Herkunft handelt. Hierbei wirken feinste, kaum beobachtbare Mechanismen, die zu bestimmten Ausprägungen des Einflusses familiären Hintergrundes führen; diese lassen sich jedoch nicht anhand weniger Indikatoren erfassen, so dass im Rahmen dieser Studie nur die Haltungen und Einstellungen der untersuchten türkischen Familien zu bestimmten sozialen Sachverhalten und Themengebieten aufgezeigt und dadurch möglicherweise neue Fragestellungen aufgeworfen werden können. Anhand des Datenmaterials hätte die Analyse auch beispielsweise mit der Darstellung der Unterschiede zwischen den befragten Schülern von Realschulen und Gymnasien bezüglich ihres sozioökonomischen Hintergrundes oder aber der Unterschiede geschlechts- und altersspezifischer Merkmale sowohl zwischen BvB- und RS-Eltern untereinander als auch im Gruppenvergleich weiter differenziert werden können, was jedoch den Rahmen und Umfang dieser Arbeit gesprengt hätte.

## 5.2 Stichprobe

Für die weiteren Ausführungen werden zwecks Vereinfachung die Personen aus der Untersuchungsgruppe (die Eltern türkischer Teilnehmer der Berufsvorbereitungsmaßnahme) BvB-Eltern und die Personen aus der Vergleichsgruppe (die Eltern türkischer Schüler der untersuchten Regelschulen im Sekundarbereich) RS-Eltern bezeichnet. Das Augenmerk gilt zunächst der Betrachtung der vorliegenden Häufigkeitsverteilungen, bevor im induktiven Teil die Ergebnisse analysiert und interpretiert werden. Infolge vereinzelt fehlender Werte bei den Variablen basiert die Darstellung auf leicht unterschiedlichen Fallzahlen. Generell steigt

natürlich die Wahrscheinlichkeit von Verzerrungen mit der Anzahl der bei einer Variablen fehlenden Werte (vgl. Bortz/Döring 2006): eine profundere Analyse der möglichen Hintergründe hierfür nur dort erfolgt, wo tatsächlich in auffälliger Weise wesentlich häufiger Werte fehlen.

### 5.2.1 Demografische Fakten über die Eltern

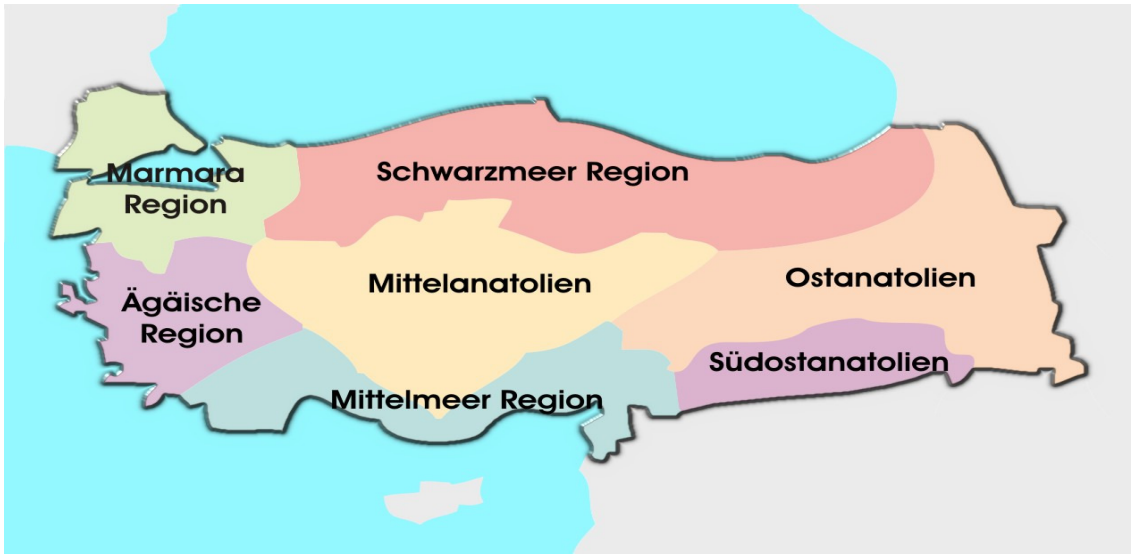
• *Alter und Geschlecht*:

Von den insgesamt 175 türkischen Probanden, die an der schriftlichen Befragung teilnahmen, waren 88 Personen BvB-Eltern und 87 Personen RS-Eltern. 94 der 175 Befragten waren Frauen (53,7 %) und 81 Männer (46,3 %). Im Vergleich lag die geschlechtsspezifische Verteilung in der Gruppe der RS-Eltern bei 44 Frauen (50,6 %) zu 43 Männern (49,4 %) und in der Gruppe der BvB-Eltern bei 50 Frauen (56,8 %) zu 38 Männern (43,2 %). Das Durchschnittsalter der befragten Eltern bezifferte sich auf 46 Jahre, wobei der jüngste Elternteil 35 Jahre und der älteste Elternteil 68 Jahre alt waren.

• *Herkunft*:

Nur 7 Personen gaben an, nicht in der Türkei geboren und dort aufgewachsen zu sein (4 %), davon 5 BvB-Eltern. Zur vereinfachenden Darstellung der Ergebnisse bei dieser Fragestellung wurde die Türkei in sieben geografische Regionen eingeteilt (s. Abbildung 12):

*Abbildung 12: Geografische Regionen der Türkei*




Quelle: TU-Freiberg[110]

[110] Vgl.: URL: http://www.tuerkei.tu-freiberg.de/images/Iller.jpg (letzter Zugriff am 23.06.2008).

Küstenregionen mit *Marmara* (nordwestliche Türkei mit Istanbul), *Ege* (Ägäis), *Karadeniz* (Schwarzes Meer) und *Akdeniz* (Mittelmeer) sowie das Landesinnere mit *Ic Anadolu* (Zentral- oder Mittelanatolien), *Dogu Anadolu* (Ostanatolien) und *Güneydogu Anadolu* (Südostanatolien). Die meisten der befragten Eltern – 27 % – stammen aus dem Schwarzmeerraum, gefolgt von Ostanatolien (18,5 %), Zentralanatolien (17,9 %), Ägäis (11,6 %), Marmara-Raum (10,4 %), Südostanatolien (5,8 %) und dem Mittelmeerraum (4,6 %). Insgesamt gaben 42,2 % (N=73) der Eltern an, aus einer der drei anatolischen Regionen zu stammen – davon entfielen etwas über die Hälfte auf BvB-Eltern (N=38). Aus einem der vier Küstengebiete kamen 53,8 % (N=93) aller Befragten; in der Verteilung lag hier der Anteil der RS-Eltern mit 52,7 % (N=49) über dem der BvB-Eltern mit 47,3 % (N=44).
Von allen in der Türkei geborenen Personen (N=166)[111] stammen 108 aus einem Dorf oder einer kleineren Ortschaft der Herkunftsregion (65,1 %); die Übrigen sind in einer Stadt geborenen (34,9 %). Der Anteil der auf dem Land und in der Stadt Geborenen war bei RS- und BvB-Eltern gleichgroß.

• *Schulbildung*:
Die Mehrheit – 142 Personen (81,1 %) – haben in der Türkei eine Schule besucht; lediglich 33 (18,9 %) Elternteile verneinten dies. Wie auch bei der Frage zum Herkunftsort (Stadt/Land) war der Anteil von RS- (N=72) und BvB-Eltern (N=70) an allen Personen, die in der Türkei eine Schule besucht haben, nahezu gleichgroß.
Fast die Hälfte der befragten Eltern (N=82) konnte nur den Abschluss der Grundschule (nach dem alten Schulsystem[112]) vorweisen, von denen über die Hälfte (59,8 %) BvB-Eltern waren. Weniger als ein Viertel (N=32) hat zumindest die frühere Mittelschule (*Ortaokul*) beendet; hier lag der Anteil der RS-Eltern (54,5 %) höher. Im Vergleich zu der Anzahl der Eltern mit Mittelschulabschluss haben weniger Eltern (N=23) das mit der gymnasialen Oberstufe in Deutschland vergleichbare Lyzeum (*Lise*) erfolgreich abgeschlossen; fast drei Viertel dieser Personen (N=17) kamen aus der Gruppe der RS-Eltern, nur 6 (26,1 %) aus der Gruppe der BvB-Eltern konnten diesen Bildungsabschluss vorweisen. Immerhin 4 Personen (4,7 %) – allesamt RS-Eltern – haben einen akademischen Grad an der Universität erlangt.

[111] Abzüglich der 7 Personen mit Deutschland als Geburtsland und 2 Personen als Missing Data.
[112] Mit der letzten Erziehungsreform in der Türkei (1997) wurde die Schulpflicht von fünf auf acht Jahre erhöht. Damit fiel auch die dreijährige „Mittelschule“ (Ortaokul) als eigene Schulart weg und wurde in die Sekundarstufe I integriert; im Anschluss an die Sekundarstufe I findet der Übergang in die vierjährige Sekundarstufe II statt („Lise“ oder Lyzeum). Die Absolventen dieser Schulen können dann ihre Ausbildung – nach erfolgreich bestandener Aufnahmeprüfung – an den Universitäten fortsetzen.

Mehr als die Hälfte der befragten Eltern (52,3 %) – 91 Personen – haben nach eigenen Angaben eine Schule in Deutschland besucht. Mit 53,8 % (N=49) stellten RS-Eltern den größten Anteil: 83 Personen (47,7 %) dagegen verneinten diese Frage, wobei dies häufiger bei BvB-Eltern der Fall war (N=46).

Bei der Fragestellung nach der zuletzt in Deutschland abgeschlossenen Schulart war die Gruppenverteilung für die einzelnen Antwortvorgaben im Bereich der Sekundarstufe I und II unterschiedlich: Von den 91 Personen mit Schulbesuch in Deutschland beantworteten lediglich 86 diese Frage: Hierbei gab über die Hälfte (N=45) die *Hauptschule* als die zuletzt abgeschlossene Schulart an, wobei der Anteil der RS-Eltern an allen Antwortenden mit 57,8 % (N=26) überwog: 17,4 % (N=15) waren Absolventen der *Gesamtschule*, davon 73,3 % (N=11) BvB-Eltern. Leider gaben die Befragten nicht an, welchen Abschluss sie in der Gesamtschule erreichten, so dass hier keine detaillierten Aussagen gemacht werden können. Ebenfalls 17,4 % haben die *Realschule* beendet, wobei dies deutlich häufiger RS-Eltern (66,7 %) angaben. Nur 4 Befragte (4,7 %) haben ihre schulische Laufbahn mit dem *Abitur* abgeschlossen, von denen jeweils 2 aus beiden Gruppen kamen. Auf die beruflichen Schularten der *Sekundarstufe II* entfielen 8,1 % (N=7) der Antworten; RS-Eltern (N=5) waren hier deutlich häufiger vertreten als BvB-Eltern.

• *Berufsausbildung*:

Mit 88 % (N=154) haben die meisten der Eltern – überwiegend aus der Gruppe der BvB-Eltern (N=83) – keine Berufsausbildung in der Türkei absolviert. Von den 21 Personen mit Berufsabschluss in der Türkei waren 76,2 % (N=16) RS-Eltern; BvB-Eltern stellten demnach weniger als ein Viertel (23,8 %) dieser Personengruppe. Drei Viertel aller Eltern (74,1%) gaben an, in Deutschland keine Berufsausbildung absolviert zu haben. Wie auch bei der Frage zum Berufsabschluss in der Türkei war der Anteil der RS-Eltern (53,3 %) an allen Eltern mit Berufsabschluss in Deutschland (N=45) höher.

• *Aufenthaltsdauer*:

Die deutliche Mehrheit der türkischen Eltern kam vor mehr als 20 Jahren nach Deutschland: 80 % der Antworten (N=140) entfielen auf diese Vorgabe. Der Anteil der BvB-Eltern war hier mit 51,4 % (N=72) nur geringfügig höher als der von RS-Eltern. Von den Befragten kamen 12 % (N=21) vor 15 bis 20 Jahren nach Deutschland; hier überwog der Anteil der RS-Eltern (66,7 %). Nur 7 Personen (4 %) reisten vor weniger als 15 Jahren ein, davon 4 RS-

Eltern; gleichgroß (N=7) war die Zahl bei denen, die seit ihrer Geburt in Deutschland leben, davon 6 BvB-Eltern.

• *Arbeitssituation*:

Über die Hälfte der Eltern (N=93) ging zum Zeitpunkt der Befragung einer Beschäftigung nach, wobei der zeitliche Umfang der Tätigkeit (Voll-, Teilzeit oder auf geringfügiger Basis) im Rahmen dieser Fragestellung weniger Bedeutung beigemessen und daher nicht hinterfragt wurde. Davon entfielen 55,9 % (N=52) dieser Personen auf RS-Eltern. Die Quote der Personen ohne Arbeit lag bei 38,1 % (N=66),[113] von denen wiederum über die Hälfte (N=37) zu der Gruppe der BvB-Eltern gehörten. Es zeigt sich, dass BvB-Eltern häufiger von Arbeitslosigkeit betroffen waren als RS-Eltern. Mit 2,3 % (N=4) bezogen in beiden Gruppen die wenigsten bereits ihre Rente. Insgesamt 5,8 % (N=10) haben nach eigenen Angaben nie in Deutschland gearbeitet; auch hier lag der Anteil der BvB-Eltern mit 60 % (N=6) über dem der RS-Eltern.

• *Art der Beschäftigung*:

Bemerkenswert niedrig war dagegen die Anzahl der Antworten auf die Frage nach der Art der derzeitigen oder früheren Arbeit; nur 141 Personen äußerten sich hierzu, von denen 10 Personen angaben, noch nie in Deutschland gearbeitet zu haben. Bei den restlichen (N=131) entfiel die häufigste Nennung auf Berufe in Industrie und Produktion (26 %), gefolgt von Reinigungsberufen (20,6 %), Berufen im Handwerk (14,5 %), Einzelhandel (13 %) und in Pflege-/sozialen Berufen (8,4 %). Ein Zehntel aller Eltern (N=14) war selbstständig. Insgesamt 6,9 % gaben Hilfstätigkeiten als ihre Beschäftigungsart an, von denen über zwei Drittel (N=6) auf BvB-Eltern entfielen. Im Einzelhandel waren mit 58,8 % (N=10) mehr RS-Eltern beschäftigt; Reinigungstätigkeiten dagegen führten mit 63 % (N=17) mehr BvB-Eltern aus. Ebenfalls höher im Vergleich zu RS-Eltern war der Anteil von BvB-Eltern an allen Personen mit Handwerksberufen: 73,7 % (N=14) waren in diesem Bereich beschäftigt. Zwar gab die gleiche Anzahl von BvB-Eltern Berufe in Industrie und Produktion an, jedoch gingen RS-Eltern mit einem Anteil von 58,8 % (N=20) häufiger diesen Berufen nach. Auch für die Berufsgruppe der Selbstständigen war der Unterschied in der Gruppenverteilung sehr deutlich: Mit 71,4 % waren fast drei Viertel aller Selbstständigen (N=10) RS-Eltern; nur 4 BvB-Eltern gaben diese Antwort. Ähnlich verhielt es sich mit dem Anteil der RS-Eltern an

[113] Hier sind die Quoten aller Eltern zusammengefasst, die keine Arbeit hatten und gleichzeitig arbeitsuchend (22,5 %) oder nicht arbeitsuchend (15,6 %) waren.

allen Personen mit früherer oder gegenwärtiger Tätigkeit in Pflege-/sozialen Berufen (N=11): Mit 63,6 % kamen fast zwei Drittel aller Personen (N=7) aus der Gruppe der RS-Eltern.

• *Bezug staatlicher Leistungen*:

Den Bezug *staatlicher Hilfeleistungen*[114] bejahten 32,2 % (N=56) aller Eltern. Von diesen 56 Leistungsbeziehern kamen 35 aus der Gruppe der BvB-Eltern (62,5 %) und 21 aus der Gruppe der RS-Eltern (37,5 %). Mit 67,8 % waren demnach mehr als zwei Drittel aller Befragten (N=118) nicht auf staatliche Leistungen dieser Art angewiesen; hier lag der Anteil der RS-Eltern mit 55,1 % (N=65) höher.

• *Familiengröße*:

Bei der Frage nach der Anzahl der mit dem Befragten im gemeinsamen Haushalt lebenden Personen wurden Antwortmöglichkeiten von jeweils eins bis fünf und mehr als 5 vorgegeben. Mit 38,3 % (N=67) – dies war die häufigste Antwort – lebten die meisten mit *drei* weiteren *Personen* im Haushalt zusammen, davon entfielen 55,2 (N=37) % auf die Gruppe der BvB-Eltern. Mit *vier Personen* lebten – als zweithäufigste Antwort – immerhin noch 29,7 % der Befragten (N=52), wobei hier der Anteil der RS-Eltern mit 63,5 % (N=33) im Vergleich zu BvB-Eltern deutlich höher war. Von den 22 Befragten, die angaben, gemeinsam mit *zwei Personen* zu wohnen, waren 59,1 % BvB-Eltern (N=13). Der Anteil der BvB-Eltern lag auch für die Antwortvorgabe *fünf Personen* mit 55,6 % (N=10) höher als bei der Gruppe der RS-Eltern. Insgesamt lebten 2,3 % der Befragten (N=4) – allesamt BvB-Eltern – mit *mehr als fünf Personen* zusammen.

### 5.2.2 Induktive Datenanalyse der Elternfragebogen

Unter Berücksichtigung des für die einzelnen Variablen festgelegten Skalenniveaus[115] wurden zur Feststellung von möglichen signifikanten Zusammenhängen zwischen dem Antwortverhalten den Eltern und der jeweiligen Gruppenzugehörigkeit unterschiedliche statistische Prüfverfahren angewandt. Die folgenden Berechnungen erfolgten hauptsächlich nach dem *Chi-Quadrat* von Pearson; als Signifikanzniveau wurde $p<0,05$ gewählt. Darüber hinaus wurden in einigen Fällen p-Werte kleiner als 0,10 als „grenzwertig signifikant“ bezeichnet.

[114] Gemeint sind in diesem Fall die klassischen Transferleistungen des Staates (ALG I, ALG II und Wohngeld).
[115] Ordinalskala: Ausprägungen 1=*trifft völlig zu* bis 5=*trifft nicht zu*.

#### 5.2.2.1 Herkunft

Innerhalb der Türkei gibt es deutliche Unterschiede in der sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung der einzelnen geografischen Regionen der Türkei, insbesondere zwischen dem Westen und Osten des Landes (Ost-West-Gefälle)[116]: Gegenüber den heute weitgehend marktwirtschaftlich orientierten Küstengebieten im Norden, Westen und Süden des Landes ist das ausgedehnte anatolische Binnenland relativ benachteiligt (vgl. European Commission Report 2005). Die regionale Verteilung von modernem Gewerbe und junger Industrie im Land ist nicht proportional zur Bevölkerungsverteilung. In Süd- und Ostanatolien arbeiten die Menschen überwiegend in der Landwirtschaft, wobei das ohnehin geringe Bargeldeinkommen aus den Erträgen meist nur zur Versorgung der Grundbedürfnisse ausreicht. Unterentwickelte industrielle Infrastruktur und die Tatsache, dass die hier ansässige Bevölkerung überwiegend gering gebildet ist und daher über keine beruflichen Qualifikationen verfügt, sind Gründe für eine hohe Arbeitslosigkeit in den Ortschaften Ostanatoliens.[117] Die Hoffnung auf ein besseres Leben führt zu einer zunehmenden Landflucht in die großen Städte an den Küstenregionen. Die marktwirtschaftlich unterentwickelte Ausrichtung in großen Orten Ostanatoliens und im Binnenland zeigt sich insbesondere in den verfügbaren Daten über das Pro-Kopf-Bruttoinlandsprodukt (BIP) in den einzelnen Provinzen der Türkei: ca. 65 % der türkischen Bevölkerung lebt auf knapp der Hälfte der Fläche im Westen, wo sich die wichtigsten Zentren wirtschaftlicher Aktivität in der Türkei befinden. Diese Regionen profitieren vom internationalen Handel, vom Tourismus, höheren Investitionen und einer besseren Infrastruktur.[118] Dabei erwirtschaftet die hier ansässige Bevölkerung ca. 70-80 % des gesamten BIP und liegt damit um ein Viertel über dem nationalen Durchschnitt; das Pro-Kopf-BIP im Osten dagegen beträgt nur ca. die Hälfte des Landesdurchschnitts.[119]

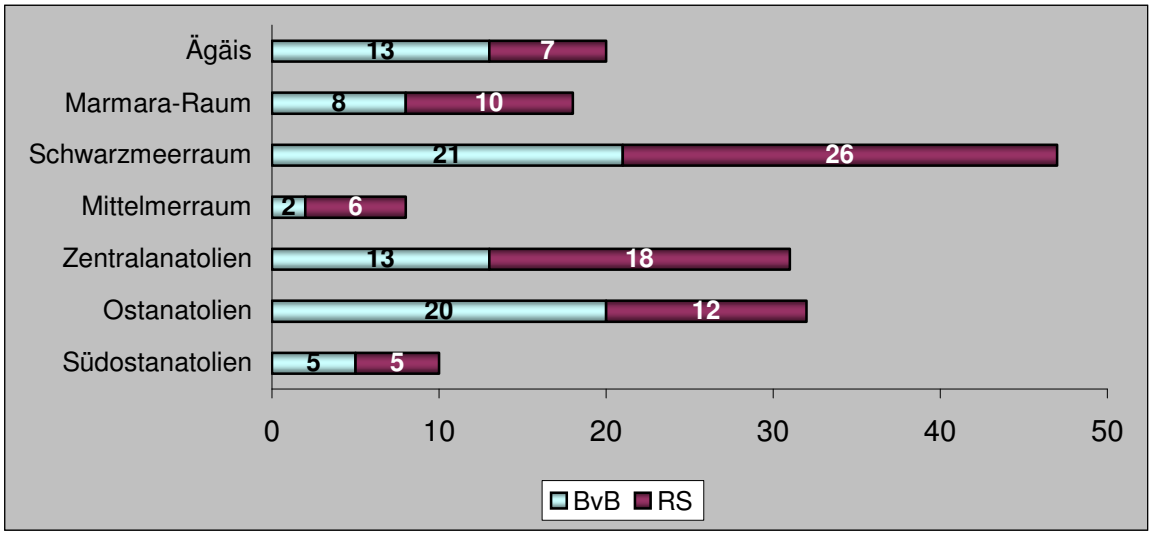
*Herkunftsregionen*

Vor diesem Hintergrund gilt es nun zu überprüfen, inwieweit sich die biografischen Hintergründe der untersuchten Elterngruppen in Abhängigkeit von der regional sehr

[116] Partner Türkei: Politik, Gesellschaft und EU-Perspektive. Internationale Konferenzreihe von November 2003 bis September 2004, S. 7. URL: http://www.uta-zapf.de (letzter Zugriff am 26.10.2008).
[117] Quelle: Vgl. Fn. 116.
[118] Kommission der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.): Regelmäßiger Bericht über die Fortschritte der Türkei auf dem Weg zum Beitritt. Oktober 2004.
[119] Kommission der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.): Die regionalen Merkmale der Türkei. Einheit Europas, Solidarität der Völker, Vielfalt der Regionen. Zweiter Bericht über den wirtschaftlichen und sozialen Zusammenhalt, 06.06.2006. URL:http://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docoffic/official/reports/pdf/p324_boxturkey_de.pdf (letzter Zugriff am 20.02.2009).

unterschiedlichen Wirtschafts- und Bildungsentwicklung darstellen lassen. Mit anderen Worten: Gibt es einen direkten Zusammenhang zwischen der Zugehörigkeit zu der Gruppe der RS-Eltern bzw. BvB-Eltern und der Herkunftsregion in der Türkei? Die in Abbildung 12 (s. S. 102) geografisch dargestellten Küstengebiete repräsentieren die wirtschaftlich und infrastrukturell entwickelten Regionen. Im Gegensatz dazu stehen die gering entwickelten Regionen Anatoliens. Die folgende Abbildung gibt einen zusammenfassenden Überblick über die Verteilung der Eltern auf die Herkunftsregionen:

*Abbildung 13: Herkunftsregionen der türkischen Eltern, nach Häufigkeiten*




Eigene Berechnung und Darstellung.

Bei näherer Betrachtung der Ergebnisse fallen keine großen Differenzen in den Häufigkeiten auf: Im Vergleich zu den RS-Eltern (14 %) kommen mehr BvB-Eltern (23 %) aus einer der entwicklungsärmsten Regionen im Osten der Türkei (Ostanatolien); für den entwickelten Ägäischen Raum als Herkunftsort lag wiederum die Quote der BvB-Eltern (14,9 %) höher. Da die jeweiligen Gruppenquoten der aus einer der vier entwickelten Küstenregionen stammenden Eltern und der aus einer der drei gering entwickelten Anatolischen Regionen dicht beieinander lagen, besteht *kein* signifikanter Zusammenhang zwischen der Zuordnung zu der jeweiligen Gruppe und der Herkunftsregion. Folglich können aus der Bestimmung und Analyse der geografischen Herkunftsregionen keine Rückschlüsse auf den sozioökonomischen Hintergrund der Eltern gezogen werden: damit lässt sich auch die Annahme, dass BvB-Eltern im Vergleich zu RS-Eltern überwiegend aus den sozial und wirtschaftlich unterentwickelten und bildungsärmeren Regionen Ost- und Südostanatoliens sowie den Binnenregionen der Türkei stammen, nicht bestätigen.

Im Gegensatz dazu zeigen bei Karatas (vgl. 2006) die Ergebnisse ihrer Befragung türkischer Eltern eine deutliche Überzahl derjenigen, die aus den wirtschaftlich entwickelten Küstenregionen der Türkei stammen. Jedoch stellt die Autorin dabei keinen Bezug zu dem sozioökonomischen Hintergrund der Befragten her und geht zudem im weiteren Verlauf ihrer Arbeit bei der Ergründung der Einflussfaktoren für den Schulerfolg der Kinder nicht näher auf die Herkunftsregionen der Eltern ein. Anders als bei Uysal (1998), der bei seinen untersuchten Schülergruppen konstatierte, dass das Herkunftsgebiet der Eltern keine Rolle bei der Wahl der von ihren Kindern besuchten Schulart hatte – und damit die Ergebnisse vorliegender Arbeit bestätigt –, bleibt in der Arbeit von Karatas die Frage nach der Existenz regional bedingter Disparitäten in den Bildungsleistungen türkischer Eltern sowie ihrer Relevanz für die Bestimmung von Bildungsunterschieden der Kinder unbeantwortet. Allerdings kann aufgrund der geringen Zahl der Probanden in der vorliegenden Untersuchung auch nicht davon ausgegangen werden, dass die Ergebnisse zur Variablen *Herkunftsregionen* Allgemeingültigkeit haben, so dass dieser Punkt insoweit Gegenstand weiterer Untersuchungen verbleiben muss.

*Herkunftsort (Stadt oder Land)*

Auch die Frage nach dem Herkunftsort geht von der Hypothese aus, dass in den dörflichen Gegenden Anatoliens eine Bevölkerung mit geringer Bildung, geringer marktwirtschaftlicher Ausrichtung und daher mit geringen Ansprüchen an Gebrauchsgütern lebt. In der Annahme, dass BvB-Eltern über eine geringere Bildung verfügen als RS-Eltern, stand zu erwarten, dass deutlich mehr BvB-Eltern aus Dörfern bzw. vom Land stammen als RS-Eltern. Diese Erwartungen wurden *nicht* erfüllt, da jeweils sowohl aus der Gruppe der RS- als auch der BvB-Eltern exakt 29 Personen in der Stadt geborenen waren (bzw. gelebt haben); entsprechend dicht beieinander lagen auch die Gruppenquoten (ca. 33 %). Dies steht auch in Äquivalenz zu den Untersuchungsergebnissen von Uysal (vgl. 1998), wonach kein deutlicher Unterschied in Bezug auf diesen Frageaspekt zwischen den Eltern der befragten Schülergruppen (Hauptschule und Gymnasium) existierte.

#### 5.2.2.2 Bildungshintergründe

Als Hauptindikatoren für das elterliche Bildungskapital gelten unzweifelhaft die Art der besuchten Schule sowie der erworbene Abschluss. Je höher die besuchte Schule und der entsprechend erworbene Abschluss ist, desto größeres bildungsrelevantes Wissen können Eltern ihren Kindern vermitteln, was sie schließlich zum Erwerb ebenfalls höherer

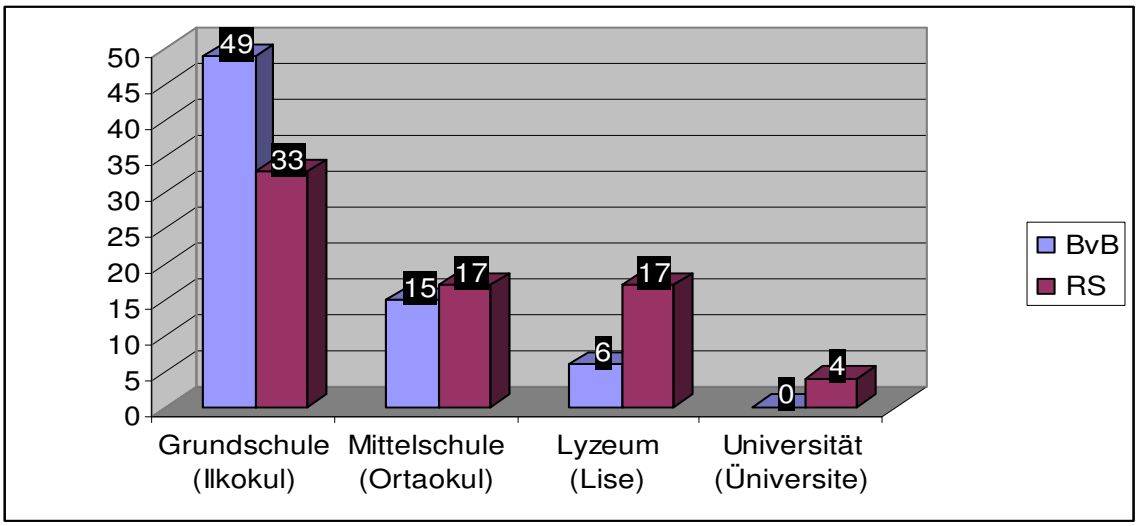
Schulabschlüsse befähigt. Dies lässt sich zumindest aus den bereits dargestellten Untersuchungsergebnissen von Kristen/Granato (vgl. 2005) zu den Ursachen der Bildungsbenachteiligung von Kindern aus Migrantenfamilien postulieren (s. vorstehende Ausführungen, S. 42). Auch Baumert/Schümer (vgl. 2001) weisen auf die große Bedeutung von Merkmalen wie Bildungs- und Ausbildungsniveau der Eltern als zentralen Einflussfaktoren auf die Bildungschancen ihrer Kinder hin. Gegner dieser These einer starken intergenerationalen Transmission wie Nauck/Diefenbach/Petri erkennen zwar einen Einfluss dieser Faktoren an, jedoch sei dieser zu schwach ausgeprägt, um hier von einer vom elterlichen Bildungskapital dependenten Bildungsleistung der Kinder sprechen zu können (Nauck/Diefenbach/Petri 1998, S. 713). Vor diesem Hintergrund galt es zu klären, welche Bildungsabschlüsse die Eltern aus beiden Gruppen vorzuweisen haben und inwieweit sich ihr Bildungskapital voneinander unterscheidet.

*Schulabschluss in der Türkei*

Wie bereits erwähnt, werden im Rahmen der Darlegung der Forschungsergebnisse zu den kontextuellen Merkmalen der Bildungsbiografien von Migranten die Bildungsleistungen der Kinder häufig in einer signifikant positiven Dependenz vom elterlichen Bildungskapital dargestellt (vgl. u. a. Baumert/Schümer 2001; Kristen/Granato 2007). Die Datenanalyse zu der Fragestellung hinsichtlich der in der Türkei zuletzt erreichten Schulabschlüsse hat gezeigt, dass dies auch auf die Bildungssituation der untersuchten Elterngruppen übertragbar ist, da die Eltern der RS-Schüler (mit höheren Bildungsleistungen) über ein höheres Bildungskapital verfügen als BvB-Eltern: So gaben weit mehr BvB-Eltern (70 %) als RS-Eltern (45,8 %) die Grundschule als einzige besuchte Schulart in der Türkei an. Danach beendeten BvB-Eltern deutlich häufiger ihre Schullaufbahn bereits nach der Grundschule und gingen im Anschluss daran vermutlich einer Arbeit nach. Es ist nicht verwunderlich, dass in ländlichen Gegenden des Südostens – im Gegensatz zu Deutschland –, in der die Schulbesuchsrate ohnehin besonders niedrig ist, die Kinder schon mit zehn, elf oder zwölf Jahren – also vor Beendigung der allgemeinen Grundschulpflicht – in die Berufstätigkeit in der Land- oder Forstwirtschaft wechseln. Obwohl die Türkei mit Übernahme vieler EU-rechtlichen Bestimmungen die Kinderarbeit in den letzten Jahrzehnten drastisch reduziert hat, ist Kinderarbeit auch heute noch vor allem in den südostanatolischen Gebieten aufgrund der Nichtbeachtung des Rechtes von Kindern – insbesondere Mädchen – auf Bildung ein großes Problem (Bericht der EU-Kommission 2004, S. 47 f.).

Mit Blick auf das türkische Gymnasium (Lise) sowie die Universitäten als Schularten, an denen ein höherwertiger Schulabschluss erworben werden kann, zeigt sich ein hoch signifikanter Zusammenhang (*Chi-Quadrat=12,759/p=0,013*) zwischen dem erreichten Schulabschluss und der Gruppenzugehörigkeit (s. Abbildung 14).

*Abbildung 14: In der Türkei erreichte Schulabschlüsse, nach Häufigkeiten*




Eigene Berechnung und Darstellung.

Wie aus der Abbildung ersichtlich wird, hat gut ein Viertel der RS-Eltern (N=21) demnach ein zur Aufnahme des Studiums berechtigendes *Lise-Diplom*[120] erworben oder die Schullaufbahn mit einem akademischen Abschluss an der Universität beendet; bei den BvB-Eltern traf dies nur auf 6,8 % (N=6) zu. Es zeigt sich, dass mit höherem Schultyp der Anteil der BvB-Eltern an der entsprechenden Schulart ab- und der Anteil der RS-Eltern zunimmt, das heißt, umso weniger BvB-Eltern waren unter den jeweiligen Personen mit einem Abschluss an dieser Schulart vertreten. Uysal (vgl. 1998) stellte in seiner Untersuchung einen ähnlich ausgeprägten Unterschied in der Schulbildung der befragten türkischen Eltern fest: Demnach konnten die Eltern der Gymnasiasten im Vergleich zu Eltern von Hauptschülern deutlich bessere Schulabschlüsse in der Türkei vorweisen.

*Schulabschluss in Deutschland*

Auffällig ist in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass im Gegensatz zu BvB-Eltern über die Hälfte der RS-Eltern angab, eine deutsche Schule besucht zu haben. Bei der Frage nach der zuletzt abgeschlossenen Schule in Deutschland zeigt sich zudem, dass RS-Eltern häufiger

[120] Lise-Diplom: vergleichbar mit dem gymnasialen Abschluss in Deutschland.

Absolventen von Hauptschulen waren und auch häufiger den mittleren Schulabschluss erwarben; jedoch sind die Divergenzen in den Gruppenquoten zu gering, um von einem kennzeichnenden Zusammenhang zwischen der Gruppenzugehörigkeit und dem Schulabschluss in Deutschland zu sprechen. Interessant ist aber der Fakt, dass von 8 Personen, die angaben, weder in Deutschland noch in der Türkei die Schule besucht zu haben, 6 zu den BvB-Eltern gehören, aber nur 2 zu den RS-Eltern. Um die Bedeutung dieser Tatsache besser nachvollziehen zu können, ist es erforderlich, den Stellenwert der Grundschule bei der Kumulation von Bildungskapital zu verdeutlichen. Neben ihrem wesentlichen Beitrag zur Entwicklung der Persönlichkeit der Kinder sollen in der Grundschule in erster Linie die kulturellen Grundtechniken wie Lesen, Schreiben und auch Sprechen vermittelt werden. In der Europäischen Union beispielsweise stellt der Abschluss der Grundschule als Stufe 1 die Mindestbildungsstufe dar.[121] Bezogen auf das Ergebnis dieser Fragestellung liegt die Quote der „Ungebildeten" – gemäß vorgenannter Definition, nach der erst mit Grundschulabschluss die Mindestbildungsstufe zum Erwerb didaktischer Grundkenntnisse erreicht wird, – bei den BvB-Eltern deutlich höher als bei den RS-Eltern, da exakt drei Viertel aller „Ungebildeten" zu der Gruppe der BvB-Eltern gehören.

#### 5.2.2.3 Berufsabschlüsse

Wie auch bei der Frage nach dem erreichten Schulabschluss liefern Daten über die in einer Berufslehre erworbene Fachqualifikation Hinweise auf die Qualität des Bildungskapitals der Eltern und werden daher in die statistische Betrachtung einbezogen.

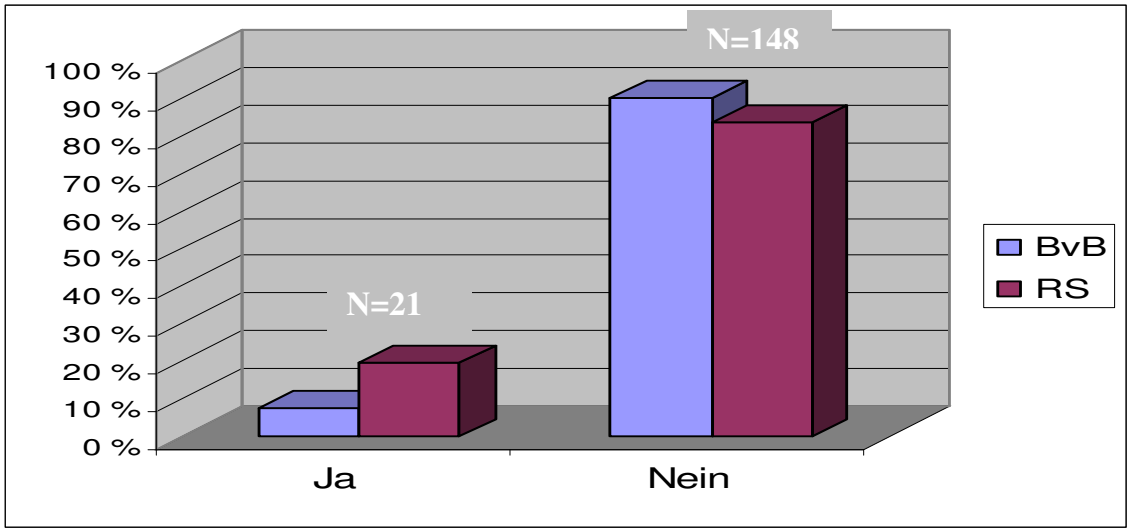
*Berufsabschluss in der Türkei*

Angesichts der höheren Schulabschlüsse von RS-Eltern ist auch bei dieser Fragestellung davon auszugehen, dass RS-Eltern häufiger einen Berufsabschluss vorweisen können und insofern auch über höhere berufliche Qualifikationen verfügen als BvB-Eltern. Die Auswertung bestätigt diese Vermutung: Fast ein Fünftel aller RS-Eltern gab an, in der Türkei ihren Berufsabschluss erworben zu haben; lediglich 5,7 % der BvB-Eltern konnten dies von sich behaupten. Der Zusammenhang zwischen der Gruppenzugehörigkeit und dem Berufsabschluss in der Türkei erweist sich hier folglich als signifikant (*Chi-Quadrat=8,856/p=0,012*).

[121] Mut, Francesca Salva/Trobat, Miquel F. Oliver/Sastre, Anna Maria Calvo: Förderung innovativer Projekte für Menschen mit niedrigem Bildungsstand. Europäische Zeitung für Berufsbildung Nr.38, 2006/2, S. 67.

Das Ergebnis der Signifikanzprüfung kann jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass es in beiden Elterngruppen eine äußerst hohe Anzahl von Personen ohne Berufsabschluss gab (s. Abbildung 15).

*Abbildung 15: Berufsabschlüsse in der Türkei, in Prozent*




Eigene Berechnung und Darstellung.

Der Berufsweg der meisten mündete folglich in niedrigschwellige Beschäftigungen als un- oder angelernte Arbeiter, wovon jedoch häufiger BvB-Eltern betroffen sind als RS-Eltern (s. nachstehende Ausführungen in Abschnitt 5.2.2.6, S. 115 ff.). Eine tendenziell ähnliche Relation stellte auch Skrobanek (2003, S. 16 f.) in seinen Forschungsergebnissen fest, der im Rahmen seiner Untersuchung von Teilnehmerinnen und Teilnehmern in (früheren) BBE-Maßnahmen[122] auf die primär im Bereich von Facharbeiterabschlüssen oder darunterliegenden beruflichen Qualifikationen der Eltern[123] von Maßnahmeteilnehmern hinwies und damit seine Vermutung bestätigt sah, dass Jugendliche aus Familien mit höherem Bildungskapital eher seltener in diesen Maßnahmen des (früheren) Arbeitsamtes zu finden seien.

*Berufsabschluss in Deutschland*

Da beide Elterngruppen annähernd gleichhäufig angaben, in Deutschland einen Berufsabschluss erworbenen zu haben,[124] gibt es diesbezüglich im Vergleich zwischen RS- und BvB-Eltern keine signifikanten Unterschiede. Auffällig ist jedoch, dass insgesamt

[122] Vgl. Fn. 95.
[123] Gesamtdarstellung, nicht getrennt nach Nationalitäten.
[124] RS-Eltern N=24; BvB-Eltern N=21.

deutlich mehr Eltern in Deutschland eine berufliche Qualifikation erwarben als in der Türkei. Ein möglicher Erklärungsansatz hierfür liegt im Alter der Befragten, die überwiegend Eltern der zweiten Generation sind, sich also im Durchschnittsalter von 35 bis 45 Jahren befinden. Dies würde auch den hohen Anteil von Personen mit Schulbesuch in Deutschland erklären, der bei 53 % lag.

#### 5.2.2.4 Einreise nach Deutschland

Die Signifikanzprüfung der Antworten zu dieser Frage ergibt keinen statistischen Zusammenhang, so dass diesem Aspekt bei der Erhebung gruppenspezifischer Unterschiede keine Relevanz zukommt. Dennoch liegt hier mit dem errechneten Wert (*p=0,138*) eine prägnantere Beziehung als beispielsweise bei der Frage nach den Schulabschlüssen in Deutschland (*p=0,186*) vor, obwohl eben in diesem Bereich ein signifikanter Zusammenhang zu erwarten gewesen wäre. Das unterschiedliche Antwortverhalten von RS- und BvB-Eltern bezüglich der Aufenthaltsdauer in Deutschland bedarf daher einer näheren Betrachtung. Nahezu gleichhäufig[125] gaben Eltern aus beiden Gruppen an, *vor mehr als 20 Jahren* nach Deutschland eingewandert zu sein. Im Vergleich zu BvB-Eltern waren mit 16,1 % (N=14) doppelt so viele RS-Eltern „erst“ vor *15 bis 20 Jahren* eingereist.[126] Diese Diskrepanz lässt auf die Tatsache schließen, dass RS-Eltern länger als BvB-Eltern in der Türkei blieben, um erst nach Abschluss ihrer beruflichen Qualifikation nach Deutschland auszuwandern. Damit korreliert die Auswertung dieser Antworten mit den Ergebnissen bei der Frage nach dem Erwerb des Berufsabschlusses in der Türkei.

#### 5.2.2.5 Arbeitssituation in Deutschland

Wie bereits dargestellt wurde, sind türkische Erwerbstätige im Vergleich zu Migranten anderer Nationen und insbesondere zu deutschen Arbeitnehmern zum einen häufiger von Arbeitslosigkeit betroffen (vgl. Hunger 2000) und zum anderen weiterhin überproportional in Berufen mit schlechten Arbeitsbedingungen und geringem Einkommen beschäftigt. Häufig sind sie in Fertigungsberufen, in Berufsbereichen aus Industrie und Produktion oder im Handwerk vertreten. Nicht selten üben türkische Migranten Tätigkeiten als ungelernte Hilfsarbeiter oder in Reinigungs- und Entsorgungsbetrieben aus (s. vorstehende Ausführungen, S. 39).

[125] RS-Eltern N=68; BvB-Eltern N=72.
[126] Die Fallzahlen für die restlichen Ausprägungen sind zu gering für eine statistische Auswertung, so dass diese hier nicht weiter berücksichtigt werden.

Zumindest für die untersuchten Elterngruppen konnte eine hohe Arbeitslosenquote nicht bestätigt werden, da mit 53,8 % (N=93) über die Hälfte der Eltern einer Beschäftigung nachging. Ein Unterschied zeichnet sich allerdings beim Blick auf die Gruppenquoten ab, da hier deutlich weniger BvB-Eltern als RS-Eltern angaben, in einem Arbeitsverhältnis zu stehen.[127] BvB-Eltern gaben auch deutlich häufiger als RS-Eltern an, noch nie in Deutschland gearbeitet zu haben. Trotz der fehlenden Signifikanz in den Messergebnissen sticht deutlich hervor, dass RS-Eltern im Vergleich zu BvB-Eltern weniger häufig von Arbeitslosigkeit betroffen waren und einer Beschäftigung nachgingen.

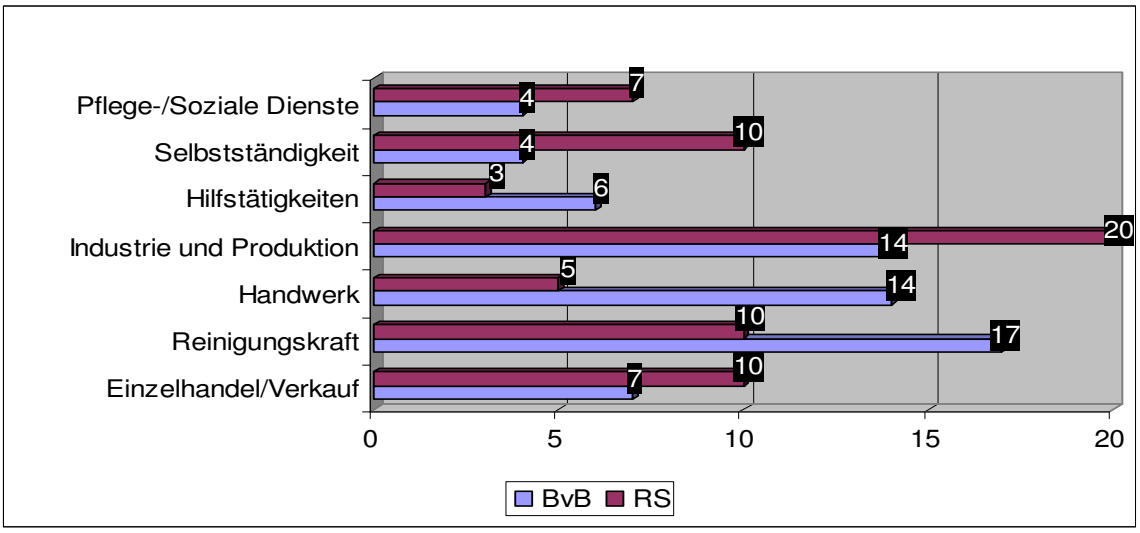
#### 5.2.2.6 Art der Berufstätigkeit

Die Frage nach der Art des ausgeübten Berufes spielt in diesem Zusammenhang eine bedeutende Rolle, da dieser als Indikator zur Bestimmung des sozioökonomischen Kapitals sowie des Bildungskapitals generell Rückschlüsse auf die Stellung der Person in der Hierarchie einer Gesellschaft zulässt (Hoffmeyer-Zlotnik/Geis 2003, S. 125). Bildung steht also im engen Zusammenhang mit der beruflichen Position (vgl. u. a. Isengard 2001) und hat nach Gangl in der empirischen Sozialforschung sogar den „robustesten Einfluss auf die Arbeitsmarktposition“ (Gangl 2003, S. 6). Je höher folglich die berufliche Stellung der Eltern ist, umso mehr verwertbares sozioökonomisches Kapital steht den Kindern auf dem Weg zu einem erfolgreichen Bildungsabschluss zur Verfügung. Dies impliziert, dass sich aus der sozialen Stellung der Eltern im Berufsleben – und auch in der Gesellschaft – die Bildungsleistungen der Kinder ableiten lassen. Diese Aussage lässt sich in der Tat auf die Erkenntnisse der PISA-Studien stützen, nach der in keinem anderen Industrieland die soziale Herkunft so entscheidend über den Lernerfolg sei, wie in Deutschland (vgl. u. a. Ratzki 2002; Reith 2002). Aufgrund der sozialen Undurchlässigkeit des deutschen Bildungssystems können herkunftsbedingte Lernnachteile nicht ausgeglichen werden (vgl. OECD 2007), und so bleiben selbst Unterschichtskinder mit besten Leistungen auf der Hauptschule, ohne die Möglichkeit, höhere Schularten zu besuchen. Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb sind hier in hohem Ausmaß aneinander gekoppelt: Armut ist in Deutschland vererbbar.
In welchem Maßstab können diese Erkenntnisse über den Einfluss der beruflichen Stellung auch auf die Situation der hier untersuchten Eltern übertragen werden? In Anbetracht der in der Türkei erreichten höheren Schulabschlüsse – und damit höheren Bildungsniveaus – der RS-Eltern liegt die Vermutung nahe, dass diese im Vergleich zu BvB-Eltern häufiger Berufe

[127] Zusammenfassung der Quoten für die Antwortvorgaben „*keine Arbeit, aber suchend*“ und „*keine Arbeit und nicht suchend*“.

mit höherem sozialem Prestige und sozialer Stellung ausüben und demzufolge erfolgreicher im Berufsleben sind. Die Abbildung 16 gibt einen grafischen Überblick über die Häufigkeit der vertretenen Berufsbereiche, die von Eltern aus beiden Gruppen angeführt wurden. Auf den ersten Blick zeigt sich, dass BvB-Eltern deutlich häufiger in Handwerksberufen beschäftigt waren als RS-Eltern. Des Weiteren lässt sich feststellen, dass RS-Eltern häufiger in Berufen in Industrie und Produktion tätig waren als BvB-Eltern. Auch im Vergleich der Gruppenquoten bei den Selbstständigen waren RS-Eltern gegenüber BvB-Eltern deutlich bessergestellt – dreimal mehr RS- als BvB-Eltern unterhielten ein Gewerbe.

*Abbildung 16: Häufigkeit der angegebenen Berufsbereiche im Gruppenvergleich*




Eigene Berechnung und Darstellung.

Als weiteres Indiz für die höhere berufliche Stellung der RS-Eltern lässt sich die Tatsache werten, dass RS-Eltern häufiger in Pflegeberufen und Berufen im sozialen Bereich tätig waren. Auch für die Dienstleistungsbranche im Einzelhandel und Verkauf lag die Quote der hier berufstätigen RS-Eltern höher. Im niedrigschwelligen Berufssektor (Hilfstätigkeiten und Reinigung) arbeiteten dagegen nahezu doppelt so viele BvB- als RS-Eltern. Bemerkenswert ist hierbei, dass in der Gruppe der BvB-Eltern die häufigste Antwort auf „Reinigungsberufe“ entfiel, von den RS-Eltern dagegen waren die meisten im Bereich der Industrie und Produktion beschäftigt.

In den Sozialwissenschaften wird bei Berufstätigen häufig die Art der Beschäftigung als Indikator für das Berufsprestige zur Interpretation der sozialen Stellung im Beruf verwendet. Zudem dienen berufsbasierte Messinstrumente in diesem Rahmen als Werkzeug zur Erfassung sozialer Ungleichheit (vgl. Christoph 2005). Die Bestimmung der sozialen Stellung von Berufstätigen geschieht in Deutschland unter Verwendung der von Wegener (vgl. 1988)

entwickelten *Magnitude-Prestige-Skala* (MPS), wobei die MPS Werte zwischen 20,0 (Handlanger, Hilfsarbeiter) und 186,8 (Ärzte) annehmen kann (Hadjar 2008, S. 209). Allerdings ist ihre Anwendung an die Verschlüsselung von Berufen gebunden, bei der eng verwandte Berufe zu Berufsgruppen zusammengefasst werden und so eine Art „monohierarchisches Klassifikationsschema" entsteht. Eine standardisierte Klassifikation dieser Gattung ist die *ISCO 88*[128] (vgl. Elias/Birch 1994), mittels derer internationale Arbeits- und Bevölkerungsstatistiken vergleichbar gemacht werden sollen. Auf nationaler Ebene erfolgt dies nach der „Klassifizierung der Berufe" (KldB)[129]. Bei der Übertragung Wegeners Magnitude-Prestige-Skala auf die Klassifizierung der Berufe erreichen Pflege- und soziale Berufe im Durchschnitt einen MPS-Wert von 62 und Berufe im Verkaufswesen (Einzelhandel, Fachverkäufer) einen MPS-Wert von 51. Mit ca. 41 ist der durchschnittliche MPS-Wert für Handwerksberufe geringer als im Pflege- oder Verkaufsbereich, jedoch höher als vergleichsweise der MPS-Wert für Berufe in Industrie/Produktion (34). Mit einem MPS-Durchschnittswert von 32 schneiden Berufe in der Reinigungsbranche (Raumpflege, Gebäudereinigung) am schlechtesten ab.[130] Die Wertetabelle der MPS als Operationalisierungsinstrument für die soziale Position von Berufen veranschaulicht das niedrige Prestigeniveau von Berufen in der Reinigungsbranche im Vergleich zu anderen Berufsgruppen. Genau in diesem Sektor, in Berufen mit sehr niedriger sozialer Stellung, arbeiteten BvB-Eltern als *un- und angelernte Arbeiter* (Reinigung, Hilfsarbeiter) häufiger als RS-Eltern. Trotz der in den Ergebnissen angedeuteten beruflich besseren Stellung von RS-Eltern ergibt sich zwar mit *Chi-Quadrat=12,398/p=0,088* ein sichtlicher, jedoch kein signifikanter Zusammenhang zwischen der ausgeübten Beschäftigung und der Gruppenzugehörigkeit.

Zwar lassen sich in Bezug auf die beiden untersuchten Gruppen anhand der ermittelten Ergebnisse sozial homogene Berufsklassen nicht nachweisen, jedoch belegen sie, dass RS-Eltern tendenziell häufiger in Berufen mit höherem sozialem Prestige tätig waren. Eine mögliche Erklärung hierfür liefert unter anderem der Bildungshintergrund der Befragten, da mit höheren Bildungsabschlüssen auch allgemein die Chancen auf einen Arbeitsplatz steigen. Um die Intensität des Zusammenhanges zwischen dem Bildungshintergrund und der Erwerbstätigkeit zu ermitteln, wurden zunächst die jeweiligen Aspekte der Variablen

[128] International Standard Classification of Occupations (ISCO) aus 1988.
[129] Klassifizierung der Berufe, Ausgabe 1992. Quelle: Statistisches Bundesamt 1996.
[130] Die Ermittlung der Durchschnittswerte für die einzelnen Berufsklassen nach der MPS erfolgte anhand der Auswahl der von beiden Elterngruppen genannten Berufe (gerundete Werte).

*Arbeitssituation* mit den Variablen *Schulbesuch in Deutschland* und *Schulabschluss in Deutschland* getestet: Die Häufigkeitsverteilung verdeutlicht, dass lediglich zwei Drittel (65,6%) der Befragten, die in einem Arbeitsverhältnis standen, in Deutschland auch eine Schule besucht haben. Interessant ist zudem die Tatsache, dass von 10 Befragten, die nach eigenen Angaben nie in Deutschland gearbeitet haben, 9 Personen hier auch nie zur Schule gegangen sind. An den Messergebnissen (*Chi-Quadrat=16,881/p=0,001*) lässt sich eine hohe Wahrscheinlichkeit für eine systematische Abweichung in den beobachteten Häufigkeiten ablesen. Ein nicht signifikanter, aber doch augenfälliger Zusammenhang zeigt sich auch zwischen der Arbeitssituation der Befragten und ihrem in Deutschland erworbenen Schulabschluss: Demnach waren weniger als zwei Drittel der Eltern mit Hauptschulabschluss (62,2 %) erwerbstätig; bei denjenigen mit Realschulabschluss und Abitur gingen mit 93,3 % bzw. 75 % deutlich mehr einer Beschäftigung nach.
Ebenso wie auf die Erwerbstätigkeit zeigt der Schulbesuch in Deutschland einen hoch signifikanten Einfluss (*Chi-Quadrat=18,385/p=0,010)* auch auf die Art der ausgeübten Tätigkeit der Eltern. Am größten ist der Unterschied zwischen den Personen mit und ohne Schulbesuch in Deutschland für den Bereich Einzelhandel/Verkauf: Mehr als drei Viertel (76,5 %) der Eltern, die in diesem Dienstleistungssektor beschäftigt waren, haben hier eine Schule besucht und absolviert. Auch im Hinblick auf die eigene Existenzgründung ging vom Schulbesuch in Deutschland ein positiver Effekt aus: etwa zwei Drittel (64,3 %) aller Selbstständigen haben Angebote des deutschen Bildungswesens erfolgreich durchlaufen. Im Gegensatz dazu waren im Beschäftigungssektor mit niedrigschwelligen Berufen häufiger Personen ohne Schulbesuch in Deutschland tätig: Mit 63 % gaben nahezu doppelt so viele Eltern ohne Schulbesuch in Deutschland an, in Reinigungsberufen zu arbeiten. Auch im Bereich der Tätigkeiten als un- oder angelernte Hilfskräfte waren tendenziell häufiger Personen ohne Schulbesuch in Deutschland beschäftigt.

Die Ergebnisse belegen deutlich, dass Bildungskapital und die Art der Beschäftigung signifikant miteinander korrelieren. Da im Rahmen der soziologischen Einordnung des Prestigeniveaus von Berufen (vgl. MPS von Wegener) die Art der Beschäftigung die Grundlage der Messungen darstellt, geht vom Bildungskapital folglich auch ein Effekt auf die soziale Stellung im Beruf aus. Ebenso wie in den Untersuchungen von Bender/Seifert offenbaren sich bei den befragten Eltern mit Schulbesuch in Deutschland weit günstigere berufliche Positionen (*Chi-Quadrat=56,859/p=0,000*). Es zeigt sich deutlich, dass die schulische Laufbahn in Deutschland einen signifikant positiven Einfluss auf die

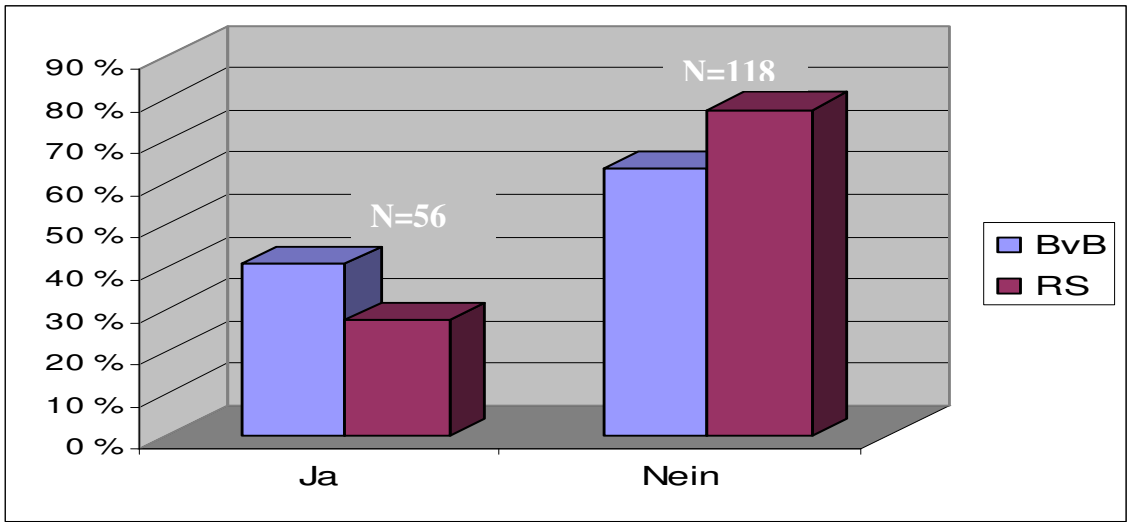
Beschäftigungssituation der Befragten hatte. Der Umstand, im Aufnahmeland eine Schule besucht und diese abgeschlossen zu haben, schaffte somit die formalen Voraussetzungen für eine erfolgreiche Behauptung auf dem Arbeitsmarkt (Zapf/Schupp/Habich 1996, S. 241). Neben dem Erwerb von – für einen erfolgreichen Berufsweg – unerlässlichen Qualifikationen ist der Schulbesuch im Aufnahmeland auch im Hinblick auf den Erwerb sprachlicher Fähigkeiten (als eine der wichtigen Kulturtechniken) von Bedeutung, welche die Grundlage für interethnische Kommunikation in der deutschen Gesellschaft – beispielsweise bei der Bewerbung um einen Arbeitsplatz – bilden. In diesem Zusammenhang haben bereits Bender/Seifert (1998b, S. 84) in ihren Forschungsergebnissen auf die Voraussetzung von Deutschkenntnissen für das „Vordringen in höhere berufliche Positionen“ hingewiesen, da fast 80 % der Ausländer mit schlechten Deutschkenntnissen als un- und angelernte Arbeiter tätig waren. Vor diesem Hintergrund ist auch nachvollziehbar, warum es bei der vorliegenden Untersuchung mit einem Anteil von 90 % fast ausschließlich auf Eltern ohne Schulbesuch in Deutschland zutraf, im Laufe ihres Aufenthaltes nie einer Beschäftigung nachgegangen zu sein.

#### 5.2.2.7 Bezug staatlicher Leistungen

Zu den im Rahmen der Bildungsforschung erfassten Daten zur Bestimmung der sozialen Herkunft von Schülern gehört neben der beruflichen Position der Eltern grundsätzlich auch deren finanzielle Lage (vgl. Baumert et al. 2001; Baumert/Maaz 2006). Da die Befragten in empirischen Studien aber nur selten Auskunft über ihre finanzielle Situation geben (Baumert et al. 2001, S. 34), wird das in der Familie verfügbare ökonomische Kapital im Allgemeinen über die Berufstätigkeit erfasst (vgl. Baumert/Stanat/Watermann 2006). Unter diesem Aspekt ist die im Fragebogen zur Datenerhebung obligatorische Angabe zum Bezug von staatlichen Leistungen weniger *offensiv* als die direkte Frage nach den Einkommensverhältnissen und zielt darauf ab, entsprechende Hinweise für die Verifizierung der Hypothese zu erhalten, dass BvB-Eltern aufgrund ihrer geringeren Bildungsleistungen sowie tendenziell schlechteren beruflichen Stellung über ein geringeres ökonomisches Kapital als RS-Eltern verfügen.
In der Tat wurde diese Frage von fast allen befragten Eltern angenommen; nur eine Person machte hierzu keine Angaben. Von 174 Eltern erhielten 67,8 % (N=118) keine staatlichen Hilfeleistungen. Die Verteilung der Antworten in beiden Gruppen zeigte ein Übergewicht zugunsten der RS-Eltern, die den größten Anteil der „Verneiner“ ausmachten und somit keine Leistungsberechtigten im Sinne des SGB II und III waren. Hingegen kamen fast zwei Drittel aller Leistungsbezieher aus der Gruppe der BvB-Eltern Bei Betrachtung der Gruppenquoten

ist zu erkennen, dass nahezu 40 % aller BvB-Eltern Leistungsbezieher waren, dies aber nur auf ein Viertel aller RS-Eltern zutraf. Angesichts des signifikanten Zusammenhanges (*Chi-Quadrat=4,698/p=0,030*) zwischen der Gruppenzugehörigkeit und dem Bezug staatlicher Hilfeleistungen bestätigt sich die Hypothese, dass BvB-Eltern deutlich häufiger als RS-Eltern auf diese Leistungen angewiesen sind (s. Abbildung 17).

*Abbildung 17: Bezug staatlicher Hilfeleistungen, in Prozent*




Eigene Berechnung und Darstellung.

### 5.2.2.8 Anzahl weiterer Personen im Haushalt

Die insbesondere in der Armutsforschung als einen der Indikatoren zur Bestimmung der Armutsverhältnisse berücksichtigte Haushaltsgröße in Familien (vgl. Meier-Gräwe 2006) wird auch im Rahmen der Migrationsforschung als Merkmal bei der Untersuchung familiärer Einflussgrößen auf die Bildungsleistungen von Kindern operationalisiert. Dies ist insofern von Bedeutung, weil hinsichtlich der Haushaltsgrößen deutliche Unterschiede bestehen: So sind Haushalte mit Migrationshintergrund durchschnittlich größer als deutsche Haushalte (vgl. Lange 2007), wobei im Vergleich zwischen den einzelnen Migrantengruppen türkische Haushalte im Durchschnitt deutlich mehr Personen umfassen (vgl. von Gostomski 2008).[131]

Beim Vergleich der Antworten von BvB- und RS-Eltern zeigt sich, dass RS-Eltern nach Zusammenlegung der Ausprägungen *4 Personen, 5 Personen und mehr als 5 Personen* insgesamt häufiger in einem Mehrpersonen-Haushalt (mit weiteren 4 und mehr

[131] So lebten mehr als 50 % der befragten Türken – und damit deutlich häufiger als andere Migrantengruppen – in Haushalten mit mehr als 4 Personen.

Familienmitgliedern) lebten. Da es bei dieser Fragestellung einen grenzwertig signifikanten Zusammenhang zwischen der Gruppenzugehörigkeit und der Personenzahl im gemeinsamen Haushalt gibt (*Chi-Quadrat=9,778/p=0,082*), lässt sich mit diesem Ergebnis möglicherweise die im Vergleich zu BvB-Eltern geringere Quote von RS-Leistungsbeziehern (vgl. Abschnitt 5.2.2.7) erklären: Fasst man aufgrund der Tatsache, dass in einem Mehrpersonen-Haushalt insgesamt mehr Familienmitglieder zum gemeinsamen Haushaltseinkommen beitragen – immerhin tut dies bei mehr als drei Viertel aller Befragten neben dem Antwortenden mindestens eine weitere Person –, die Ausprägungen *4, 5 und mehr als 5 Personen* als Indikator für Haushalte mit höherem ökonomischen Kapital zusammen, so trifft dies auf fast die Hälfte aller RS-Eltern – und damit deutlich häufiger als bei BvB-Eltern (37,5 %) – zu. So lebten RS-Eltern häufiger in Haushalten, in denen möglicherweise auch mehr ökonomisches Kapital angesammelt wird, mit Hilfe dessen die Familie den Lebensunterhalt finanziert, ohne auf staatliche Leistungen und Zuwendungen angewiesen zu sein. Auch wenn diese Argumentation in Diskrepanz zu den Forschungsergebnissen von Nauck/Petri/Diefenbach (vgl. 1998) und Uysal (vgl. 1998) steht, wonach für Migrationsschüler, die in Haushalten mit mehr als 4 oder 5 Personen leben, aufgrund der ungerechten Verteilung des ökonomischen und kulturellen Kapitals geringere Bildungschancen existieren, klingt es doch plausibel, dass sich – zunächst unabhängig von Investitionen in den Bildungsweg der Kinder – mit größerer Anzahl der Familienmitglieder auch das Haushaltseinkommen steigern lässt und dadurch ein Mindestmaß an materiellem Wohlstand erreicht wird. Eine Frage, die diesen spezifischen Sachverhalt klärt, wurde in die Fragebogen nicht aufgenommen; insofern könnte eine mögliche Klärung nur durch Heranziehung von Ergebnissen aus anderen Studien erfolgen.

#### 5.2.2.9 Medienverhalten

Im Rahmen empirischer Studien zur Erfassung der soziostrukturellen Lebensbedingungen von Migranten – nicht nur – türkischer Herkunft wird in erster Linie die Art und Weise des Medienkonsums der Befragten als Gradmesser für ihre Bereitschaft und Fähigkeit zu Integrationsleistungen operationalisiert. Anhand der Daten lassen sich demnach aufschlussreiche Erkenntnisse über den Integrationsstand gewinnen.

Als meistgenutztes Medium der Türken in Deutschland erfüllt das Fernsehen mit seinen zahlreichen deutsch- und türkischsprachigen Programmen aber unterschiedliche Funktionen für die Meinungsbildung in der türkischen Bevölkerung: Im Gegensatz zu den Sendungen des deutschen Fernsehens, die eher als objektiv, seriös und glaubwürdiger betrachtet werden (von Wilamowitz-Moellendorf 2001, S. 11), vermittelt das türkische Fernsehen mit seinen Serien,

Filmen oder durch die Art der Berichterstattung häufig Emotionalität und trägt mit seinen einfachen und klar strukturierten Bildern suggestiv kulturelle Werte und Normen in die Wohnzimmer. Insofern bietet es seinen Betrachtern durch die familiäre Zusammenkunft Familienfernsehen „im klassischen Sinne".[132]

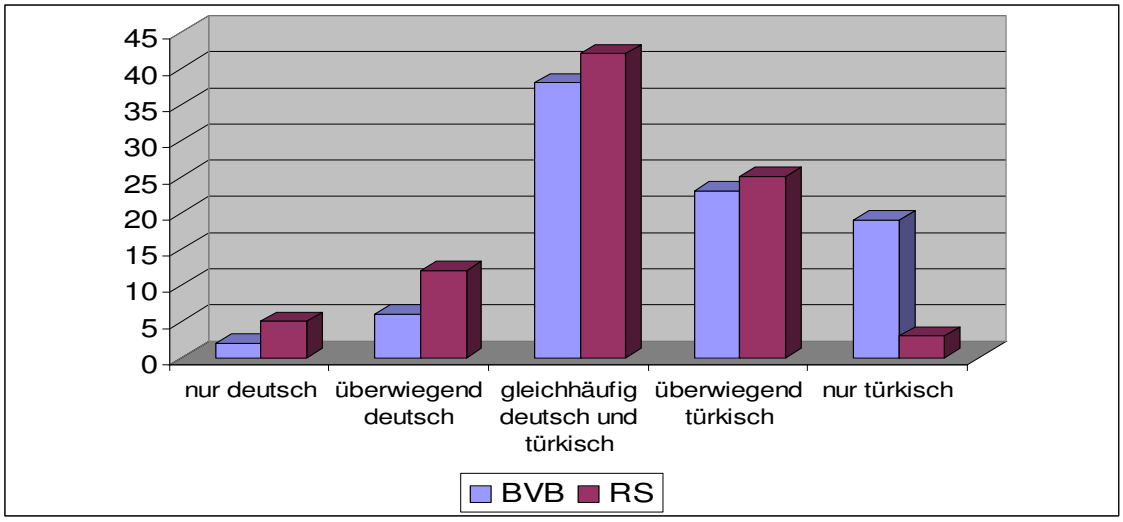
Eines der wichtigsten Ergebnisse der umfassenden Studie der WDR-Medienforschung zur Einstellung und Mediennutzung von Türkinnen und Türken im Alter zwischen 14 und 49 Jahren in Nordrhein-Westfalen war die Erkenntnis, dass die türkischen Zuschauer deutsches Fernsehen vor allem für Informations- und Ratgebersendungen sowie Wissensmagazine und türkisches Fernsehen für Spielfilme und Serien nutzen. In welch differenzierter Weise Türken in Deutschland die verschiedensprachigen Medienangebote nutzen, ist in einer Vielzahl von Studien und Untersuchungen thematisiert worden (vgl. u. a. Zentrum für Türkeistudien 1995; Mehrländer/Ascheberg/Ueltzhöffer 1996; Goldberg/Sauer 1999-2007; Güntürk 2000; Goldberg 2001; Dresbach 2002; Weiss/Trebbe 2002; von Gostomski 2008) und bleibt auch weiterhin Gegenstand migrantenzentrierter Medienforschung. Obwohl sich die einzelnen Studien in ihrer Kriterienauswahl (z. B. Alter, soziale Stellung, Bildungshintergrund etc.) voneinander unterscheiden, machen die meisten Ergebnisse jedoch deutlich, dass die türkische Bevölkerung in Deutschland nicht ausschließlich türkischsprachige Medien bevorzugt, sondern im gleichen Maße auch deutschsprachige Medien in Anspruch nimmt.

*Fernsehverhalten*

Unter Berücksichtigung der allgemeinen Aussagen über die Mediennutzung der türkischen Bevölkerung in Deutschland gilt es daher zu überprüfen, inwieweit sich diese auf das Fernsehverhalten von RS- und BvB-Eltern übertragen lassen und ob sich zwischen den Gruppen vermutete Unterschiede bestätigen. Die Häufigkeitsverteilung zeigt, dass in beiden Elterngruppen die meisten Befragten angaben, mindestens gleichhäufig deutsches und türkisches Fernsehen zu nutzen (s. Abbildung 18). Bei gruppenspezifischer Betrachtung ist jedoch zu erkennen, dass deutlich häufiger RS-Eltern das Angebot deutschsprachiger Fernsehsendungen für sich in Anspruch nahmen. Am deutlichsten zeichnet sich das unterschiedliche Fernsehverhalten mit Blick auf die letzte Ausprägung – ausschließlich türkisches Fernsehen – ab, da siebenmal mehr BvB-Eltern im Vergleich zu RS-Eltern angaben, einzig türkischsprachige Sendungen im Fernsehen zu nutzen.

[132] Migration und Integration – Europas große Herausforderung. Welche Rolle spielen die Medien? WDR-Studie zum Medienverhalten von Türken. URL: http://www.wdr.de/unternehmen/presselounge (letzter Zugriff am 17.02.2008).

*Abbildung 18: Fernsehverhalten[133] bei BvB- und RS-Eltern, nach Häufigkeiten*




Eigene Berechnung und Darstellung.

Das Ergebnis der Datenanalyse ist unter zwei verschiedenen Gesichtspunkten zu interpretieren. Zum einen wird hier bestätigt, was aufgrund der zahlreichen Untersuchungsergebnisse in Bezug auf das Medienverhalten der türkischen Bevölkerung in Deutschland bereits Gültigkeit in der Migrationsforschung hat: Fast die Hälfte aller Befragten Elternteile nutzte in ihrer Freizeit gleichhäufig deutsch- und türkischsprachige Sendungen im Fernsehen. Entsprechend gering ist bei Betrachtung der Gesamtgruppe die Quote der Nutzer von ausschließlich türkischsprachigen Sendungen, was die Vorstellung einer monoethnischen Ausrichtung türkischer Eltern beim Medienverhalten nicht stützt. Andererseits zeigt die unterschiedliche Gewichtung der einzelnen Ausprägungen beim Vergleich innerhalb der Gruppen, dass BvB-Eltern in signifikantem Maße (*Chi-Quadrat=15,200/p=0,004*) häufiger türkischsprachiges Fernsehen nutzten. Das deutlich höhere Interesse von RS-Eltern an deutschsprachigen Sendungen im Fernsehen bestätigt die eingangs vermuteten Unterschiede beim Fernsehverhalten der beiden Elterngruppen.

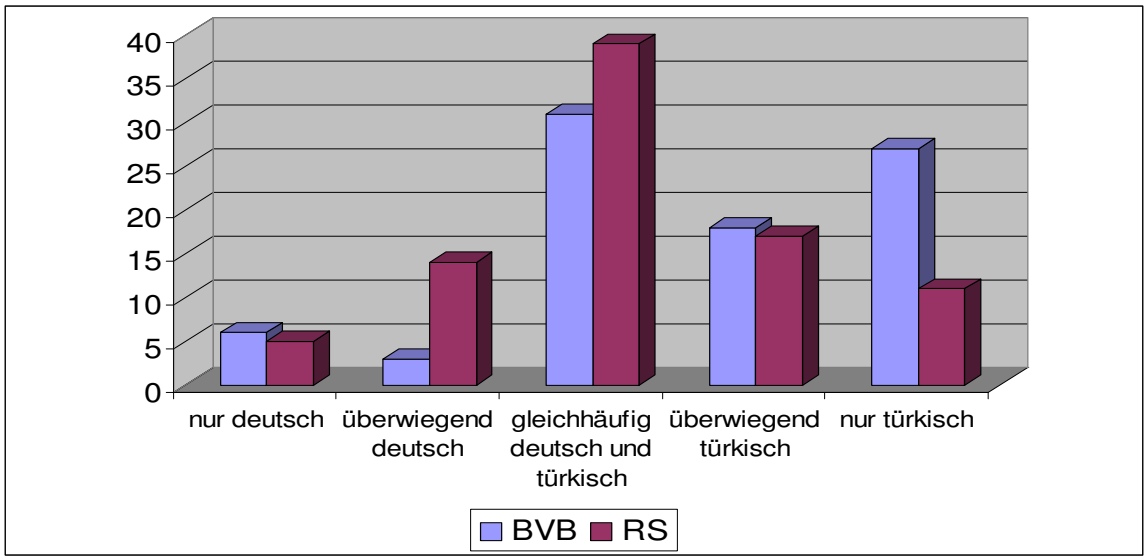
*Leseverhalten*

Ebenso wie über die Nutzung des Fernsehens als *visuelles* Medium können auch über die Nutzung deutschsprachiger Zeitungen, Bücher, Zeitschriften und Magazine (im weiteren Verlauf „Z/M“ genannt) als *schriftliche* Medien Rückschlüsse auf die Integrationsbereitschaft gezogen werden. Vor dem Hintergrund des höheren Interesses von RS-Eltern an deutschsprachigen Fernsehsendungen ist daher anzunehmen, dass sich auch das Leseverhalten

[133] Bezogen auf Sendungen in der jeweiligen Sprache.

von RS-Eltern signifikant vom Leseverhalten der BvB-Eltern unterscheidet. Zunächst zeigt sich, dass – ebenso wie bei der Frage zum Fernsehverhalten – in beiden Gruppen die meisten der befragten Eltern angaben, gleichhäufig deutsche und türkische Z/M zu lesen. Die Messergebnisse heben aber auch hervor, dass mehr als zwei Drittel aller RS-Eltern (67,4%)[134] das Angebot deutschsprachiger Z/M mindestens in gleichem Maße wie das der schriftlichen Medien in der Herkunftssprache in Anspruch nehmen; dies trifft auf weniger als die Hälfte der BvB-Eltern zu (s. Abbildung 19).

*Abbildung 19: Leseverhalten[135] bei BvB- und RS-Eltern, nach Häufigkeiten*




Eigene Berechnung und Darstellung.

Die Tatsache, dass in beiden Elterngruppen die meisten Befragten gleichhäufig deutsche und türkische Z/M lesen, weist darauf hin, dass sowohl visuelle als auch schriftliche ethnische Medien durchaus eine wichtige Rolle spielen, aber keinesfalls dominieren. Der im Rahmen der Signifikanzprüfung ermittelte Wert (*Chi-Quadrat=14,883/p=0,005*) festigt jedoch die zuvor aufgestellte Annahme, dass es einen signifikanten Unterschied im Leseverhalten zwischen RS- und BvB-Eltern gibt, ergo RS-Eltern deutlich häufiger auf deutschsprachige Z/M zurückgreifen.

Auffällig ist jedoch, dass hier im Gegensatz zu den Antworten zum Fernsehverhalten die Quote für die letzte Ausprägung *ausschließlich türkische Z/M* viel höher liegt, also mehr Eltern angaben, nur türkische Z/M zu lesen. Eine mögliche Erklärung hierfür könnte im Zusammenhang mit den Deutschkenntnissen formuliert werden: Deutschsprachige

[134] Zusammenlegung der Ausprägungen *trifft völlig zu* bis *trifft teilweise zu*.
[135] Bezogen auf Zeitschriften, Bücher und Magazine in der jeweiligen Sprache.

Fernsehsendungen setzen weniger die Befähigung in den Kulturtechniken des Lesens und Schreibens voraus und sind somit besser verständlich, da die meisten zumindest in der Lage sind, die Sprache – von Bildern untermalt – oft auch intuitiv zu verstehen.

#### 5.2.2.10 Integrationsindikatoren

Im Rahmen der Migrationsforschung gestaltet sich die Festlegung allgemeingültiger Indikatoren als Messinstrument für einen „Integrationsindex“ bei der Frage nach dem Grad der Integration von Migranten in Deutschland aufgrund der unterschiedlichen Gewichtung soziokultureller und sozioökonomischer Aspekte sehr schwierig. Da in Deutschland institutionelle Konzeptionen zur Integrationsmessung nicht existieren (Altmaier 2007, S. 9), greift man zur Bestimmung des Integrationsverlaufes daher auf Indikatoren zurück, die sich auf spezielle Lebensbereiche der Migranten beziehen. Hierbei werden in erster Linie die deutschen Sprachkenntnisse gewichtet, aber auch die Stellung der Eltern im Beruf, politische und gesellschaftliche Teilhabe sowie der rechtliche Status sind maßgebliche Bereiche, für die Indikatoren zur Bestimmung des Integrationsstandes gebildet werden.[136]

*Aufbau sozialer Netzwerke (Zusammensetzung des Bekannten-/Freundeskreises)*

So wie die Nutzungsintensität deutschsprachiger Medien gelten in gleichem Maße auch ethnisch heterogene Netzwerke mit Kontakten zu Deutschen als Indikatoren für eine gelungene Integration von Migranten in Deutschland (vgl. Esser 1990; Esser 2001a; Haug 2003). Obwohl interethnische Kontakte allgemein oder Freizeitkontakte wenig über die Qualität der sozialen Verbindungen aussagen, lassen sich über das generelle Ausmaß interethnischer Beziehungen unter anderem die Entstehung kultureller Werte erklären (Reinders 2006, S. 14), welche entscheidend bei der Entwicklung eines Identifikationsgefühls gegenüber dem Aufnahmeland mitwirken. Zudem erscheint mit zunehmender Anzahl der deutschen Freunde und Bekannten auch das Einfinden in die deutsche Kultur und Lebensart einfacher (Schmidt-Denter 2008, S. 80). Unter diesen Gesichtspunkten ist die Heranziehung des Quantums an Kontakten zwecks Bestimmung des Grades der sozialen Integration gerechtfertigt. Aber auch hier ist die Einschätzung der Kontakte insbesondere von Migranten türkischer Herkunft zu Deutschen sehr divergent, wobei diese unter Berücksichtigung generationsspezifischer Unterschiede betrachtet werden muss. In diesem Zusammenhang

[136] Ein Integrationsmonitoring für Berlin: Empfehlungen des transnationalen EU-Projekts *Indikatoren zur Integration*. In: Indikatoren zur Messung von Integrationserfolgen. Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales (Hrsg.), S. 79.

weisen Ergebnisse von Untersuchungen einerseits auf die zumeist monoethnischen Netzwerkbeziehungen der türkischen Bevölkerung mit geringen Kontakten zu Deutschen – allenfalls in der Peripherie dieser Netzwerke – hin (vgl. u. a. Janßen/Polat 2006), welche beispielsweise in der Repräsentativbefragung „Ausgewählte Migrantengruppen in Deutschland 2006/2007“ (RAM) bei der untersuchten türkischen Gruppe im Vergleich zu Migranten anderer Herkunft deutlich geringer waren.[137] In anderen Studien dagegen wird die Kontaktaufnahme von Türken zu Deutschen viel positiver dargestellt: So hielt das Zentrum für Türkeistudien (ZfT) in der Auswertung repräsentativer Befragungen der türkischstämmigen Bevölkerung in Nordrhein-Westfalen fest, dass insgesamt 90 % der Türken zu Deutschen ausgeprägte, über Grußkontakte hinausgehende Beziehungen hatten; dies sei folglich ein „Zeichen des Zusammenwachsens“ der Angehörigen beider Kulturkreise.[138]

Unabhängig von der Tatsache, dass die Quintessenz dieser Forschungsergebnisse sowohl dem Grad der Ausprägung von kontextuellen Merkmalen der Stichproben (aus der untersuchten Grundgesamtheit) als auch den unterschiedlichen Messinstrumenten unterliegt, deuten die Ergebnisse im Allgemeinen jedoch darauf hin, dass es in Bezug auf die sozialen Kontakte zwischen der türkischen Bevölkerung und Deutschen zumindest bei Jugendlichen eher untypisch ist, sich nur mit Freunden der gleichen Herkunft zu umgeben. Daher ist zu erwarten, dass – bedingt durch die Erhöhung des Grades der sozialen Integration im Generationenverlauf (vgl. Haug 2003) – die folgenden Generationen von Migranten türkischer Herkunft im Alter noch intensiveren Kontakt zur deutschen Bevölkerung haben werden, da in den jüngeren Kohorten die interethnischen Beziehungen wesentlich stärker ausgeprägt sind.[139]

Unter der auf den bisherigen Antworten basierenden Hypothese, dass RS-Eltern höhere Integrationsleistungen aufweisen sowie über reichhaltigere Kapitalien verfügen, wird nun anhand der Fragestellung zum Kontaktverhalten beider Elterngruppen ermittelt, ob der soziokulturelle bzw. sozioökonomische Status auch den Aufbau sozialer und ethnisch heterogener Netzwerke beeinflusst und sich dadurch die Netzwerkstrukturen der Elterngruppen signifikant voneinander unterscheiden.

---

[137] In dieser Studie gaben über die Hälfte der Italiener, Polen und Bürger aus Staaten des ehemaligen Jugoslawiens an, mehrmals wöchentlich oder täglich Kontakt zu Deutschen zu haben; bei den türkischen Befragten traf dies lediglich auf knapp 35 % zu (von Gostomski 2008, S. 30).

[138] Zusammenleben von Türken und Deutschen. Studienergebnisse der Hans-Böckler-Stiftung, 22.11.2004. URL: http://www.boeckler.de/cps/rde/xchg/hbs/hs.xsl/320_31687.html (letzter Zugriff am 03.03.2008).

[139] Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Dritter Bericht zur Lage der älteren Generation. Berlin 2000, S. 231.

Am häufigsten gaben die Eltern in beiden Gruppen an, *überwiegend* türkische Freunde/Bekannte zu haben; somit beschränkte sich das soziale Umfeld der meisten Befragten fast nur auf Kontakte zu Menschen gleicher ethnischer Herkunft, wobei diese Angabe bei BvB-Eltern überwiegt. Jedoch äußerten doppelt so viele BvB- (22,7 %) wie RS-Eltern, *ausschließlich* mit türkischen Freunden/Bekannten zu verkehren. Interessant ist zudem die Beobachtung, dass nur zwei Personen (beides RS-Eltern) nach eigenen Angaben *nur* deutsche Freunde/Bekannte hatten. Auch wenn aufgrund der vorliegenden Ergebnisse kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Gruppenzugehörigkeit und der Zusammensetzung des Freundes- und Bekanntenkreises besteht, zeigen die Gruppenquoten, dass RS-Eltern seltener in sozial und ethnisch homogenen Netzwerken lebten, während das Kontaktverhalten von BvB-Eltern überwiegend monoethnisch ausgerichtet war. Aus den vorliegenden Ergebnissen lässt sich folglich resümieren, dass RS-Eltern – zwar nicht deterministisch, aber doch tendenziell – häufiger sozial und ethnisch heterogene Netzwerke aufbauen konnten. Da RS-Eltern insgesamt auch erfolgreicher auf dem Arbeitsmarkt waren als BvB-Eltern, stehen diese Untersuchungsergebnisse in Konkordanz mit den Annahmen von Janßen/Polat in Bezug auf die Leistungsfähigkeit sozial heterogener Netwerke (vgl. 2006).

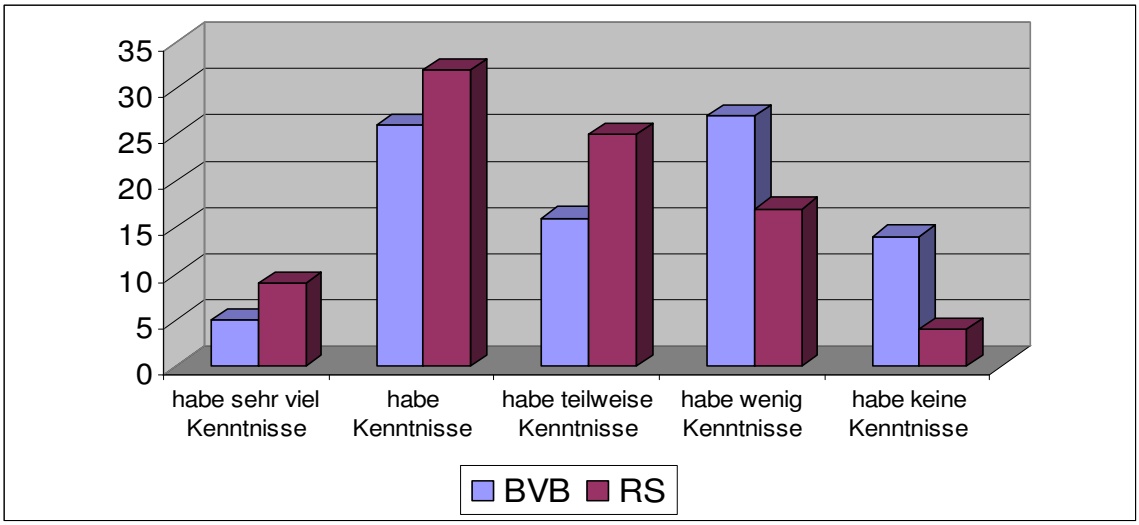
*Kenntnisse über deutsches Bildungssystem*

Ausgehend von der Überlegung, dass Eltern mit ausreichenden Kenntnissen über das deutsche Bildungssystem ihren Kindern gezielt die verschiedenen schulischen Bildungsmöglichkeiten sowie die Chancen im dualen Ausbildungssystem als Vorbereitung auf den Einstieg ins Berufsleben vermitteln bzw. näherbringen können, spielt dieser Faktor im Hinblick auf den Bildungserfolg der Kinder eine große Rolle. Jedoch fehlen einer immer noch großen Anzahl türkischer Eltern grundsätzlich die notwendigen Kenntnisse über den Aufbau des deutschen Bildungssystems (Toprak 2004, S. 120), so dass sich dieses Defizit nachteilig für den weiteren Bildungsverlauf der Kinder auswirkt. Aufgrund des im Vergleich zu BvB-Eltern insgesamt höheren Bildungsniveaus von RS-Eltern ist davon auszugehen, dass sie auch über mehr Kenntnisse über das deutsche Bildungssystem verfügen. Dies wird anhand der Ergebnisse zu dieser Fragestellung untersucht.

Zunächst fällt bei Betrachtung der Daten positiv auf, dass die meisten Antworten auf die zweite Ausprägung *habe Kenntnisse* entfielen, also die Mehrheit der Befragten sich nach eigenen Angaben gut mit dem deutschen Bildungssystem auskannte. Ebenfalls als positiv ist der mit etwa 10 % sehr niedrige Anteil derjenigen ohne Kenntnisse über das deutsche

Bildungssystem zu betrachten. Das allgemein positive Antwortverhalten der Eltern zeigt, dass sich Topraks Defizitfeststellung zumindest nicht auf den Kenntnisstand der Untersuchungsgruppe übertragen lässt. Beim Blick auf die Gruppenquoten zeigt sich jedoch ein bedeutsamer Unterschied im Antwortverhalten zwischen RS- und BvB-Eltern, da mit sinkendem Skalenwert die Quote in der Gruppe der RS-Eltern – im Gegensatz zu der Quote in der Gruppe der BvB-Eltern – beständig abnimmt Der errechnete Wert (*Chi-Quadrat=11,562/p=0,021*) belegt den signifikanten Zusammenhang zwischen der Gruppenzugehörigkeit und den Kenntnissen über das deutsche Bildungssystem. Fast die Hälfte aller BvB-Eltern (46,6 %) gab an, wenig oder keine Kenntnisse zu haben, in der Gruppe der RS-Eltern dagegen trifft dies lediglich auf etwa ein Viertel (24,1 %) zu. (s. Abbildung 20).

*Abbildung 20: Kenntnisse über das deutsche Bildungssystem, nach Häufigkeiten*




Eigene Berechnung und Darstellung

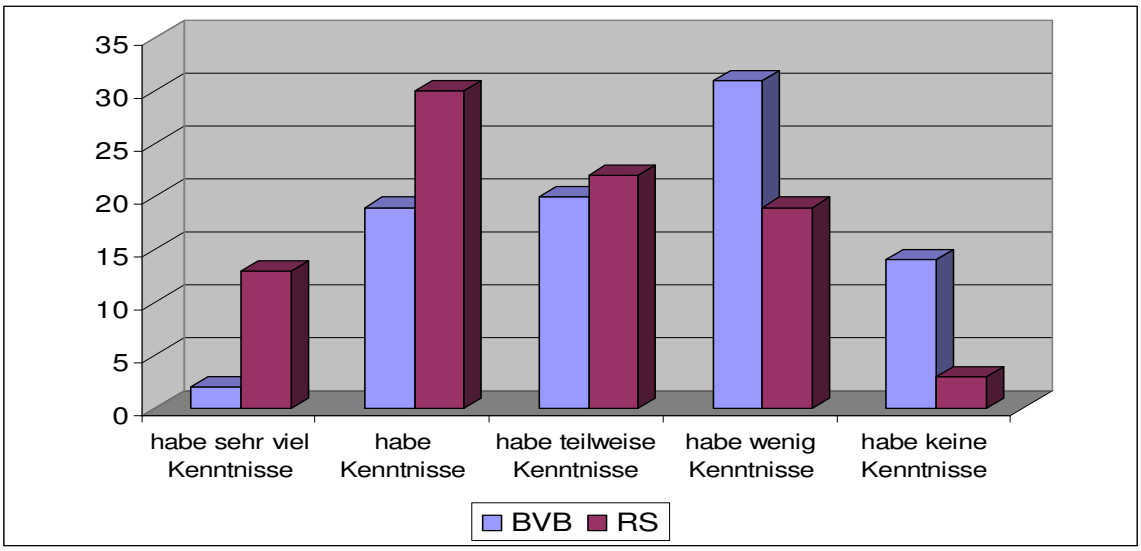
Daraus lässt sich schlussfolgern, dass RS-Eltern beispielsweise durch Kenntnis der verschiedenen Ausbildungsmöglichkeiten sowie Voraussetzungen für bestimmte Berufe ihre Kinder schon im Vorfeld (also während der Schulzeit) – besser als BvB-Eltern – vorbereiten und lenken konnten. Dies impliziert, dass die Kinder von RS-Eltern im Vergleich deutlich günstigere Bedingungen für einen erfolgreichen Bildungsweg hatten als die Kinder von BvB-Eltern, da sie häufiger vom Wissen profitierten und dieses als elterliche Investition für einen erfolgreichen Bildungsweg nutzen konnten.

*Kenntnisse über politische Ereignisse in Deutschland*[140]

Neben der Bildung, Arbeit, Struktur sozialer Netzwerke sowie dem Medienverhalten als vordringlichste Bereiche zur Bestimmung von Integrationsindikatoren sind in diesem Kontext ebenso Kenntnisse über politische Ereignisse in Deutschland von Bedeutung, da sich hieraus zum Teil auch Rückschlüsse auf den Grad des politischen Interesses von Migranten ziehen lassen. Das politische Interesse selbst spielt innerhalb der Partizipationsforschung bei der Entstehung der politischen Partizipationsbereitschaft eine zentrale Rolle (Diehl/Urbahn 1998, S. 34). Dabei wird der Begriff *politisches Interesse* aufgefasst als die Neugier auf politische Ereignisse, *politische Partizipation* drückt die Teilnahme an Wahlen sowie die Beteiligung an verschiedenen Formen politischer Aktivitäten aus.

Ausgehend von der Grundhypothese, dass es deutliche Divergenzen zwischen den Integrationsleistungen von BvB- und RS-Eltern gibt, müssten sich auch bei dieser Fragestellung Unterschiede bezüglich des politischen Interesses und folglich der politischen Partizipation zwischen beiden Elterngruppen abzeichnen. Tatsächlich wird diese Annahme durch die Ergebnisse bestätigt: Zunächst ist festzuhalten, dass im Gegensatz zur Frage nach den Kenntnissen über das deutsche Bildungssystem hier die meisten Eltern angaben, wenig Kenntnisse über politische Ereignisse in Deutschland zu haben; jedoch behaupteten dies häufiger BvB-Eltern von sich (s. Abbildung 21).

*Abbildung 21: Kenntnisse über politische Ereignisse in Deutschland, nach Häufigkeiten*




Eigene Berechnung und Darstellung.

[140] Die Fragestellung zielte nicht auf die Ermittlung von Demokratieverständnis, politischer Orientierung, Vertrauen in Politik und ähnlicher Sachverhalte bei den Eltern ab, sondern diente der Untersuchung des allgemeinen politischen Interesses.

Wie die obere Abbildung zeigt, nehmen auch bei dieser Frage die Quoten der BvB-Eltern im Vergleich zu den der RS-Eltern mit sinkendem Skalenwert zu. Es zeigt sich ein deterministischer Zusammenhang (*Chi-Quadrat=20,624/p=0,000*) zwischen der Gruppenzugehörigkeit und den Kenntnissen über politische Ereignisse in Deutschland. Dies ist insbesondere daran erkennbar, dass über die Hälfte aller BvB-Eltern (52,3 %) aber nur ein Viertel der RS-Eltern (25,2 %) angaben, geringe oder keine Kenntnisse über die politischen Ereignisse in Deutschland zu haben. Im Hinblick auf die einleitend formulierte Annahme zeigten sich RS-Eltern in der Tat häufiger politisch interessiert als BvB-Eltern. Dies ist insofern von Bedeutung, da mit besseren Kenntnissen über die politischen Ereignisse und Entscheidungen in Deutschland Eltern ihre Kinder besser auf gesetzliche und gesellschaftliche Veränderungen einstellen und sie so in verschiedenen Lebenslagen unterstützen können, aber auch durch diesbezügliche Gespräche und Diskussionen bei den Kindern selbst Interesse für diese Themen zu wecken und damit auch positiv auf die Integration der Kinder einzuwirken in der Lage sind.

*Deutschkenntnisse*

Da die Sprache als Medium der Kommunikation die soziale Interaktion erst möglich macht, ist sie eine der wesentlichen Grundlagen für den gesellschaftlichen Integrationsprozess von Migranten in Deutschland. Gleichermaßen steigert sich mit besseren Deutschkenntnissen der Eltern auch die Entwicklung der Sprachkompetenz ihrer Kinder, was die Grundlage zum Erreichen höherer Bildungsabschlüsse schafft. Eine synergetische Beziehung zwischen den Sprachkenntnissen der Eltern und dem Schulerfolg der Kinder belegten bereits Alba/Handl/Müller (vgl. 1994) in ihrer empirischen Untersuchung zum Zusammenhang von Sprache, schulischen Leistungen und Schulerfolg. Ebenso wiesen Gogolin (vgl. 1994) sowie Müller/Stanat (vgl. 2006) auf die zentrale Rolle der Deutschkenntnisse in den Familien für den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund hin. Zu ähnlichen Ergebnissen kamen auch Goldberg/Mourinho (vgl. 1994) sowie Glatzer (vgl. 2004) in ihren Studien über den Integrationsstand von türkischen Jugendlichen und jungen Erwachsenen.[141] Interessanterweise kommt in vielen Forschungsberichten zur Sprachkompetenz von Türken in Deutschland bei der Mehrheit der Befragten eine eher positive Selbsteinschätzung bezüglich ihrer Deutschkenntnisse zum Ausdruck (vgl. u. a. Goldberg/Sauer 1999-2007, 2002; Weiss/Trebbe 2002; Bulut 2006).

[141] S. vorstehende Ausführungen, S. 7.

Inwieweit sind diese Ergebnisse auch auf die Deutschkenntnisse der untersuchten BvB- und RS-Eltern übertragbar? Vor dem Hintergrund der höheren Bildungsleistungen und in Annahme insgesamt höherer Integrationsleistungen der RS-Eltern wird der Frage nachgegangen, ob ihre Deutschkenntnisse auch als besser einzustufen sind als die von BvB-Eltern. In Anlehnung an die zuvor dargestellten Untersuchungen ist eine positive Selbsteinschätzung der türkischen Eltern aus der vorliegenden Stichprobe zu entnehmen: Die meisten der befragten Eltern äußerten sich positiv und gaben an, über gute deutsche Sprachkenntnisse zu verfügen. Im gruppenspezifischen Vergleich wird zwar deutlich, dass in beiden Gruppen die wenigsten der Befragten ihre Deutschkenntnisse als schlecht einstuften, allerdings erfolgte dies deutlich häufiger bei BvB-Eltern als bei RS-Eltern. Auch wenn die mit sinkendem Skalenwert zunehmende Quote der BvB-Eltern auf einen Zusammenhang zwischen der Gruppenzugehörigkeit und den Deutschkenntnissen hindeutet, ist dieser mit *Chi-Quadrat=7,633/p=0,106* nicht signifikant. Dennoch lässt sich aus den vorliegenden Ergebnissen das unterschiedliche Niveau der deutschen Sprachkenntnisse von BvB- und RS-Eltern entnehmen, da 79,3 % der RS-Eltern, aber nur 67,1 % der BvB-Eltern angaben, mindestens teilweise über Kenntnisse in der deutschen Sprache zu verfügen.[142]

Neben der Bedeutung der deutschen Sprache für den Integrationsprozess der Eltern kommt ihrer Beherrschung auch in einem weiteren Bereich eine tragende Rolle zu: Die kulturtechnische Fähigkeit, sich in der Öffentlichkeit der Aufnahmegesellschaft auf sprachlicher Ebene verständlich zu machen und dabei Probleme, Wünsche und Bedürfnisse artikulieren zu können, versetzt Eltern in die Lage, ihre Kinder weit effektiver in schulischen und beruflichen Belangen zu unterstützen und zusätzlich durch den Gebrauch der deutschen Sprache im Haushalt die Sprachkompetenz ihrer Kinder zu fördern. Übertragen auf die Ergebnisse des Gruppenvergleichs zwischen RS- und BvB-Eltern bedeutet dies, dass für Kinder von BvB-Eltern aufgrund des – bezogen auf die Deutschkenntnisse – elterlichen Kapitaliendefizits vor dem Hintergrund des Zusammenhangs von soziokulturellen und sozialstrukturellen Faktoren als Determinanten für den Bildungserfolg ungünstigere Ausgangsbedingungen vorlagen als für Kinder von RS-Eltern. Die Bedeutung der Sprache als Ressource für den Schulerfolg geht auch bei Karatas (vgl. 2006) hervor: Je höher die von Jugendlichen besuchte Schulart war, desto höher lag der Anteil der Eltern, die sich selbst sehr gute Deutschkenntnisse bescheinigten.

[142] Zusammenlegung der Ausprägungen *trifft völlig zu* bis *trifft teilweise zu*.

Angesichts dieser zentralen Bedeutung von Deutschkenntnissen bleibt zu überprüfen, in welchem Maße die entsprechende Selbsteinschätzung vom Bildungshintergrund oder Bildungskapital[143] der Eltern abhängig ist. Die Auswertung liefert hierzu eine eindeutige Antwort: Mit höherer Schulart in der Türkei nimmt der Anteil derjenigen zu, die ihre Deutschkenntnisse positiv beurteilten. Folgerichtig schätzten diejenigen, die in der Türkei nur die Grundschule absolvierten, auch ihre Deutschkenntnisse signifikant schlechter ein. Das mit *p=0,054* grenzwertige Signifikanzniveau verdeutlicht den engen Zusammenhang zwischen beiden Variablen. Noch substanzieller zeigt sich der Zusammenhang zwischen den Deutschkenntnissen und der Variablen *Schulabschluss in Deutschland* (*Chi=92,550/ p=0,000*): Alle Personen, die entweder das Gymnasium (N=4) oder die Realschule (N=15) erfolgreich abgeschlossen haben, gaben an, sehr gute oder gute Deutschkenntnisse zu haben; dies sagten jedoch nur 80 % der Personen mit Hauptschulabschluss über sich aus. Nur ein Viertel der Eltern ohne Schulbesuch in Deutschland schätzte die eigenen Deutschkenntnisse als mindestens gut ein. Erwartungsgemäß liefert die Datenanalyse den empirischen Beleg dafür, dass die deutschen Sprachkenntnisse in Abhängigkeit zum eigenen Bildungshintergrund stehen. Interessant ist zudem das Indiz, dass auch das in der Türkei erworbene Bildungskapital eine wesentliche Rolle beim Erwerb der deutschen Sprache spielt.

*Inhärenter Zusammenhang der Integrationsindikatoren*

Die im Rahmen dieser Untersuchung getroffene Auswahl an Integrationsindikatoren impliziert jedoch im Weiteren die Frage nach der Intensität des Zusammenhanges der einzelnen Indikatoren miteinander: Eignen sich die operationalisierten Merkmale in diesem Kontext überhaupt zur *Illustration* von Integration? Dies erfordert eine systematische Analyse der einzelnen Indikatoren, die im Folgenden durch die Berechnung von Rangkorrelationskoeffizienten nach *Spearman*[144] erfolgt.

Zwar sind die errechneten Rangkorrelationskoeffizienten bei den ausgewählten Indikatoren verschieden stark ausgeprägt, jedoch erscheinen sie adäquat, um ein Integrationsmonitoring über die befragten türkischen Eltern anzufertigen. Deutschkenntnisse stellen demnach den wichtigsten Indikator dar. Erwartungsgemäß beeinflussen die Kenntnisse in der deutschen

[143] Das Bildungskapital der Eltern wurde hierbei durch die Variablen *Schulerfolg* sowie *Berufsabschluss in Deutschland und Türkei* operationalisiert.

[144] Obwohl in der Fachliteratur manche Autoren die Rangkorrelation nach *Spearman* für ordinalskalierte Variablen wegen der nicht zulässigen Berechnung der Differenz von Rangplätzen ablehnen (vgl. Marx 1982), erfüllen die den Integrationsindikatoren zugeordneten Skalenwerte die formale Bedingung der Transitivität, so dass die Rangkorrelationsanalyse hierfür als angebracht erscheint (vgl. Chen/Popovich 2002). Ein weiterer Grund für die Berechnung mit diesem non-parametrischen Korrelationsmaß ist dessen geringe Beeinflussung durch Ausreißer.

Sprache das Leseverhalten (r=.592), allerdings üben sie auch einen relativ starken Effekt auf die Kenntnisse im deutschen Bildungssystem (r=.576) sowie auf die Kenntnisse über politische Ereignisse in Deutschland (r=.537) aus (s. Tabelle 2).

*Tabelle 2: Rangkorrelationskoeffizienten für die Variablen Integrationsindikatoren*

| | | Lese-verhalten | Zusammens. Bekannten-/ Freundes-kreis | Kenntnisse deutsches Bildungs-system | Kenntnisse polit. Ereignis-se in D | Deutsch-kenntnisse |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Leseverhalten** | **Korrelationskoeff.** | 1,000 | ,517(**) | ,428(**) | ,452(**) | ,592(**) |
| | **Sig. (2-seitig)** | . | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| | **N** | 171 | 171 | 171 | 169 | 171 |
| **Zusammensetzung Bekannten/ Freundeskreis** | **Korrelationskoeff.** | ,517(**) | 1,000 | ,375(**) | ,425(**) | ,464(**) |
| | **Sig. (2-seitig)** | 0,000 | . | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| | **N** | 171 | 175 | 175 | 173 | 175 |
| **Kenntnisse über deutsches Bildungssystem** | **Korrelationskoeff.** | ,428(**) | ,375(**) | 1,000 | ,736(**) | ,576(**) |
| | **Sig. (2-seitig)** | 0,000 | 0,000 | . | 0,000 | 0,000 |
| | **N** | 171 | 175 | 175 | 173 | 175 |
| **Kenntnisse über politische Ereignisse in D.** | **Korrelationskoeff.** | ,452(**) | ,425(**) | ,736(**) | 1,000 | ,537(**) |
| | **Sig. (2-seitig)** | 0,000 | 0,000 | 0,000 | . | 0,000 |
| | **N** | 169 | 173 | 173 | 173 | 173 |
| **Deutschkenntnisse** | **Korrelationskoeff.** | ,592(**) | ,464(**) | ,576(**) | ,537(**) | 1,000 |
| | **Sig. (2-seitig)** | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | . |
| | **N** | 171 | 175 | 175 | 173 | 175 |

** p < 0.01 (2-seitig)
Eigene Berechnung und Darstellung.

Der Zusammenhang zwischen diesen Variablen ist auch plausibel, da mit vorhandenen Deutschkenntnissen mediale Informationen über bildungs- oder sozialpolitische Ereignisse erst zugänglich werden. Ähnlich konstatierten bereits Reiter/Wolf als Ergebnis ihrer Untersuchung zum Einfluss von Maßnahmen zur politischen Bildung von Migranten das größere Interesse für bildungs- und sozialpolitische Themen bei Personen mit ausreichenden Deutschkenntnissen und weitgehender Integration in andere gesellschaftliche Bereiche (Reiter/Wolf 2006, S. 61). Ein besonders starker Zusammenhang zeigt sich zwischen den Kenntnissen über politische Ereignisse in Deutschland und den Kenntnissen über das deutsche Bildungssystem (r=.736). Die enge Assoziation beider Variablen ist einleuchtend, da Kenntnisse über die schulischen und beruflichen Möglichkeiten auch auf Kenntnissen über strukturelle und politische Entscheidungsprozesse gründen.

Rückblickend auf den Gruppenvergleich zwischen RS- und BvB-Eltern nimmt bei all diesen Indikatoren mit höherer Wertigkeit der Ausprägungen der Anteil der RS-Eltern zu und der Anteil der BvB-Eltern ab. Zudem ist die Quote der Personen, die sich den hinterfragten

Aspekten gegenüber ablehnend äußerten, in der Gruppe der BvB-Eltern höher als bei den RS-Eltern. Anhand der vorliegenden Ergebnisse lässt sich somit resümieren, dass RS-Eltern im Vergleich zu BvB-Eltern grundsätzlich besser Deutsch sprachen, besser über das deutsche Bildungswesen sowie die Politik informiert waren, deutlich häufiger soziale und ethnisch heterogene Netzwerke aufbauen konnten und folglich einen höheren Integrationsgrad aufwiesen. Demzufolge konnten BvB-Eltern im Vergleich zu RS-Eltern weniger soziales, kulturelles und schließlich auch ökonomisches Kapital in die schulische und berufliche Zukunft ihrer Kinder investieren. Aus diesen nachteiligen Bedingungen können geringere Bildungsleistungen und -abschlüsse der Kinder mit schlechteren Aussichten auf eine erfolgreiche Ausbildung oder Arbeit resultieren, wodurch sie letztlich stärker auf die Unterstützungsstrukturen in Maßnahmen zur schulischen und beruflichen Orientierung (z. B. im Rahmen der Berufsvorbereitung) angewiesen sind.

#### 5.2.2.11 Kriterien für die Auswahl von Ausbildungs- und Arbeitsplätzen

In der Fachliteratur ist der hohe Einfluss der Eltern auf die Berufswahl ihrer Kinder unbestritten. Dabei spielen Art und Dauer einer Ausbildung, die Berufsaussichten, aber auch das Prestige für sie eine große Rolle.[145] Jedoch lässt sich der Familieneinfluss nicht direkt als „auslösende und steuernde Bedingung“ messen (Beinke 2000, S. 25); vielmehr gibt die Familie durch eine Vielzahl von Faktoren wie dem Erziehungsverhalten in der Familie, der innerfamiliären Machtverteilung sowie Kommunikation, der Familiengröße und nicht zuletzt dem Mobilitätsverhalten den Orientierungsrahmen bei der Berufswahl ihrer Kinder vor und übernimmt somit eine wichtige Funktion. Neben diesen kontextuellen Merkmalen sind auch häufig die biografischen Hintergründe der Eltern für den Ausbildungs- und Berufsfindungsprozess der Kinder entscheidend. Oftmals können aber die Eltern aufgrund ihres eigenen, beruflich beschränkten Erfahrungshorizonts die Anforderungsmerkmale heutiger Arbeitsmarktbedingungen kaum überblicken und vermitteln demzufolge eher tradierte Berufsvorstellungen. Da die Eltern zumeist den ersten Bezugsrahmen der Kinder bei ihrer beruflichen Orientierung darstellen, reproduzieren sie – unter dem Einfluss dieser elterlichen Einstellung – folglich ein Berufswahlverhalten, das häufig auf die Auswahl von Berufen mit geringen Perspektiven ausgerichtet ist und aufgrund der traditionellen

[145] Hudabiunigg, Heidi: Kennzeichen und Merkmale für Qualität und Seriosität in der Beratung. Dokumentation des Vortrages bei der World-Conference of the IAEVG in Warschau, 15.02.2007. URL: http://www.mevoc.net/publik/ Kennzeichen%20und%20Merkmale.doc (letzter Zugriff am 05.02.2008).

Gebundenheit an die enge Verflechtung der Familienstruktur nicht immer mit den eigenen Interessen und Wünschen korrespondiert (vgl. Boos-Nünning 1994a).[146]

Welchen Stellenwert nehmen für die türkischen RS- und BvB-Eltern nun Standpunkte wie Familiennutzen, Rückkehrabsicht in die Heimat, berufliche Perspektiven oder auch finanzielle Aspekte als Kriterien für die Berufswahl ihrer Kinder ein? Diese Frage zielt darauf ab festzustellen, welche Merkmale für die Eltern hierbei von hervorgehobener Bedeutung waren und ob es diesbezüglich disparate Vorstellungen zwischen den Eltern der beiden Gruppen gab. Obwohl in einigen Bereichen kennzeichnende Unterschiede im Antwortverhalten zwischen BvB- und RS-Eltern zu beobachten sind, tritt nur beim Auswahlkriterium *Kündigungsgefahr* (*Chi-Quadrat=13,945/p=0,007*) ein hoch signifikanter Unterschied zwischen beiden Elterngruppen hervor: So war für 90,6 % der RS-Eltern, aber nur für 68,3 % der BvB-Eltern der Aspekt der Kündigung in diesem Kontext mindestens teilweise von Bedeutung.[147] Der höhere Stellenwert der Kündigungsgefahr für RS-Eltern als Kriterium für die Berufswahl der Kinder deutet zum einen auf die im Vergleich zu BvB-Eltern stärkere Involvierung von RS-Eltern in die berufliche Entwicklung ihrer Kinder und der damit verbundenen Besorgnis im Hinblick auf eine spätere Arbeitslosigkeit hin. Zum anderen legen die Ergebnisse die Hypothese nahe, dass RS-Eltern vor dem Hintergrund der hohen Jugendarbeitslosigkeit unter türkischen Migranten in Deutschland sowie der Kenntnis über bestehende Diskriminierungsmechanismen beim Bewerbungsverfahren die Arbeitsmarkt-situation im Vergleich zu BvB-Eltern unterschiedlich einschätzen und dem Aspekt der Kündigung daher eine größere Bedeutung beimessen. Ob dies darin begründet liegt, dass RS-Eltern einen höheren Anspruch an den beruflichen Werdegang ihrer Kinder haben oder BvB-Eltern diesbezüglich nur entmutigt, gleichgültig oder sogar „entspannter“ sind, lässt sich aus dem vorhandenen Datenmaterial jedoch nicht erschließen; für eine Untermauerung dieser These müsste dieser Aspekt einer umfangreichen, gesonderten Untersuchung unterzogen werden.

Trotz der Tatsache, dass die vorliegende Untersuchung keine Anhaltspunkte hinsichtlich der elterlichen Initiative für eine traditionelle Berufswahl der Kinder liefert, fällt die insbesondere von RS-Eltern unerwartet tendenziell häufigere Nennung des Familiennutzens oder der Rückkehrabsicht als bedeutsame Kriterien für die Ausbildungs- oder Arbeitswahl ihrer Kinder auf. Die in diesem Kontext formulierte Erwartungshaltung in Bezug auf das Antwortverhalten ist mit den bisherigen Ergebnissen der Datenanalyse zu begründen. Da BvB-Eltern bei den

[146] S. vorstehende Ausführungen, S. 57.
[147] Zusammenlegung der Ausprägungen *trifft völlig zu* bis *trifft teilweise zu*.

Indikatoren für ein Integrationsmonitoring deutlich schlechter abschneiden als RS-Eltern, stand daher auch ein größerer Stellenwert der Rückkehrabsichten in die türkische Heimat und letztlich auch ein geringeres Verbundenheitsgefühl mit Deutschland bei ihnen zu erwarten; (diese Erwartung ist anhand der vorliegenden Daten eindeutig nicht erfüllt). Das nun unerwartete Resultat der Auswertung lässt sich möglicherweise damit erklären, dass RS-Eltern besser über den Arbeitsmarkt in Deutschland informiert sind und die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Gegebenheiten besser „im Blick" haben, das bedeutet, in diesen Punkten weitsichtiger sind; dies lässt sich aus ihren Angaben zum Lese- und Medienverhalten, ihrem Interesse für Politik und gesellschaftliche Probleme sowie ihren besseren Sprachkenntnissen folgern. Im Bewusstsein der schwierigen Arbeitsmarktlage in Deutschland und vor dem Hintergrund der Globalisierung und der Tatsache, dass die Türkei als Land mit großem Entwicklungspotenzial den Beitritt zur Europäischen Union anstrebt, möchten RS-Eltern ihren Kindern durch einen Beruf, der auch in der Türkei erfolgreich ausgeübt werden kann, bessere Arbeitschancen ermöglichen und räumen daher den Rückkehrabsichten in die türkische Heimat bei der Berufswahl ihrer Kinder einen größeren Stellenwert ein.

#### 5.2.2.12 Staatsbürgerschaft

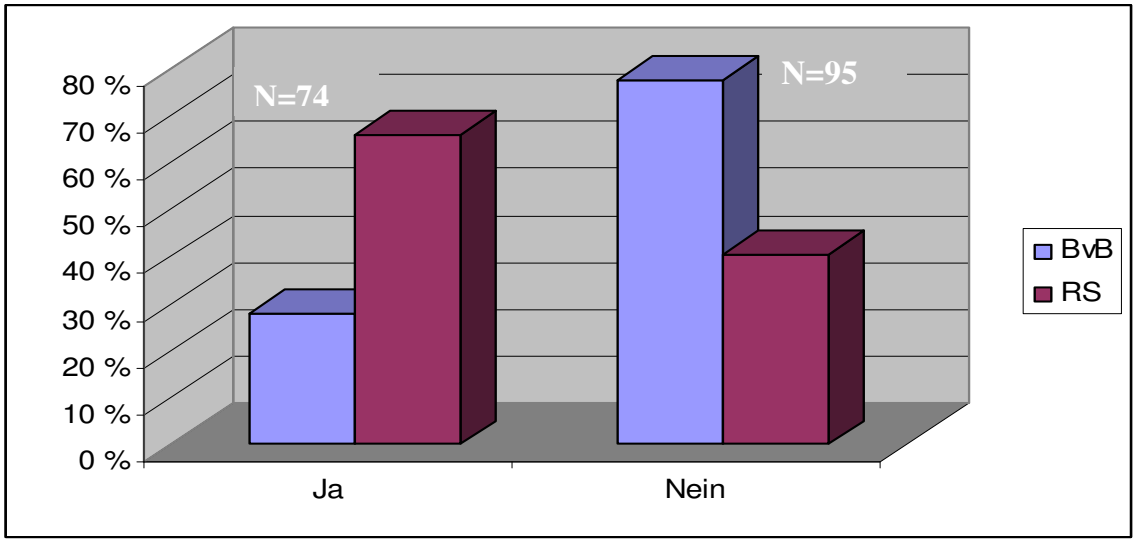
Einer der wesentlichen Gründe für die Annahme der deutschen Staatsbürgerschaft seitens türkischer Migranten ist auf ihr Verbundenheitsgefühl mit Deutschland zurückzuführen (vgl. Sauer 2007), zumindest kann die Einbürgerungsabsicht als Zuwendung zu der Aufnahmegesellschaft gewertet werden (Uslucan 2004, S. 96). Im Rahmen des Integrationsmonitorings lässt sich der Besitz der deutschen Staatsbürgerschaft somit als Indikator zur Bestimmung des Integrationsprozesses heranziehen. Obgleich zu erwähnen ist, dass sich aus der deutschen Staatsbürgerschaft keine Garantie für Integration ableiten lässt, sind mit Verweis auf die Studienergebnisse von Liebig Eingebürgerte beispielsweise bei sonst gleichen sozioökonomischen Charakteristika (Alter, Qualifikation etc.) besser in den Arbeitsmarkt integriert als Migranten ohne deutschen Pass.[148] Darüber hinaus übt der Besitz der deutschen Staatsbürgerschaft auch erheblichen Einfluss auf die Berufswahl aus, da sich mit ihr die beruflichen Perspektiven um Tätigkeitsbereiche wie den öffentlichen Dienst oder Berufe im Verwaltungswesen erweitern. Aber die deutsche Staatsbürgerschaft ist nicht nur für die Integration in den Arbeitsmarkt relevant: Je stärker Eltern mit Migrationshintergrund strukturell in Deutschland integriert sind, desto mehr positive Impulse können sie ihren

[148] Liebig, Thomas: Migranten auf dem Arbeitsmarkt – Erfahrungen aus den OECD-Ländern. Heinrich-Böll-Stiftung, September 2007. URL: http://www.migration-boell.de/web/migration/46_1273.asp (letzter Zugriff am 08.04.2008).

Kindern im Hinblick auf die soziale und kulturelle Identifikation mit dem Aufnahmeland geben und ihnen unter Nutzung eigener Ressourcen und Kapitalien bessere Unterstützungsstrukturen auf dem Weg zu einem erfolgreichen Bildungsabschluss anbieten. Dies wiederum führt zur Schlussfolgerung, dass der Besitz der deutschen Staatsbürgerschaft großen Einfluss auf den Bildungserfolg der Kinder hat.

Zurückkehrend auf die im Rahmen dieser Arbeit untersuchten Elterngruppen ist vor diesem Hintergrund anzunehmen, dass die Auswertung der vorliegenden Daten deutliche Unterschiede zwischen RS- und BvB-Eltern in Bezug auf den Besitz der deutschen Staatsbürgerschaft zutage fördert. Da nach den bisherigen Auswertungen RS-Eltern im Vergleich zu BvB-Eltern einen höheren Integrationsstatus vorweisen, liegt die Vermutung nahe, dass RS-Eltern entsprechend auch häufiger die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen. Auf die Frage nach dem Besitz der deutschen Staatsbürgerschaft[149] gaben über die Hälfte (56,2 %) der befragten Eltern an, diese nicht zu besitzen, davon zwei Drittel BvB-Eltern. Bei den übrigen Befragten, die folglich die deutsche Staatsbürgerschaft besaßen, machten RS-Eltern die deutliche Mehrheit aus. Im gruppenspezifischen Vergleich liegt die Quote der Eingebürgerten bei den RS-Eltern mit 61 % deutlich höher: lediglich etwas mehr als ein Viertel aller BvB-Eltern (27,6 %) besaß nach eigenen Angaben die deutsche Staatsbürgerschaft (s. Abbildung 22).

*Abbildung 22: Besitz der deutschen Staatsbürgerschaft, in Prozent*




Eigene Berechnung und Darstellung.

[149] Beinhaltet auch Personen mit doppelter Staatsbürgerschaft; vgl. hierzu auch von Wilamowitz-Moellendorf 2001, S. 4.

Aufgrund des im Rahmen der Signifikanzprüfung ermittelten Wertes (*Chi-Quadrat=19,120/p=0,000*) lässt sich für diese Fragestellung ein deterministischer Zusammenhang zwischen der Gruppenzugehörigkeit und dem Besitz der deutschen Staatsbürgerschaft feststellen, wodurch auch die Annahme, dass RS-Eltern im Vergleich zu BvB-Eltern häufiger die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen, bestätigt wird.

#### 5.2.2.13 Gründe für die Einbürgerung

In den letzten Jahren wurden in vielen wissenschaftlichen Untersuchungen die Motive von Migranten für die Annahme der deutschen Staatsbürgerschaft erforscht (vgl. u. a Schmidt-Hornstein 1995; Wunderlich 2005; Schmidt-Denter et al. 2008). Bei den Befragten überwogen hierbei zumeist pragmatische Gründe (z. B. der Wunsch nach Gleichberechtigung mit Deutschen, Erleichterung bei Visa-Angelegenheiten im Zusammenhang mit Urlaubsreisen oder Verbesserung der Berufschancen).[150] Daneben waren aber auch soziokulturelle Aspekte (wie z.B. das Recht auf Beteiligung an Wahlen zwecks Ermöglichung einer aktiven Teilnahme am politischen Leben) für die Befragten von Bedeutung. Viele brachten durch die Annahme der deutschen Staatsbürgerschaft ihre Identifikation mit Deutschland zum Ausdruck oder wollten ihren Kindern eine sozialrechtlich bessere Lebensgrundlage bieten.
Welche Motive führen nun BvB- und RS-Eltern an? Gibt es diesbezüglich differente Ansichten? Diesen Fragen wird im Folgenden nachgegangen. Aus den Ergebnissen gehen die – zwar nicht signifikanten, aber doch sichtlichen – Unterschiede hervor, dass RS-Eltern im Vergleich zu BvB-Eltern stärkeres Interesse an einer politischen Partizipation in Deutschland zeigten, da deutlich häufiger RS-Eltern die „Erlangung des Wahlrechts“ als Motiv für die Einbürgerung angaben; dies trifft auch auf das „Streben nach einer besseren Lebensqualität“ zu. Dieses Motiv beinhaltet als „Sammelvariable“ mehrere Aspekte in Bezug auf die Entlastung bei alltagsweltlichen Problemen; in erster Linie betont es aber die Verlässlichkeit der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen unter anderem in Bezug auf sicheres Wohnen in Deutschland sowie bessere Arbeitsmöglichkeiten für sich und die Kinder.[151] Insgesamt zeigen die Variablen, welch unterschiedliche Motive RS- und BvB-Eltern zur Annahme der deutschen Staatsbürgerschaft bewegten und bestätigen in Äquivalenz zu den bereits genannten Forschungsberichten das Vorherrschen von instrumentellen, pragmatischen und soziokulturellen Motiven.

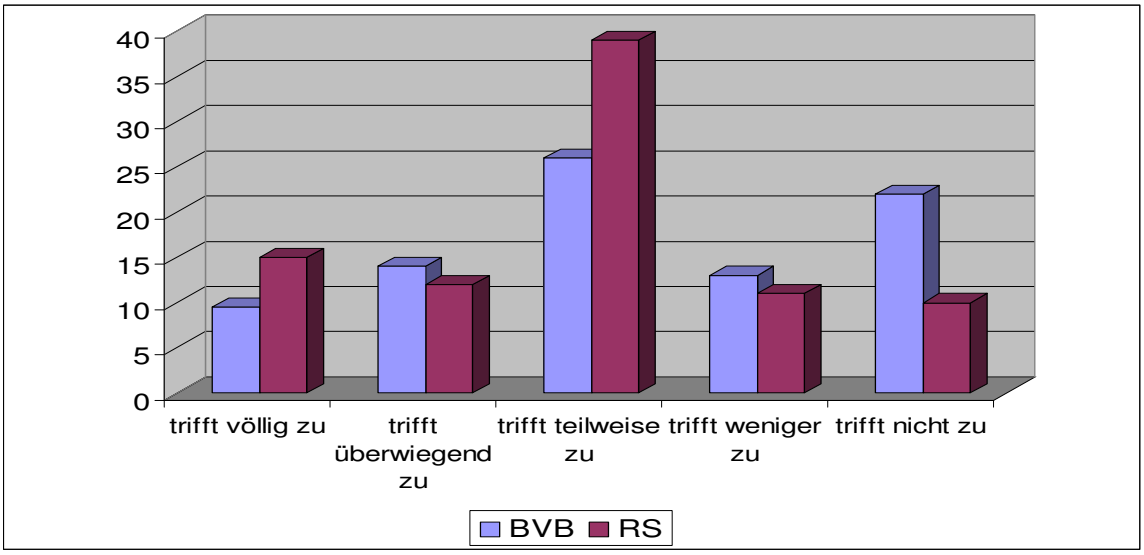
[150] Vgl. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.): Einbürgerung – Daten, Fakten, Trends. 2005, S. 15.
[151] Quelle: Vgl. Fn. 150.

### 5.2.2.14 Zufriedenheit mit der Lebenssituation in Deutschland

In vielen Studien wurden bereits Aussagen über die Zufriedenheit von türkischstämmigen Bürgern mit ihrer Lebenssituation in Deutschland getroffen (vgl. u. a. von Wilamowitz-Moellendorf 2002; TASD-Studie 2008). Hierbei stellt die im Auftrag des Landes Nordrhein-Westfalen vom Zentrum für Türkeistudien durchgeführte empirische Langzeitstudie (vgl. Goldberg/Sauer 1999-2007) wohl die umfangreichste Untersuchung dieser Art dar, aus der als Fazit die allgemeine Lebenszufriedenheit in Deutschland bei der Mehrheit der Befragten hervorgeht. Da sich in der Darstellung der Lebenssituation in Deutschland wahrgenommene Lebensverhältnisse niederschlagen, ist davon auszugehen, dass mit zunehmender Zufriedenheit mit den gegebenen Lebensbedingungen auch die Identifikation mit dem Aufnahmeland steigt. Im Hinblick auf die Tatsache, dass RS-Eltern deutlich häufiger als BvB-Eltern die deutsche Staatsbürgerschaft besaßen und damit eine stärkere Verbundenheit mit Deutschland aufzeigten, liegt die Vermutung nahe, dass RS-Eltern im Allgemeinen zufriedener mit ihrer Lebenssituation in Deutschland sind.

Die Signifikanzprüfung ergibt nur für zwei Bereiche statistisch bedeutsame Zusammenhänge: Mit 36,6 % (N=64) sahen die meisten Befragten nur teilweise ihre persönlichen Erwartungen mit der Einreise nach Deutschland erfüllt, wobei auch hier der Anteil der RS-Eltern deutlich höher ist (s. Abbildung 23).

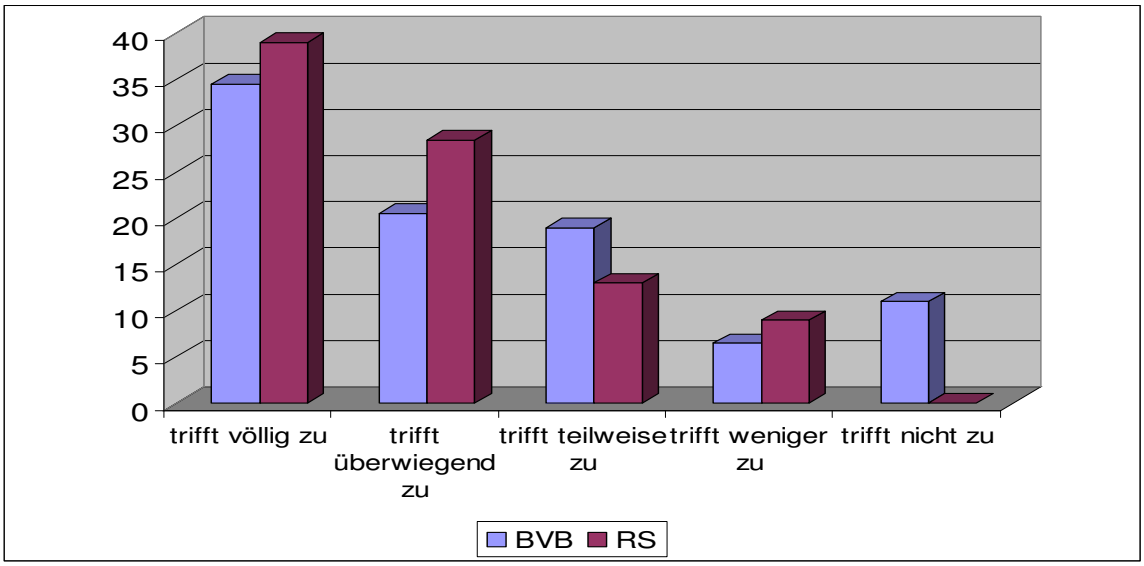
*Abbildung 23: Ansichten der BvB- und RS-Eltern in Bezug auf das Erreichen ihrer persönlichen Ziele mit der Einwanderung nach Deutschland, nach Häufigkeiten*




Eigene Berechnung und Darstellung.

Auch innerhalb der Gruppen lässt sich eine allgemein positivere Einschätzung bei den RS-Eltern feststellen: Nahezu drei Viertel (74,7 %) waren mindestens teilweise davon überzeugt, mit ihrer Einreise nach Deutschland das erreicht zu haben, was sie für sich selbst erhofft hatten; diese Beurteilung erfolgte lediglich von 54,5 % der BvB-Eltern.[152] Somit konnte fast die Hälfte aller BvB-Eltern nach eigenen Angaben die persönlichen Ziele im Verlauf ihres Aufenthaltes in Deutschland nicht realisieren. Die Divergenzen im Antwortverhalten zwischen RS- und BvB-Eltern deuten auf einen signifikanten Unterschied hin, welcher sich auch im Wert der Signifikanzprüfung (*Chi-Quadrat=11,862/p=0,037)* bestätigt.
In der Auswertung zeigt sich zudem, dass mit 18,2% (N=16) doppelt so viele BvB- wie RS-Eltern angaben, weniger oder nicht mit ihrer Wohnsituation zufrieden zu sein Besonders auffällig ist hierbei, dass für etwas mehr als ein Zehntel aller Befragten aus der Gruppe der BvB-Eltern die letzte Ausprägung zutraf, sie also mit ihrer Wohnungssituation nicht zufrieden waren; hierauf entfiel bei den RS-Eltern dagegen keine Antwort (s. Abbildung 24). Entsprechend ist hier ein signifikanter Zusammenhang (*Chi-Quadrat=12,336/p=0,015*) zwischen der Gruppenzugehörigkeit und der Zufriedenheit mit der Wohnsituation nachgewiesen

*Abbildung 24: Zufriedenheit mit Wohnsituation bei BvB- und RS- Eltern, nach Häufigkeiten*




Eigene Berechnung und Darstellung.

Als ähnlich unerfüllt – aber nicht in signifikantem Maße – beurteilten die befragten BvB-Eltern ihre Erwartungen, die sie mit der Einwanderung nach Deutschland für ihre Familie hatten. Insgesamt 40,3 % bewerteten diesen Aspekt als wenig oder nicht zutreffend, das heißt,

[152] Zusammenlegung der Ausprägungen *trifft völlig zu* bis *trifft teilweise zu*.

sie hatten diese Ziele nach eigenen Angaben nicht realisieren können. Bei den RS-Eltern war lediglich ein Viertel aller Personen (25,6 %) dieser Meinung. Da sich bei der Frage nach der Zufriedenheit mit der Familiensituation mit 8,2 %[153] achtmal mehr BvB- als RS-Eltern negativ äußerten, ist auch ein kausaler Zusammenhang zwischen diesen beiden Variablen zu vermuten: Vor dem Hintergrund unerfüllter Perspektiven für ihre Familien waren BvB-Eltern im Vergleich zu RS-Eltern auch deutlich unzufriedener mit ihrer allgemeinen Familiensituation. Obwohl die seitens der Eltern getroffenen Äußerungen bezüglich ihrer Zielvorstellungen im Fragebogen nicht detaillierter hinterfragt wurden, lassen die Ergebnisse erahnen, welch unterschiedlichen Verlauf die soziokulturelle und auch sozialgesellschaftliche Entwicklung der Eltern aus beiden Gruppen nahm.
Für die übrigen Kategorien[154] stellt sich ein sehr differentes Bild dar: Sowohl für das Geborgenheitsempfinden als auch für die generelle Beurteilung des Aufenthaltes in Deutschland fielen die Bewertungen bei den BvB-Eltern deutlich positiver aus als bei den RS-Eltern. Jedoch äußerten im gruppenspezifischen Vergleich deutlich häufiger BvB-Eltern ihre Unzufriedenheit mit der Arbeitssituation. Dieses Ergebnis deckt sich mit den Angaben der Eltern bei der Frage zur Erwerbstätigkeit (vgl. Abschnitt 5.2.2.4), so dass der Grund für die hier dargelegte höhere berufsbezogene Unzufriedenheit bei den BvB-Eltern in der häufiger unter ihnen verbreiteten Arbeitslosigkeit zu vermuten ist.

Wie bereits angedeutet, wird die Lebenssituation von Familien in hohem Maße auch durch ihre ökonomische Lage geprägt. Diese hängt in erster Linie von den Erwerbseinkommen der Familienmitglieder ab. Angesicht der begrenzten finanziellen Möglichkeiten durch die Erwerbslosigkeit stellt sich die Frage, wie sehr dadurch die subjektive Zufriedenheit der Familien beeinflusst wird. In diesem Kontext gilt es zu prüfen, ob zwischen den einzelnen Merkmalen der Variablen *Zufriedenheit mit Lebenssituation* in Abhängigkeit vom Einflussfaktor *Bezug staatlicher Leistungen zum Lebensunterhalt* signifikante Zusammenhänge nachweisbar sind. Als Prüfverfahren dient hierbei der nichtparametrische *Mann-Whitney-U-Test*[155], da die Variable *Zufriedenheit mit Lebenssituation in Deutschland* ordinal skaliert ist. Aufgrund der Tatsache, dass die Ergebnisse dieses Testes auch bei

[153] Zusammenlegung der Ausprägungen *trifft weniger zu* und *trifft nicht zu*.
[154] Geborgenheitsempfinden („fühle mich hier wohl und sicher“); Beurteilung des Aufenthaltes in Deutschland („wohne gerne und bereitwillig hier“); Zufriedenheit mit Arbeitssituation; Zufriedenheit mit sozialem Umfeld; Zufriedenheit mit Familiensituation.
[155] Der Mann-Whitney-U-Test ist ein Homogenitätstest, der dazu dient, den Zusammenhang zwischen einer nominalskalierten Variablen und einer ordinal skalierten Variablen zu überprüfen.

geringerem Datenmaterial trotzdem eine relativ hohe Aussagekraft haben (Tiede 1982, S. 93), wird er in diesem Rahmen herangezogen.

Die dargestellten Ergebnisse (s. Tabelle 3) lassen deutlich erkennen, dass Eltern, die keine staatlichen Hilfeleistungen erhielten und somit aus eigener (Arbeits-)„Kraft“ ihren Lebensunterhalt finanzierten – erwartungsgemäß – zufriedener mit ihrer Lebenssituation waren.

*Tabelle 3: Testergebnisse für die einzelnen Aspekte der Variablen „Zufriedenheit mit der Lebenssituation in Deutschland“ in Abhängigkeit von der Gruppenvariablen „Bezug staatlicher Leistungen“*

| **Gruppenvariable *Bezug staatlicher Leistungen*** | **N** | **Zufriedenheits-aspekte** | **Mittelwert[1]** | **Asymp. Signifikanz (2-seitig)** | **MWU-Test** |
|---|---|---|---|---|---|
| Nein | 117 | Fühle mich wohl und sicher in Deutschland | 2,14 | .004 | 2424,000 |
| Ja | 56 | | 2,71 | | |
| Gesamt | 173 | | | | |
| | | | | | |
| Nein | 110 | Bin mit meiner Arbeitssituation zufrieden | 2,46 | .000 | 1484,000 |
| Ja | 54 | | 3,80 | | |
| Gesamt | 164 | | | | |
| | | | | | |
| Nein | 117 | Bin mit meiner Wohnsituation zufrieden | 1,85 | .000 | 2102,000 |
| Ja | 56 | | 2,63 | | |
| Gesamt | 173 | | | | |
| | | | | | |
| Nein | 118 | Verstehe mich gut mit allen Menschen in meinem Umfeld | 1,53 | .040 | 2751,500 |
| Ja | 56 | | 1,77 | | |
| Gesamt | 174 | | | | |
| | | | | | |
| Nein | 118 | Mit Einwanderung das erreicht, was ich für mich erhoffte | 2,89 | .000 | 1941,000 |
| Ja | 56 | | 3,88 | | |
| Gesamt | 174 | | | | |
| | | | | | |
| Nein | 117 | Mit Einwanderung das erreicht, was ich für meine Familie erhoffte | 2,77 | .000 | 1863,000 |
| Ja | 55 | | 3,80 | | |
| Gesamt | 172 | | | | |
| | | | | | |
| Nein | 117 | Bin mit meiner Familiensituation zufrieden | 1,48 | .004 | 2460,500 |
| Ja | 55 | | 1,85 | | |
| Gesamt | 172 | | | | |

[1]) Mittelwert der Zufriedenheitsaspekte für die Ausprägungen 1=*trifft völlig zu* bis *5=trifft nicht zu*.

Eigene Berechnung und Darstellung.

Die durchweg höheren Mittelwerte der Leistungsbezieher bei allen Aspekten der getesteten Variablen verdeutlichen den negativen Einfluss der Gruppenvariablen *Bezug staatlicher Leistungen* auf die allgemeine Lebenszufriedenheit. Dies geht auch aus den Werten der

Signifikanzprüfung hervor, da diese auf einen mehrheitlich deterministischen Zusammenhang zwischen den einzelnen Zufriedenheitsaspekten und der Frage nach dem Leistungsbezug hinweisen. Beim Aspekt der *Zufriedenheit mit der Arbeitssituation* ist der Unterschied zwischen den Mittelwerten am größten, da sich Leistungsbezieher deutlich häufiger durch Nennung der letzten beiden Ausprägungen negativ zu ihrer Arbeitssituation äußerten. Mit anderen Worten zeigten sich Eltern, die nicht auf staatliche Leistungen angewiesen waren, signifikant häufiger mit ihrer Arbeitssituation zufrieden. Aber auch die Divergenz der Mittelwerte zwischen Leistungsbeziehern und Nicht-Leistungsbeziehern für die Aspekte *Zufriedenheit mit Wohnsituation* und *Habe mit Einwanderung für mich/für meine Familie das Erhoffte erreicht* sind hier hervorzuheben. Sicherlich lässt sich die größere Unzufriedenheit von Leistungsbeziehern auch dadurch begründen, dass ihren individuellen Entfaltungsmöglichkeiten aufgrund des geringeren ökonomischen Kapitals Grenzen gesetzt sind und alltägliche soziale, kulturelle und auch materielle Bedürfnisse auf der Strecke bleiben. Diese Ergebnisse spiegeln sich auch in der Datenerhebung bei RS- und BvB-Eltern wider: Demnach waren RS-Eltern mit ihrer Arbeitssituation und mit den durch die Einwanderung nach Deutschland für sich und ihre Familie erfüllten persönlichen Erwartungen zufriedener als BvB-Eltern.

#### 5.2.2.15 Erfahrungen mit Diskriminierung

Trotz der überwiegenden Zufriedenheit mit der Lebenssituation sind türkische und türkischstämmige Bürger in Deutschland – gleich welchen beruflichen oder sozialen Ranges – auch heute noch in vielen Bereichen des öffentlichen Lebens stereotypen Vorurteilen ausgesetzt (vgl. Königseder/Schulze 2005) und erfahren nicht selten auch Diskriminierung auf institutioneller Ebene (vgl. u. a. Hormel/Scherr 2004; Melter 2006). Folglich sind Ausländerfeindlichkeit, institutioneller Rassismus und soziale Ausgrenzung auch weiterhin die vorrangigen Problemdimensionen für Migranten nicht nur türkischer Herkunft in der deutschen Gesellschaft. Insofern ist die Lebenszufriedenheit insbesondere von türkischen Migranten von der Einstellung der deutschen Gesellschaft zu den Themen Einwanderung, Integration und Diskriminierung abhängig (vgl. Günes 2007).

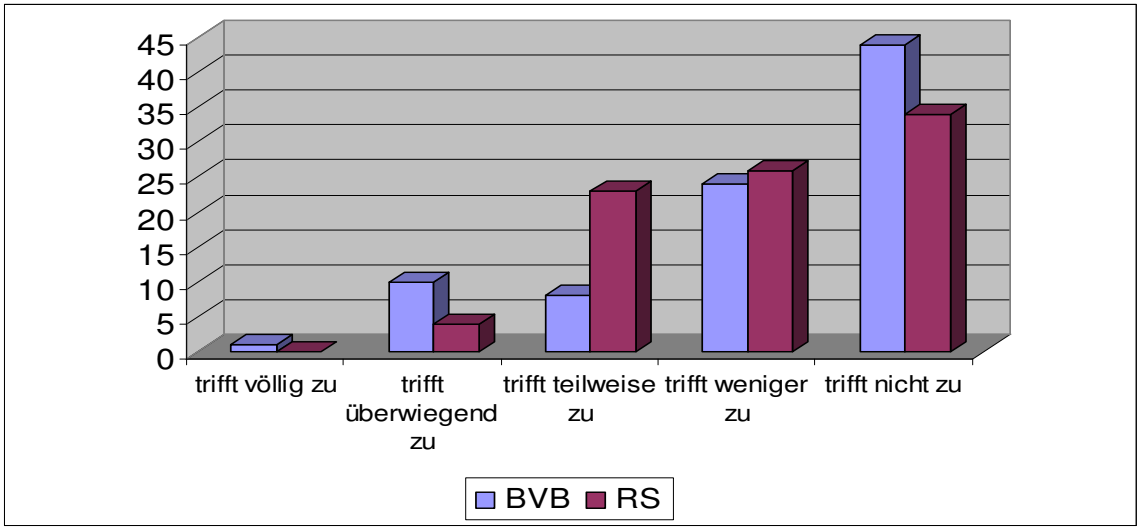
In diesem Zusammenhang zielt die im Fragebogen formulierte Frage nach den Erfahrungen mit Ausländerfeindlichkeit darauf ab, festzustellen, in welchem Maße dies auf die Eltern aus beiden Untersuchungsgruppen zutrifft und ob es signifikante Unterschiede in der Beurteilung dieser Problemdimensionen für die Bereiche Arbeit und Alltag gibt. Dabei zeigen sich nur bei

der Frage nach den Erfahrungen mit Ausländerfeindlichkeit im Alltag signifikante Unterschiede zwischen beiden Elterngruppen:

Ausländerfeindlichkeit im Alltag

Nahezu drei Viertel aller Eltern (73,5 %) gaben an, dass ihnen Ausländerfeindlichkeit im Alltag wenig oder nicht widerfahre oder widerfahren sei. Im gruppenspezifischen Vergleich wird aber deutlich, dass RS-Eltern diesen Punkt häufiger als zutreffend beurteilten (s. Abbildung 25): Fast ein Drittel von ihnen (31 %) machte mindestens teilweise konkrete Erfahrungen mit Ausländerfeindlichkeit im Alltag oder hat diese gemacht; in der Gruppe der BvB-Eltern äußerte dies lediglich etwas mehr als ein Fünftel (21,8 %) der Befragten.[156] Der sich abzeichnende Zusammenhang zwischen der Gruppenzuordnung und dem Antwortverhalten bei dieser Frage wird auch durch die Signifikanzprüfung (*Chi-Quadrat=12,192/p=0,016*) bestätigt.

*Abbildung 25: Erfahrungen von BvB- und RS-Eltern mit Diskriminierung im Alltagsleben, nach Häufigkeiten*




Eigene Berechnung und Darstellung.

Die Korrelationsanalyse zwischen der Variablen *Ausländerfeindlichkeit im Alltag* und dem Geschlecht der Befragten ergibt zudem, dass keines der beiden Geschlechter häufiger Ausländerfeindlichkeit oder Diskriminierung im alltäglichen Leben erfahren hat. Im Hinblick auf die relativ hohe Quote der Eltern mit nur geringen oder keinen ausländerfeindlichen oder diskriminierenden Erlebnissen im Beruf (69,2 %) und im Alltag (73,5 %) entsteht einerseits

[156] Zusammenlegung der Ausprägungen *trifft völlig zu* bis *trifft teilweise zu.*

das Bild einer von Toleranz geprägten Lebenswelt der befragten Eltern, ohne dabei mit sozialer Ausgrenzung und Ausländerfeindlichkeit konfrontiert zu werden. Unter Berücksichtigung der Untersuchungsergebnisse von Goldberg/Sauer, wonach die Wahrnehmung von Diskriminierung bei türkischen Migranten vor allem am Arbeitsplatz im Gegensatz zu anderen Lebensbereichen in den letzten Jahren – bis auf 2005 – stetig zugenommen habe (vgl. Goldberg/Sauer 2007, S. 146), stand insbesondere bei der Fragestellung zu Diskriminierung am Arbeitsplatz eine deutlich höhere Quote der Personen mit negativen Erlebnissen zu erwarten. Diese Erwartung lag in der Tatsache begründet, dass die Menschen im Berufsleben im unmittelbaren Kontakt zu Deutschen stehen und hier häufiger entsprechende Erfahrungen machen als im privaten Alltag, in dem die sozialen Kontakte überwiegend auf die eigene ethnische Gruppe beschränkt bleiben; dies allerdings wurde durch die Ergebnisse nicht bestätigt. Auf der anderen Seite zeigt das Resultat der Datenanalyse aber auch, dass RS-Eltern häufiger als BvB-Eltern die Aussage trafen, Diskriminierungserfahrungen sowohl im Alltag – hier in signifikantem Maße – als auch im Berufsleben gemacht zu haben. Dies lässt sich möglicherweise damit begründen, dass RS-Eltern aufgrund ihrer sozial und ethnisch heterogenen Netzwerke häufiger als BvB-Eltern Kontakte zu Deutschen haben und folglich vermehrt davon betroffen sind.

#### 5.2.2.16 Integrationsverständnis

Trotz der Tatsache, dass es sich in Anbetracht des öffentlichen Diskurses über die Integration von Migranten in die deutsche Gesellschaft immer noch als schwierig erweist, eine allgemeingültige Definition dafür zu finden, was denn „Integration“ überhaupt bedeutet (vgl. Halm/Sauer 2005), gibt es einen gemeinsamen Konsens darüber, dass Integration viel mehr ist als nur ein beziehungsloses Zusammenleben.

Was aber verstehen die Beteiligten selbst unter dem Begriff der Integration? Verhindert möglicherweise eine semantische Fehldeutung die Ausbildung eines integrationsförderlichen Denkens? Zumindest für die im Rahmen dieser Arbeit untersuchten Elterngruppen soll der Versuch unternommen werden, Antworten darauf zu finden. Im Gegensatz zum bisher angewandten empirischen Instrumentarium der geschlossenen Fragen sollten die Eltern auf eine offene Frage antworten. Auch wenn bei dieser eher qualitativen Methode zum einen die Gütekriterien nicht immer eindeutig gegeben sind und man zum anderen durch das im Vergleich zum *Wiedererkennen* schwierigere *Sich-Erinnern* (Albert/Koster 2002, S. 35) in der Regel weniger Antworten als auf geschlossene Fragen erhält, wird diese Frageform hier

verwendet. Darüber hinaus wird vermieden, dass bei der Frage zum Integrationsverständnis angegebene Alternativen Antworten vorgeben, zu denen sich die Eltern noch keine Meinung gebildet haben; somit helfen offene Fragen, „Unwissenheit, Missverständnisse und unerwartete Einordnungen der Frage zu entdecken“ (ebd.).

Zunächst ist zu bemerken, dass von 175 Personen insgesamt nur 107 diesbezüglich eine Angabe gemacht haben. Auffällig ist auch, dass exakt mit 50 % (N=44) nur die Hälfte aller BvB-Eltern diese Frage beantwortet haben; in der Gruppe der RS-Eltern waren es immerhin 72,4 % (N=63). Unabhängig von der Gruppenverteilung kann die niedrige Beteiligung entweder auf das geringe Interesse der Eltern an der Beantwortung dieser Frage hindeuten oder aber Ausdruck eines unzulänglichen Begriffsverständnisses sein. Letzteres trifft zumindest auf einen Teil der Befragten zu, da die Betroffenen an der entsprechenden Stelle ein Fragezeichen als Hinweis auf die Unkenntnis des Begriffes *Integration* vermerkten. Bei der Analyse der Antworten zeigt sich, dass zwar für weniger als die Hälfte der Eltern (N=45) Integration im Zusammenhang mit positiven Aspekten wie Gemeinschaftlichkeit, soziale Gleichberechtigung und gegenseitiges Interesse an kulturellen Werten stand, doch machten Eltern aus der RS-Gruppe hier über zwei Drittel der Antworten aus; auch im gruppenspezifischen Vergleich äußerten dies RS-Eltern (49,2 %) häufiger als BvB-Eltern (31,8 %). Die Mehrheit der Eltern (N=56) – jedoch prozentual häufiger aus der BvB-Gruppe – verstand Integration als vollständige Anpassung an die deutsche Kultur und Gesellschaft, also praktisch als Prozess der strukturellen und soziokulturellen Assimilation. Zwar war die Häufigkeitsverteilung der Antworten für diese Definition in beiden Gruppen fast identisch; doch aufgrund der deutlich geringeren Gesamtzahl der Antworten von BvB-Eltern lag deren Quote (65,9 %) entsprechend höher als die der RS-Eltern (42,9 %). Lediglich 4,7 % aller Befragten beurteilten Integration mit der Äußerung „*halte nichts von Integration*“ aus einem negativen Blickwinkel heraus, wobei hier nicht ersichtlich wird, welche Bedeutung der Begriff für die entsprechenden Personen hatte. Interessanterweise machten RS-Eltern hier den deutlich größeren Anteil aus. Auch im Gruppenvergleich zeigt sich, dass RS-Eltern deutlich häufiger als BvB-Eltern der Integration an sich ablehnend gegenüberstanden.

#### 5.2.2.17 Zukunftsoptimismus

Bei der Einschätzung der persönlichen Teilhabechancen an den öffentlichen Ressourcen und sozialpolitischen Prozessen des Aufnahmelandes spielt neben den individuellen Erfahrungen in vielen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens insbesondere auch der eigene Bildungshintergrund eine große Rolle. Je höher hierbei das eigene Bildungskapital ist – und

sich damit im Vergleich zu gering Qualifizierten unter anderem eine bessere Ausgangssituation auf dem Arbeitsmarkt bietet –, umso optimistischer fällt auch die Zukunftserwartung aus. Vor allem bei Migranten strahlt dieses „optimistische Weltbild" (vgl. Klocke 2005) aufgrund der engen sozialen Verflechtung in den Familienstrukturen auf die Einschätzung der beruflichen Zukunft ihrer Kinder aus. Da sich im Zukunftsoptimismus zugleich auch integrationsspezifische Aspekte ausdrücken, spiegelt sich in pessimistischen Zukunftsäußerungen – auch im Hinblick auf die berufliche und schulische Entwicklung der Kinder – daher eine mangelnde Integrationsbereitschaft wider.
Mit Blick auf die höheren Integrationsleistungen und dem höheren Bildungskapital von RS-Eltern lässt sich vor diesem Hintergrund ein Zusammenhang zwischen der Gruppenzugehörigkeit und dem Zukunftsoptimismus dahingehend vermuten, dass RS-Eltern die Chancen ihrer Kinder auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt in Deutschland höher einschätzen und dementsprechend auch die *internale Kontrollerwartung* ihrer Kinder – also die subjektiven Annahmen, über Reaktionen zu verfügen, mit deren Hilfe Ereignisse beeinflusst werden können (vgl. Rotter 1975) – optimistischer bewerten als vergleichsweise BvB-Eltern.

Wahrscheinlichkeit, dass das Kind einen Ausbildungsplatz findet (Zukunftsoptimismus)[157]

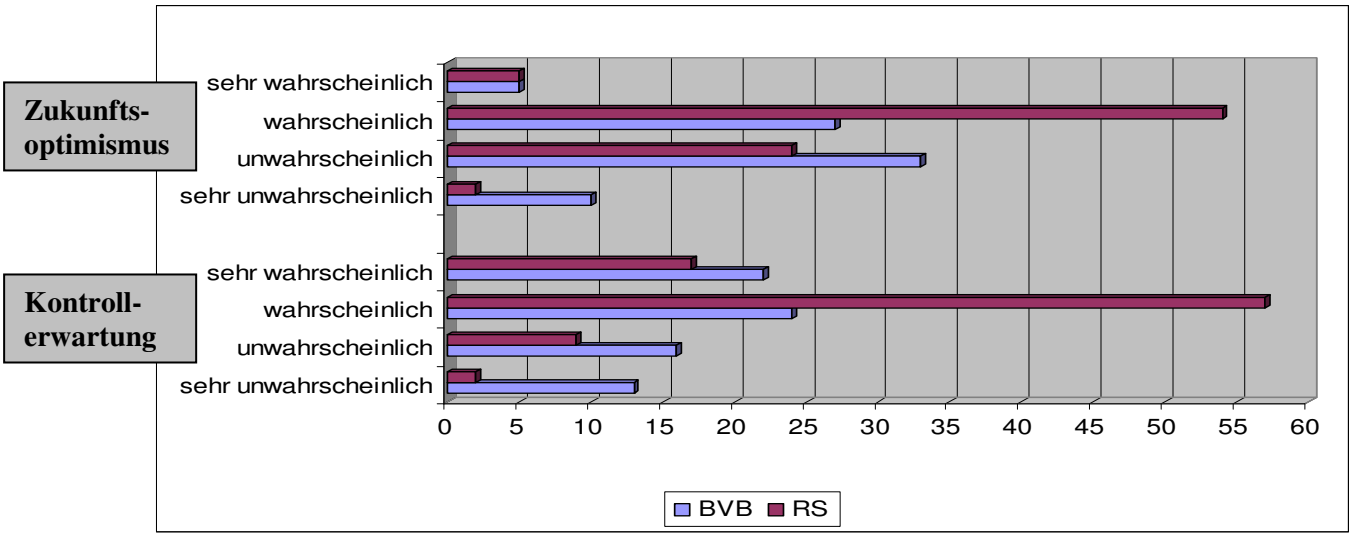
Insgesamt wurde die Wahrscheinlichkeit, dass das eigene Kind einen Ausbildungsplatz findet, von den meisten Befragten (53,2 %) positiv beurteilt.[158] Zwei Drittel dieser Personen (N=54) waren RS-Eltern (s. Abbildung 26). Im gruppenspezifischen Vergleich wurde die unterschiedliche Einschätzung der Eltern besonders deutlich, da die Quote der BvB-Eltern, die es für sehr unwahrscheinlich hielten, dass ihr Kind einen Ausbildungsplatz findet, mit 11,6 % um etwa das Fünffache höher lag als die entsprechende Quote der RS-Eltern. Insgesamt zeigten sich 69,4 % (N=59) aller RS-Eltern optimistisch in Bezug auf den positiven Ausgang der Ausbildungsplatzsuche ihrer Kinder, bei den BvB-Eltern traf dies lediglich auf etwas mehr als ein Drittel (N=32) zu.[159] Damit äußerten sich beinahe doppelt so häufig RS- wie BvB-Eltern diesbezüglich optimistisch. Der hier ersichtliche Zusammenhang zwischen der Gruppenzugehörigkeit und der elterlichen Einschätzung in Bezug auf eine erfolgreiche Ausbildungsplatzsuche der Kinder wird durch die Signifikanzprüfung bestätigt und zeigt sich mit *Chi-Quadrat=26,749/p=0,000* als deterministisch.

[157] Die in den folgenden beiden Abschnitten berechneten Quoten beziehen sich auf N=171 Elternfälle (4 Missing Data, jeweils 2 BvB- und RS-Eltern).
[158] Zusammenlegung der Ausprägungen *sehr wahrscheinlich* und *wahrscheinlich.*
[159] Vgl. Fn. 158.

Wahrscheinlichkeit, dass das Kind dies beeinflussen kann (Kontrollerwartung)

Als ebenfalls deterministisch (*Chi-Quadrat=35,107/p=0,000*) zeigt sich der Zusammenhang zwischen der Gruppenzugehörigkeit und der seitens der Eltern geäußerten Wahrscheinlichkeit, dass ihre Kinder den Ausgang der Ausbildungsplatzsuche beeinflussen können: Obwohl mit 70,2 % auch hier die Mehrheit der Eltern es für wahrscheinlich hielt, dass ihre Kinder einen Einfluss darauf haben, zeigten sich im Vergleich zu BvB-Eltern (53,5%; N=46) insgesamt jedoch deutlich häufiger RS-Eltern (87,1 %; N=74) diesbezüglich optimistisch (s. Abbildung 26).[160] Entsprechend gering ist somit die Quote der RS-Eltern, welche die Ansicht vertraten, ihre Kinder könnten den positiven Ausgang der Ausbildungsplatzsuche nicht beeinflussen.

*Abbildung 26: Zukunftsoptimismus und Kontrollerwartung der Eltern im Zusammenhang mit der Ausbildungsplatzsuche ihrer Kinder, nach Häufigkeiten*




Eigene Berechnung und Darstellung.

Wahrscheinlichkeit, dass das eigene Kind einen Arbeitsplatz findet (Zukunftsoptimismus)[161]

Wie schon zuvor bei der Frage nach dem Zukunftsoptimismus im Zusammenhang mit der Aufnahme eines Ausbildungsverhältnisses zeichnen sich auch bei der elterlichen Einschätzung bezüglich des positiven Ausgangs der Arbeitsplatzsuche ihrer Kinder deutliche Unterschiede zwischen beiden Elterngruppen ab: Zunächst ist zu bemerken, dass die häufigsten Antworten auf die zweite Ausprägung entfielen, also die Mehrheit der Befragten (44,2 %) es für wahrscheinlich hielt, dass ihre Kinder später auch einen Arbeitsplatz finden.

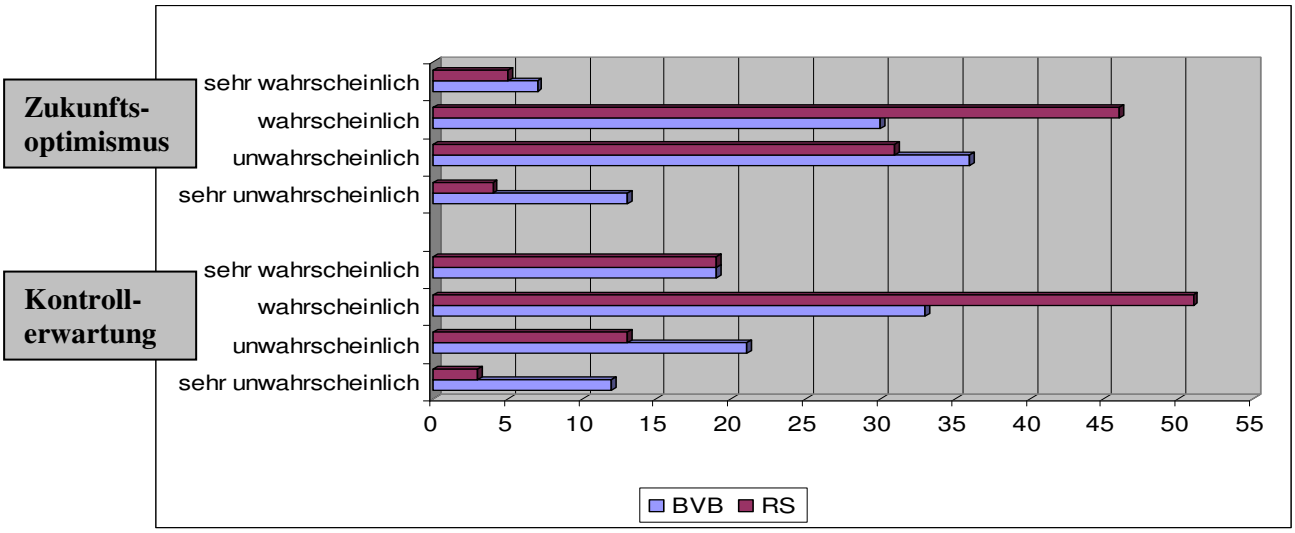
[160] Zusammenlegung der Ausprägungen *sehr wahrscheinlich* und *wahrscheinlich*.
[161] Vgl. Fn. 157.

Auch hier ist der Anteil von RS-Eltern (60,5 %) unter allen Antworten (N=76) am größten (s. Abbildung 27). Im Gegensatz dazu hielten mehr BvB-Eltern (53,7 %) einen positiven Ausgang der Arbeitsplatzsuche für unwahrscheinlich. Auch mit Blick auf die Gruppenquoten zeigt sich, dass häufiger RS-Eltern (59,3 %)[162] ihren Kindern zurechneten, einen Arbeitsplatz zu finden, und die Mehrheit der BvB-Eltern (57 %) die Erfolgschancen ihrer Kinder auf dem ersten Arbeitsmarkt folglich deutlich pessimistischer einschätzte; dies belegt auch die statistische Auswertung, aus der ein signifikanter Zusammenhang (*Chi-Quadrat=8,840/p=0,032*) zwischen der Gruppenzugehörigkeit und dem Zukunftsoptimismus der Eltern in Bezug auf die Chancen ihrer Kinder auf dem Arbeitsmarkt hervorgeht.

Wahrscheinlichkeit, dass das Kind dies beeinflussen kann (Kontrollerwartung)

Erneut war es für die meisten der befragten Eltern (48,8 %) wahrscheinlich, dass ihr Kind den positiven Ausgang der Arbeitsplatzsuche entscheidend beeinflussen kann, wobei wiederum RS-Eltern (60,7 %) am häufigsten unter allen Personen mit dieser Antwort vertreten sind (s. Abbildung 27). Für mehr als ein Viertel aller Befragten (N=49) war dies unwahrscheinlich oder sehr unwahrscheinlich; auch hier gaben deutlich mehr BvB-Eltern diese Antwort.

*Abbildung 27: Zukunftsoptimismus und Kontrollerwartung der Eltern im Zusammenhang mit der Arbeitsplatzsuche ihrer Kinder, nach Häufigkeiten*




Eigene Berechnung und Darstellung.

So zeigt sich im gruppenspezifischen Vergleich nach Zusammenlegung der beiden positiven Ausprägungen eine im Vergleich zu BvB-Eltern (N=52) optimistischere Einschätzung der

[162] Zusammenlegung der Ausprägungen *sehr wahrscheinlich* und *wahrscheinlich*.

RS-Eltern (N=70) hinsichtlich der internalen Kontrollerwartung ihrer Kinder. Die Häufigkeitsverteilung deutet bereits an, dass auch in diesem Bereich ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Gruppenzugehörigkeit und den Antworten zu dieser Fragestellung besteht, der sich schließlich durch die Signifikanzprüfung (*Chi-Quadrat=12,139/p=0,016*) bestätigt. Bei allen vier Fragen zum Zukunftsoptimismus konnten signifikante Zusammenhänge zwischen der Gruppenzugehörigkeit und der Sichtweise der Eltern nachgewiesen werden. Es zeigte sich, dass RS-Eltern die berufliche Zukunft ihrer Kinder und deren Einfluss auf die Ausbildungs- und Berufschancen generell optimistischer einschätzten als vergleichsweise BvB-Eltern, wodurch die eingangs formulierte Annahme bestätigt wird. Jedoch ist auch nicht zu übersehen, dass ein Großteil der Eltern aus beiden Gruppen ihre Skepsis in Bezug auf die berufliche Zukunft ihrer Kinder äußerten, was sich in den deutlich geringen Quoten (jeweils unter 10 %) für die erste Ausprägung *sehr wahrscheinlich* ausdrückt.

Von Wilamowitz-Moellendorf kommt in seiner Studie (vgl. 2002) zu der Schlussfolgerung, dass türkische Eltern die eigene Zukunft und die ihrer Kinder sehr positiv beurteilen, also sehr zuversichtlich sind. Da nach den bisherigen Untersuchungen RS-Eltern – die offenkundig besser integriert sind – eine höhere Zukunftsaspiration aufweisen, soll geprüft werden, ob der Integrationsgrad Einfluss auf den Zukunftsoptimismus nimmt. Um zu kontrollieren, ob zwischen den Integrationsindikatoren und den Variablen zum Zukunftsoptimismus ein signifikanter Zusammenhang besteht, werden in diesem Kontext erneut die Rangkorrelationskoeffizienten nach *Spearman* berechnet.

Wie auch bei der Berechnung der Rangkorrelationskoeffizienten für die Variablen der Integrationsindikatoren (s. S. 133) geht von den Deutschkenntnissen eine starke Auswirkung auf die Variablen des Zukunftsoptimismus aus. In diesem Kontext korreliert die Variable *Deutschkenntnisse* mit der elterlichen Einschätzung bezüglich der Wahrscheinlichkeit ihrer Kinder auf einen Ausbildungsplatz (*p=0,011*) sowie der Wahrscheinlichkeit auf einen Arbeitsplatz (*p=0,010*). Dies dokumentiert den positiven Einfluss der deutschen Sprachkenntnisse auf den Zukunftsoptimismus bei den befragten Eltern. Erwartungsgemäß erweist sich auch die Variable *Kenntnisse über deutsches Bildungssystem* in starker Abhängigkeit von den einzelnen Variablen des Zukunftsoptimismus (s. Tabelle 4).

*Tabelle 4: Rangkorrelationskoeffizienten für die Variablen Integrationsindikatoren und Zukunftsoptimismus*

| | | Wahrscheinlichkeit einer Ausbildung | Wahrscheinlichkeit dass das Kind dies beeinflussen kann | Wahrscheinlichkeit eines Arbeitsplatz | Wahrscheinlichkeit dass das Kind dies beeinflussen kann |
|---|---|---|---|---|---|
| **Leseverhalten** | **Korrelationskoeff.** | ,214(**) | ,166(*) | 0,127 | ,165(*) |
| | **Sig. (2-seitig)** | 0,005 | 0,032 | 0,102 | 0,033 |
| | **N** | 167 | 167 | 168 | 168 |
| **Zusammensetzung Bekannten/ Freundeskreis** | **Korrelationskoeff.** | 0,081 | 0,077 | ,172(*) | 0,112 |
| | **Sig. (2-seitig)** | 0,290 | 0,317 | 0,024 | 0,145 |
| | **N** | 171 | 171 | 172 | 172 |
| **Kenntnisse über deutsches Bildungssystem** | **Korrelationskoeff.** | ,245 (**) | 0,139 | ,200(**) | 0,037 |
| | **Sig. (2-seitig)** | 0,001 | 0,071 | 0,008 | 0,625 |
| | **N** | 171 | 171 | 172 | 172 |
| **Kenntnisse über politische Ereignisse in D.** | **Korrelationskoeff.** | ,263(**) | 0,097 | ,222(**) | 0,136 |
| | **Sig. (2-seitig)** | 0,001 | 0,210 | 0,004 | 0,077 |
| | **N** | 169 | 169 | 170 | 170 |
| **Deutsche-Sprachkenntnisse** | **Korrelationskoeff.** | ,195(*) | 0,054 | ,197(**) | 0,087 |
| | **Sig. (2-seitig)** | 0,011 | 0,482 | 0,010 | 0,259 |
| | **N** | 171 | 171 | 172 | 172 |

** $p < 0.01$ (2-seitig)
* $p < 0.05$ (2-seitig)
Eigene Berechnung und Darstellung

Da auch die restlichen Indikatoren überwiegend einen signifikanten Zusammenhang mit den Variablen des Zukunftsoptimismus belegen, ist von einem allgemein höheren Zukunftsoptimismus bei Eltern auszugehen, die unter Berücksichtigung der Ergebnisse des Integrationsmonitorings einen höheren Integrationsgrad aufweisen.

### 5.2.2.18 Unterstützungsstrukturen bei der Ausbildungsplatz-/Arbeitssuche

Die Orientierung auf dem immer unübersichtlicher werdenden Ausbildungs- und Berufsmarkt ist nicht einfach. Eine falsche Ausbildungswahl oder die erfolglose Ausbildungsplatzsuche überfordern die Jugendlichen oftmals. In dieser schwierigen und wichtigen Lebensphase kommt den Eltern eine große Bedeutung zu; ihre Funktion, den Kindern durch die Unterstützung bei der beruflichen Orientierung und Ausbildungsplatzsuche einen festen Rückhalt zu geben, wird häufig unterschätzt (vgl. u. a. Herold/Schuch 2002; Beinke 2002). Doch gerade Jugendlichen mit Migrationshintergrund, deren Eltern selbst einen geringen Bildungsstand aufweisen und kaum Kenntnisse über das deutsche Bildungssystem haben, fehlen diese Unterstützungsstrukturen (Hovestadt 2003, S. 24).

Um diesen Aspekt für die beiden Untersuchungsgruppen zu analysieren, wird der Frage nachgegangen, welche immateriellen Unterstützungsleistungen RS- und BvB-Eltern ihren Kindern bei der Ausbildungs- und Arbeitsplatzsuche bieten können und auf welche individuellen Bildungsressourcen und sozialen Netzwerksysteme sie dabei zurückgreifen. Gibt es hierbei signifikante Unterschiede in der systematischen Vorgehensweise? Aufgrund ihres höheren Bildungsgrades sowie ihrer besseren Kenntnisse über das deutsche Bildungssystem ist davon auszugehen, dass RS-Eltern mehr Zeit und Aufwand in den Berufsfindungsprozess ihrer Kinder investieren. Dies wird jedoch durch die empirische Analyse nicht bestätigt: Im Rahmen der Feststellung elterlicher Unterstützungsleistungen zeigen sich lediglich für die Variable *Nachfrage im Bekannten- und Freundeskreis* (*p=0,017*) statistisch signifikante Unterschiede zwischen der Gruppenzugehörigkeit und dem Antwortverhalten, wonach BvB-Eltern deutlich häufiger als RS-Eltern die Kontakte im Bekannten- und Freundeskreis bei der Ausbildungs- und Arbeitsplatzsuche für ihre Kinder nutzten. Als Grund hierfür lässt sich anführen, dass BvB-Eltern angesichts ihrer geringeren Integrationsleistungen mehr als RS-Eltern kulturell noch immer in der Türkei verhaftet sind, wo Kontakte und Beziehungen bzw. das Zurückgreifen darauf traditionell einen höheren Stellenwert haben.

Bei den übrigen Aspekten wie *Zeitungsinserate lesen*, *selbst in Medien inserieren*, *im Internet recherchieren*, *beim Bewerbungsschreiben helfen*, *durch Gespräche motivieren* oder den *Berufsberater von der Arbeitsagentur aufsuchen* unterschieden sich die Antworten der Eltern aus beiden Gruppen nicht signifikant voneinander. Bemerkenswert ist aber die Beobachtung, dass im gruppenspezifischen Vergleich weniger als die Hälfte der RS-Eltern (47,1 %), aber zwei Drittel aller BvB-Eltern (66,3 %) das Internet als Medium für die Suche kaum oder nicht nutzten. Ebenso gaben häufiger RS-Eltern es als zutreffend an, ihre Kinder beim Bewerbungsschreiben zu unterstützen. Trotz der unterschiedlichen Gewichtung der einzelnen Ausprägungen dieser Variablen weist die Signifikanzprüfung auf keinen Zusammenhang mit der Gruppenzugehörigkeit hin. Dennoch belegen die Ergebnisse, dass RS-Eltern ihre Kinder bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz oder einer Arbeitsstelle häufiger als BvB-Eltern durch die Nutzung von Angeboten der Internet-Jobbörsen und auch häufiger bei der Erstellung von Bewerbungsunterlagen unterstützen. Dies könnte darin begründet liegen, dass RS-Eltern – angesichts der Ergebnisse aus der Datenanalyse der Integrationsindikatoren und vor dem Hintergrund eines höheren Integrationsgrades insbesondere unter Berücksichtigung ihrer besseren Deutschkenntnisse – ihre Kinder beim schriftlichen Bewerbungsprozess besser

unterstützen können. Zudem sind die genannten Indikatoren auch grundlegende Voraussetzung für die Nutzung der neuen Kommunikationstechniken, die ihnen ein gezielteres Zurückgreifen auf die größeren Auswahlmöglichkeiten auf Internet-Jobbörsen ermöglichen. Hingegen verlassen sich BvB-Eltern – traditionell – mehr auf Zusagen von Freunden und Bekanntschaften sowie Beziehungen.

### 5.2.3 Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Einige der getesteten Parameter tangieren teilweise andere Bereiche als die in den Fragestellungen im methodischen Ansatz der Untersuchung (s. S. 100) zum Ausdruck kommenden Aspekte. Dennoch werden diese Ergebnisse erörtert: Zum einen liefern sie sehr aufschlussreiche Informationen über die strukturelle Lebenssituation der Eltern aus den untersuchten Stichprobengruppen; sie ermöglichen zum anderen einen – wenn auch nur flüchtigen und unvollständigen – Einblick in die sozialen Verhältnisse der Betroffenen und legen kulturspezifische sowie bildungs- und rechtspolitische Problemstellungen der Migrationssituation in Deutschland dar.

*Schul-/Berufsbildung*

Insgesamt ergibt sich aus den Antworten ein differenziertes und vielschichtiges Bild: Wie erwartet weisen BvB- und RS-Eltern hochsignifikante Unterschiede in ihrem Bildungshintergrund auf. Dabei haben die Eltern der RS-Schüler – deren Bildungsverlauf erfolgreicher war als der von BvB-TN – im Vergleich zu BvB-Eltern deutlich höhere Bildungs- und Berufsabschlüsse (und damit auch ein höheres Bildungskapital) vorzuweisen. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch Karatas (2006, S. 144), wonach tendenziell mit höherem Schulabschluss der Eltern eine höhere Bildungsaspiration ihrer Kinder einhergehe. Der zwischen RS- und BvB-Eltern vorliegende Bildungsunterschied bezieht sich jedoch nur auf das Heimatland, da signifikant unterschiedliche Bildungsleistungen der untersuchten türkischen Eltern nur auf nationalstaatlicher Ebene (der Türkei) feststellbar sind. Mit Blick auf die Schul- und Berufsabschlüsse von RS- und BvB-Eltern zeigt sich also, dass im Ausland erworbenes Bildungskapital keinen signifikanten Effekt auf die Bildungsleistungen in Deutschland hat, somit beide Elterngruppen mit der Einreise nach Deutschland „gleiche“ Ausgangsbedingungen vorfanden. RS- und BvB-Eltern waren in etwa gleichermaßen selten an höheren Schularten wie der Realschule und dem Gymnasium vertreten und haben dagegen häufig den Hauptschulabschluss als niedrigere Qualifikationsstufe erreicht. Dies steht in

Diskrepanz zu den Untersuchungsergebnissen von Uysal (vgl. 1998), wonach zumindest bei den Vätern der befragten Schülergruppen deutliche Unterschiede dahingehend feststellbar waren, dass offenkundig mehr Väter von Gymnasiasten eine akademische Laufbahn in Deutschland absolviert hatten.

Ebenso gibt es keinen signifikanten Zusammenhang zwischen den Schulabschlüssen und der Gruppenzugehörigkeit bei den RS- und BvB-Eltern, die ihre komplette Schullaufbahn in Deutschland absolviert haben. Die Tatsache, dass signifikante Unterschiede zwischen beiden Elterngruppen nur im Hinblick auf das in der Türkei erworbene Bildungskapital existieren, lässt den Schluss zu, dass grundsätzlich türkische Migranten unabhängig von migrationsspezifischen Einflussfaktoren (z. B. Einwanderungsalter, Aufenthaltsdauer, Migrationserfahrungen und auch Sprachkenntnisse) – welche bereits in differenzierter Weise in einer Vielzahl von empirischen Arbeiten aufgezeigt wurden (vgl. u. a. Alba/Handl/Müller 1994; Neumann 1997; Diefenbach 2004; OECD 2004) –, und Bildungshintergrund im deutschen Bildungs- und Berufssystem eine eminente soziale Ausgrenzung erfahren. Dies ist vorwiegend auf die Organisation des Bildungssystems in Deutschland zurückzuführen, da im Ausland erworbene Bildungstitel nicht oder schlechter anerkannt werden als inländische (Nohl et al. 2006, S. 5; Rothe/Tinter 2007, S. 13) und somit vor Einwanderung im Heimatland erworbene schulische beziehungsweise berufliche Qualifikationen kaum Vorteile bringen. Empirische Befunde in der Migrationsforschung weisen in diesem Zusammenhang sogar auf die sehr geringen Chancen von Migranten beim Zugang zum Ausbildungs- oder Arbeitsmarkt hin, die ihren Bildungsabschluss in der Heimat erworben haben (vgl. u. a. Troltsch 2002).

*Berufliche Stellung*

Die in den Daten evidente Differenz zwischen den Bildungsleistungen von RS- und BvB-Eltern spiegelt sich jedoch nicht in gleichem Verhältnis in ihrer Beschäftigungssituation in Deutschland wider: Trotz erkennbarer Tendenzen dahingehend, dass BvB-Eltern häufiger in Berufen mit niedrigem sozialem Prestige arbeiteten, konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen beiden Gruppen in der Art der Berufstätigkeit der Eltern ausgemacht werden. Anzumerken ist zudem die Tatsache, dass im Gegensatz zu den Untersuchungsergebnissen von Uysal (vgl. 1998) und Karatas (vgl. 2006), in denen die Berufsgruppen „Beamte“ oder „Angestellte“ zumindest mit einem kleinen Teil der türkischen Eltern (überwiegend von Gymnasiasten) besetzt waren, in der vorliegenden Arbeit keiner der befragten Elternteile im öffentlichen Dienst tätig war oder eine berufliche Stellung in höheren Angestelltenpositionen und Verwaltungen innehatte. Zu dem Ergebnis kommen auch Studien zur

Beschäftigungssituation von Migranten in Deutschland, nach denen insbesondere türkische Erwerbstätige weiterhin überproportional in Berufen mit schlechten Arbeitsbedingungen und geringem Einkommen beschäftigt sind (vgl. u. a. Räthzel 1995; Granato, Nadia 2003; Boos-Nünning 2005). Ein weiterer Beleg dafür ist der hohe Anteil der befragten türkischen Eltern im niedrigschwelligen Berufssektor: Rund ein Viertel aller RS- und BvB-Eltern waren im Bereich Reinigung beschäftigt oder führten als ungelernte Arbeitskräfte Hilfstätigkeiten aus. Die Ergebnisse der Datenanalyse zeigen aber auch, dass RS-Eltern im Vergleich zu BvB-Eltern seltener niedrig qualifizierte Tätigkeiten ausübten. Folglich konnten RS-Eltern ihr Bildungskapital häufiger in beruflichen Erfolg konvertieren. Die (bedingt) bessere berufliche Stellung von RS-Eltern bleibt jedoch nur auf den Gruppenvergleich im Rahmen dieser Untersuchung beschränkt. Vor dem Hintergrund der angesprochenen Arbeitsbedingungen für türkische Migranten in Deutschland relativiert sich die bessere Berufsstellung von RS-Eltern im Vergleich zur beruflichen Situation deutscher Eltern oder Eltern anderer ethnischer Herkunft. Dies ließe sich möglicherweise in einer Vergleichsstudie zwischen einer – soziokulturell und biografisch zur Gruppe der RS-Eltern äquivalenten – Stichprobe türkischer Eltern mit einer deutschen Kontrollgruppe sowie Migranten anderer Nationalität eingehender nachprüfen; da dies nicht im empirischen Umfang der vorliegenden Arbeit vorgesehen ist, verbleibt es Gegenstand weiterer soziologischer Untersuchungen.

*Integrationsindikatoren*

Die im Rahmen der Fragestellung zum Medienverhalten und zu den Integrationsindikatoren analysierten Sachverhalte belegen, dass RS-Eltern im Vergleich zu BvB-Eltern aktiver am öffentlichen Leben in der deutschen Mehrheitsgesellschaft partizipierten und durch ethnisch heterogene Außenkontakte nicht nur ihre Sprachkenntnisse besser förderten, sondern auch positivere Impulse für das Zusammenleben im sozialen Gemeinschaftsgefüge setzten. In Anlehnung an Seifert (2001, S. 58), der das stetige Ansteigen der Zahl ausländischer Selbstständiger als Zeichen der voranschreitenden Integration der ausländischen Bevölkerung in Deutschland wertet, kann der kennzeichnend höhere Anteil von RS-Eltern an allen Selbstständigen unter den Befragten als Nachweis für ihren höheren Integrationsgrad beurteilt werden. Auch von Below (2003, S. 100) resümiert in diesem Zusammenhang, dass sich die Integrationsindikatoren wie beispielsweise die deutsche Staatsbürgerschaft, berufliche Stellung, sehr gute Deutschkenntnisse etc. oder auch ein deutscher Elternteil positiv auf die Eingliederung in die deutsche Gesellschaft auswirken. Im Gegenzug ist jedoch auch zu berücksichtigen, dass insbesondere mangelndes Wissen in politischen Belangen und/oder über

das deutsche Bildungssystem nicht nur ein kognitives, sondern auch ein emotionales bzw. motivatorisches Problem darstellt, da auch Desinteresse oder Ausdruck von Hilflosigkeit und Ängstlichkeit, teilweise sogar von Ablehnung einer nicht heimatlich, sondern als fremd erlebten Kultur dahinter stehen können. Vorwiegend im Zusammenhang mit Desinteresse wiesen Diehl/Urbahn – als Ergebnis ihrer Untersuchung – auf ein generell geringes politisches Interesse bei Migranten hin (vgl. Diehl/Urbahn 1998). Die mangelnden Kenntnisse in den genannten Aspekten können insofern Bekundung einer problematischen Haltung der Eltern auf dieser Ebene sein.

Im Zusammenhang mit den überwiegend ethnisch homogenen sozialen Netzwerken und bestehenden Kontakten der BvB-Eltern kann neben einer kulturell begründeten Distanz gegenüber Deutschen als Erklärung zudem die Tatsache herangezogen werden, dass – vor dem Hintergrund der höheren Quote Erwerbsloser bei den BvB-Eltern – mit dem Ausscheiden aus dem Arbeitsleben eine wichtige interethnische Begegnungsmöglichkeit für Migranten entfällt. Die verstärkte Konzentrierung auf die eigene Familie führt mit der Zeit zu einer vermehrten Abkapselung von dem alten, ethnisch heterogenen Freundeskreis aus der Schul- und Berufszeit. Daraus resultiert häufig auch, dass sich ihre Deutschkenntnisse sukzessiv verringern, was in der Folge die Kontaktaufnahme zu Deutschen erschwert. Ein weiterer Grund lässt sich auch im Heiratsverhalten vermuten: Viele in Deutschland lebende Türken heiraten in jungen Jahren in der Heimat und holen ihre Partner nach. Aufgrund fehlender Sprachkenntnisse können diese jedoch nicht zum Aufbau von ethnisch heterogenen Netzwerken sowie zum Aufbau von sozialem Kapital beitragen (vgl. Gestring et al. 2004b). Das Erlernen der deutschen Sprache bleibt für diese Ehepartner oftmals zweitrangig, da sich ihre sozialen Kontakte ausschließlich innerhalb der türkischen Gemeinde abspielen. Der Erwerb der deutschen Sprache wird hier nicht als soziale Notwendigkeit empfunden, was aber Kienau/Stefanowitsch (vgl. 2000) als Grundvoraussetzung für eine erfolgversprechende Aneignung anderer Sprachen postulieren.

Vor dem Hintergrund der engen Beziehung zwischen der deutschen Staatsbürgerschaft und der soziostrukturellen Integration – und damit auch Identifikation mit dem Aufnahmeland – Deutscher türkischer Herkunft (vgl. Uslucan 2004) lässt sich als Ergebnis der Fragestellung zur Staatsangehörigkeit konstatieren, dass fast drei Viertel aller RS-Eltern durch ihre Einbürgerung zumindest die rechtlichen Rahmenbedingungen für eine strukturelle Integration in die deutsche Gesellschaft erfüllt haben. Mit dem Besitz der deutschen Staatsbürgerschaft signalisierten RS-Eltern eine wachsende Identifikation mit dem Land sowie seiner

autochthonen Bevölkerung, was somit für ihren höheren Integrationsgrad spricht. Da sie sich in Deutschland wohl fühlten und ihre sozialen Netzwerke vorwiegend ethnisch heterogen waren, wurde das subjektive Empfinden der Zugehörigkeit zu Deutschland mit dem Rechtsstatus in Einklang gebracht.[163] Die Einbürgerung war demzufolge ein großer Schritt im Prozess der identifikativen, sozialen und kulturellen Integration. Dass in diesem Zusammenhang der Erwerb der deutschen Staatsbürgerschaft bei Migranten den Prozess der Identifikation mit dem Aufnahmeland beschleunigt, geht auch bei Uslucan hervor (Uslucan 2004, S. 97). Der Autor betont zudem das durch die Einbürgerung gestärkte Selbstbewusstsein bei Migranten. Hierbei stellt sich grundsätzlich die Frage, ob der Besitz der deutschen Staatsbürgerschaft die Grundvoraussetzung für den Integrationsprozess von Migranten oder die Einbürgerung eher den Abschluss darstellt (vgl. von Wilamowitz-Moellendorf 2001). Es ist von der gegenseitigen Verstärkung beider Faktoren auszugehen, zumindest aber wirkt sich die Einbürgerung nicht nachteilig aus (ebd., S. 17). Der Wechsel der Staatsangehörigkeit ist aber nicht zwangsläufig gleichbedeutend mit einer emotionalen Loslösung vom Herkunftsland. Zwar werden durch die Reform des Staatsangehörigkeitsgesetzes aus dem Jahr 2000 Einbürgerungswillige zu der Entscheidung für eine Staatsangehörigkeit gezwungen, was jedoch nicht die Aufgabe der eigenen kulturellen Identität bedeutet. Dies wird jedoch von vielen Betroffenen so empfunden, wodurch sie sich gegen die deutsche Staatsbürgerschaft entscheiden. Da aber – wie bereits erläutert – die deutsche Staatsbürgerschaft eine der einflussreichen Determinanten für Integration ist, setzen assimilative Konzepte über die soziostrukturelle Einbindung von Migranten in die Teilsysteme der Aufnahmegesellschaft falsche Impulse. Um die Vorbehalte von Migranten gegenüber einer Aufnahme der deutschen Staatsbürgerschaft zu beseitigen und ihnen dadurch die Entscheidung für die Einbürgerung zu erleichtern, muss auch ihre Einbindung in die Herkunftsgesellschaft toleriert, ja sogar gefördert werden. Die mit der Einbürgerung von institutioneller Seite erwartete Identifikation der „Neubürger“ mit dem Aufnahmeland und die Identifikation mit dem Herkunftsland müssen sich hierbei gegenseitig nicht ausschließen (vgl. Sauer 2007, S. 94).

Mithin stehen häufig auch soziostrukturelle Aspekte (wie die bürgerrechtliche Gleichstellung mit der autochthonen Bevölkerung oder die Motivation zur Partizipation sowohl an gesellschaftlichen als auch politischen Gestaltungsprozessen – beispielsweise durch die Ausübung des Wahlrechts) – im Vordergrund und wirken somit als Katalysator für den

[163] Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.): Einbürgerung: Daten – Fakten – Trends. 2005, S. 16.

Integrationsverlauf. Von Wilamowitz-Moellendorf (2001, S. 4) hat diesbezüglich in seiner Studie zur Einstellung von Türken zum deutschen Staat und der deutschen Gesellschaft eine höhere Integration der Befragten aufgezeigt, was er auf die stärkere Bindung von Türkischstämmigen mit deutscher Staatsbürgerschaft zu Deutschland zurückführt. Granato (vgl. 2005) zufolge werden jedoch in Deutschland lebende Migranten ohne deutschen Pass weiterhin nicht als vollwertige Mitbürger des gesellschaftlichen und rechtlichen Lebens akzeptiert. Diese Ablehnungshaltung wirkt sich negativ auf den Integrationsprozess der Betroffenen aus. Gosewinkel (2001, S. 48) weist in diesem Kontext auf den wirksamen Einfluss der Staatsangehörigkeit auf den Integrationsprozess hin, da Entscheidungen über Staatsangehörigkeit auch materielle Lebenschancen prägen würden. Von den Migranten erwartet die Aufnahmegesellschaft aber weiterhin eine selbstverpflichtende Integrationsbereitschaft, ohne ihnen dabei sozialpolitische Zugeständnisse zu machen. Neben dem psychologischen Aspekt der Identifikation mit dem Aufnahmeland spiegelt der Einbürgerungswille auch das Interesse an der Wahrnehmung von Rechten und Pflichten als Bürger des Landes wider. Unter diesem Gesichtspunkt kann der deutlich höhere Anteil von RS-Eltern an allen Personen mit deutscher Staatsbürgerschaft als Beleg dafür angesehen werden, dass RS-Eltern sich aktiver am Integrationsprozess beteiligen und dadurch direkten Einfluss auf ihre soziale und rechtliche Positionierung in der Aufnahmegesellschaft nehmen. Jedoch darf hierbei nicht außer Acht gelassen werden, dass die Mehrheit der Befragten beider Gruppen Integration als Prozess der soziokulturellen Assimilation verstand, die in Anlehnung an Esser unter Aufgabe der Herkunftskultur erfolgt (s. vorstehende Ausführungen, S. 61). Dies zeigt, wie wichtig intensive Öffentlichkeitsarbeit ist, um insbesondere bei türkischen Migranten die einseitigen Bilder über Prozessmodelle für eine erfolgreiche Integration um jene mit Wahrung der kulturellen Vielfalt und Identität zu erweitern.

*Zufriedenheit mit Lebenssituation*

Die Befragten zogen ein mehrheitlich positives Resümee ihres Lebens in Deutschland. Die Mehrheit gab an, sich in Deutschland wohl zu fühlen und gerne hier zu leben, was so auch mit den Untersuchungsergebnissen von Karatas (2006, S. 193), die ein „Wohlbefinden“ der Befragten durch den Aufenthalt in Deutschland feststellt, korreliert. Die meisten der befragten BvB- und RS-Eltern waren zudem mit ihrem sozialen Umfeld und den Nachbarschaftsverhältnissen zufrieden und beurteilten die Wohnsituation als überaus zufriedenstellend. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch Günes (2007, S. 156) in seiner Studie zur Entwicklung der Wohnformen türkischer Migranten in Deutschland. Jedoch stellt

sich in diesem Kontext die Frage, warum sich insbesondere bei der Beurteilung der Wohnsituation sowie der Erfüllung persönlicher Erwartungen mit der Einreise nach Deutschland die Antworten der RS- und BvB-Eltern im gruppenspezifischen Vergleich signifikant voneinander unterscheiden. Eine mögliche Erklärung für die generell bessere Beurteilung der Wohnsituation durch RS-Eltern liefert ihr im Vergleich zu BvB-Eltern höheres ökonomisches Kapital, welches sich aus dem höheren Anteil von RS-Eltern an allen Erwerbstätigen sowie der tendenziell besseren sozialen Stellung im Beruf generieren lässt. Dadurch eröffnen sich ihnen bessere wohnräumliche Gestaltungsmöglichkeiten, die ihnen den Bezug von Wohnungen in besseren Wohngegenden ermöglichen. BvB-Eltern hingegen beziehen häufiger staatliche Zuwendungen zur Sicherung des Lebensunterhaltes und sind seltener erwerbstätig. Aufgrund beschränkter finanzieller Möglichkeiten bleibt ihnen somit der Zugang zu besseren Wohnformen in Gebieten mit sozial unterschiedlicher Schichtzugehörigkeit verwehrt, was folglich zu einer größeren Unzufriedenheit mit der Wohnungssituation führt.

Wie erwähnt, verfügen RS-Eltern über ein höheres Bildungskapital, welches sie im Gegensatz zu BvB-Eltern tendenziell in den Erwerb von Berufen mit höherem sozialem Status konvertieren konnten. Damit nehmen sie in der Arbeitswelt eine höhere Position ein und sind nicht zuletzt aufgrund ihrer tendenziell besseren Deutschkenntnisse sowie der engeren Verbundenheit mit Deutschland besser integriert**.** Dies ermöglicht ihnen neben einer erfolgreicheren Teilhabe an gesellschaftlichen und ökonomischen Ressourcen auch die Partizipation an den sozial- und bildungspolitischen Prozessen des Aufnahmelandes. Unter diesen Voraussetzungen lassen sich auch häufiger persönliche oder familienbezogene Ziele realisieren, was folglich zu einer allgemeinen höheren Lebenszufriedenheit führt.
Dieser Aspekt der Zufriedenheit lässt sich aus weiteren interessanten Blickwinkeln heraus betrachten: Wie zu Beginn des Abschnittes 5.2.1 dargestellt (s. S. 102) war das Geschlechtsverhältnis zwischen beiden Gruppen unterschiedlich: bei den BvB-Eltern überwog der Frauenanteil an allen abgegebenen Fragebogen sichtlich. Dies verdeutlicht, dass türkische Jugendliche aus der BvB-Maßnahme häufiger als die untersuchten türkischen Jugendlichen an den Regelschulen bei einem Elternteil (überwiegend der Mutter) lebten, also entsprechend häufiger aus nicht intakten Familienverhältnissen stammten. Diese aus dem Datenmaterial gezogenen Rückschlüsse auf die familiäre Situation der Befragten lassen zwei Schlussfolgerungen zu: Zum einen deuten sie darauf hin, dass BvB-Eltern häufiger getrennt oder geschieden waren, wofür neben weiteren soziopsychologischen Aspekten auch die

Unzufriedenheit mit der Familien- und Lebenssituation in Deutschland ein Grund gewesen sein könnte. Auf der anderen Seite könnte der höhere Frauenanteil bei BvB-Eltern ein Indiz dafür sein, dass sich die Männer aus den bildungsärmeren BvB-Familien weniger um die schulischen Belange – u. a. auch die Beantwortung der Fragebogen für diese Studie – ihrer Kinder kümmern und diese in den Verantwortungsbereich der Frauen fallen.

*Zukunftsoptimismus*

Bei der Frage nach dem Zukunftsoptimismus treten signifikante Unterschiede im Antwortverhalten von RS- und BvB-Eltern hervor: Demnach äußerten sich RS-Eltern deutlich optimistischer in Bezug auf die Chancen ihrer Kinder auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. Aufgrund der differenten Bildungserfolge von RS- und BvB-Eltern lässt sich somit der Zukunftsoptimismus in Abhängigkeit vom Bildungskapital darstellen. Dieser Zusammenhang wurde auch in verschiedenen Studien nachgewiesen, aus denen hervorgeht, dass Eltern mit höherer Bildung die Bildungschancen und Zukunftsperspektiven ihrer Kinder höher einschätzen (vgl. u. a. Alexander/Entwisle 1988; Barber/Eccles 1992; Reis/Collins/Berscheid 2000). Der im Vergleich zu RS-Eltern allgemein verhaltene Zukunftsoptimismus der BvB-Eltern ist einleuchtend dadurch zu begründen, dass sie im Wissen um die schlechten Bildungsleistungen ihrer Kinder zwangsläufig von einer geringeren Wahrscheinlichkeit einer erfolgreichen Ausbildungs- oder Arbeitsplatzsuche ausgingen und somit auch die internale Kontrollerwartung ihrer Kinder pessimistischer beurteilten. Daher können in diesem Kontext konzeptionelle Bedenken geäußert werden, der hier angedeutete Zusammenhang zwischen den hohen Bildungsleistungen von RS-Jugendlichen und der optimistischeren Einschätzung ihrer beruflichen Zukunft durch ihre Eltern sei nicht überraschend, sondern zu erwarten gewesen. Plausibel wäre aber auch ein Ergebnis dahingehend, dass RS-Eltern aufgrund ihrer im Allgemeinen guten Kenntnisse über das deutsche Bildungssystem und ihres hohen Interesses an gesellschaftlichen und sozialen Themen[164] besser über die Bildungssituation in Deutschland – insbesondere im Zusammenhang mit der Bildungsbenachteiligung von türkischen Jugendlichen – informiert sind und infolgedessen eine wesentlich pessimistischere Haltung in Bezug auf die weitere berufliche Zukunft ihrer eigenen Kinder an den Tag legen.

Im Rahmen sozialer Wechselprozesse innerhalb der Familie beeinflusst auch die psychologische Dimension der Misserfolgs/Erfolgssituation der Kinder die

[164] Dies wurde zwar im Rahmen der Datenerhebung nicht explizit hinterfragt, lässt sich aber doch aus den Ergebnissen der Fragenkomplexe 5.2.2.9 und 5.2.2.10 ableiten.

Zukunftserwartungen der Eltern hinsichtlich der Chancen auf dem Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarkt und damit einhergehend auch die Beurteilung dieser Chancen. Häufig bildet der schulische Misserfolg den Nährboden für negative Einstellungen (vgl. Hauzinger 1998), so dass sich die Jugendlichen aufgrund schlechter Schulleistungen und fehlender Erfolgserlebnisse in depressiven Prozessen befinden. Dabei kann die Ursache des Misserfolges auch in der Erwartungshaltung der Eltern liegen, da sie die Leistungsfähigkeit ihrer Kinder überschätzen und dadurch einen großen Leistungsdruck aufbauen (vgl. Freese 1976). Die Misserfolge in der Schule verstärken das negative Selbstbild der Kinder (vgl. Petermann/Petermann 2000) und bestimmen frühzeitig ihre Bildungsentwicklung. Aber auch andere im Rahmen der Untersuchung ermittelten Faktoren stehen in einem direkten Zusammenhang mit dem Zukunftsoptimismus der Eltern. So ergibt die Datenanalyse, dass auch der Besitz der deutschen Staatsbürgerschaft die elterliche Einschätzung der Bildungs- und Berufschancen ihrer Kinder signifikant beeinflusst (*p=0,019*). Dabei hielten es fast zwei Drittel (64,8 %) der türkischen Eltern mit deutscher Staatsbürgerschaft für sehr wahrscheinlich oder wahrscheinlich, dass ihre Kinder einen Arbeitsplatz finden. Dies äußerten nur 43,6 % der Eltern mit türkischer Staatsbürgerschaft. Der enge Zusammenhang zwischen dem Besitz der deutschen Staatsbürgerschaft und dem Zukunftsoptimismus der Eltern in Bezug auf die Bildungs- und Berufschancen lässt darauf schließen, dass die rechtliche Zugehörigkeit zur Aufnahmegesellschaft als eine Art untrüglicher Agens wirkt. Die Existenz einer Verknüpfung zwischen diesen Variablen bringt auch Uslucan mit dem Verweis auf die Ergebnisse der „KAS-Studie“[165] zum Ausdruck, nach der unter allen Befragten Deutsche türkischer Herkunft im Vergleich zu Nichteingebürgerten (Türken) die eigene Zukunft und die ihrer Familie optimistischer beurteilten und ihr Leben in Deutschland deutlich erfolgreicher bewerteten (Uslucan 2004, S. 96).

*Elterliche Unterstützung*

Die bereits im Analyseteil erwähnte bei RS-Eltern signifikant geringere Bedeutung des *Freundes- und Bekanntenkreises* als eine Ressource zur Unterstützung ihrer Kinder bei der Suche nach geeigneten Ausbildungs- und Arbeitsplätzen lässt sich möglicherweise mit der Struktur der sozialen Netzwerke begründen, welche sich für beide Elterngruppen unterschiedlich gestaltet: Wie aus den Antworten zu der entsprechenden Fragestellung (vgl. Abschnitt 5.2.2.10) bereits hervorgeht, bewegen sich häufiger RS-Eltern als BvB-Eltern in einem von ethnischer Heterogenität geprägten sozialen Umfeld. Ein soziales Netzwerk mit

[165] Studie der Konrad-Adenauer-Stiftung (KAS) zu Einstellungen von Türken in Deutschland zu Staat und Gesellschaft. Vgl. hierzu von Wilamowitz-Moellendorf 2001.

regelmäßigen Kontakten zu Deutschen ist aber als ressourcenreicher einzuschätzen als ausschließlich ethnisch homogene Netzwerke (vgl. Janßen/Polat 2005), weil sich die elterlichen Kontakte zu der deutschen Öffentlichkeit (und damit auch zu Lehrbetrieben) auch förderlich auf die Berufschancen der Kinder auswirken können. Da sich die Unterstützungsleistungen von RS-Eltern seltener auf das eigene Umfeld beschränken, können sie folglich von sozialen Kontakten außerhalb ihres eigenen „Milieus" profitieren und dadurch auch Jobmöglichkeiten außerhalb der üblichen Beschäftigungssektoren kennenlernen, wodurch sich ihren Kindern mehr Möglichkeiten für den beruflichen Einstieg bieten.

In der Auswertung wird aber auch deutlich, dass viele Eltern die Begleitung und Unterstützung ihrer Kinder bei der Berufsorientierung nicht als eigene Aufgabe erkannten und demzufolge bei der konkreten Lehrstellen- und Arbeitsplatzsuche keine große Hilfe waren. Zu selten nutzten sie die medialen Angebote, um ihren Kindern hierbei behilflich zu sein, oder nahmen die Möglichkeit einer professionellen Beratung – etwa durch die Berufsberatung der Arbeitsagenturen – in Anspruch. Weitgehend blieb der moralische Beistand die häufigste Form der Unterstützung. In einem ähnlichen Zusammenhang konstatierte bereits Uysal (vgl. 1998) als Ergebnis seiner Untersuchung eine geringe elterliche Unterstützung bei den schulischen Belangen ihrer Kinder. Boos-Nünning (1991, S. 34) führt die dargestellte geringe Inanspruchnahme der Angebote für Berufsberatung auf die ablehnende Haltung türkischer Jugendlicher und ihrer Eltern gegenüber deutschen Behörden oder auch auf die durch Kommunikationsschwierigkeiten und Missverständnisse resultierenden Erfahrungen zurück.

*Deutsche Sprachkenntnisse*

Deutschkenntnisse stellen nicht nur eine der zentralen Determinanten für eine erfolgreiche Integration auf dem Arbeitsmarkt (vgl. Bender/Seifert 1998b) dar, sondern sind auch Voraussetzung für eine soziale Integration in der deutschen Gesellschaft. Insbesondere die errechneten Rangkorrelationskoeffizienten für die einzelnen Integrationsindikatoren belegen in diesem Kontext die große Relevanz der Kenntnisse in der deutschen Sprache bei der sozialen und kulturellen Integration der Befragten. Die Ergebnisse der Datenanalyse weisen aber auch auf eine enge Interdependenz zwischen den Deutschkenntnissen und dem Bildungsniveau hin, die unter anderem auch Nauck/Diefenbach/Petri dokumentieren: Mit zunehmendem Bildungsniveau der untersuchten Migranteneltern stieg auch die Wahrscheinlichkeit, dass sie die deutsche Sprache beherrschen (vgl. Nauck/Diefenbach/Petri 1998, S. 715). Dieses Fazit lässt sich gleichermaßen auf den Grad der Deutschkenntnisse von

BvB- und RS-Eltern übertragen: Letztere waren es, die ein – im Hinblick auf die Bildungsabschlüsse in der Türkei – höheres Bildungsniveau hatten und deutlich häufiger angaben, gute Deutschkenntnisse zu besitzen.

Nachdem die Ergebnisse der Datenanalyse auf eine enge Interdependenz zwischen den Deutschkenntnissen und dem Bildungsniveau hinweisen, lässt sich schlussfolgern, dass ein bestimmtes Bildungsniveau unstreitbar Fundament für die Fähigkeit und Motivation, deutsche Sprachkenntnisse zu erwerben, ist. Wie bereits dargestellt, belegen auch Nauck/Diefenbach/Petri (1998) in ihrer Untersuchung die intensive Relation zwischen diesen Variablen. Als Grundvoraussetzung für das Verständnis von bildungs- und sozialpolitischen Informationen, die über die Medien vermittelt werden, nehmen die Deutschkenntnisse zweifellos eine zentrale Position ein und wirken sich auch – in Anbetracht der Ergebnisse bei der Berechnung der Rangkorrelationskoeffizienten (s. S. 151) – stark auf die Variablen des Zukunftsoptimismus aus. Da nicht nur über Lesen, sondern auch über Fernsehen, Radio etc. die Integrationsindikatoren beeinflusst werden, stellt das Medien- bzw**.** Leseverhalten ein integratives „Werkzeug“ dar, über welches der Zugang zu den beiden Bereichen *Kenntnisse über deutsches Bildungssystem* und *politische Ereignisse in Deutschland* als Integrationsindikatoren erfolgt und darüber hinaus Einfluss auf die emotional-motivatorische Variable *Zukunftsoptimismus* ausübt. Konvergent zur Selbsteinschätzung der Deutschkenntnisse fiel auch die Bewertung dieser Variablen aus, das heißt, je besser die Eltern ihre Deutschkenntnisse einschätzten, desto positiver beurteilten sie die übrigen Integrationsindikatoren und die Aspekte des Medienverhaltens. Insgesamt veranschaulichen die Ergebnisse auch, dass Personen, die in Deutschland integrierter waren, sich viel optimistischer in Bezug auf die Bildungsperspektiven und berufliche Zukunft ihrer Kinder zeigten.

Trotz der hier zum Ausdruck gebrachten Bedeutung deutscher Sprachkompetenzen ist nicht zu vernachlässigen, dass sich nicht *ausschließlich* dadurch Gleichberechtigung beim Zugang zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt herstellen lässt; insbesondere die im Verlauf der vorliegenden Arbeit bereits mehrfach erwähnten Diskriminierungsmechanismen im Schul- und Ausbildungssystem sowie am Arbeitsplatz haben bei dieser Problematik einen großen Stellenwert und beeinflussen mittelbar die Bildungschancen von Migranten (vgl. Karakasoglu 2009).

### 5.2.4 Demografische Fakten über die RS-Schüler

• *Alter, Geschlecht und Staatsbürgerschaft*

Die Schüler-Stichprobe setzte sich aus insgesamt 105 türkischen Jugendlichen zusammen, von denen 50 RS-Schüler[166] waren. Zum Zeitpunkt der Befragung waren die RS-Schüler im Alter von 16 bis 20 Jahren, wobei das Durchschnittsalter der Realschüler bei 16,9 Jahren und der Gymnasiasten bei 19,1 Jahren lag. Von allen RS-Schülern waren 28 weiblich (56 %) und 22 männlich (46 %), was mit der bereits angesprochenen Tatsache konform geht, dass türkische Mädchen im Verhältnis zu türkischen Jungen häufiger höhere Bildungsabschlüsse erzielen (s. S. 35 f.). Die Jugendlichen besuchten jeweils zur Hälfte (N=25) die Realschule und das Gymnasium. Alle 25 Schüler der ausgewählten Realschulen standen zum Befragungszeitpunkt (Ende des Schuljahres 2006) vor dem erfolgreichen Abschluss und damit dem Erwerb der Mittleren Reife; dies wurde von den jeweiligen Schulleitungen bestätigt. Ähnliches traf auch auf die Schüler in der gymnasialen Oberstufe an den ausgewählten Gymnasien zu, die zum Befragungszeitpunkt (Ende Schuljahr 2006) ihr Abitur bereits bestanden hatten oder sich in den jeweiligen Kurshalbjahren befanden.

Fast zwei Drittel der RS-Schüler besaßen die deutsche Staatsbürgerschaft (N=31), wobei hier diejenigen mit doppelter Staatsbürgerschaft (N=13) auch zu den Personen mit deutschem Pass gezählt wurden: 36,7% der Befragten waren zum Zeitpunkt der Untersuchung türkische Staatsbürger (N=18).

• *Gründe für Schulwahl*

Bei der Frage nach den Gründen für die getroffene Schulwahl wurden häufig pragmatische Motive genannt. So gaben 30 % (N=15) der Schüler an, durch den Besuch ihrer jetzigen Schulart den Grundstein für eine bessere Berufskarriere im späteren Arbeitsleben legen zu wollen; interessant ist hierbei die Beobachtung, dass dieser Aspekt mit 86,7 % für die deutliche Mehrheit der Gymnasiasten ausschlaggebend war. Insgesamt 22 % (N=11) gaben an, nur der Empfehlung der Grundschule gefolgt zu sein; dies wiederum traf häufiger auf Realschüler zu. Bemerkenswert war die Tatsache, dass nur eine einzige Person (Gymnasium) als Motiv das Streben nach einer besseren beruflichen Stellung als die der Eltern äußerte. Ebenso nur eine Person (Realschule) gab als Motiv die Nähe der Schule zur eigenen Wohnung an. Der Erwerb eines höherwertigen Abschlusses war für ein Fünftel der Befragten (N=10) von Bedeutung; auch hier lag der Anteil der Gymnasiasten an allen Antwortenden deutlich über dem der Realschüler.

[166] Schüler an ausgewählten Berliner **R**egel-**S**chularten – Realschule und Gymnasium.

Aus der Gruppe der Realschüler waren 8 Jugendliche (32 %) Abgänger vom Gymnasium, von denen nur 2 Personen (mit dem Hinweis auf die zu hohen schulischen Anforderungen) den Grund für das Scheitern näher benannten. 4 Realschüler (16 %) gaben als Grund an, diese Schulart als Mittelform zwischen Hauptschule und Gymnasium gewählt zu haben.
Bei der gezielten Frage nach den Gründen, warum beim Übergang von der Grundschule in die Oberstufe nicht die Hauptschule gewählt wurde, gaben die meisten Schüler an, die Hauptschule habe ihnen keine Perspektiven für die späteren Berufschancen bieten können (N=21). Mit annähernd gleichen Häufigkeiten benannten die übrigen Schüler eher pragmatische Motive wie *unzureichend für eigenen Wissensanspruch* (N=7), *zu guter Notendurchschnitt in Grundschule* (N=8) oder *Chance auf höhere Schularten genutzt* (N=6).

• *Einschätzung der eigenen beruflichen Zukunft*
Mit 94 % (N=47) schätzte die Mehrheit der befragten Jugendlichen die eigene berufliche Zukunft im Vergleich zu Hauptschülern als *viel besser* oder *besser* ein. Nur eine Person beurteilte ihre späteren Berufschancen gleich der von Hauptschülern, und immerhin 2 (Real-) Schüler waren der Überzeugung, dass ihre berufliche Zukunft noch *schlechter* einzuschätzen sei.

• *Zukunftsoptimismus und internale Kontrollerwartung (Ausbildung)*
Insgesamt äußerten nur 19 RS-Schüler (alles Realschüler) die Absicht, im Anschluss an die Schule eine Ausbildung absolvieren zu wollen, von denen nahezu drei Viertel (N=14)[167] eine optimistische Zukunftserwartung hatten; die übrigen Schüler (N=5) gingen davon aus, im Anschluss an die Schule keinen Ausbildungsplatz zu finden. Ebenfalls optimistisch fiel bei der Mehrheit der Schüler mit Ausbildungswunsch die internale Kontrollerwartung aus: 12 (63,2 %) der 19 RS-Schüler hielten es für *sehr wahrscheinlich* oder *wahrscheinlich*, die Ausbildungsplatzsuche erfolgreich beeinflussen zu können; 7 RS-Schülern dagegen erschien dies *unwahrscheinlich*.

• *Zukunftsoptimismus und internale Kontrollerwartung (Studium)*
Für 28 RS-Schüler – und damit die Mehrheit der Befragten – hatte die Aufnahme eines Studiums höchste Priorität. Neben den 25 Abiturienten äußerten auch 3 Realschüler diesen Wunsch; 85,7 % (N=24) hielten es für *sehr wahrscheinlich* oder *wahrscheinlich*, einen Studienplatz zu finden; damit äußerten die Abiturienten einen noch größeren

[167] Zusammenlegung der Ausprägungen *sehr wahrscheinlich* und *wahrscheinlich.*

Zukunftsoptimismus als vergleichsweise diejenigen mit Ausbildungswunsch (alles Realschüler). Auch hier wiesen die meisten der 28 RS-Schüler mit Studiumswunsch eine optimistische internale Kontrollerwartung aus: Demnach hielten es 78,6 % (N=22) für *sehr wahrscheinlich* oder *wahrscheinlich*, den Ausgang der Studienplatzsuche im positiven Sinne beeinflussen zu können; lediglich für 6 Schüler war dies *unwahrscheinlich*.

• *Zukunftsoptimismus und Kontrollerwartung (Arbeitsplatz)*

Mit 34,7 % (N=17) beurteilte ein sehr hoher Anteil von Jugendlichen es als *unwahrscheinlich*, im Anschluss an ihren (Berufs-)Bildungsweg eine Stelle auf dem Arbeitsmarkt zu finden. Die restlichen zwei Drittel der Schüler (N=32)[168] dagegen zeigten diesbezüglich eine optimistische Zukunftserwartung. Ebenfalls positiv äußerten sich die meisten RS-Schüler (57,1 %) auf die Frage nach der Wahrscheinlichkeit, den Ausgang der Arbeitsplatzsuche selbst beeinflussen zu können. Jedoch war hier im Vergleich zu den bisherigen Fragen zur Kontrollerwartung der Anteil der Befragten mit einer pessimistischen internalen Kontrollerwartung am höchsten: 42,8 % (N=21) der RS-Schüler hielten es für *unwahrscheinlich* oder *sehr unwahrscheinlich,* direkten Einfluss auf den erfolgreichen Ausgang der Arbeitsplatzsuche nehmen zu können.

• *Einfluss der besuchten Schulart auf Berufsziele*

Mit 87,8 % (N=43) war die große Mehrheit der Befragten überzeugt davon, dass der Besuch der gewählten Schulart sich positiv auf die zukünftige Umsetzung von schulischen und beruflichen Zielen auswirke. Nur 6 Schüler waren der Auffassung, dass die besuchte Schulart einen geringen oder keinen Einfluss auf die Realisierung späterer Bildungsziele habe. Interessanterweise waren 5 der 6 Jugendlichen mit dieser Antwort Realschüler.

• *Berufswünsche*

Bei der Frage nach den späteren Berufswünschen wurden mit 29,8 % (N=14) Berufe im Gesundheitswesen am häufigsten angegeben; auf den weiteren Plätzen folgten kaufmännische Berufe (25,5 %), Wirtschaftsberufe (21,3 %), Berufe im Sozialwesen (8,5 %) und gewerblich-technische Berufe (6,4 %). Ebenfalls mit einem Anteil von 6,4 % (N=3) waren für die Befragten Berufe im öffentlichen Dienst von geringem Interesse. Nur eine Person nannte als Berufswunsch Tätigkeiten im Handwerksbereich.

[168] Zusammenlegung der Ausprägungen *sehr wahrscheinlich* und *wahrscheinlich*.

### 5.2.5 Demografische Fakten über die BvB-Schüler

• *Alter, Geschlecht und Staatsbürgerschaft*

Die übrigen 55 Personen der Untersuchungsgruppe der Jugendlichen waren türkische Teilnehmer einer berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme (BvB-TN), die ich als betreuender Sozialpädagoge bei einem Berliner Bildungsträger im Zeitraum von September 2005 bis Juli 2006 begleitete. Zum Zeitpunkt der Befragung, die kurz vor Beendigung der Maßnahme erfolgte, befanden sich die Jugendlichen im Alter von 16 bis 22 Jahren, wobei der Altersdurchschnitt bei 18,6 Jahren lag. Mit 52,7 % (N=29) waren über die Hälfte männliche Teilnehmer. Nur 58,2 % (N=32) der BvB-TN konnten den Lehrgang innerhalb der individuell festgeschriebenen Maßnahmedauer beenden. Die übrigen Teilnehmer (N=23) mussten vor Ablauf ihrer Förderzeit aus überwiegend trägerseitiger Kündigung die Bildungseinrichtung vorzeitig verlassen.

Mit 38,2 % besaß weniger als die Hälfte der BvB-TN die deutsche Staatsbürgerschaft (N=21), wobei diejenigen mit doppelter Staatsbürgerschaft (N=6) auch zu den Personen mit deutschem Pass gezählt wurden. Danach waren 61,8 % der Jugendlichen aus der BvB-Maßnahme zum Zeitpunkt der Befragung türkische Staatsbürger (N=34).

• *Schulabschlüsse*

Lediglich 36,4 % (N=20) der BvB-TN besaßen mit Eingliederung in die Maßnahme einen Schulabschluss, meistens den einfachen Hauptschulabschluss. Von den Teilnehmern ohne Abschluss meldeten sich insgesamt 23 BvB-TN über den Bildungsträger zum Erwerb des externen Schulabschlusses an, jedoch erreichten nur 2 Teilnehmer (8,7 %) dieses Ziel. Der Großteil der 21 BvB-TN – 71,4 % (N=15) –, die ihren externen Schulabschluss nicht erreichten, scheiterten nach eigenen Angaben aufgrund zu schlechter Leistungen: 3 BvB-TN (14,3 %) wurden kurz vor den Prüfungen durch den Träger gekündigt und weitere 2 BvB-TN (9,5 %) waren nicht zu den Prüfungen erschienen. Ein Teilnehmer wurde aufgrund eines Betrugsversuches von den schriftlichen Prüfungen ausgeschlossen.

• *Erwartungen vor Beginn der Maßnahme*

Rund die Hälfte (N=27) aller befragten BvB-TN hatte vor Beginn des Lehrgangs die gezielte Erwartung, einen Ausbildungsplatz zu finden. Lediglich 20 % (N=11) waren mit der Absicht zum Träger gekommen, ihren Schulabschluss nachzuholen. Weitere 14,5 % der BvB-TN (N=8) wollten ihren Wunschberuf näher kennenlernen und 6 BvB-TN (10,9 %) erhofften sich eine gezielte Unterstützung bei der Ausbildungssuche. Keine besonderen Erwartungen an die

BvB-Maßnahme äußerten 2 Teilnehmer (3,6 %); für eine Person standen die neuen Bekanntschaften im Rahmen der Maßnahme im Vordergrund.

• *Maßnahmeerfolg*

Rund ein Viertel (N=13) der türkischen BvB-TN hat während der Maßnahme selbst einen Ausbildungsplatz in der freien Wirtschaft gefunden oder vom Träger direkt zugewiesen bekommen. Ein Teilnehmer konnte über den Träger direkt in den ersten Arbeitsmarkt wechseln. Jedoch beendeten – vorzeitig oder nach regulärem Ablauf – drei Viertel der Jugendlichen (N=41) die Maßnahme ohne Vermittlung in Ausbildung oder Arbeit. Zur Frage, was denn ihrer Meinung nach die Gründe dafür gewesen seien, äußerten sich nur 37 der 41 Jugendlichen, und diese mit folgenden Antworten: Mit 35,1 % (N=13) machten die meisten BvB-TN ihre allgemeine Erfolglosigkeit in der Maßnahme dafür verantwortlich: 16,2 % (N=6) der Jugendlichen waren der Auffassung, der Träger habe ihnen nicht ausreichend Orientierungsangebote für die Berufsentscheidung unterbreitet. Weitere 5 BvB-TN (13,5 %) wussten keine Antwort auf diese Frage. 4 BvB-TN (10,8 %) hatten die meiste Zeit im Betriebspraktikum verbracht und konnten sich nach der Absage für einen Ausbildungsplatz kurz vor Beendigung der Maßnahme zeitbedingt beruflich nicht mehr umorientieren. Jeweils 3 BvB-TN (8,1 %) gaben an, die Vermittlung in Ausbildung oder Arbeit selbst abgelehnt bzw. die Priorität mehr auf das Nachholen ihres Schulabschlusses gesetzt zu haben. Interessanterweise gaben von allen vorzeitig gekündigten BvB-TN (N=23) nur 3 Jugendliche die Kündigung als Grund dafür an, die Maßnahme ohne Vermittlung in Arbeit oder Ausbildung beendet zu haben.

• *Beurteilung der Maßnahme*

Weiterhin wurde hinterfragt, wie zweckdienlich die Maßnahme aus ihrer Sicht vor dem Hintergrund ihrer zuvor genannten Erwartungen war. Hierzu äußerten sich die BvB-TN mehrheitlich positiv, da 61,8 % (N=34) der Befragten die Maßnahme als *sehr geeignet* oder *geeignet* beurteilten. Dennoch gab es einen relativ hohen Anteil von BvB-TN (38,2 %), die die Maßnahme für *ungeeignet* hielten. Dieses prozentuale Verhältnis spiegelt sich auch in den Ergebnissen von Gaupp et al. (vgl. 2008) wider, wonach die Mehrheit der befragten Teilnehmer berufsvorbereitender Maßnahmen diesen Lehrgängen einen großen Nutzen nachsagten.

• *Ziele nach der Maßnahme*

Für die Mehrheit der Befragten, die über den Träger keinen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz fand, hatte das Absolvieren einer Ausbildung in Bezug auf die weiteren schulischen und/oder beruflichen Ziele oberste Priorität: Mit 77,5 % (N=31) gaben drei Viertel von ihnen an, sich nach Ablauf der Maßnahme um einen Ausbildungsplatz kümmern zu wollen. Das Ziel, den Schulabschluss nachzuholen, äußerte gut ein Fünftel der TN (N=8) (Hauptschulabschluss: 6 BvB-TN; Mittlere Reife: 2 BvB-TN). Nur ein Teilnehmer beabsichtigte die Aufnahme einer Beschäftigung auf dem Arbeitsmarkt. Erwartungsgemäß gab kein BvB-TN die Aufnahme eines Studiums als Ziel an.

• *Zukunftsoptimismus und Kontrollerwartung (Ausbildung)*

Zur Frage nach der Wahrscheinlichkeit, einen Ausbildungsplatz zu finden, äußerten sich die meisten der 41 BvB-TN ohne Ausbildungs- oder Arbeitsplatz positiv: Insgesamt beurteilten dies 70,7 % (N=29) der Jugendlichen als *sehr wahrscheinlich* oder *wahrscheinlich*. Bemerkenswert ist jedoch die Tatsache, dass mehr als ein Viertel aller Befragten (N=12)[169] eine pessimistische Zukunftserwartung aufwies. Der mit 80,5 % (N=33) sehr hohe Anteil der BvB-TN, die es für *sehr wahrscheinlich* oder *wahrscheinlich* hielten, den Ausgang der Ausbildungssuche in ihrem Sinne beeinflussen zu können, lässt in diesem Zusammenhang auf eine generell optimistische internale Kontrollerwartung bei den BvB-TN schließen.

• *Zukunftsoptimismus und Kontrollerwartung (Arbeitsplatz)*

Für mehr als zwei Drittel der BvB-TN (N=36)[170] war es *sehr wahrscheinlich* oder *wahrscheinlich*, einen geeigneten Arbeitsplatz zu finden. Jedoch gab es mit 32,1 % (N=17)[171] einen sehr hohen Anteil von BvB-TN mit geringer Zukunftserwartung in Bezug auf eine Beschäftigung auf dem Arbeitsmarkt. Ähnlich hoch war mit 29,4 % (N=15)[172] der Anteil derjenigen unter allen BvB-TN, die es für *unwahrscheinlich* oder *sehr unwahrscheinlich* hielten, dieses beeinflussen zu können. 70,6 % (N=36)[173] dagegen äußerten sich positiv und zeigten damit eine optimistische internale Kontrollerwartung.

[169] Zusammenlegung der Ausprägungen *unwahrscheinlich* und *sehr unwahrscheinlich*.
[170] Ausgangszahl für diese Berechnung sind 53 BvB-TN, da ein Teilnehmer bereits einen Arbeitsplatz gefunden hatte und ein weiterer diese Frage unbeantwortet ließ.
[171] Vgl. Fn. 169.
[172] Vgl. Fn. 170, jedoch N=51 (1 BvB-TN in Arbeit und 3 Missing Data).
[173] Zusammenlegung der Ausprägungen *sehr wahrscheinlich* und *wahrscheinlich.*

### 5.2.6 Induktive Datenanalyse der Schülerfragebogen

Analog zur Datenanalyse der Elternfragebogen werden im Folgenden mögliche signifikante Zusammenhänge zwischen dem Antwortverhalten der befragten Jugendlichen und ihrer jeweiligen Gruppenzugehörigkeit eruiert, wobei auch hier das Signifikanzniveau $p<0,05$ beträgt. Um eventuelle Gemeinsamkeiten oder kennzeichnende Unterschiede zu den Ansichten der Eltern zu veranschaulichen, werden die Antworten der BvB-TN sowie RS-Schüler auch den jeweiligen Elternantworten gegenübergestellt.

#### 5.2.6.1 Kriterien für die Auswahl von Ausbildungs- und Arbeitsplätzen

In erster Linie zeigt sich, dass sich das Antwortverhalten zwischen RS-Schülern und BvB-TN in keinem der Aspekte dieser Fragestellung signifikant voneinander unterscheidet, also beide Schülergruppen die zum Elternfragebogen äquivalenten Variablen übereinstimmend bewerteten. Im Vergleich zu ihren Eltern gewichteten die Jugendlichen einzelne Aspekte jedoch unterschiedlich: So standen für sie beispielsweise finanzielle Gesichtspunkte als Kriterium bei der Entscheidung für bestimmte Ausbildungs- und Arbeitsplätze häufiger im Vordergrund als bei ihren Eltern. Auch der Vergleich zwischen den einzelnen Quoten beider Untersuchungsgruppen (Eltern und Schüler) für das Kriterium *soziales Ansehen* gab zu erkennen, dass die Jugendlichen dem sozialen Prestige des späteren Berufes eine höhere Bedeutung als ihre Eltern beimaßen; dies lässt sich insbesondere an den beiden negativen Ausprägungen ablesen, da hier die Quote der Jugendlichen mit 15 % nahezu um die Hälfte geringer als bei ihren Eltern (28,1 %) war. Interessant ist zudem die Beobachtung, dass die Jugendlichen ihre eigene berufliche Zukunft in deutlich engerer Verbindung mit dem Familiennutzen sahen, als dies von ihren Eltern beurteilt wurde: Mit 78,8 %[174] betonten die Mehrheit der RS-Schüler und BvB-TN die Wichtigkeit dieses Kriteriums; bei den Eltern hingegen war lediglich die Hälfte der Befragten (50,6 %) dieser Meinung. Ebenso wie für ihre Eltern war dieses Kriterium auch für RS-Schüler von großer Bedeutung: Nach Zusammenlegung der Ausprägungen *trifft völlig zu* bis *trifft teilweise zu* gaben fast 90 % von ihnen an, einen Beruf wählen zu wollen, der im Einklang mit den Bedürfnissen und Interessen der eigenen Familie steht. Dieses traf jedoch nur auf 69,1 % der BvB-TN zu. Auch der Aspekt *Rückkehrabsicht in die Türkei* war für die Jugendlichen ein deutlich wichtigeres Kriterium bei der Berufswahl.

[174] Zusammenlegung der Ausprägungen *trifft völlig zu* bis *trifft teilweise zu*.

5.2.6.2 Grad der eigenen Integration in Deutschland

Zur Vorbereitung der Frage nach der eigenen Integration in Deutschland wurde auch im Schülerfragebogen erst versucht, das Integrationsverständnis der Schüler zu evaluieren bzw. auch die Schüler mit der Frage zu befassen, was denn eigentlich Integration in ihren Augen bedeutet. Im Unterschied zum Elternfragebogen wurde hier eine geschlossene Frage verwendet. Die Vorgabe von Antwortalternativen erfordert nur ein *Wiedererkennen* (vgl. Albert/Koster 2002, S. 35) und ist deshalb für die Befragten wesentlich einfacher zu beantworten als eine offene Frage, die eine eigene kreative Textproduktion erfordert. Da das Thema „Integration" in seiner inhaltlichen und konzeptionellen Komplexität – gemäß eigenen Feststellungen im Rahmen der Arbeit mit Jugendlichen – in ihrem Alltagsleben überwiegend nicht Gegenstand interessierter Auseinandersetzung ist und dies Grund zur Annahme gab, dass für sie der Begriff weniger transparent als für ihre Eltern erscheint, wurde diese Art der Fragestellung mit niedrigerem Schwierigkeitsgrad für angebracht gehalten.
Mehr als drei Viertel der Jugendlichen (78,1 %)[175] setzten den Begriff „Integration" mindestens teilweise mit der völligen *Anpassung an die deutsche Kultur* gleich. Das hier dargestellte Verständnis der Jugendlichen stimmte tendenziell mit dem ihrer Eltern überein, da auch hier die Mehrheit der befragten Eltern aus beiden Gruppen (52,3 %) unter Integration die Anpassung an die deutsche Kultur verstand. Mit 63,8 %[176] verstanden die meisten Integration mindestens teilweise als Prozess des *gegenseitigen Respekts von Ausländern und Deutschen;* in ähnlicher Weise äußerten sich jedoch lediglich ein Viertel aller Eltern (25,2 %): An diesem Ergebnis ist abzulesen, dass der Gemeinschaftsgedanke bei den Jugendlichen viel ausgeprägter war als bei ihren Eltern. Für die Mehrheit der Jugendlichen (77,7 %)[177] war es mindestens teilweise zutreffend, dass Integration gleichbedeutend mit dem *gegenseitigen Interesse an der jeweiligen nationalen Kultur und Religion* ist, wobei RS-Schüler diesen Aspekt höher bewerteten als BvB-TN. Dieses Verständnis einer gegenseitigen Annäherung auf soziokultureller Ebene wiesen auch RS-Eltern deutlich häufiger als BvB-Eltern auf. Zudem wird deutlich, dass mehr als ein Fünftel aller befragten Jugendlichen (22,3 %) dies als wenig oder nicht zutreffend ablehnte, also der interethnische Austausch auf kultureller und sozialer Ebene aus ihrer Sicht keinerlei Bedeutung für den Integrationsprozess hatte.

Nach Klärung des Begriffes Integration bzw. Befassung mit seiner Bedeutung sollten die befragten Jugendlichen eine Aussage darüber treffen, inwieweit sie sich persönlich in

[175] Zusammenlegung der Ausprägungen *trifft völlig zu* bis *trifft teilweise zu*.
[176] Vgl. Fn. 175.
[177] Vgl. Fn. 175.

Deutschland integriert fühlten. Hierbei zeichnet sich ein überaus positives Bild ab: 68,9 % (N=71)[178] der Jugendlichen sahen sich in Deutschland integriert und äußerten damit eine positive Identifikation mit Deutschland. Dies steht in Diskrepanz zu den Ergebnissen von Karatas (vgl. 2006), die bei dem überwiegenden Anteil der befragten Jugendlichen türkischer Herkunft eine türkisch geprägte Identität eruierte. Überraschenderweise äußerten häufiger BvB-TN ihren positiven Bezug zum Aufnahmeland; ihre Quote lag deutlich höher als die von RS-Schülern. Dennoch gab es einen überaus hohen Anteil von Jugendlichen (31,1 %), die sich weniger oder nicht integriert fühlten. Unerwartet sind auch hier die unterschiedliche Bewertung der Jugendlichen der jeweiligen Gruppen und die Tatsache, dass sich RS-Schüler deutlich häufiger unzufrieden mit ihrer Positionierung in der deutschen Gesellschaft zeigten. Hierin wird der Unterschied zu der Studie Uysals (vgl. 1998) deutlich, der aus seinen Untersuchungsergebnissen eine gelungene Integration der – zur Gruppe der RS-Schüler äquivalenten – Jugendlichen, die das Gymnasium besuchten, schlussfolgert.

Auch wenn das unterschiedliche Antwortverhalten der türkischen Jugendlichen einen Zusammenhang zwischen der Gruppenzugehörigkeit und der Einschätzung des eigenen Integrationsgrades vermuten lässt, ist dieser nicht signifikant. Dennoch machen die Ergebnisse deutlich, auf welch unterschiedliche Weise die Jugendlichen aus beiden Gruppen ihren Integrationsstand in Deutschland beurteilten, wobei sich seltener RS-Schüler integriert fühlten. Diese Erkenntnis überrascht insofern, als dass zu erwarten stand, dass RS-Schüler aufgrund ihrer besseren Bildungserfahrungen (gemessen am Schulabschluss) und den damit einhergehenden Erfolgserlebnissen eine – insbesondere im Hinblick auf ein höheres Integrationsgefühl – positivere identifikative Sichtweise im Vergleich zu BvB-TN mit häufiger erfolglosen Bildungsverläufen entwickeln. Eine mögliche Erklärung wäre, dass BvB-TN grundsätzlich sich über die Bedeutung des Integrationsbegriffs und besonders über ihren eigenen Integrationsgrad weniger bewusst sind; denkbar ist aber auch, dass RS-Schüler aufgrund ihrer fortgeschrittenen Integration diesbezüglich hypersensibilisiert und überkritisch sind und sich in der negativeren Beurteilung eine nachvollziehbare Gegenreaktion äußert.

#### 5.2.6.3 Beurteilung der eigenen Deutschkenntnisse

Bei der Frage nach den eigenen Deutschkenntnissen beurteilten mit 42,9 % (N=45) die meisten Jugendlichen diese als gut, wobei dies häufiger RS-Schüler (59,1 %) angaben. Auch von den Eltern gaben die meisten (35,4 %) diese Ausprägung an. Nur 11 Befragte (10,4 %) hielten ihre Deutschkenntnisse für *schlecht*, wobei dies häufiger auf BvB-TN (63,6 %) zutraf

[178] Zusammenlegung der Ausprägungen *sehr integriert* und *integriert*.

als auf RS-Schüler. Auch bei den Eltern überwog mit 8 Antworten der Anteil der BvB-Eltern an allen Personen mit Angabe der letzten Ausprägung (N=9). Keiner der befragten Jugendlichen gab bei dieser Fragestellung die letzte Ausprägung, also *sehr schlecht*, an. Eine annähernd ähnliche prozentuale Verteilung für die beiden negativen Ausprägungen lässt sich auch bei den Elterngruppen beobachten, da hier von 47 Personen, die ihre Kenntnisse als wenig oder nicht ausreichend einstuften, 29 (61,7 %) aus der Gruppe der BvB-Eltern kamen.
Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Deutschkenntnisse von RS-Schülern im Vergleich zu BvB-TN zwar nicht signifikant besser, tendenziell jedoch als höher einzustufen sind. Daraus ist abzuleiten, dass sich der Grad der Deutschkenntnisse von Eltern auch entscheidend auf die sprachliche Entwicklung ihrer Kinder auswirkt, was vorliegend durch die Tatsache unterstrichen wird, dass die prozentuale Verteilung der Eltern mit schlechten Kenntnissen sich gleichermaßen auf die Schülergruppen übertragen lässt. Vor dem Hintergrund der höheren Bildungsleistungen von RS-Schülern lässt sich daher schlussfolgern, dass Deutschkenntnisse im engen Zusammenhang mit dem Bildungserfolg stehen. Auch Schönpflug/Alamdar-Niemann (1996, S. 23) belegten in ihren Untersuchungen türkischer Jugendlicher der zweiten Generation in Berlin, dass Deutschkenntnisse ein positiver Prädikator für die Platzierung im deutschen Schulsystem sind.

#### 5.2.6.4 Einfluss elterlicher Deutschkenntnisse auf den Bildungserfolg

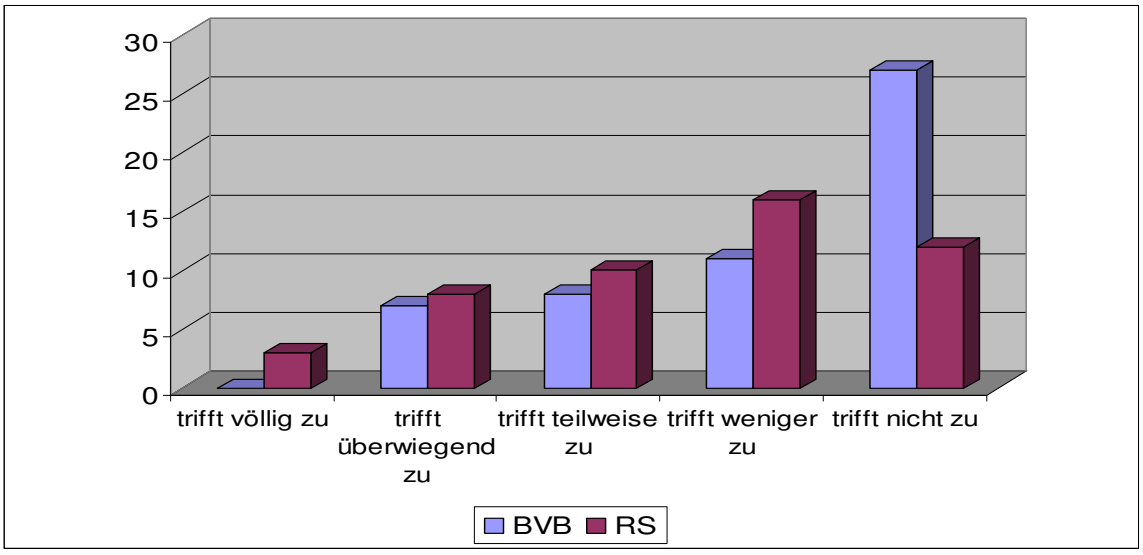
Die Analyse der Antworten zu der gleichen Fragestellung im Elternfragebogen machte deutlich, dass die Mehrheit der Eltern von einem direkten Zusammenhang zwischen ihren eigenen Deutschkenntnissen und dem Bildungserfolg ihrer Kinder ausging. Die meisten Eltern sahen somit die schulischen und beruflichen Erfolge ihrer Kinder in Abhängigkeit von den eigenen sprachlichen Fähigkeiten, wobei dies häufiger auf RS-Eltern zutraf. Welche Rolle spielt nun dieser Aspekt aus Sicht der Kinder für ihre eigenen Bildungsleistungen?
Fast die Hälfte aller Schüler (48,5 %) gab an, dass die Deutschkenntnisse ihrer Eltern einen geringen oder keinen Einfluss auf den eigenen Bildungserfolg haben; derselben Ansicht waren lediglich 34,2 % der befragten Eltern. Die Ablehnungshaltung der Jugendlichen gegenüber diesem Aspekt zeigt sich insbesondere an der ersten Ausprägung, da die wenigsten (6,8 %) den Zusammenhang zwischen den Sprachkenntnissen ihrer Eltern und ihrem eigenen Bildungserfolg als sehr groß einschätzten. Dies war bei den Eltern noch die zweithäufigste Antwort. Beim Vergleich der Gruppenquoten von RS-Schülern und BvB-TN zeigen sich keine signifikanten Unterschiede. Auffällig ist dennoch, dass häufiger RS-Schüler (10,2 %) als BvB-TN (3,7 %) von einem sehr großen Einfluss der elterlichen Deutschkenntnisse auf

ihren Bildungserfolg ausgingen. Auch nach Zusammenlegung der Ausprägungen *haben sehr großen Einfluss* bis *haben teilweise Einfluss* waren häufiger RS-Schüler (55,1 %) davon überzeugt, dass mindestens teilweise ein Zusammenhang besteht. Im Hinblick auf die bestehenden Bildungsunterschiede zwischen RS-Schülern und BvB-TN präsentiert sich mit diesem Ergebnis ein Indiz für die zuvor in Abschnitt 5.2.6.3 ausgesprochene Annahme, dass Deutschkenntnisse im engen Zusammenhang mit dem Bildungserfolg stehen.

### 5.2.6.5 Bedeutung der deutschen Staatsbürgerschaft für Berufschancen

Wie bereits dargestellt, spielte der Besitz der deutschen Staatsbürgerschaft im Hinblick auf die beruflichen Chancen ihrer Kinder für RS-Eltern generell eine größere Rolle. Der Vergleich mit dem Schülerfragebogen soll zum einen überprüfen, ob RS-Schüler den Besitz der deutschen Staatsbürgerschaft ebenfalls in einem engeren Zusammenhang mit den eigenen beruflichen Chancen sahen; zum anderen gilt es, mögliche Disparitäten im Antwortverhalten zwischen den untersuchten Schülergruppen aufzudecken. Die im Elternfragebogen vorgegebenen Aspekte waren im Schülerfragebogen identisch.
Signifikante Unterschiede zwischen beiden Schülergruppen zeigen sich hierbei nur für folgende Bereiche: Zum einen war es – nach Zusammenlegung der Ausprägungen *trifft völlig zu* bis *trifft teilweise zu* – für RS-Schüler (42,8 %) deutlich häufiger als für BvB-TN (28,3 %) mindestens teilweise zutreffend, dass mit Besitz der deutschen Staatsbürgerschaft die *Kündigungsgefahr* in der Ausbildung oder im Beruf geringer ist (s. Abbildung 28).

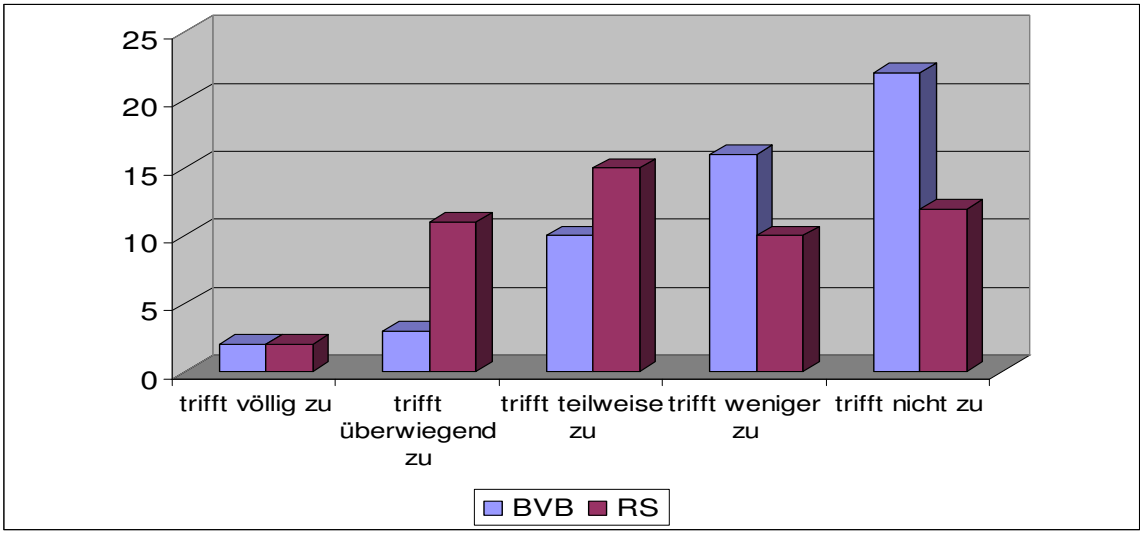
*Abbildung 28: Ansichten der RS-Schüler und BvB-TN zum Aspekt: Geringe Kündigungsgefahr mit Besitz der deutschen Staatsbürgerschaft, nach Häufigkeiten*




Eigene Darstellung.

Die Signifikanzprüfung belegt den Zusammenhang (*Chi-Quadrat=9,842/p=0,043)* zwischen dem Antwortverhalten der Jugendlichen und ihrer Gruppenzugehörigkeit.
Im gruppenspezifischen Vergleich zeigt sich zum anderen auch eine signifikant unterschiedliche Einschätzung im Zusammenhang mit der Frage, ob die deutsche Staatsbürgerschaft zu einer gleichberechtigten Behandlung am späteren Arbeitsplatz führt (s. Abbildung 29):

*Abbildung 29: Ansichten der RS-Schüler und BvB-TN zum Aspekt: Gleichberechtigte Behandlung am Arbeitsplatz mit Besitz der deutschen Staatsbürgerschaft, nach Häufigkeiten*




Eigene Darstellung.

Mit 56 % sahen deutlich häufiger RS-Schüler als BvB-TN (28,4 %) eine – durch die deutsche Staatsangehörigkeit bedingte – soziale Gleichstellung am Arbeitsplatz mindestens teilweise als gegeben;[179] der ermittelte Signifikanzwert liegt hier bei *Chi-Quadrat=9,818/p=0,044.* Analog dazu zeigt sich auch bei den Elterngruppen – wenn auch nicht so deutlich – eine höhere Bewertung dieses Kriteriums durch RS-Eltern.

Des Weiteren sahen es im Gegensatz zu BvB-TN (36,6 %) deutlich häufiger RS-Schüler (58%) als mindestens teilweise zutreffend an,[180] dass man als deutscher Staatsbürger im Bewerbungsprozess seltener abgelehnt wird; dieses prozentuale Verhältnis zwischen beiden Schülergruppen lässt sich auch beim Blick auf die Elternantworten feststellen, da auch hier etwa ein Fünftel mehr RS-Eltern diese Auffassung vertraten. Jedoch ist dieser statistische Zusammenhang im Antwortverhalten beider Schülergruppen grenzwertig signifikant (*Chi-*

[179] Zusammenlegung der Ausprägungen *trifft völlig zu* bis *trifft teilweise zu*.
[180] Vgl. Fn. 179.

*Quadrat=9,316/p=0,054*). Die Analyse liefert deutliche Ergebnisse zu den untersuchten Aspekten: Wie auch ihre Eltern maßen RS-Schüler der deutschen Staatsbürgerschaft eine größere Bedeutung für ihre späteren Berufschancen bei: sie bewerteten alle Variablen der Fragestellung höher als BvB-TN.

#### 5.2.6.6 Einschätzung der elterlichen Unterstützungsstrukturen bei der Ausbildungsplatz-/Arbeitssuche

Wie bereits bei der Datenanalyse des Elternfragebogens dargestellt, bestätigte sich die Annahme, RS-Eltern würden aufgrund ihrer besseren Bildungssituation und besseren ökonomischen Voraussetzungen mehr Zeit und Aufwand in den Berufsfindungsprozess ihrer Kinder investieren, jedoch ist dieser Zusammenhang nicht signifikant. Wie aber beurteilten die Jugendlichen die Unterstützung ihrer Eltern? Neben der Beantwortung dieser Frage gilt es in diesem Rahmen auch festzustellen, ob es signifikante Unterschiede in der Beurteilung zwischen beiden Schülergruppen gibt.

Bei einigen Aspekten zeigen sich zum Teil deutliche Abweichungen in den Antworten der Jugendlichen im Vergleich zu denen ihrer Eltern: So zogen nach Ansicht der Jugendlichen ihre Eltern viel seltener Stellenangebote in Zeitungen bei der Suche heran, als dies die Betroffenen von sich selbst behaupteten. Es fällt jedoch auf, dass im Vergleich zu BvB-TN (38,2 %) dieser Aspekt deutlich häufiger für RS-Schüler (51 %) mindestens teilweise zutreffend war,[181] demnach also häufiger RS-Eltern schriftliche Medien bei der Suche nach Ausbildungs- und Arbeitsplätzen für ihre Kinder nutzten. Auch im Hinblick auf die psychologische Unterstützung (*Motivation durch Gespräche*) unterscheiden sich die Antworten der Jugendlichen und ihrer Eltern deutlich voneinander, da nahezu doppelt so viele Jugendliche (16,3 %) diesen Aspekt als wenig oder nicht zutreffend beurteilten. Ebenso gab die deutliche Mehrheit der Jugendlichen (61,6 %) an, dass ihre Eltern das Internet bei der Lehrstellen- oder Arbeitssuche wenig oder nicht nutzen; beide Elterngruppen hingegen äußerten sich diesbezüglich positiver. Jedoch zeigt sich im gruppenspezifischen Vergleich zwischen RS-Schülern und BvB-TN eine häufigere Ablehnung dieses Aspektes in der BvB-Gruppe: nahezu die Hälfte der BvB-TN (49,1 %), aber nur etwas mehr als ein Drittel (36,7 %) der RS-Schüler gaben zu erkennen, dass sich ihre Eltern des Internets als Quelle für Ausbildungs- oder Stellenangebote nicht bedienen.

[181] Zusammenlegung der Ausprägungen *trifft völlig zu* bis *trifft teilweise zu*.

Von grenzwertiger Signifikanz (*Chi-Quadrat=9,265/p=0,055*) sind die Unterschiede in den Antworten von RS-Schülern und BvB-TN im Hinblick auf die Frage, ob ihre Eltern sie durch die Mithilfe beim Bewerbungsschreiben unterstützen: Für zwei Drittel aller RS-Schüler (67,3%) war es mindestens teilweise zutreffend, auf diese Weise von den Eltern bei ihrer Suche unterstützt zu werden; in der BvB-Gruppe dagegen traf dies lediglich auf 43,6 % der Jugendlichen zu.[182] Als ebenfalls statistisch grenzwertig (*Chi-Quadrat=9,122/p=0,058*) stellt sich der Zusammenhang zwischen der Gruppenzugehörigkeit und dem Aspekt *Nutzung der Berufsberatung* heraus: Hier gaben mit 43,5 % häufiger RS-Schüler an, dass ihre Eltern zur Unterstützung die Beratungsdienste in den Arbeitsagenturen mindestens teilweise nutzen; ähnlich äußerten sich lediglich 30,9 % der BvB-TN.[183] Interessant ist zudem die Beobachtung, dass sich die Bewertung dieser Frage bei BvB-TN im Vergleich zu der ihrer Eltern insbesondere für die ersten drei Ausprägungen deutlich voneinander unterscheidet, dagegen die Quoten der RS-Schüler und ihrer Eltern für alle Ausprägungen dieser Variablen nahezu identisch sind. Dies könnte ein Indiz dafür sein, dass die Kommunikation zwischen BvB-TN und ihren Eltern hinsichtlich beruflicher Themen schwächer ausgeprägt ist als zwischen RS-Schülern und ihren Eltern, was eher zu Misserfolgen führt.

### 5.2.7 Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Obwohl sich – bezogen auf den Gruppenvergleich – das Antwortverhalten der Jugendlichen aus statistischer Sicht kaum signifikant voneinander unterscheidet, stimmen ihre Ansichten weitgehend in allen Variablen tendenziell mit denen ihrer Eltern überein. Diese im weitesten Sinne gruppenhomogene Wertorientierung sowohl von RS- als auch BvB-Eltern und ihren Kindern zeigt deutlich, in welchem Maß sich die soziale und kulturelle Einstellung der Eltern auf ihre Kinder überträgt. Bereits Schönpflug (vgl. 2006) wies auf die Eltern-Kind-Ähnlichkeit in der Einstellung zu Leistungserwartungen in türkischen Familien in der Migrationssituation hin.

*Bildungserfolg*

Wie bereits mehrfach erwähnt, finden sich in vielen Studien empirische Belege für eine ausgeprägte ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. Demnach erreichen Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund im Vergleich zu ihren deutschen Mitschülern nicht

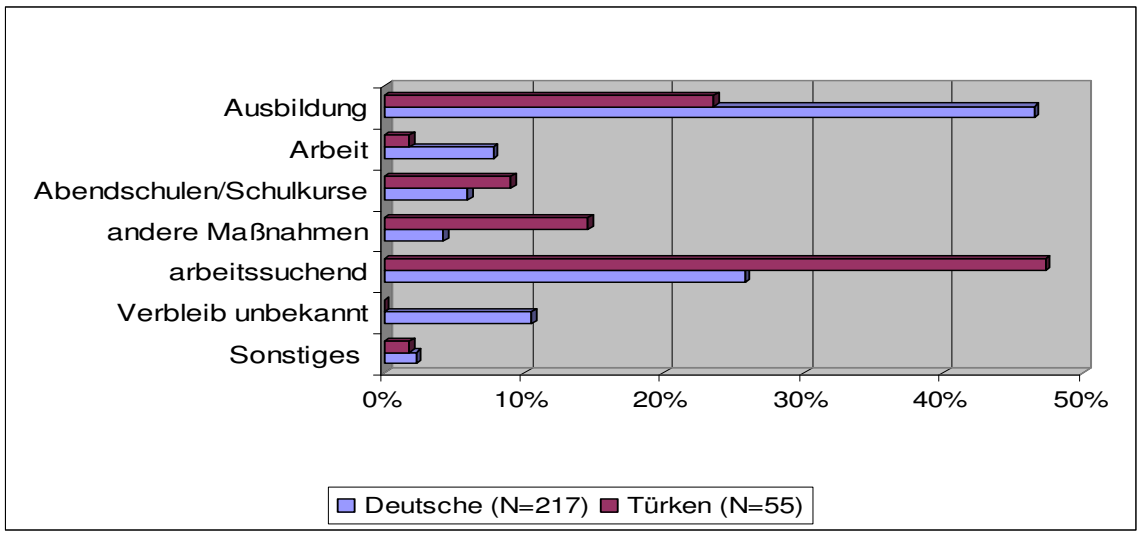
[182] Zusammenlegung der Ausprägungen *trifft völlig zu* bis *trifft teilweise zu*.
[183] Vgl. Fn. 182.

nur niedrigere, sondern auch generell weniger Bildungsabschlüsse. Dieses Defizit bei der Akkumulation von bildungsrelevanten Kapitalien wirkt sich wiederum negativ auf ihre Arbeitsmarktplatzierung aus (vgl. Steinbach/Nauck 2004). Die in der vorliegenden Arbeit präsentierten Ergebnisse liefern deutliche Anhaltspunkte dafür, dass intergenerationale Transmissionsprozesse nicht nur im Vergleich zwischen ethnisch heterogenen Migrantengruppen und deutschen Gleichaltrigen unterschiedlich zu bewerten sind. Zumindest für die im Rahmen dieser Studie untersuchten Personengruppen lässt sich konstatieren, dass auch innerhalb einer ethnisch homogenen Gruppe unterschiedliche Bildungs- und Sozialisationsbedingungen als maßgebliche Faktoren für den schulischen und beruflichen Erfolg der Kinder verantwortlich sind. Dabei stehen die deutlich bessere ökonomische und berufliche Stellung sowie die höheren Integrationsleistungen von RS-Eltern im Vordergrund der Betrachtung. Entsprechend häufiger als BvB-TN standen diese elterlichen Kapitalien danach RS-Schülern zur Verfügung.
Das Resultat dieser unterschiedlichen Ressourcenverteilung zeigt sich in den Bildungsleistungen der Kinder: Im Vergleich zu BvB-TN, die über geringe oder keine Bildungsabschlüsse verfügten, konnten RS-Schüler die elterlichen Ressourcen in höhere Bildungsabschlüsse (Mittlere Reife, Abitur) konvertieren und dadurch einen insgesamt größeren Bildungserfolg erzielen. Prinzipiell vergleichbare Verhältnisse hielten auch Karatas (vgl. 2006) und Uysal (vgl. 1998) in ihren Untersuchungen fest, nach denen die Eltern von Schülern aus niedrigen Schularten (Hauptschule) auch über eine geringere Schul- und Berufsbildung verfügten.

Jedoch sind BvB-TN nicht nur Jugendlichen derselben ethnischen Herkunft an höheren allgemeinbildenden Schulen gegenüber schlechter gestellt. Die folgende Statistik über die Erfolgsbilanz von Teilnehmern der berufsvorbereitenden Maßnahme[184] belegt, dass der Werdegang der Jugendlichen türkischer Herkunft im Vergleich zu deutschen Maßnahmeteilnehmern deutlich seltener in den Ausbildungs- oder Arbeitsmarkt mündete (s. Abbildung 30). Somit rangieren türkische Jugendliche in der untersuchten berufsvorbereitenden Maßnahme in der *Bildungshierarchie* ganz weit unten und haben folglich geringste Chancen auf eine erfolgreiche Berufskarriere. Die strukturelle Benachteiligung türkischer Jugendlicher zieht sich folglich auch durch diese Ebene des deutschen Bildungssystems hindurch.

[184] Berufsvorbereitende Maßnahme, deren türkische Teilnehmer die Untersuchungsgruppe für vorliegende Arbeit darstellten.

*Abbildung 30: Erfolgsbilanz von Maßnahmeteilnehmern deutscher und türkischer Herkunft, in Prozent*




Eigene Berechnung und Darstellung.

*Bedeutung der deutschen Staatsbürgerschaft für Berufschancen*

Das Ergebnis der Fragestellung zur Bedeutung der deutschen Staatsbürgerschaft für die späteren Berufschancen lässt sich aus folgendem Blickwinkel betrachtet interpretieren: Wie bislang aufgezeigt wurde, haben BvB-TN im Vergleich zu RS-Schülern deutlich geringere Bildungsleistungen vorzuweisen, das bedeutet, sie wurden bereits mit dem Gefühl des „Versagens“ auf Bildungsebene konfrontiert. Zudem gestaltet sich für sie der Übergang in Ausbildung oder Arbeit als Teilnehmer solcher Maßnahmen generell schwieriger (vgl. u. a. Gaupp et al. 2008; Skrobanek 2003). Im Bewusstsein dieser schlechten Ausgangslage sowie dem bisherigen schulischen Misserfolg offenbaren sie aus psychologischer Sicht eine Verweigerungshaltung gegenüber Deutschland als Heimat, von der sie nicht ausreichend Unterstützung erfahren haben.

Die fehlende Identifizierung mit Deutschland führt daher zu Abwehrmechanismen, unter denen die Relevanz der deutschen Staatsbürgerschaft für die eigenen Berufschancen geleugnet wird. RS-Schüler hingegen stehen diesem Aspekt eher zustimmend gegenüber, da sie angesichts ihrer Bildungserfolge positive Erfahrungen im Aufnahmeland gemacht haben und die Bedeutung der deutschen Staatsbürgerschaft für zukünftige Ziele nicht aus einer von Misserfolg und Ausschlusserfahrung geprägten Abwehrhaltung heraus, sondern objektiver einschätzen können.

*Grad der Integration*

Des Weiteren belegen die Ergebnisse, dass es einen hohen Anteil von Jugendlichen in beiden Gruppen gab, die sich wenig oder nicht integriert fühlten Auch bei Uysal (vgl. 1998) gab es in etwa insgesamt die gleiche Anzahl von Jugendlichen, die sich als „Außenseiter" fühlten, wobei im umgekehrten Verhältnis zur vorliegenden Studie ein Drittel der Hauptschüler und ein Viertel der Gymnasiasten dies von sich aussagten. Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass zwei Drittel bzw. drei Viertel der Jugendlichen sich integriert fühlten, beurteilt Uysal den Anteil der „Außenseiter" allerdings als nicht hoch. Dabei wird in der Öffentlichkeit davon ausgegangen, dass die noch für die erste Generation türkischer Migranten in der Migrationssituation bestehenden Problemfelder (aufgrund von Sprachbarrieren und sozialer Segregation) unter der Voraussetzung eines erfolgreichen Integrationsprozesses spätestens für die in Deutschland geborenen Generationen türkischer Kinder verschwunden sein müssten (vgl. u. a. Koray 1995; Ergün 2007). Jedoch sieht die Realität anders aus, da vor allem die Kinder der dritten Generation im Gegensatz zu denen der zweiten weiter im Bildungsniveau, in der Sprachkompetenz und in den Aufstiegschancen zurückfallen. Auch Herwartz-Emden betont die im Vergleich zu deutschen Schülern weit weniger erfolgreich verlaufende Schullaufbahn vieler Kinder und Jugendlicher mit Migrationshintergrund, obwohl sie in Deutschland geboren, aufgewachsen und hier die Sozialisationsprozesse durchlaufen haben (Herwartz-Emden 2005, S. 16). Janßen/Polat sprechen in diesem Kontext sogar von einer „*zweieinhalbten Generation*" (2005, S. 249), da aufgrund der zu erwartenden hohen Zahl an transnationalen Ehen, in denen die aus der Türkei nachgeholten Ehepartner aufgrund fehlender Sprachkenntnisse nicht zum Bildungserfolg ihrer Kinder an deutschen Schulen beitragen können, bei vielen Kindern in den folgenden Generationen die Deutschkenntnisse bei der Einschulung nicht ausreichend sein werden. Auch Polat (1997, S. 17) ist der Auffassung, dass – entgegen der Meinung einiger Bildungsforscher – Migranten der zweiten und dritten Generation sich nicht zunehmend an das deutsche Bildungssystem angepasst haben und ihre Bildungsabschlüsse im Vergleich zu deutschen Mitschülern immer noch schlechter sind. Dies zeigt sich auch im Hinblick auf ihre Beschäftigungsquoten, da das geringe Grundbildungsniveau insbesondere der zweiten Generation (OECD 2005, S. 58) ihren Zugang zur beruflichen Bildung als Portal zur Arbeitswelt verhindert.

*Bedeutung der elterlichen Sprachkenntnisse für eigenen Bildungserfolg*

Die Analyse des Fragebogens macht zudem deutlich, dass RS-Schüler einen engeren Zusammenhang zwischen dem eigenen Bildungserfolg und den elterlichen Sprachkenntnissen

empfanden. Dies lässt sich zweifelsohne aus ihren Antworten zu den Unterstützungsformen der Eltern bei der Ausbildungs- und Arbeitsplatzsuche herleiten: RS-Schüler fühlten sich im Rahmen ihrer beruflichen Orientierung tendenziell häufiger von ihren Eltern (z. B. beim Bewerbungsschreiben, durch Gespräche mit der Berufsberatung, durch die Nachfrage in Betrieben oder in der Art der Mediennutzung) unterstützt. Da für dieses Ausmaß der Unterstützung gute Kenntnisse der Eltern in der deutschen Sprache erforderlich sind – die RS-Schüler zudem höher einschätzten als die BvB-TN –, ist die Schlussfolgerung plausibel, dass die Deutschkenntnisse der Eltern für RS-Schüler im Hinblick auf den eigenen Bildungserfolg eine größere Bedeutung hatten.

*Zukunftsoptimismus*

Wie zu erwarten war, demonstriert sich der Zukunftsoptimismus bei RS-Schülern mit dem Wunsch, nach der Schulzeit ein Studium aufzunehmen, am deutlichsten. Sie schätzten ihre eigene Zukunft sehr positiv ein. Ähnlich überzeugt von einer erfolgreichen schulischen und/oder beruflichen Laufbahn waren auch die RS-Schüler, die eine Ausbildung anstrebten. Der hier evidente Zusammenhang wird auch von den Ergebnissen der Studien unter anderem von Bandura (vgl. 1997) und Ross/Sastry (vgl. 1999) unterstrichen, wonach höhere Bildung auf verschiedenen Ebenen die Fähigkeit zur Problemlösung fördert und dadurch eine höhere Kontrollüberzeugung nach sich zieht. Weitere Untersuchungen in diesem Kontext haben gezeigt, dass ein Zusammenhang zwischen dem besuchten Schultyp und der Kontrollerwartung bezüglich der persönlichen Zukunftsbewältigung besteht: So fanden Lukesch et al. (vgl. 1994) heraus, dass Schüler von Hauptschulen ihre Kompetenz, positiven Einfluss auf die persönliche Zukunft nehmen zu können, negativer einschätzten als vergleichsweise Schüler von Realschulen oder Gymnasien. Jedoch ist im Rahmen der vorliegenden Arbeit zu beobachten, dass BvB-TN im Vergleich zu den RS-Schülern deutlich häufiger eine optimistischere Kontrollerwartung aufwiesen, also häufiger davon ausgingen, einen direkten Einfluss auf den positiven Ausgang ihrer Bemühungen um einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz zu haben. Der gesteigerte Optimismus bei den BvB-TN könnte ein Hinweis auf Zweckoptimismus oder eine realitätsferne Selbstüberschätzung sein; er könnte aber auch Ausdruck einer im Hinblick auf ihren Zeithorizont extrem kurzen Zukunftsvorstellung über wenige Wochen sein, was Winkler (2004, S. 252) als Ergebnis ihres Vergleiches der Kontrollerwartungen von benachteiligten Jugendlichen aus einer Projektstichprobe mit denen von Jugendlichen einer repräsentativen Stichprobe konstatierte. Möglich ist aber auch, dass die Tatsache, sich in einer BvB-Maßnahme zu befinden, sie zuversichtlich stimmt und sie zu

optimistischen Einstellungen veranlasst. Letzteres ist wiederum bildungspolitisch interessant, weil hier deutlich wird, dass berufsvorbereitende Maßnahmen der richtige Weg zur beruflichen Motivation für Jugendliche sind. Sie bedeuten Unterstützung und Förderung. Positive Energien wie Optimismus sind dabei der „Treibstoff", der die Jugendlichen aus ihren unterprivilegierten Verhältnissen herausführen beziehungsweise vor einem weiteren Absacken in ihrem sozialen und gesellschaftlichen Status bewahren kann. Die positive internale Kontrollerwartung vermag die Reaktion darauf sein, dass sie mit dem BvB-Lehrgang eine konkrete Teilnahmechance erhielten, ihre Zukunft positiv zu gestalten. So gesehen gibt die Maßnahme den jungen Menschen die Erfahrung internaler Kontrolle, durch welche sie das Gefühl erleben, autonome Entscheidungsträger bei der Planung ihres weiteren schulischen oder beruflichen Werdegangs zu sein.

Berücksichtigt man die positiven Antworten der RS-Schüler zu den Fragen über Kontrollerwartung und Zukunftsoptimismus, ist demgegenüber anzunehmen, dass sie eine realistische Einschätzung ihrer Chancen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt haben und die BvB-TN sich aufgrund der Selbstüberschätzung ihnen in der Auswertung annähern. Welche dieser beiden Hypothesen, also Überschätzung oder positive Kontrollerfahrung aufgrund des Absolvierens eines hoffnungsvoll stimmenden BvB-Lehrgangs – der zur Annäherung an die RS-Schüler führt – letztendlich zutrifft, müsste Gegenstand einer intensiveren Untersuchung sein, da die hier aufgezeigten Ergebnisse diese Frage anstoßen.

# 6. Zusammenfassung und Ausblick

Wie im Rahmen dieser Studie aufgezeigt werden konnte, existieren bei den untersuchten Elterngruppen im Hinblick auf die erhobenen Fragenkomplexe viele signifikante Unterschiede. RS-Eltern wiesen ein höheres Bildungskapital – zumindest im Hinblick auf das in der Türkei erreichte Bildungsniveau – sowie ökonomisches Kapital auf, waren seltener von Arbeitslosigkeit betroffen und häufiger in Berufen mit sozial höherem Prestige beschäftigt. Zudem ließ sich ein höherer Integrationsgrad in die deutsche Gesellschaft sowie eine größere Identifikation mit dem Aufnahmeland feststellen. Vor dem Hintergrund der höheren Bildungsleistungen von RS-Schülern legt dies nahe, dass die Weichen für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn der Kinder in der soziokulturellen und sozioökonomischen Struktur der Familie gestellt werden, die damit einen entscheidenden Einfluss auf den schulischen Erfolg der Kinder haben. Leider finden Kinder innerhalb der familiären „Settings“ unterschiedliche Rahmenbedingungen vor, was auch die Differenzen im Bildungserfolg zum Teil erklärt. Aufgrund der ungleichen Verteilung und damit Verfügbarkeit von Ressourcen war der elterliche Einfluss auf die Bildungsbeteiligung beider Schülergruppen unterschiedlich ausgeprägt. Zu diesem Ergebnis kommt auch Uysal (vgl. 1998), da in seiner Untersuchung bei den Eltern von Gymnasiasten die zuvor genannten Aspekte deutlich prägnanter zum Ausdruck kamen.

Wie bereits zu Beginn der vorliegenden Arbeit erläutert, stellt gemäß Bourdieus Definition die Bildungsbeteiligung die Verfügbarkeit beziehungsweise den Erwerb von kulturellem Kapital dar, das im Lebensverlauf kumuliert und zum Erwerb weiterer Kapitalien eingesetzt wird (vgl. Bourdieu 1983). Für Nauck/Diefenbach/Petri (1998, S. 703) ist die Bildungsbeteiligung aber auch umgekehrt ein Ergebnis von bereits vorhandenem kulturellen, sozialen und ökonomischen Kapital, besonders dem Kapital, das in der Elterngeneration vorhanden ist und der Kindergeneration damit zur Verfügung steht. Dies führt zu folgendem Schluss: Je weniger Kapital die Eltern zur Verfügung haben, umso geringer sind die Chancen ihrer Kinder auf einen erfolgreichen Bildungsverlauf. Dabei ist die Kumulation dieser Kapitalien nicht *nur* von ihrer Verfügbarkeit abhängig, sondern wird auch von den individuellen Situationen bestimmt, in denen sich die Personen befinden. Die bestehende enge Beziehung zwischen geringen elterlichen Kapitalien und geringem Bildungserfolg der Kinder lässt sich aber nicht ausschließlich auf die Situation in Migrantenfamilien reduzieren, da

dieser Umstand in gleichem Maße auch auf deutsche Familien zutrifft. Jedoch tritt diese Beziehung bei Migranten aufgrund der Fremdheitserfahrung innerhalb der deutschen Gesellschaft stärker zutage.

Da vor diesem Hintergrund BvB-Eltern ihren Kindern Kapitalien nicht im selben quantitativen sowie qualitativen Umfang wie RS-Eltern zur Verfügung stellen konnten, dürfte bei BvB-TN als Folge der weniger erfolgreichen intergenerationalen Transmissionsprozesse die schulische Laufbahn weitgehend determiniert gewesen sein. Dies impliziert, dass BvB-Eltern im Vergleich zu RS-Eltern in der Türkei nicht in ausreichendem Maß Kapitalien kumulieren oder in der Migrationssituation in Deutschland weitere Kapitalien erwerben konnten, die schließlich ihren Kindern zum Erreichen höherer Bildungsleistungen fehlten. Auch wenn als Ergebnis verschiedener empirischer Untersuchungen zu den Ursachen von Bildungsbenachteiligung bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ein Zusammenhang zwischen elterlichen Kapitalien und den Bildungserfolgen der Kinder zwar anerkannt, aber nicht für ausschlaggebend gehalten wird (vgl. u. a. Nauck/Diefenbach/Petri 1998; Diefenbach 2007), so verdeutlicht diese Arbeit, dass vom sozioökonomischen und soziokulturellen Hintergrund der untersuchten Eltern eine große Auswirkung auf die Bildungsleistungen ihrer Kinder ausging, ihr Bildungswerdegang also in hohem Maße vom Grad der Verfügbarkeit über elterliche Kapitalien beeinflusst wurde. Dabei ist wichtig zu betonen, dass – ebenso wie bei der differenzierten Betrachtung der Bildungsunterschiede zwischen deutschen und türkischen Jugendlichen – auch bei den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit die Betonung auf der Faktorenpluralität liegt, also nicht lediglich einzelne Elemente die von den untersuchten Jugendlichen vorliegenden Bildungsleistungen bestimmen, sondern vielmehr das Zusammentreffen mehrerer in ihrer Wechselwirkung werden zum Einflussfaktor.

Was also ist zu tun, um derartige negative Entwicklungen mit Blick auf die folgenden Generationen zu unterbinden? Die im Rahmen dieser Arbeit befragten Jugendlichen werden bald selbst Familien gründen und Kinder haben, die – in der vierten Generation – in Deutschland zur Schule gehen. Dies bedeutet aber nicht, dass diese Kinder, deren Eltern hier geboren, aufgewachsen und auch zur Schule gegangen sind, automatisch eine bessere Stellung in der Schule und im Beruf haben werden, auch wenn ihre Eltern in Deutschland erworbene Bildungsabschlüsse vorweisen können. In vielen Forschungsarbeiten wurde in diesem Zusammenhang bereits aufgezeigt, dass sich Disparitäten in den Bildungsleistungen

im Vergleich zu deutschen Schülern sogar noch vergrößern (vgl. u. a. Polat 1998; Janßen/Polat 2005).

Der Weg zur Integration führt unweigerlich über die Bildung. Die Appelle an den Integrationswillen der Migranten sind vergeblich, wenn deren Motivation nicht durch angemessene Bildungsangebote und das Gefühl, an Bildungsprozessen partizipieren zu können, gestärkt wird. Daher ist es aus bildungs- und integrationspolitischer Sicht erforderlich, bereits frühzeitig den Grundstein für einen besseren Bildungserfolg zu legen. Ziel dieser Politik muss hierbei sein, durch Unterstützungsstrukturen im Rahmen staatlicher und nichtstaatlicher Maßnahmen sowie durch höhere Bildungsaufwendungen für diese Zielgruppe nachhaltig in die oben beschriebenen Transmissionsprozesse einzugreifen, um die Bildungslücke zu deutschen Schülern zu schließen und dadurch die Chance auf eine stabile Berufs- und Erwerbsbiografie zu erhöhen (von Gostomski 2008. S. 41). Auch die stärkere Einbindung der Eltern in die schulischen und beruflichen Belange ihrer Kinder spielt hierbei eine bedeutende Rolle. Eltern müssen dazu motiviert werden, intensiver im schulischen – als auch soziokulturellen – Entwicklungsprozess ihrer Kinder mitzuwirken und sie durch das Angebot von Unterstützungsstrukturen nachhaltig auf ihrem Bildungsweg zu begleiten (vgl. auch Uysal 1998). Dies erfordert aber auch eine für Migrantenfamilien transparente Schulpolitik, welche die Eltern in die schulischen Prozesse und Entscheidungen – wie beispielsweise Gestaltung und Vermittlung von Lehrplaninhalten und didaktischen Zielen – mit einbezieht und partizipieren lässt. Darüber hinaus erscheint es sinnvoll, Eltern im Rahmen des Integrationsprozesses beim Aufbau sozialer Netzwerke zu unterstützen. Die hierdurch angestrebte Erweiterung der sozialen Kontakte türkischer Migranten zu Deutschen im sozialen Umfeld kann auch zur Verbesserung der Deutschkenntnisse beitragen. Zum einen bedeutet dies eine Erleichterung der Kommunikation untereinander, trägt im weiteren Verlauf – vor dem Hintergrund der Bedeutung eines zweisprachigen Haushaltes für die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten der Kinder – zum anderen zur Verbesserung der Sprachkenntnisse der Kinder bei. Aber auch die Erhöhung der Partizipationschancen der Eltern auf dem Arbeitsmarkt ist als weiterer Aspekt zu berücksichtigen, da beruflich erfolgreiche Eltern ihren Kindern aus motivationspsychologischer Sicht als Vorbilder dienen und ihnen qua eine bessere Berufsorientierung bieten können.

All diese Ansatzpunkte stützen das, was seit Beginn der Migrationsforschung bereits behauptet wird, nämlich dass Sprache, Bildung und Zugang zum Bildungssystem und zu allen Segmenten des Beschäftigungsmarktes nicht nur die Integration der Migranten in Deutschland

fördern und erleichtern, sondern diese zu einem großen Teil auch selbst darstellen. Dies wiederum beinhaltet eine eindeutige politische Forderung: Politik sollte sich weniger auf das Fordern und Sanktionieren konzentrieren, sondern Bildungschancen und erleichterte Zugänge schaffen. Denn wer Integration wirklich will, sollte praktisch und unmittelbar handeln.

### 6.1 Rolle der Eltern im Bildungsprozess

Die bildungspolitische und sozialgesellschaftliche Integration von Migranten, in deren Verlauf unter anderem erleichterte Zugänge zu Bildungsmöglichkeiten für die heranwachsenden Jahrgänge geschaffen werden müssen, geht jedoch nur dann erfolgreich vonstatten, wenn auch die Elterngenerationen in diesen Prozess inkludiert werden. Wie im Rahmen dieser Arbeit bereits mehrfach angesprochen gelten in der Erziehungswissenschaft die soziale Position der Familie und deren vorhandene Ressourcen – insbesondere Bildungskapital – als Haupteinflussfaktoren auf den Schul- und Ausbildungserfolg von Kindern und Jugendlichen. Dabei wird in der öffentlichen Debatte die Auffassung über die Bildungsaspiration türkischer Eltern von unterschiedlichen Meinungen geprägt: In der Realität rückläufiger Zahl von Schülern türkischer Nationalität an allen ausländischen Schülern an höheren Schularten (Gymnasium) sieht der ehemalige Vorsitzende des Zentrums für Türkeistudien Sen einen Indikator für das wachsende Desinteresse sowie für die fehlende Wertschätzung höherer Schulbildung bei türkischen Jugendlichen und ihren Familien (vgl. Sen 1991). Insbesondere im Zusammenhang mit den weiterhin schlechten Schulabschlüssen türkischer Jugendlicher liegt die Problematik nach Ansicht der Türkischen Gemeinde in Deutschland (TGD) vielmehr in der ambivalenten Einstellung türkischer Eltern zu Bildungsfragen begründet, da bei ihnen zwar der Wunsch nach schulischen und beruflichen Erfolgen ihrer Kinder vorhanden sei, sie jedoch deren kulturelle Entfremdung durch den großen Einfluss der Bildungseinrichtungen befürchten würden[185]. Dieser Auffassung wird in der seitens der Türkischen Botschaft in Berlin in Auftrag gegebenen Studie über den Stand der Integration der Türken in Deutschland widersprochen: Demnach sei bei weit mehr als der Hälfte aller befragten türkischen Väter und Mütter der Wunsch vorhanden, dass ihre Kinder mindestens einen Hochschulabschluss erreichen.[186] Zu einem ähnlichen Schluss kamen in

[185] Den Kindern rechtzeitig Deutsch beibringen und zugleich die Muttersprache entwickeln. Online-Artikel der Türkischen Gemeinde in Deutschland (TGD) vom 12.01.2003. URL: http://www.tgd.de/index.php?name=News&file=article&sid=147&theme=Printer (letzter Zugriff am 28.07.2008).

[186] Botschaft der Republik Türkei in Berlin (Hrsg.): Zur Integration der Türken in Deutschland – Allgemeine Behauptungen und Ergebnisse von Studien. November 2002, Publikationsnummer 1.

diesem Zusammenhang auch Merkens/Schmidt. Des Weiteren stellten die Autoren fest, dass der überwiegende Anteil der befragten türkischen Schüler einen höheren Abschluss als den auf Hauptschulniveau anstrebte (Merkens/Schmidt 2001, S. 115). Auch die Bildungsaspiration der Eltern lag bei diesen Schülern sehr hoch.

Dass grundsätzlich Eltern mit höherem Bildungsgrad auch mehr Wert auf gute Schulabschlüsse oder qualifizierende Ausbildungsplätze ihrer Kinder legen und sich deren Chancen auf höhere und weiterführende Bildungsabschlüsse damit erhöhen, haben verschiedene Untersuchungen gezeigt (vgl. Nauck/Diefenbach/Petri 1998; Toprak 2004; Kristen/Granato 2005). Nun verfügen türkische Eltern insbesondere der ersten Migrantengeneration im Vergleich zu Deutschen in der Regel nicht über das Wissen, von dem ihre Kinder profitieren könnten. Häufig können die Erwachsenen nur auf Kenntnisse aus der Grundschulzeit in der Türkei zurückgreifen, wenige von ihnen besuchten je die Oberschule. Dass hierbei türkische Migranten selbst unter denen aus klassischen Einwanderungsnationen das geringste Bildungsniveau besitzen, zeigt unter anderem die vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge in Auftrag gegebene Repräsentativbefragung, nach der Personen türkischer Herkunft den größten Anteil an allen Ausländern ohne Schulabschluss ausmachten (von Gostomski 2008, S. 18). Zwar mögen Kinder der zweiten und dritten Generation Eltern haben, die wenigstens zum Teil in Deutschland aufgewachsen sind; das heißt allerdings nicht, dass die Bildungsabschlüsse sehr hoch sind. Bereits 1987 konstatierte Nauck (1987b, S. 90) in diesem Zusammenhang, dass sich türkische Familien selbst nach Jahren des Aufenthaltes in Deutschland entsprechend der Abstammung aus dörflichen oder urbanen Regionen der Türkei oder der erworbenen Schulbildung unterscheiden würden. Mit der Immigration nach Deutschland multiplizierten sich aufgrund der mangelhaften Deutschkenntnisse zunehmend die Probleme in der Aufnahmegesellschaft, wobei sich der Grad der Sprachkompetenz nach Sen/Sauer/Halm (2001, S. 61) nach unterschiedlichen Faktoren in Abhängigkeit vom Land, in dem der Schulabschluss erworben wurde, der Aufenthaltsdauer und dem Alter differenzieren lässt. Die mit dem Spracherwerb erlangte Sprachkompetenz dient jedoch nicht ausschließlich zu Kommunikationszwecken; sie ermöglicht darüber hinaus die Fähigkeit, sich in einem fremden politischen, sozialen und kulturellen Raum zurechtzufinden und aktiv am öffentlichen Leben teilzunehmen. Mangelt es an den entsprechenden Fähigkeiten, ist eine gesellschaftliche Partizipation jedoch kaum möglich.

Gleichwohl muss aber die Frage gestellt werden, ob mit der politischen und sozialen Partizipation alle Probleme und Unterschiede zwischen Deutschen und Türken aufgehoben

sind. Problemlos partizipieren nur die Bürger mit Migrationshintergrund, denen das herrschende System den Eindruck vermitteln kann, ihre individuellen Interessen zu vertreten. Was aber bedeutet Partizipation? Vilmar gibt hierzu eine Definition: „*Partizipation bedeutet jede Beteiligung des Bürgers an gesellschaftlichen Prozessen, und zwar sowohl an Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozessen als auch an sozialen und speziell politischen Aktivitäten selbst*“ (Vilmar, 1986, S. 340).

Trotz der zahlreichen gesetzlichen (Neu-)Regelungen zur Gleichstellung der ehemaligen türkischen Arbeitsmigranten mit der deutschen Bevölkerung befinden sich diese weiterhin in einer sozialrechtlichen Randposition (vgl. Prümm 2003). Eine gleichberechtigte Beteiligung der türkischen Bevölkerung an politischen Entscheidungen wäre synonym mit der Zuerkennung von bürgerlichen Rechten, welche in erster Linie die Mitglieder der Mehrheitsbevölkerung als vollwertige Staatsbürger ganz für sich beanspruchen. Die Bereitschaft der deutschen Mehrheitsgesellschaft, das an den deutschen Pass gebundene „Monopol“ auf staatsbürgerliche Rechte mit ethnischen und nationalen Minderheiten gleichermaßen zu teilen, wäre ein entscheidender Schritt im Integrationsprozess, von dem man in Deutschland jedoch noch weit entfernt ist. Andererseits bleibt es aber auch zu erwähnen, dass die sozialgesellschaftliche Isolation, in der sich viele türkische Migranten befinden, mitunter selbstgesteuert ist. Wie bereits dargestellt, legen viele keinen großen Wert auf das Erlernen der deutschen Sprache, da sie in ihren ethnisch homogenen Wohnvierteln eine durch das Überangebot an türkischen Geschäften und Einrichtungen von der deutschen Außenwelt völlig isolierte Lebensweise führen können. Die in dieser subkulturellen Umgebung lebenden türkischen Kinder finden eine präparierte soziokulturelle Nische vor, in die sie früh eingebunden werden. Somit wachsen sie in ein ethnisch homogenes Milieu mit geringem Bildungsniveau hinein, in dem ihre Bildungsmöglichkeiten mehr oder weniger vorgegeben sind. Hinzu kommt, dass sich das niedrige Bildungsniveau der Eltern in vielen türkischen Familien negativ auf den Bildungsprozess der Kinder auswirkt, was nach Wagner et al. (vgl. 1998) und Leggewie (vgl. 2000) stärker als bei deutschen generell auf ausländische Familien zutreffe. Besonders im Hinblick auf ihre berufliche Zukunft fehlt türkischen Jugendlichen die Unterstützung ihrer Eltern bei der Suche nach einem geeigneten Ausbildungs- oder Arbeitsplatz. Die Gründe hierfür sind verschiedenartig:
Zum einen liegt dies in den mangelhaften bis kaum vorhandenen Deutschkenntnissen der Eltern begründet. Ihr sprachliches Defizit hindert sie an der gezielten Leitung und Orientierung ihrer Kinder. Zu den zusätzlich fehlenden Kenntnissen der Eltern über das

deutsche Bildungssystem kommen häufig auch Vorstellungen einer autoritären Erziehung in Schulen hinzu, wie sie aus der eigenen Schulzeit in der Türkei noch bekannt ist. Dementsprechend bleibt es für sie unverständlich, dass in deutschen Schulen den Lehrern kein Respekt entgegengebracht wird oder die Verordnung von strengen pädagogischen Maßnahmen als Strafe ausbleibt (vgl. hierzu Neumann 1981). Diese und ähnliche Wissensdefizite der Eltern über das deutsche Schulwesen haben in Bezug auf die schulische Entwicklung ihrer Kinder gravierende Auswirkungen, da sie nicht oder kaum in der Lage sind, die Probleme, Wünsche oder auch Sorgen ihrer Kinder in einem ausreichenden Maß vor den Bildungsinstitutionen zu artikulieren.

Zum anderen bewegen sich die meisten türkischen Migranten in gleichen ethnischen und kulturellen Sozialisationsfeldern und haben daher außerhalb ihres Arbeitsplatzes keinen oder kaum Kontakt zu Deutschen. Dies wiederum bedeutet, dass sie nicht in der Lage sind, Informationsnetzwerke in ihrem Umfeld oder in ihren Betrieben aufzubauen, von denen ihre Kinder profitieren könnten. Hinzu kommt, dass in vielen türkischen Familien das Interesse für die berufliche Zukunft der Kinder und Jugendlichen gering ist. Wie bereits geschildert, wird hier früh das Geldverdienen als eine der zentralen Lebensaufgaben zitiert. Eine buchstäblich konträre Haltung äußert sich aber auch darin, dass manche türkische Eltern ihre Kinder zu schulischen Erfolgen förmlich drängen. Der auf den Kindern und Jugendlichen lastende Leistungsdruck wird umso größer, je weniger die Eltern aufgrund mangelnder Schulkenntnisse Hilfestellungen für das Erreichen der erwünschten Ziele geben können. Das hier scheinbar paradoxe Verhalten der Eltern, die überwiegend in Bezug auf ihre Söhne eine hohe Bildungsaspiration haben (vgl. Steinbach/Nauck 2005, S. 113), spiegelt die Fehleinschätzung der Fähigkeiten ihrer Kinder wider: Aufgrund ihrer mehrheitlich aufstiegsorientierten Einstellung wünschen Migrantenfamilien (für) sich gute Schulabschlüsse ihrer Kinder, nach Möglichkeit Abitur und Studium (vgl. Ucar 2001); sie schicken die Kinder auch gegen die Empfehlung der Grundschulen auf Gymnasien, wo sie allerdings aufgrund des mangelnden Potenzials schließlich scheitern (Neumann 1997, S. 152). Häufig kommt wenig förderlich hinzu, dass aufgrund der engen Wohnbedingungen kaum Platz für Privates bleibt und das damit verbundene Arbeiten am Küchen- oder Wohnzimmertisch sehr ungünstig für das Lernen sind.[187] Der schulische Misserfolg verursacht bei vielen Kindern und Jugendlichen schließlich Schuldgefühle – und kann im Weiteren zu einer Identitätskrise führen –, da man den elterlichen Ansprüchen nicht gerecht werden kann.

[187] Auszug aus einem Interview mit dem Vorsitzenden des Türkischen Elternvereins Berlin, Ilfan Kizgin, am 04.08.2005. Geführt und transkribiert von H. Gillmeister für den Türkischen Bund in Berlin-Brandenburg e.V.

Die im Rahmen dieser Arbeit vielfach angesprochenen erschwerten Lebensbedingungen für türkische Jugendliche in Deutschland treffen explizit auf junge Mädchen und Frauen zu. Fast immer haben in ihrer Sozialisation mädchenspezifische Normen eine große Rolle gespielt. Türkische Mädchen und junge Frauen werden anders erzogen und behandelt als Jungen. Bei vielen von ihnen bleibt noch immer ein beträchtliches Maß an Kontrolle durch die Familie oder Nachbarn bestehen (vgl. Salman 1999). Es soll aber auch nicht der Eindruck erweckt werden, dass *alle* Mädchen und jungen Frauen türkischer Herkunft zwangsläufig von dieser patriarchalischen Unterordnung sowie sozialen Bewachung innerhalb der Familie betroffen sind. Viele Familien erziehen ihre Töchter in weiten Teilen „liberal und […] westlich aufgeschlossen“ (Sen 1994, S. 55). Es gibt zudem viele Studien, deren Ergebnisse belegen, dass türkische Mädchen neben einer hohen Bildungsaspiration (vgl. auch Gültekin 2003; Weber 2003) in vielen Punkten (z. B. Selbstständigkeit und Bereitschaft zur Auseinandersetzung im Elternhaus) durchaus ähnlich positive Tendenzen wie Mädchen anderer ethnischer Herkunft zeigen (vgl. u. a. Shell-Studie 2000; Weidacher 2000) und insofern nicht pauschal der ihnen oftmals in der Literatur und in den Medien zugeschriebenen Opferrolle entsprechen. Allerdings lassen sich solch temporäre Ergebnisse nicht auf die generellen Ausgangsbedingungen türkischer Mädchen und junger Frauen übertragen, deren familiäre Situation sich grundlegend von den Verhältnissen in Familien anderer ethnischer Herkunft unterscheidet. Die traditionell patriarchalischen Strukturen haben in den meisten in Deutschland lebenden türkischen Familien dennoch Bestand. Weiterhin verbringen viele junge Türkinnen ihre Freizeit meistenteils im Elternhaus, wo sie frühzeitig in die Hausarbeit mit eingebunden werden und einen großen Teil der Pflichten im Haushalt übernehmen (Müller 1999, S. 23).

Die Erfahrungen aus der täglichen pädagogischen Arbeit mit türkischen Mädchen in sozialen Einrichtungen legen die Gegensätze zwischen den allgegenwärtigen familiären Pflichten und dem Wunsch nach individueller Emanzipation offen dar. Ein bedeutender Faktor ist hierbei die Lebensplanung der Töchter, die in der Hand der Eltern liegt. Die traditionellen Wertvorstellungen der Eltern und ihre Zukunftspläne für ihre Töchter erschweren und verhindern zusätzlich zu den gesellschaftlichen Hindernissen die berufliche Entfaltung. Anders als bei männlichen Türken kann sich eine türkische Familie kaum vorstellen, die Tochter allein in Deutschland zu lassen. Da es schwierig für die Eltern ist, langfristige Vorstellungen über die berufliche Zukunft ihrer Töchter zu entwickeln, wird von ihnen die Ausrichtung ihrer Lebensplanung nach elterlichen Vorstellungen erwartet. Dies engt die

beruflichen Möglichkeiten der jungen Türkinnen in Deutschland zunehmend ein. Gieseke/Kuhs (1999, S. 25) zufolge würden sich zudem auch Diskriminierungsmechanismen der Betriebe beim Zugang zu Arbeit und Beruf hinderlich auf die berufliche Entfaltung junger türkischer Frauen auswirken. Hier existieren weiterhin Vorurteile und Befürchtungen bzw. Bedenken, dass türkische Auszubildende die Ausbildung wegen Eheschließung und/oder vorzeitiger Rückkehr in die Heimat abbrechen oder sich die Eltern in die Ausbildung einmischen.

Insgesamt lässt sich resümieren, dass sich Mädchen und junge Frauen türkischer Herkunft mit ihren eigenen Interessen an drei wesentlichen soziokulturellen und gesellschaftlichen Konfliktpunkten (zer-)reiben, die einen starken Einfluss auf den Prozess ihrer Selbstverwirklichung haben:

- Sie erleben die tägliche Konfrontation mit den Einschränkungen durch die ihnen zugewiesene Frauenrolle im patriarchalischen Familiensystem.
- Sie erfahren in der auf Frauenberufe ausgerichteten Sozialisation die gesellschaftlichen Grenzen ihrer persönlichen und beruflichen Verwirklichung.
- Sie erfahren die Ablehnung bei der Ausbildungsplatzsuche aufgrund von Vorurteilen und der kulturellen Stigmatisierung durch die Betriebe.

Türkische Eltern sollten sich positiv und effektiv in die Lebensorientierung und berufliche Planung ihrer Töchter involvieren und deren Wunsch nach beruflicher Selbstverwirklichung respektieren, um ihr Selbstwertgefühl sowie das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu steigern und dadurch die Optimierung ihrer Chancen auf dem Ausbildungs- sowie Arbeitsmarkt gewährleisten zu können. In diesem Zusammenhang ist es auch notwendig, Alternativen zu den bekannten Frauenberufen aufzuzeigen und sie an qualifizierende Berufszweige, etwa im sekundären oder tertiären Sektor, heranzuführen. Eltern junger Türkinnen müssen hierfür auf die sozialen und beruflichen Begabungen sowie Fertigkeiten ihrer Töchter aufmerksam gemacht werden. In Zusammenarbeit mit Beratungsstellen für Migranten, den Beratungsfachkräften der Arbeitsagentur, Arbeitgeberorganisationen, Integrationsträgern sowie Ausbildungsbetrieben wäre die Einrichtung von regelmäßigen Fachtagungen sinnvoll, in denen türkische Eltern mit ihren Töchtern über die Möglichkeiten der dualen Ausbildung in Deutschland aufgeklärt und darüber hinaus bestehende Vorurteile und Einstellungshemmnisse deutscher Ausbildungsbetriebe abgebaut werden könnten.

## 6.2 Förderung der interkulturellen Handlungskompetenzen türkischer Eltern

In den vorangegangenen Kapiteln und Abschnitten war der Fokus der Betrachtungen auf die Situation der in Deutschland lebenden Kinder und Jugendlichen türkischer Herkunft gerichtet. Hierbei wurden die Probleme erörtert, mit denen sie in ihrer Lebenswelt zwischen zwei unterschiedlichen Kulturen konfrontiert werden. Es kristallisiert sich heraus, dass sich die sogenannte „Bildungsferne“ des Elternhauses sowie ein geringer Anregungsgehalt der Familie (vgl. Wigfield/Asher 1984) für viele türkische Schüler als die Haupthindernisse auf dem Weg zu einem erfolgreichen Bildungsabschluss darstellen. Je höher die Schulabschlüsse der Eltern sind, je mehr Zeit sie für ihre Kinder haben, ihnen vorlesen, mit ihnen spielen und über Wissen verfügen, das in der Schule wichtig ist, je mehr sie das deutsche Bildungssystem und seine pädagogischen Hintergründe kennen, umso höher sind die Chancen ihrer Kinder auf einen guten Schulabschluss. Gleichermaßen intensiviert sich mit den Deutschkenntnissen der Eltern und insbesondere der Mütter auch die Entwicklung der Sprachkompetenz ihrer Kinder. Um einen entscheidenden Beitrag zur Verbesserung der Schul- und Ausbildungssituation ihrer Kinder zu leisten, müssen türkische Eltern ihre bildungsbezogenen Erwartungen an den Fähigkeiten ihrer Kinder ausrichten. Dies bedeutet auch, dass man sich mit der schulischen oder beruflichen Zukunft der Kinder beschäftigt und ihnen im Rahmen der eigenen Möglichkeiten beratend und fördernd zur Seite steht.

Wie bereits angesprochen, ist es in diesem Zusammenhang jedoch nicht ausreichend, die schlechte Bildungssituation türkischer Kinder und Jugendlicher allein an der sozialgesellschaftlich niederen Stellung und am geringen Bildungsgrad ihrer Eltern festzumachen, da sich damit nur ein Teil der Ursachen für ihre – im Vergleich zu gleichaltrigen Deutschen – schlechteren Bildungsleistungen erklären lässt. Weit differenzierter als bisher müssen in den biografischen, kontextuellen und familiären Bedingungen und Ressourcen die Ursachen für die Bildungsbenachteiligung von Schülern türkischer Herkunft erforscht werden. Aber auch die Schulen stehen hierbei in der Verantwortung. Sie dürfen sich nicht lediglich auf die Funktion einer reinen Bildungsinstitution zur Vermittlung von Unterrichtsstoff berufen; sie haben auch die Verpflichtung, Kinder und Jugendliche zu sozial und kommunikativ handlungsfähigen Akteuren des Gemeinwesens zu erziehen. An dieser pädagogischen Schnittstelle müssen die Schulen ihre Zusammenarbeit mit den Eltern weiter ausbauen und neben der schulischen Förderung auch die persönliche Entwicklung der Kinder und Jugendlichen als gemeinsame Erziehungsaufgabe deklarieren. In diesem Kontext ist auch der Informationsbericht der Kultusministerkonferenz über die Zusammenarbeit von Eltern und Schulen zu verstehen, in

dem das in allen Bundesländern geltende Recht der Eltern auf Auskunft über die schulische Entwicklung und den Leistungsstand ihrer Kinder explizit hervorgehoben wird.[188] Ein Rechtsanspruch ist aber nur dann effektiv und von Nutzen, wenn er willentlich und bewusst wahrgenommen wird. Die Realität ist jedoch eine andere: Vielfach sind die Eltern aufgrund der oben geschilderten Sprachbarrieren kaum in der Lage, ihre Beteiligungsrechte an der schulischen Erziehung ihrer Kinder wahrzunehmen (vgl. Uysal 1998). Somit bleibt die Teilnahme türkischer Eltern an Elterabenden oder Schulgremien bis auf wenige Interessierte beschränkt. Bereits bei den 1984 von Grube/Özkara (vgl. 1984) durchgeführten Befragungen türkischer Eltern konnten die Autoren ein durch mangelhafte Sprachkenntnisse bedingtes Desinteresse an Elternabenden feststellen. Die aus den damaligen Untersuchungsergebnissen von Grube/Özkara hervorgehende mangelhafte Beteiligung ist auch heute noch symbolisch für die Einstellung vieler nicht herkunftsdeutscher Eltern gegenüber solchen Veranstaltungen. Die Scham und Angst vor Verständigungsproblemen sind häufig größer als die Sorge um das schulische Wohlergehen ihrer Kinder und führen schließlich zu Resignation und Desinteresse. Somit bleibt die für den Schulerfolg der Kinder so notwendige Kommunikation zwischen Eltern und Schulen aus. Briefe und Mitteilungen über schulrelevante Informationen oder Hinweise auf schulpolitische Richtlinien werden nicht verstanden. Meist lassen sie ihre Kinder die Post für sie lesen, welche diese allerdings inhaltlich häufig fehlinterpretieren. Den Kindern wächst aufgrund der Tatsache, dass sie ihre Eltern in diesen schulischen Belangen unterstützen müssen, eine *Elternrolle* zu. Dadurch fehlt ihnen das Gefühl von Sicherheit, das sie so notwendig brauchen, und sie bleiben aufgrund der unzureichenden Unterstützung seitens der Eltern in dieser wichtigen Phase ihrer psychologischen und sozialen Entwicklung auf sich selbst gestellt.

Will man die Eltern nicht völlig bei der Planung der schulischen und beruflichen Zukunft ihrer Kinder ausschließen, gilt es aber eben jene Sprachhürden zu überwinden. Dazu ist es notwendig, adäquate und einvernehmliche Lösungen für beide Seiten zu finden. Dass türkische Eltern ihre deutschen Sprachkenntnisse verbessern müssen, um am öffentlichen Leben teilzunehmen, ist eine der Grundvoraussetzungen zum einen für eine nachhaltige Integration in die Aufnahmegesellschaft und zum anderen für die Unterstützung einer erfolgreichen Bildungslaufbahn ihrer Kinder (vgl. Uysal 1998). Allerdings werden Migranten die hierfür notwendige Motivation nur in einer Gesellschaft aufbringen, die ihnen das Gefühl

[188] „Erziehung als Auftrag von Elternhaus und Schule“ – Informationen über die Zusammenarbeit von Eltern und Schule. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003. URL: http://www.kmk.org/doc/beschl/Elternhaus_und_Schule_04_12.pdf (letzter Zugriff am 24.09.2008).

von Toleranz und Akzeptanz vermittelt und ihnen den Raum zur langfristigen Planung ihrer Zukunft lässt. Beides wird aber nicht von heute auf morgen geschehen. Eine vor diesem Hintergrund zu realisierende Maßnahme zur Verringerung sprachlicher Verständigungsschwierigkeiten zwischen türkischen Eltern und den Schulen wäre der Einsatz von Dolmetschern, die über die Beratung bei Elternabenden hinaus den Kontakt zur Familie aufrecht erhalten und den Informationsfluss zwischen Schule und Elternhaus fördern (vgl. auch Goldberg/Sauer 2006). Der mangelhaften Kommunikation zwischen Eltern und Lehrkräften in deutschen Bildungseinrichtungen liegt nicht nur ein sprachliches Problem zugrunde, sondern sie enthüllt auch Gegensätze auf kultureller Ebene. In der Unwissenheit über Handlungsabläufe und soziale Prozesse sowie im Fehlen von Prozessgestaltungskompetenzen liegen die eigentlichen Ursachen für die sozialgesellschaftlichen Probleme zwischen Deutschen und Migranten nicht nur türkischer Herkunft verborgen. Integration lässt sich nicht erzwingen, ebenso wenig die Bereitschaft zur Akzeptanz der Zuzugsgesellschaft. Eine nicht mindere Bedeutung könnten in diesem Zusammenhang sogenannte „Kulturdolmetscher" übernehmen, die Ucar als wichtige Ergänzung und Unterstützung zu den sprachlichen Dolmetschern an Schulen sieht.[189] Die Funktion von Kulturdolmetschern könnte darin liegen, kulturspezifische Begrifflichkeiten, Verhaltensweisen und gesellschaftliche Normen aus beiden Wertesystemen sowie Prozessabläufe in Beziehung zueinander zu setzen, verständlich zu machen und dadurch eine Kommunikationsbasis zwischen Türken und Deutschen zu schaffen. Damit lassen sich die auf Unkenntnis über die jeweils andere Kultur basierenden Fehlinterpretationen in Bezug auf kulturelle und soziale Eigenarten vermeiden. Um die Position des Kulturdolmetschers optimal zu besetzen, kommt es hierbei auf den Einsatz qualifizierter und interkulturell geschulter Fachkräfte an, deren strukturierte und transparente Arbeitsmethodik sich im regelmäßigen kommunikativen Austausch mit den Eltern reflektiert. Eine weitere Möglichkeit, die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Eltern im Hinblick auf die Verbesserung der Schulerfolge türkischer Kinder und Jugendlicher zu intensivieren, ließe sich über schulische Informationsveranstaltungen in türkischer Sprache erreichen, über die im Übrigen auch den Informationsdefiziten der Eltern über das deutsche Bildungssystem abgeholfen werden könnte.

Eines der wesentlichen Ziele der Integrationspolitik muss daher sein, ergänzend zur Institutionalisierung interkultureller und bilingualer Lernorte in den Schulen auch die sozialen und interkulturellen Handlungskompetenzen türkischer Eltern im Hinblick auf eine aktive

[189] „Wir brauchen Kulturdolmetscher an den Schulen". Interview von Jeanette Goddar mit Prof. Dr. Ali Ucar in „die tageszeitung" vom 21.06.2006, S. 15.

Beteiligung am schulischen und beruflichen Leben ihrer Kinder zu fördern. Mögliche konzeptionelle Ansatzpunkte für diese Prozessaktivierung könnten als Schlussfolgerung vorstehender Ausführungen wie folgt konkretisiert werden:

- *mindestens ein Elternvertreter pro Schulklasse mit Migrationshintergrund*
- *regelmäßiger Austausch zwischen Lehrern, Schulleitung und Elternvertretern mit Migrationshintergrund*
- *prozessorientierte Reflexion der didaktischen Förderstrukturen, insbesondere im bilingualen Unterricht*
- *interkulturelle Schulung der Lehrfachkräfte auf psychologischer Ebene (Erfahrung eigener Vorurteile, eigenen Fremdheitserlebens, eigener xenophobischer Reaktionsweisen als etwas „Normales" und „Verbindliches")*
- *interkulturelle Konzeption als „lebbare" Integration; Prozessbeschreibung und Qualitätsprozess*
- *Schaffung eines interkulturellen Bewusstseins der Schüler (z.B. durch Aufklärung über die Festtage der unterschiedlichen Kulturen sowie ihrer religiösen Bedeutung)*
- *interkulturelle „Jahresplanung" (Organisation und Koordination von interkulturellen Schulfesten, Kulturabenden und interkulturellen Elterntreffpunkten an Schulen).*

Im Hinblick auf die Steigerung der beruflichen Chancen von türkischen Jugendlichen muss zudem speziell die Berufsberatung in kooperativer Funktion zwischen Elternhaus, Schule und Ausbildungsbetrieb bei der Berufsfindung verstärkt mit einbezogen werden. Die Berufsberatung sollte interkulturell ausgerichtet sein und so die spezifischen Werte, Vorstellungen und Sichtweisen türkischer Jugendlicher in der Berufsplanung mit berücksichtigen. Die Zusammenarbeit könnte möglichen Zweifeln von Eltern bezüglich der Berufsausbildung und Berufswahl, aber auch möglichen Vorurteilen von Ausbildungsbetrieben gegenüber türkischen Auszubildenden entgegenwirken.

Ergebnisse von Studien aus der empirischen Sozialforschung können nicht immer allen Aspekten der gegebenen sozialen und gesellschaftlichen Verhältnisse entsprechen. Es ist unumstritten, dass die nationale Herkunft der Migrationskinder nicht deterministisch ihren Bildungserfolg festlegt, sondern vielmehr der Bildungshintergrund der Eltern und deren soziokulturellen Kompetenzen und Ressourcen sowie die bildungspolitischen Voraussetzungen des Aufnahmelandes hier eine bedeutende Rolle spielen. Die familiären Faktoren sind daher nicht allein ausschlaggebend für den Bildungserfolg von

Migrationskindern und –jugendlichen (vgl. Diefenbach 2004). Vielmehr ergänzen die auf soziokultureller Ebene gewonnen Erkenntnisse den Forschungsstand und tragen dadurch zum besseren Verständnis der komplexen Hintergründe bei. Der faktische Anspruch an die Ergebnisse wissenschaftlicher Erhebungen, reale Zustände der sozialen und gesellschaftlichen Lebenswelten von Migrationskindern und –jugendlichen darzustellen, erfordert jedoch eine weitergehende Differenzierung statistischer Informationen nach Bildungsgrad und ökonomisch-kulturellem Kapital der Eltern, wobei auch zusätzlich die unter Landeshoheit fallenden strukturellen Bildungsbedingungen berücksichtigt werden müssen.

Letztlich bleibt nur noch das zu wiederholen, was eingangs dieses Kapitels bereits erörtert wurde: Die Bildungsprobleme der türkischen Kinder und Jugendlichen hängen ganz eng mit ihrem sozialen Umfeld und familiären Hintergrund zusammen. Insbesondere im Hinblick auf den familiären Hintergrund zeigen die Ergebnisse der Untersuchung, dass die Bildungsleistungen der BvB-TN und RS-Schüler in enger Relation mit der Verfügbarkeit über elterliche Kapitalien stehen, schulische (Fehl-)Leistungen der türkischen Jugendlichen in beiden Gruppen folglich auch mit qualitativen Unterschieden in den intergenerationalen Transmissionsprozessen zu erklären sind. Aber auch die schulischen und beruflichen Möglichkeiten der RS-Schüler bleiben unter den genannten Bildungsvoraussetzungen in Deutschland weitgehend hinter denen deutscher Jugendlicher zurück. Auch wenn sich generell Jugendliche türkischer Herkunft in Deutschland in ihren individuellen Leistungen zunehmend dem Leistungsprofil der deutschen Jugendlichen annähern, kann noch lange nicht von gleichen bildungspolitischen Bedingungen für beide Gruppen gesprochen werden. Kinder und Jugendliche türkischer Herkunft – sowohl mit als auch ohne deutsche Staatsangehörigkeit – werden noch auf längere Zeit spezifischer Formen der Beratung, Unterstützung und Förderung bedürfen.

Es ist von größter Dringlichkeit, dass in der Politik sowie Gesellschaft endlich ein Umdenken erfolgt, da selbstverständlich auch die „Kultur der Mehrheitsgesellschaft“ (Stanat 2006, S. 67) einen Einfluss auf den Bildungserfolg Jugendlicher mit Migrationshintergrund hat. Das Zuwanderungsland Deutschland ist gefordert, in die Integration und Bildung der Migranten – auch unter dem Gesichtspunkt der gesellschaftlichen Entwicklung und des demografischen Wandels (Alterspyramide) – zu investieren. Keine Gesellschaft kann es sich leisten, solch wertvolles „Kapital“ brach liegen zu lassen.

## Literaturverzeichnis

**Abali, Ünal:** Zweitsprache Deutsch im Unterricht. Sprachunterricht für türkische Schüler. BELTZ Forschungsberichte; Weinheim/Basel 1980.

**Alamdar-Niemann, Monika/Merkens, Hans:** Gutachten: Schulverlauf deutscher und türkischer Schüler im Berliner Schulsystem. Auf der Basis empirischer Erhebungen in den Bezirken Kreuzberg und Charlottenburg; Berlin 1987.

**Alba, Richard D./Handl, Johann/Müller, Walter:** Ethnische Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 46; 1994, S. 203-237.

**Albers, Willi et al. (Hrsg.):** Handwörterbuch der Wirtschaftswissenschaft: Bildung bis Finanzausgleich. Band 2; Fischer Verlag, Stuttgart und New York 1980.

**Albert, Ruth/Koster, Cor J.:** Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung. Ein methodologisches Arbeitsbuch; Narr Studienbücher VII, 2002.

**Alexander, Karl L./Entwisle, Doris R.:** Achievement in the First Two Years of School: *Patterns and Processes.* Monographs of the Society for Research in Child Development 53 (1); 1988.

**Altmaier, Peter:** Europäische Herausforderungen – nationalstaatliche Antworten? Strategien und Entwicklungspfade der Integrationsmessung. In: Indikatoren zur Messung von Integrationserfolgen; Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales (Hrsg.): Der Beauftragte des Senats von Berlin für Integration und Migration, Berlin 2007.

**Altvater, Elmar:** Zum historischen Hintergrund des Qualifikationsbegriffs. In: Altvater, Elmar/Huisken, Freerk (Hrsg.): Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors; Erlangen 1971, S. 77-90.

**Appel, René/Muysken, Pieter:** Language Contact and Bilingualism. Institute for General Linguistics, University of Amsterdam; London 1987.

**Auernheimer, Georg**: Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Interkulturelle Studien 13; Opladen 2002.

**Auernheimer, Georg:** Einführung in die interkulturelle Pädagogik. 3. Auflage; Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 2003.

**Azizefendioglu, Hüseyin:** Die Zukunftsperspektiven türkischer Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland. Centaurus-Verlag, Herbolzheim 2000.

**Bade, Klaus:** Ausländer, Aussiedler, Asyl in der Bundesrepublik Deutschland. 3., neu bearbeitete und aktualisierte Ausgabe; Hannover 1994

**Bandura, Albert:** Self-Efficacy: The Exercise of Control. New York, W.H. Freeman and Company, 1997.

**Bankston, Carl L. III/Caldas, Stephen J.:** Majority African American Schools and Social Injustice: The Influence of De Facto Segregation on Academic Achievement. Social Forces 75; 1996, pp. 535-555.

**Barber, Bonnie L./Eccles, Jacquelynne:** Long-Term Influence of Divorce and Single Parenting on Adolescent Family- and Work-Related Values, Behaviors and Aspirations. Psychological Bulletin No. 111; 1992, pp. 108-126.

**Bartelheimer, Peter:** Sozialberichterstattung für die „Soziale Stadt". Methodische Probleme und politische Möglichkeiten; Frankfurt a.M./New York (Campus) 2001.

**Bastian, Jens/Lentz, Astrid/Radtke, Frank-Olaf/Zoogbaum, Carla:** Untersuchung zur Bildungsbeteiligung ausländischer Kinder in Bielefeld. Materialien des Zentrums für Lehrerbildung; Universität Bielefeld 1992.

**Baumert, Jürgen et al. (Hrsg.):** PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, 2001.

**Baumert, Jürgen/Schümer, Gundel:** Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Baumert, Jürgen et al. (Hrsg.): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich; Opladen: Leske + Budrich, 2001, S. 323–407.

**Baumert, Jürgen et al. (Hrsg.):** PISA 2000: Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Zusammenfassung zentraler Befunde; Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin 2002.

**Baumert, Jürgen/Watermann, Rainer/Schümer, Gundel:** Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE); 6. Jahrgang, Heft 1/2003, S. 46-71.

**Baumert, Jürgen/Maaz, Kai:** Das theoretische und methodische Konzept von PISA zur Erfassung sozialer und kultureller Ressourcen der Herkunftsfamilie: internationale und nationale Rahmenkonzeption. In: Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Watermann, Rainer (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungssystem. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit – vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000; VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2006, S. 11-29.

**Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (Hrsg.):** 4. Bericht zur Lage der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin 2000.

**Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (Hrsg.):** 5. Bericht zur Lage der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin 2002.

**Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.):** Daten – Fakten – Trends: Bildung und Ausbildung. Berlin 2005.

**Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.):** Einbürgerung – Daten, Fakten, Trends, Stand 2004. In Zusammenarbeit mit dem Europäischen Forum für Migrationsstudien Bamberg (ems); Berlin 2005.

**Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.):** Berufsausbildung – eine Zukunftschance für Zugewanderte. Dokumentation der Fachtagung „Berufliche Qualifizierung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund fördern – Unternehmer mit Migrationshintergrund für die Ausbildung gewinnen“ vom 15.06.2004; Bonn/Berlin 2005. URL: http://www.bundesregierung.de/ Content/DE/Publikation /IB/Anlagen/berufsausbildung-zukunftschance,property=publicationFile.pdf (letzter Zugriff am 23.07.2008).

**Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.):** Bericht über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland. Berlin 2005.

**Becker, Egon:** Materialistische Bildungsökonomie und empirische Qualifikationsforschung. In: Ritsert, Jürgen (Hrsg.): Zur Wissenschaftslogik einer kritischen Soziologie; Frankfurt am Main 1976, S. 248-345.

**Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.):** Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 2., aktualisierte Auflage; VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2007.

**Beckmann, Herbert:** Rassismuserfahrungen von Asylsuchenden. In: Mecheril, Paul/Teo, Thomas (Hrsg.): Psychologie und Rassismus; Reinbek bei Hamburg 1997, S. 204-221.

**Beinke, Lothar:** Elterneinfluss auf die Berufswahl. Bad Honnef 2000.

**Beinke, Lothar:** Familie und Berufswahl. Bad Honnef 2002.

**Below, Susanne von:** Schulische Bildung, berufliche Ausbildung und Erwerbstätigkeit junger Migranten. Ergebnisse des Integrationssurveys des BiB. Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung beim Statistischen Bundesamt Wiesbaden (Hrsg.); Heft 105b, Wiesbaden 2003.

**Bender, Stefan/Seifert, Wolfgang:** Lokale Arbeitsmärkte für ausländische Arbeitskräfte in Deutschland. Berufliche Veränderungsprozesse am Beispiel dreier idealtypischer Arbeitsmarktregionen. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 31,4; 1998b, S. 661-673.

**Berry, John W. et al.:** Cross-Cultural Psychology. Research and Applications; Cambridge University Press 1999.

**Betz, Tanja:** Bildung und soziale Ungleichheit: Lebensweltliche Bildung in (Migranten-) Milieus. Arbeitspapier II-16; Zentrum für sozialpädagogische Forschung der Universität Trier, 2004.

**Bolten, Jürgen:** Interkulturelle Kompetenz. Landeszentrale für politische Bildung, Erfurt 2001.

**Bos, Wilfried et al.:** IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich; Waxmann, Münster 2004.

**Boos-Nünning, Ursula:** Determinanten der Schulorientierung und des Schulerfolges ausländischer Kinder. In: Boos-Nünning, Ursula/Hohmann, Manfred/Reich, Hans (Hrsg.): Schulbildung ausländischer Kinder; Bonn 1976.

**Boos-Nünning, Ursula:** Türkische Jugendliche in der Berufsberatung: Verstehensprobleme und Kommunikationsdiskrepanzen. In: Nieke, Wolfgang/Boos-Nünning, Ursula (Hrsg.): Ausländische Jugendliche in der Berufsausbildung – auf dem Weg zur Chancengleichheit? Opladen: Leske + Budrich, 1991, S. 33-51.

**Boos-Nünning, Ursula:** Jugendliche ausländischer Herkunft als Zielgruppe der Orientierung und Beratung. In: Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Jugendliche ausländischer Herkunft vor der Berufswahl; Nürnberg 1993, S. 11–28.

**Boos-Nünning, Ursula:** Schul- und Berufssituation von Jugendlichen ausländischer Herkunft, insbesondere von Mädchen und Frauen. In: Chancengleichheit für ausländische Jugendliche – eine Tagung der Friedrich-Ebert-Stiftung am 22.09.1994 in Magdeburg; Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung, Abteilung Arbeits- und Sozialforschung, Bonn 1994a.

**Boos-Nünning, Ursula:** Jugendliche ausländischer Herkunft: Arbeitslosigkeit und Zugang zum Arbeitsmarkt. In: Montada, Leo (Hrsg.): Arbeitslosigkeit und soziale Gerechtigkeit; Campus Verlag, Frankfurt 1994b, S. 150–174.

**Boos-Nünning, Ursula:** Berufliche Bildung von Migrantinnen und Migranten. Ein vernachlässigtes Potential für Wirtschaft und Gesellschaft. Im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung und des Bundesinstituts für Berufsbildung; Bonn 2005. URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21__Boos-Nuenning_Migranten.pdf (letzter Zugriff am 14.04.2008).

**Bortz, Jürgen/Döring, Nicola:** Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4. Auflage; Springer Verlag, Berlin 2006.

**Botschaft der Republik Türkei in Berlin (Hrsg.):** Zur Integration der Türken in Deutschland – allgemeine Behauptungen und Ergebnisse von Studien. November 2002, Publikationsnummer 1.

**Bourdieu, Pierre Félix:** Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Rainer (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt; Sonderband 2, Verlag Otto Schwartz & Co, Göttingen 1983, S. 183–198.

**Bourhis, Richard et al.:** Immigration und Multikulturalismus in Kanada: Die Entwicklung eines interaktiven Akkulturationsmodells. In: Mummendey, Amelié/Simon, Bernd (Hrsg.): Identität und Verschiedenheit. Zur Sozialpsychologie der Identität in komplexen Gesellschaften; Huber-Verlag, Bern 1997, S. 63-108.

**Bronfenbrenner, Uri:** Die Ökologie der menschlichen Entwicklung; Stuttgart 1981.

**Büchel, Felix/Wagner, Gert G.:** Soziale Differenzen der Bildungschancen in Westdeutschland. Unter besonderer Berücksichtigung von Zuwandererkindern. In: Zapf, Wolfgang/Schupp, Jürgen/Habich, Roland (Hrsg.): Lebenslagen im Wandel: Sozialberichterstattung im Längsschnitt; Campus-Verlag, Frankfurt a.M. 1996, S. 80-96.

**Bühler-Otten, Sabine/Neumann, Ursula/Reuter, Lutz:** Interkulturelle Bildung in den Lehrplänen. In: Gogolin, Ingrid/Nauck, Bernhard (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER; Opladen 2000, S. 279-319.

**Bulut, Soner:** Untersuchung zur wohnräumlichen Konzentration von türkischen Migranten in ausgewählten Städten des Ruhrgebietes. Inauguraldissertation an der Universität Duisburg-Essen, Fachbereich Biologie und Geographie; September 2006.

**Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB):** Schaubilder zur Berufsbildung – Strukturen und Entwicklungen. Ausgabe 2006.

**Bundesministerium für Bildung und Forschung:** Berufsbildungsbericht 2006. Bonn/Berlin 2006.

**Bundesministerium für Bildung und Forschung:** Berufsbildungsbericht 2008. Bonn/Berlin 2008.

**Bundesministerium für Bildung und Forschung:** Kompetenzfeststellung als Integrationschance? In: Modelle und Strategien zur Verbesserung der Bildungsbeteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund; Band III der Schriftenreihe zum Programm „Kompetenzen fördern – berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm)“; Bonn/Berlin 2006, S. 43.

**Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend:** Sechster Familienbericht. Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Leistungen – Belastungen – Herausforderungen und Stellungnahme der Bundesregierung. Drucksache 14/4357; Berlin 2000.

**Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend:** Dritter Bericht zur Lage der alteren Generation – Alter und Gesellschaft. Dritter Altenbericht; Deutscher Bundestag, 14. Wahlperiode/Drucksache 14/5130, Dezember 2000.

**Büntig, Wolf:** Arbeiten, um zu leben, oder leben, um zu arbeiten? Fachartikel aus dem Zentrum für die berufliche und persönliche Fortbildung in potential-orientierter Selbsterfahrung und Psychotherapie (ZIST); 2001.

**Burkert, Carola/Seibert, Holger:** Labour Market Outcomes after Vocational Training in Germany. Equal Opportunities for Migrants and Natives? IAB Discussion Paper No.31/2007. URL: http://doku.iab.de/discussionpapers/2007/dp3107.pdf (letzter Zugriff am 15.09.2008).

**Büttner, Thies et al:** Innovationsbarrieren und internationale Standortmobilität. Eine Studie des Zentrums für Europäische Wirtschaftsforschung GmbH (ZWE) und des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung (DIW) im Auftrag der IG BCE, Chemieverbände Rheinland-Pfalz und der BASF-Aktiengesellschaft; Mannheim/Berlin 2004.

**Chen, Peter Y./Popovich, Paula M.:** Correlation: Parametric and Nonparametric Measures. Sage University Paper Series Quantitative Applications in the Social Sciences; No. 07-139, Thousand Oaks, Sage 2002.

**Christoph, Bernhard:** Zur Messung des Berufsprestiges. Aktualisierung der Magnitude-Prestigeskala auf die Berufsklassifikation ISCO88. In: ZUMA-Nachrichten; Jg. 57, Heft 57, 2005, S. 79-127.

**Cummins, Jim:** Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. Bilingual Education Paper Series. Vol. 3, No. 2, 1979. In: Review of Educational Research 49, pp. 222-251. Wieder abgedruckt in: An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins. Edited by Colin Baker and Nancy H. Horneberger; Multilingual Matters, 2001, pp. 63-95.

**De Cilia, Rudolf:** Spracherwerb in der Migration. Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen Nr. 3/2005; Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.), Abt. V/12, Referat für interkulturelles Lernen, Wien 2005.

**Deutsche Shell (Hrsg.):** Jugend 2000. 13. Shell-Jugendstudie; Opladen 2000.

**Deutsche Shell (Hrsg.):** Jugend 2006. 15. Shell-Jugendstudie; Fischer Taschenbuch Verlag 2006.

**Deutsches Institut für Urbanistik (Hrsg.):** Die soziale Stadt. Eine erste Bilanz des Bund-Länder-Programms „Stadtteile mit besonderem Entwicklungsbedarf – die soziale Stadt“; Berlin 2002.

**Diefenbach, Heike:** Bildungsbeteiligung und Berufseinmündung von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien. In: Sachverständigenkommission Elfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Migration und die europäische Integration; München 2002, S. 9-70.

**Diefenbach, Heike:** Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit; 1. Auflage, Wiesbaden 2004, S. 225-249.

**Diefenbach, Heike:** Die Bedeutung des familiären Hintergrunds wird überschätzt. In: Kinderleben – Integration durch Sprache? Bedingungen des Aufwachsens von türkischen, russlanddeutschen und deutschen Kindern; Band 4, Wiesbaden 2006, S. 219-258.

**Diefenbach, Heike:** Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde; VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007.

**Diehl, Claudia/Urbahn, Julia:** Die soziale und politische Partizipation von Zuwanderern in der Bundesrepublik Deutschland. Gesprächskreis Arbeit und Soziales; Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.), Bonn 1998.

**Dietrich, Ingrid:** Migrantenkinder – eine diskriminierte Minderheit in unseren Schulen? In: Auernheimer, Georg: (Hrsg.): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen. Interkulturelle Studien 7; Opladen 2001, S. 59-71.

**Dirim, Inci:** Verordnete Mehrsprachigkeit. In: Datta, Asit (Hrsg.): Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion; IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt 2005, S. 83-98.

**Doyé, Peter:** Untersuchung des zweisprachigen Unterrichts an der staatlichen Europaschule Berlin. Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung; Berlin 1996.

**Doyé, Peter:** Bilinguale Grundschulen. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 8/2; 1997, S. 161-195.

**Dresbach, Bernhard:** Mediennutzung und Integration der türkischen Bevölkerung in Deutschland. In: Becker, Jörg/Behnisch, Reinhard (Hrsg.): Zwischen Autonomie und Gängelung. Türkische Medienkultur in Deutschland; II. Evangelische Akademie Loccum, Rehburg-Loccum 2002, S. 161-172.

**Duschek, Klaus-Jürgen et al.:** Leben in Deutschland – Haushalte, Familien und Gesundheit. Ergebnisse des Mikrozensus 2005; Statistisches Bundesamt (Hrsg.), Wiesbaden 2005.

**Eberhard, Verena/Krewerth, Andreas/Ulrich, Joachim Gerd:** „Man muss geradezu perfekt sein, um eine Ausbildungsstelle zu bekommen." Die Situation auf dem Lehrstellenmarkt aus Sicht der Lehrstellenbewerber. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis; Heft 3, 2005.

**Ehlich, Konrad et al.:** Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.); Bonn/Berlin 2005.

**Elias, Peter/ Birch, Margaret:** Establishment of Community-Wide Occupational Statistics – ISCO 88, Users Guide. Institute for Employment Research; University of Warwick, February 1994.

**Engin, Havva:** „Kein institutioneller Wandel von Schule?“ Bildungspolitische Reaktionen auf Migration in das Land Berlin zwischen 1990 und 2000 im Spiegel amtlicher und administrativer Erlasse; IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt am Main 2003.

**Ergün, Feride:** Faktoren für den Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Bundesrepublik Deutschland. GRIN Verlag 2007.

**Erikson, Erik H.:** Identität und Lebenszyklus. Suhrkamp Verlag, Frankfurt 1973.

**Esser, Hartmut:** Interethnische Freundschaften. In: Esser, Hartmut/Friedrichs, Jürgen (Hrsg.): Generation und Identität; Opladen 1990, S. 185-206.

**Esser, Hartmut:** Inklusion, Integration und ethnische Schichtung. In: Journal für Konflikt- und Gewaltforschung, Band 1; 1999, S. 15-34

**Esser, Hartmut:** Integration und ethnische Schichtung. Arbeitspapiere – Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung; Nr. 40, 2001a.

**Esser, Hartmut:** Integration und das Problem der „multikulturellen Gesellschaft“. In: Mehrländer, Ursula/Schultze, Günther (Hrsg.): Einwanderungsland Deutschland – neue Wege nachhaltiger Integration; Dietz Verlag, Bonn 2001b, S. 64-91.

**European Commission Report:** Turkey 2005. Progress Report; Brussels, November 2005. URL: http://ec.europa.eu/enlargement/archives/pdf/key_documents/2005/package/sec_1426_final_progress_report_tr_en.pdf (letzter Zugriff am 23.03.2008).

**Freese, Hans-Ludwig:** Schulleistungsrelevante Merkmale der häuslichen Erziehung. Reihe „Studien und Berichte“ des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung; Nr. 35, Berlin 1976.

**Funk, Julia:** Die Integrationspolitiken Deutschlands und der Niederlande: Ein Vergleich am Beispiel der türkischen Migranten. Humboldt-Universität, Institut für Sozialwissenschaften / Fachbereich Stadt- und Regionalsoziologie; Ergebnisse einer Bachelorarbeit an der Humboldt-Universität zu Berlin, August 2005.

**Gangl, Markus:** Bildung und Übergangsrisiken beim Einstieg in den Beruf. Ein europäischer Vergleich zum

Arbeitsmarktwert von Schulabschlüssen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE); 6. Jg., Heft 1/2003, S. 72-89.

**Gaupp, Nora et al.:** Von der Hauptschule in Ausbildung und Erwerbsarbeit: Ergebnisse des DJI-Übergangspanels. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.); Bonn/Berlin 2008.

**Geißler, Rainer:** Kein Abschied von Klasse und Schicht. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Heft 2, Jg. 48; 1996, S. 319-338.

**Geiger, Klaus F. et al. (Hrsg.):** Interkulturelles Lernen mit Sozialkundebüchern? Universität Kassel – Fachbereich Gesellschaftswissenschaften, Migrationssoziologie; Interkulturelles Lernen, Kassel 1997.

**Gestring, Norbert/Janßen, Andrea/Polat, Ayça:** Integrationspfade – Die zweite Generation in den USA und in Deutschland. In: Siebel, Walter (Hrsg.): Die europäische Stadt. Suhrkamp Verlag; Frankfurt a. M., 2004a, S. 230-243.

**Gestring, Norbert et al.:** Die zweite Generation türkischer Migranten. In: Einblicke (Hrsg.) Nr. 40; Forschungsmagazin der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, 2004b. URL: http://www.uni-oldenburg.de/presse/einblicke/40/siebel.pdf (letzter Zugriff am 28.10.2008).

**Gieseke, Heide/Kuhs, Katharina (Hrsg.):** Frauen und Mädchen in der Migration. Lebenshintergründe und Lebensbewältigung; IKO-Verlag, Frankfurt a.M. 1999.

**Glatzer, Wolfgang:** Integration und Partizipation junger Ausländer vor dem Hintergrund ethnischer und kultureller Identifikation. Ergebnisse des Integrationssurveys des Bundesinstitutes für Bevölkerungsforschung (BiB). In: Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Materialien zur Bevölkerungswissenschaft (105 c); Wiesbaden 2004.

**Gögercin, Süleyman:** Neue Medien in der Jugendarbeit. Benachteiligte Jugendliche ans Netz. In: Soziale Arbeit; 50 Jg. Nr. 1, 2001, S. 9-16.

**Gogolin, Ingrid:** Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Internationale Hochschulschriften; Waxmann Verlag GmbH, Münster/New York 1994.

**Gogolin, Ingrid:** Minderheiten, Migration und Forschung. Ergebnisse des DFG Schwerpunktprogrammes FABER. In: Gogolin, Ingrid/Nauck, Bernhard (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogrammes FABER; Opladen: Leske + Budrich 2000, S. 15-35.

**Gogolin, Ingrid:** Förderung von Migranten und Migrantinnen im Elementar- und Primarbereich. Fachtagung am 07.03.2003 in Berlin; Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.), Berlin/Bonn, August 2003a.

**Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula/Roth, Hans-Joachim:** Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Gutachten im Auftrag der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung; Heft 107, 2003b.

**Goldberg, Andreas/Mourinho, Dora:** Arbeitsmarkt-Diskriminierung gegenüber ausländischen Arbeitnehmern in Deutschland. Empirischer Nachweis von Diskriminierung gegenüber ausländischen Arbeitnehmern beim Zugang zum Arbeitsmarkt. Erfahrungsberichte für Deutschland. International Migration Papers 7; International Labour Organisation (ILO), Geneva (Genf) 1994.

**Goldberg, Andreas/Sauer, Martina:** Die Lebenssituation und Partizipation türkischer Migranten in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse der Mehrthemenbefragung. In: Zentrum für Türkeistudien (Hrsg.); Im Auftrag des Ministeriums für Arbeit und Soziales, Qualifikation und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen, Essen 2000.

**Goldberg, Andreas/Sauer, Martina:** Die Lebenssituation und Partizipation türkischer Migranten in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse der zweiten Mehrthemenbefragung. In: Zentrum für Türkeistudien (Hrsg.); Im Auftrag des Ministeriums für Arbeit, Soziales, Qualifikation und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen, Münster 2001.

**Goldberg, Andreas:** Mediennutzung türkischer Migranten in Deutschland. Mit besonderer Berücksichtigung der türkischen Sender in der deutschen Fernsehlandschaft. In: Hartwig, Stefan (Hrsg.): Deutschsprachige Medien im Ausland – fremdsprachige Medien in Deutschland; Münster 2001, S. 102-111.

**Goldberg, Andreas/Sauer, Martina:** Perspektiven der Integration der türkischstämmigen Migranten in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse der vierten Mehrthemenbefragung. In: Zentrum für Türkeistudien (Hrsg.); Im Auftrag des Ministeriums für Arbeit und Soziales, Qualifikation und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen, Essen 2002.

**Goldberg, Andreas/Sauer, Martina:** Konstanz und Wandel der Lebenssituation türkischstämmiger Migranten in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse der fünften Mehrthemenbefragung. In: Zentrum für Türkeistudien (Hrsg.); Im Auftrag des Ministeriums für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Nordrhein-Westfalen, Essen 2003.

**Goldberg, Andreas/Sauer, Martina:** Die Lebenssituation von Frauen und Männern türkischer Herkunft in Nordrhein-Westfalen. Zusammenfassung der sechsten Mehrthemenbefragung. In: Zentrum für Türkeistudien (Hrsg.); Im Auftrag des Ministeriums für Arbeit und Soziales, Qualifikation und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen, Essen 2004.

**Goldberg, Andreas/Sauer, Martina:** Türkeistämmige Migranten in Nordrhein-Westfalen. Stand der Integration, Einstellungen und Meinungen sowie Inanspruchnahme von Unterstützung bei der Erziehung. Ergebnisse der siebten Mehrthemenbefragung. In: Zentrum für Türkeistudien (Hrsg.); Im Auftrag des Ministeriums für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen, Essen 2006.

**Goldberg, Andreas/Sauer, Martina:** Perspektiven des Zusammenlebens: Die Integration türkischstämmiger Migrantinnen und Migranten in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse der achten Mehrthemenbefragung. In: Zentrum für Türkeistudien (Hrsg.); Eine Analyse im Auftrag des Ministeriums für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen, Essen 2007.

**Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf:** Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen 2002.

**Gomolla, Mechthild:** Institutionelle Diskriminierung im Erziehungs- und Bildungssystem. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch; Schwalbach/Ts 2005, S. 97-109.

**Gordon, Milton M.:** Assimilation in American Life. The Role of Race, Religion and National Origin. New York, Oxford University Press, 1964.

**Gosewinkel, Dieter:** Staatsangehörigkeit in Deutschland und Frankreich im 19. und 20. Jahrhundert. In: Conrad, Christoph/Kocka, Jürgen (Hrsg.): Staatsbürgerschaft in Europa; Hamburg 2001, S. 48-62.

**Gostomski, Christian Babka von:** Türkische, griechische, italienische und polnische Personen sowie Personen aus den Nachfolgestaaten des ehemaligen Jugoslawien in Deutschland. Erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung „Ausgewählte Migrantengruppen in Deutschland 2006/2007“ (RAM); Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.), Working Paper 11, Nürnberg 2008.

**Gräfe-Bentzin, Sigrid:** Evaluierung bilingualer Kompetenzen. Eine Pilotstudie zur Entwicklung der deutschen und italienischen Sprachfähigkeiten in der Primarstufe beim Schulversuch der staatlichen Europa-Schule Berlin; Dissertation am Fachbereich Philosophie und Geisteswissenschaften der Freien Universität Berlin, Februar 2001.

**Granato, Mona:** Jugendliche ausländischer Herkunft in der beruflichen Ausbildung. In: Ausbildungschancen Jugendlicher ausländischer Herkunft – Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB); Bonn 2000 / Archiv des Türkischen Bundes Berlin Brandenburg.

**Granato, Mona:** Jugendliche mit Migrationshintergrund in der beruflichen Bildung. Beitrag in: WSI Mitteilungen 8/2003 (Monatsschrift des Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Instituts in der Hans-Böckler-Stiftung); 2003.

**Granato, Nadia:** Ethnische Ungleichheit auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Bevölkerungsforschung, Band 33. Opladen: Leske + Budrich, 2003

**Granato, Mona:** Junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund: Ausbildung adé. In: INBAS (Hrsg.): Werkstattbericht 2005; Frankfurt/Berlin 2005.

**Griese, Hartmut M.:** Was kommt nach der interkulturellen Pädagogik? In: Datta, Asit (Hrsg.): Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion; IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt 2005, S. 11-28.

**Grob, Alexander/Jaschinski, Uta/Winkler, Britta:** Socially Disadvantaged Youth: A Developmental View. In: Attewell, Paul/Seel, Norbert M. (Eds.): Disadvantaged Teens and Computer Technologies; Waxmann, Münster 2003, pp. 57-76.

**Grube, Renate/Özkara, Sami:** Zusammenarbeit mit ausländischen Eltern. Essen 1984 (nicht erschienen). Literatur erhältlich bei: Institut für Migrationsforschung, Ausländerpädagogik und Zweitsprachendidaktik, Universität Essen.

**Gudjons, Herbert:** Pädagogisches Grundwissen. 8., aktualisierte Auflage; Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2003.

**Gültekin, Neval:** Bildung, Autonomie, Tradition und Migration: Doppelperspektivität biographischer Prozesse junger Frauen aus der Türkei. Opladen 2003.

**Günes, Nermin:** Die Entwicklung der Wohnformen türkischer Migranten in Deutschland am Beispiel von Fallstudien in Kassel. Dissertationsschrift an der Fakultät VI der Technischen Universität Berlin; Wissenschaftliche Aussprache: Januar 2007.

**Güntürk, Reyhan:** Mediennutzung der türkischen Migranten. In: Schatz, Heribert/Holtz-Bacha, Christina/Nieland, Jörg-Uwe (Hrsg.): Migranten und Medien. Neue Herausforderungen an die Integrationsfunktion von Presse und Rundfunk; Westdeutscher Verlag, Wiesbaden 2000, S. 272-280.

**Hadjar, Andreas:** Meritokratie als Legitimationsprinzip: Die Entwicklung der Akzeptanz sozialer Ungleichheit im Zuge der Bildungsexpansion. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008.

**Haisken-DeNew, John P./Büchel, Felix/Wagner, Gert G.:** Assimilation and Other Determinants of School Attainment in Germany: Do Immigrant Children Perform as Well as Germans? In: Vierteljahresheft zur Wirtschaftsforschung; Nr. 66, 1997, S. 169-179.

**Halm, Andreas/Sauer, Martina:** Freiwilliges Engagement von Türkinnen und Türken in Deutschland. Projekt der Stiftung Zentrum für Türkeistudien im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend; Essen 2005.

**Hansen, Georg:** Die Deutschmachung. Ethnizität und Ethnisierung im Prozess von Ein- und Ausgrenzungen. Lernen für Europa; Band 7, Waxmann-Verlag, 2001.

**Häußermann, Hartmut/Siebel, Walter:** Soziale Integration und ethnische Schichtung. Zusammenhänge zwischen räumlicher und sozialer Integration. Gutachten im Auftrag der Unabhängigen Kommission „Zuwanderung“; Berlin/Oldenburg 2001.

**Haug, Sonja:** Interethnische Freundschaftsbeziehungen und soziale Integration. Unterschiede in der Ausstattung mit sozialem Kapital bei jungen Deutschen und Immigranten. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 55; Heft 4, 2003, S. 716–736.

**Hauzinger, Martin:** Depression. Fortschritte der Psychotherapie; Band 4, Hogrefe-Verlag, Göttingen 1998.

**Havenith, Sören:** Türken in Deutschland – Integration und Abgrenzung. Seminararbeit zum Seminar „Migration und Integration – Einwanderungspolitik in der Europäischen Gemeinschaft" unter Leitung von Prof. Dr. von Hoffmann; Institut für Rechtspolitik, Universität Trier; SS 2002.

**Heckmann, Friedrich et. al:** Integrationspolitische Aspekte einer gesteuerten Zuwanderung. Gutachten für die interministerielle Arbeitsgruppe der Bayerischen Staatsregierung zu Fragen der Zuwanderungssteuerung und Zuwanderungsbegrenzung; Bamberg 2000.

**Heisler, Dietmar:** Maßnahmeabbrüche in der beruflichen Integrationsförderung – Ursachen und Konsequenzen vorzeitiger Maßnahmeaustritte in BvB und BaE. Im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales; Universität Erfurt, 2007.

**Heitmeyer, Wilhelm et al.:** Junge Aussiedler zwischen Assimilation und Marginalität. Abschlussbericht an das Ministerium für Arbeit, Soziales und Stadtentwicklung, Kultur und Sport des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen; Düsseldorf 1999.

**Hernold, Peter/Loeffelholz, Hans-Dietrich von:** Berufliche Integration von Zuwanderern. Rheinisch-Westfälisches Institut für Wirtschaftsforschung (Hrsg.); RWI-Papiere, Nr. 81, Essen 2002.

**Herold, Ann-Katrin/ Schuch, Werner:** Eltern als Berufswahlbegleiter – Eltern begleiten ihre Kinder. Arbeit & Leben gGmbH (Hrsg.): Eine Dokumentation der Wormser Initiative, Schriftenreihe 5; Im Auftrag des Ministeriums für Arbeit, Soziales, Familie und Gesundheit des Landes Rheinland-Pfalz, Dezember 2002.

**Herwartz-Emden, Leonie:** Migrant/-innen im deutschen Bildungssystem. In: Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen. Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik; Bildungsreform, Band 14, Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), Arbeitsstelle: Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) am WZB Berlin, Bonn/Berlin 2005, S. 7-24.

**Hinz, Thomas/Zerger, Frithjof/Groß, Jochen:** Neuere Daten und Analysen zur Bildungsarmut in Bayern. Bericht für die Fraktion der Grünen im Bayerischen Landtag; 2004. URL: http//:www.christine-kamm.de/Studie%20Bildungsarmut.pdf#search=%22Bildungsarmut%22 (letzter Zugriff am 09.07.2008).

**Hoffmann, Lutz:** Die unvollendete Republik. Zwischen Einwanderungsland und deutschem Nationalstaat; 2. Aufl., Köln 1992.

**Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen H.P./Geis, Alfons J.:** Berufsklassifikation und Messung des beruflichen Status/Prestige. In: ZUMA-Nachrichten 52; Jg. 27, 2003, S. 125-138.

**Hormel, Ulrike/Scherr, Albert:** Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2004.

**Hovestadt, Gertrud:** Jugendliche ohne Berufsabschluss. Eine Studie im Auftrag des DGB; Rheine 2003. URL: http://www.dgb.de/themen/bildung/projekte/dokumente/jugend_hovestadt.pdf (letzter Zugriff am 22.05.2008).

**Hunger, Uwe:** Die Beschäftigungssituation von Migranten auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Forschungsstand und Forschungsperspektiven. In: Sozialwissenschaftlicher Fachinformationsdienst (soFid) (Hrsg.): Migration und ethnische Minderheiten; 2000/1.

**Hupka, Sandra/Karatas, Meral:** Netzwerke türkischer und deutscher Schüler als Integrationsindex und Bedingungsfaktor schulischer Entwicklung. In: Merkens, Hans/Weishaupt, Horst (Hrsg.): Schulforschung und Schulentwicklung; Universität Erfurt, 2001.

**Imdorf, Christian:** Individuelle oder organisationale Ressourcen als Determinanten des Bildungserfolgs? Organisatorischer Problemlösungsbedarf als Motor sozialer Ungleichheit. Schweizerische Zeitschrift für Soziologie 33, 2007, S. 407-423.

**Institut für berufliche Bildung (Hrsg.):** Förderung jugendlicher Migrantinnen und Migranten in der Ausbildungsvorbereitung – Werkstattbericht August 2001. Projekt INKA III: Innovative Konzepte in der Ausbildungsvorbereitung benachteiligter Jugendlicher – Modellversuchsreihe Innovationen in der Berufsausbildungsvorbereitung; 2001.

**Isengard, Bettina:** Jugendarbeitslosigkeit in der Europäischen Union – Entwicklung und individuelle Risikofaktoren; DIW-Wochenbericht 4/2001.

**isoplan (Hrsg.):** Integration in Deutschland 1/2005; 21. Jg., Saarbrücken, März 2005.

**Janßen, Andrea/Polat, Ayca:** Zwischen Integration und Ausgrenzung – Lebensverhältnisse türkischer Migranten der zweiten Generation. Dissertation an der Fakultät IV Human- und Gesellschaftswissenschaften der Carl von Ossietzky Universität; Oldenburg 2005.

**Janßen, Andrea/Polat, Ayca:** Soziale Netzwerke türkischer Migrantinnen und Migranten. Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) 1-2; 2006. URL: http://www.bpb.de/publikationen/E2C094,2,0,Soziale_Netzwerke.html (letzter Zugriff am 25.11.2007).

**Jeschek, Wolfgang:** Integration junger Ausländer in das Bildungssystem verläuft langsamer; DIW-Wochenbericht 22/1999.

**John, Barbara:** Das Berliner Konzept zur Ausländerintegration. In: Wendt, Hartmut/Heigl, Andreas (Hrsg.): Ausländerintegration in Deutschland. Vorträge auf der 2. Tagung des Arbeitskreises „Migration – Integration – Minderheiten" der Deutschen Gesellschaft für Bevölkerungswissenschaft (DGBW); Berlin, 14. und 15.10.1999, Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung.

**Kagitcibasi, Cigdem:** Türkische Migranten aus Sicht des Herkunftslandes. In.: Bott, Peter/Merkens, Hans/Schmidt, Folker (Hrsg.): Türkische Jugendliche und Aussiedlerkinder in Familie und Schule; Baltsmannweiler 1991, S. 31-45.

**Karakasoglu, Yasemin:** Beschwörung und Vernachlässigung der Interkulturellen Bildung im „Integrationsland" Deutschland – Ein Essay. In: Melzer, Wolfgang/ Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Kulturen der Bildung. Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Schriftenreihe der DGfE; Verlag Barbara Budrich, Opladen 2009, S.177-196.

**Karatas, Meral:** Zwischen Anpassung und Widerstand – Bedingungsfaktoren für den Schulerfolg und intergenerative Transferbeziehungen türkischer Migranten in Berlin. Dissertation am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin. Tag der Disputation: 30.06.2006. URL: http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000002229 (letzter Zugriff am 11.04.2008).

**Keskin, Hakki:** Deutschland als neue Heimat. Eine Bilanz der Integrationspolitik; VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2005.

**Kienau, Martina/Stefanowitsch, Anatol:** What the Bad Language Learner Can Teach Us. In: Riemer, Claudia (Hrsg.): Cognitive Aspects of Foreign Language Learning and Teaching; Narr-Verlag, Tübingen 2000, S. 247-261.

**Klee, Ernst:** Zur Lage der Gastarbeiter. Eine Dokumentation; Patmos-Verlag, Düsseldorf 1971.

**Klocke, Andreas:** Grundzüge einer modernen Sozialstrukturanalyse. Abschlussbericht der Seminargruppe im WS 2004/2005 im Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit der Fachhochschule Frankfurt am Main; Januar 2005. URL: http://www.fb4.fh-frankfurt.de/whoiswho/klocke/dokumente/sozialstrukturanalyse.pdf (letzter Zugriff am 04.09.2008).

**Kommission der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.):** Regelmäßiger Bericht über die Fortschritte der Türkei auf dem Weg zum Beitritt – 2004. {[COM (2004)656 final]}; Brüssel, Oktober 2004. URL: http://www.fifoost.org/tuerkei/fragen_beitritt/node49.php (letzter Zugriff am 07.01.2009).

**Knörzer, Wolfgang:** Probleme in der Identitätsfindung und Identitätssicherung junger Türken in der Bundesrepublik Deutschland. In: Türkische Kinder in unseren Schulen. Eine pädagogische Herausforderung; Klett-Verlag, Stuttgart 1982b, S. 47-66.

**König, Peter:** Bereitschaft von Betrieben, ausländische Jugendliche auszubilden und einzustellen. In: Nieke, Wolfgang/Boos-Nünning, Ursula (Hrsg.): Ausländische Jugendliche in der Berufsausbildung – auf dem Weg zur Chancengleichheit? Opladen: Leske + Budrich, 1991, S. 63-84.

**Königseder, Angelika/Schulze, Birgit:** Türkische Minderheit in Deutschland. In: Informationen zur Politischen Bildung; Heft 271, Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), 2005.

**Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.):** Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Im Auftrag der Kultusministerkonferenz, Bielefeld 2006.

**Koray, Sibel:** Ängste, Konflikte und Strategien zur Lebensbewältigung von Jugendlichen ausländischer Herkunft. In: Die dritte Generation: integriert, angepasst oder ausgegrenzt? Eine Tagung der Friedrich-Ebert-Stiftung am 3. Mai 1995 in Bochum; Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Arbeits- und Sozialforschung (Hrsg.), Bonn 1995, S. 47-58.

**Kornmann, Reimer/Schnattinger, Christopher:** Sonderschulüberweisungen ausländischer Kinder, Bevölkerungsstruktur und Arbeitsmarktlage. Oder: Sind Ausländerkinder in Baden-Württemberg „dümmer“ als sonstwo? In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 9; 1989, S. 195-203.

**Kornmann, Reimer:** Zur Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in „Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen“. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder; Opladen: Leske + Budrich, 2003, S. 81-112.

**Kreckel, Reinhard:** Soziologie der sozialen Ungleichheiten im globalen Kontext. Forschungsberichte des Instituts für Soziologie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; Halle (Saale) 2006.

**Kristen, Cornelia:** Hauptschule, Realschule oder Gymnasium. Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 54; 2002, S. 534-552.

**Kristen, Cornelia/Granato, Nadja:** Bildungsinvestition in Migrantenfamilien. In: Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik; Bildungsreform, Band 14, Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), Bonn/Berlin 2005, S. 25-42.

**Kristen, Cornelia:** Ethnische Diskriminierung im deutschen Schulsystem? Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse. Discussion Paper Nr. SP IV 2006-601; Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), Arbeitsstelle: Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, 2006.

**Kristen, Cornelia/Granato, Nadja:** The Educational Attainment of the Second Generation in Germany – Social Origins and Ethnic Inequality. IAB Discussion Paper No. 4/2007; Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (Hrsg.).

**Krüger-Potratz, Marianne:** Integration durch Bildung. Studienbrief FernUniversität Hagen; Hagen 1992.

**Kultusministerkonferenz:** Bericht „Zuwanderung“: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002. URL: http://www.kmk.org/doc/publ/zuwander.pdf (letzter Zugriff am 02.08.2008).

**Lange, Andreas:** Der Literaturrundbrief 1/2007. Deutsches Jugendinstitut e.V. / Abteilung Familie und Familienpolitik; München 2007.

**Leenen, Wolf Rainer/Groß, Andreas/Grosch, Harald:** Interkulturelle Kompetenz in der Sozialen Arbeit. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität; Opladen 2002, S. 81-102.

**Leggewie, Claus:** Integration und Segregation. In: Bade, Klaus/Münz, Rainer (Hrsg.): Migrationsreport 2000. Fakten-Analysen-Perspektiven; Campus-Verlag, Frankfurt a.M./New York 2000, S. 85-108.

**Leibowitz, Arleen:** Parental Inputs and Children's Achievement. In: Journal of Human Resources; Volume 12, Number 2, Spring 1977, pp. 242-251.

**Lockwood, David:** Systemintegration und Sozialintegration. In: Zapf, Wolfgang (Hrsg.):Theorien des sozialen Wandels; Kiepenheuer & Witsch 1969, S. 124-137.

**Lukesch, Helmut:** Gastarbeiterkinder an deutschen Schulen. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung an nordrhein-westfälischen und hessischen Schulen. Arbeitsberichte zur pädagogischen Psychologie; Nr. 2, Regensburg 1980.

**Luhmann, Niklas:** Die Gesellschaft der Gesellschaft. 2 Bände; Suhrkamp Verlag, Frankfurt 1997.

**Markl, Hubert**: Schnee von gestern. Hubert Markl über die Legende von den „zwei Kulturen“. In: Lernen zum Erfolg. Was sich an Schulen und Universitäten ändern muss (SPIEGEL-Spezial – Das Magazin zum Thema); Hamburg 2002, S. 159.

**Markowetz, Reinhard:** Integration wozu? Inklusion warum? Einleitende Zusammenhänge und theoretische Hintergründe zum Tagungsthema „Arbeitsplätze für Menschen mit Behinderung in landwirtschaftlichen Betrieben“; Altenkirchen 2007. URL: http://www.gruene-werkstatt.de/altenkirchen/2007/documents/ markowetz.pdf (letzter Zugriff am 05.07.2008).

**Marx, Wolfgang:** Spearman's Rho: Eine „unechte" Rangkorrelation? In: Archiv für Psychologie; 134, 1981/82, S. 161-164.

**Mehrländer, Ursula/Ascheberg, Carsten/Ueltzhöffer, Jörg:** Situation der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen in der Bundesrepublik Deutschland. Repräsentativuntersuchung 95, Forschungsbericht 263; Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (Hrsg.), Bonn 1996.

**Meier-Braun, Karl-Heinz:** „Freiwillige Rotation". Ausländerpolitik am Beispiel der baden-württembergischen Landesregierung; München 1979, S. 206-222.

**Meier-Braun, Karl-Heinz:** Deutschland, Einwanderungsland. Suhrkamp-Verlag; 2. Auflage, Oktober 2002.

**Meier-Gräwe, Uta:** „Auf den Anfang kommt es an" – Bildungsgerechtigkeit für alle Kinder als zukunftweisendes Aufgabenfeld einer vorsorgenden Gesellschaftspolitik. In: Hessen Report (Hrsg.): Bildung – Die Herausforderung im 21. Jahrhundert; Informationsorgan der Sozialdemokratischen Partei Deutschland Bezirk Hessen Süd, 39. Ausgabe, 2006, S. 22-29.

**Melter, Claus:** Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe. Eine qualitative Studie zu Kommunikationspraxen in der Sozialen Arbeit. Waxmann-Verlag, Münster u. a. 2006.

**Merkens, Hans/Schmidt, Folker (Hrsg.):** Individuation und soziale Identität bei türkischen Jugendlichen in Berlin. Abschlußbericht eines von der Volkswagenstiftung geförderten Projekts (Az.: II/74593); herausgegeben in der Reihe „Berichte aus der Arbeit des Instituts für Allgemeine Pädagogik" – Abt. Empirische Erziehungswissenschaft der Freien Universität Berlin, Band 34, Berlin 2001.

**Merten, Roland:** Inklusion/Exklusion und soziale Arbeit. Überlegungen zur aktuellen Theoriedebatte zwischen Bestimmung und Destruktion. In: Merten, Roland/Scherr, Albert (Hrsg.): Inklusion und Exklusion in der sozialen Arbeit; VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2004.

**Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.):** Nordrhein-Westfalen: Land der neuen Integrationschancen – 1. Integrationsbericht der Landesregierung, Düsseldorf 2008. URL: http://www.mgffi.nrw.de/integration/PDFs/1_Integrationsbericht_25_09_2008.pdf (letzter Zugriff am 11.03.2009).

**Mohrmann, Almut:** DaZ findet im Regelunterricht nicht statt. Perspektiven für DaZ. Dokumentation der 2. Berliner Fachtage zu Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Landesverband Berlin (Hrsg.); Berlin 01/2006. URL: http://www.gew-berlin.de/documents_ public/060201_daz.pdf.pdf (letzter Zugriff am 03.03.2008).

**Müller, Ingrid:** Türkische Mädchen auf der Suche nach eigenen Wegen. Arbeitsbericht Nr.305; Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, München 1999.

**Müller, Andreas G./ Stanat, Petra:** Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Analysen zur Situation von Jugendlichen aus der ehemaligen Sowjetunion und der Türkei. In: Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Watermann, Rainer (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit – vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000; VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2006, S. 221-256.

**Nauck, Bernhard:** Zur Situation türkischer Frauen und ihrer Familien in der Bundesrepublik Deutschland. In: Frauenforschung V, Heft 4. Informationsdienst des Forschungsinstituts Frau und Gesellschaft; Hannover 1987b.

**Nauck, Bernhard/Diefenbach, Heike/Petri, Cornelia:** Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen. Zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik 44; 1998, S. 710-722.

**Neumann, Ursula:** Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern aus der Türkei in deutschen Schulen. In: Gümrükçü, Harun/Felsch, Wolf-Rüdiger (Hrsg.): ITES-Jahrbuch 1997-1998: Bikulturalität – staatliches Handeln – Mensch; Institut für Türkisch-Europäische Studien, Hamburg, 1997, S. 145–158.

**Neumann, Ursula:** Länderbericht Bayern. Manuskript Hamburg; 1999.

**Nieke, Wolfgang:** Konzepte Interkultureller Erziehung: Perspektivenwechsel in der Arbeit mit ausländischen Kindern und Jugendlichen. In: Rupprecht, Slavko/Baur, Gregor Meder/Previsic, Vlatko (Hrsg.): Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit; Schneider Verlag, Hohengehren 1992.

**Nohl, Arnd-Michael et al.:** Kulturelles Kapital in der Migration – ein Mehrebenenansatz zur empirisch-rekonstruktiven Analyse der Arbeitsmarktintegration hochqualifizierter MigrantInnen. Forum Qualitative Sozialforschung [Online Journal]; 7 (3), Art. 14, 2006. URL: http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-06/06-3-14-d.htm (letzter Zugriff am 02.03.2008).

**Nové, Michael:** DaZ als Querschnittinhalt in den Erziehungswissenschaften und Fachdidaktiken ansiedeln. Perspektiven für DaZ. Dokumentation der 2. Berliner Fachtage zu Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Landesverband Berlin (Hrsg.); Berlin 01/2006. URL: http://www.gew-berlin.de/documents_public/060201_daz.pdf.pdf (letzter Zugriff am 03.03.2008).

**OECD-Veröffentlichung:** Bildung auf einen Blick (Education at a Glance) 2004. OECD Briefing Notes for Germany; 14.09.2004. URL: http://www.oecd.org/dataoecd/35/14/33714671.pdf (letzter Zugriff am 29.04.2008).

**OECD-Veröffentlichung:** Bildung auf einen Blick (Education at a Glance) 2005. Wesentliche Aussagen; Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). URL: http://www.bmbf.de/pub/bildung_auf_einen_blick_wesentliche_aussagen_2005.pdf (letzter Zugriff am 30.04.2008).

**OECD-Veröffentlichung:** Bildung auf einen Blick (Education at a Glance) 2007. OECD Briefing Notes for Germany; 18.09.2007. URL: http://www.oecd.org/dataoecd/35/14/33714671.pdf (letzter Zugriff am 14.11.2008).

**Offe, Claus:** Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik – Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Bestimmung des Bildungswesens. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Bildungsforschung; Teil I, Stuttgart 1975, S. 217-252.

**Özelsel, Michaela M.:** Gesundheit und Migration. Eine psychologisch-empirische Untersuchung an Deutschen sowie Türken in Deutschland und in der Türkei; München 1990.

**Pagenstecher, Cord:** Die ungewollte Einwanderung. Rotationsprinzip und Rückkehrerwartung in der deutschen Ausländerpolitik. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht; 46 (12), 1995, S. 718–737.

**Park, Robert Ezra:** The Nature of Race Relation. In: Ders.: Race and Culture; Illinois, The Free Press, 1950, pp. 81-116.

**Pellens, Karl (Hrsg.):** Migration – Lernchancen für den historisch-politischen Unterricht. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. 1998.

**Petermann, Franz/Petermann, Ulrike:** Aggressionsdiagnostik. Hogrefe-Verlag, Göttingen 2000.

**Portera, Agostino:** Interkulturelle Identitäten. Faktoren der Identitätsbildung Jugendlicher italienischer Herkunft in Südbaden und in Süditalien. Köln, Böhlau 1995.

**Powell, Justin J.W./Wagner, Sandra:** Zur Entwicklung der Überrepräsentanz von Migrantenjugendlichen an Sonderschulen in der BRD seit 1991. In: Gemeinsam Leben 10; Band 2, 2002, S. 66-71.

**Prenzel, Manfred et al. (PISA-Konsortium Deutschland, Hrsg.):** PISA ’06 – Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Waxmann Verlag GmbH, Münster/New York/München/Berlin 2007.

**Prümm, Kathrin:** Die Rechte türkischer Migranten in Deutschland. Working Papers – Center on Migration, Citizenship and Development COMCAD; No. 2, Bremen 2003. URL: http://www.comcad-bielefeld.de/downloads/workingpaper_2.pdf (letzter Zugriff am 09.08.2008).

**Puskeppeleit, Jürgen/Krüger-Potratz, Marianne:** Bildungspolitik und Migration. Texte und Dokumente zur Beschulung ausländischer und ausgesiedelter Kinder und Jugendlicher 1950-1999. 2 Bände, interkulturelle Studien 31; Münster 1999.

**Ramm, Gesa et al.:** Soziokulturelle Herkunft: Migration. In: Prenzel, Manfred et al. (Hrsg.): Pisa 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland, Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster/New York u. a.; Waxmann 2004, S. 254-272.

**Räthzel, Nora:** Migrantinnen und Migranten auf dem Arbeitsmarkt – Formen der Diskriminierung. In: IZA 314; 1995, S. 26-33.

**Ratzki, Anne:** Herkunft muss nicht Bildungsschicksal sein. Wie andere europäische Länder Kinder aus sozial schwachen Familien und Migrantenkinder fördern. In: Pädagogik, Heft 54 6/2002, S. 50-52.

**Reich, Hans H./Roth, Hans-J. et al. (Hrsg.):** Gutachterliche Stellungnahme: Zum Stand der nationalen und internationalen Spracherwerbsforschung bilingual aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Hamburg 2001.

**Reich, Hans/ Roth, Hans-J. et al.:** Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport (Hrsg.), Hamburg 2002.

**Reinders, Heinz:** Interethnische Beziehungen im Lebenslauf. Einführung in den Schwerpunkt. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Heft 1/2006, S. 7-20.

**Reis, Harry T./Collins, W. Andrew/Berscheid, Ellen (2000):** Relationships in Human Behavior and Development. Psychological Bulletin No. 126; 2000, pp. 844-872.

**Reiser, Helmut:** Vom Begriff Integration zum Begriff Inklusion – Was kann mit dem Begriffswechsel angestoßen werden? In: Sonderpädagogische Förderung 48, Heft 4; 2003, S. 305-312.

**Reiter, Stefanie/Wolf, Richard:** Maßnahmen zur politischen Bildung für Migranten und Migrantinnen. Expertise für die Bundeszentrale für politische Bildung (bpb). europäisches forum für migrationsstudien (efms); Institut an der Universität Bamberg, November 2006. URL: http://www.bpb.de/files/2AELAY.pdf (letzter Zugriff am 29.09.2008).

**Reith, Karl-Heinz:** Zu den Empfehlungen des Forum Bildung - ein Kommentar. In: Pädagogische Führung, Heft 13 2/2002, S. 76-78.

**Roloff, Juliane/Schwarz, Karl:** Bericht 2001 über die demographische Lage in Deutschland mit dem Teil B „Sozioökonomische Strukturen der ausländischen Bevölkerung“. In: Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft; Jg. 27, 1/2002, S. 3-68.

**Roscigno, Vincent J.:** Race and the Reproduction of Educational Disadvantage. Social Forces 76; 1998, pp. 1033-1060.

**Rossell, Christine/Baker, Keith:** The Educational Effectiveness of Bilingual Education. In: Research in the Teaching of English; Vol. 30, No. 1, 1996a, pp. 7-74.

**Roth, Hans-J.:** Allgemeine Didaktik. In: Reich, Hans H./Holzbrecher, Alfred/Roth, Hans-J. (Hrsg.):

Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch; Opladen: Leske + Budrich, 2000, S. 11-54.

**Rothe, Thomas/Tinter, Stefanie:** Jugendliche auf dem Arbeitsmarkt. Eine Analyse von Beständen und Bewegungen. Ergebnisse aus der Projektarbeit des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), Nr. 4/2007.

**Rotter, Julian B.:** Some Problems and Misconceptions Related to the Construct of Internal and External Control of Reinforcement. In: Journal of Consulting and Clinical Psychology; No. 43, 1975, pp. 56-67.

**Rüesch, Peter:** Spielt die Schule eine Rolle? Schulische Bedingungen ungleicher Bildungschancen von Immigrantenkindern. Eine Mehrebenenanalyse; Lang Verlag, Bern 1998.

**Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration:** Gutachten zur Situation der türkischstämmigen Bevölkerung in Deutschland. Berlin 2004.

**Salman, Ramazan:** Sexualität und Migration am Beispiel türkischer MigrantInnen. In: FORUM Sexualaufklärung und Familienplanung; Nr. 2 ,1999, Interkulturell, BZgA Köln.

**Sander, Alfred:** Über die Integration zur Inklusion; St. Ingbert (Röhrig), 2003.

**Sanders, Karin/Bohn, Irina/Scheib, Hermann:** Qualitative Erhebung zum Bestand und Bedarf an Integrationsangeboten für Zuwanderer in Hessen und Empfehlungen zur Förderung von Integration – Endbericht. Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. Frankfurt am Main (Hrsg.); Im Auftrag des Hessischen Sozialministeriums, Wiesbaden 2002.

**Sandfuchs, Uwe/Zumhasch, Clemens:** Wissenschaftliche Begleituntersuchung zum Schulversuch Deutsch-Italienische Grundschule Wolfsburg – Reflexionen und ausgewählte Ergebnisse. In: interkulturell; Heft 1/2, 2002, S. 104-139

**Sauer, Martina:** Perspektiven des Zusammenlebens: Die Integration der türkischstämmigen Migrantinnen und Migranten in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse der achten Mehrthemenbefragung. Eine Analyse im Auftrag des Ministeriums für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen; Stiftung Zentrum für Türkeistudien (Hrsg.), Essen, März 2007.

**Schaub, Günther:** Betriebliche Rekrutierungsstrategien und Selektionsmechanismen für die Ausbildung und Beschäftigung junger Ausländer. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), Berlin 1991.

**Schmidt-Denter, Ulrich et al.:** Identität und Akkulturation bei eingebürgerten Migranten. Forschungsbericht Nr. 1 zum Projekt „Identität und Akkulturation von Migranten“; Universität zu Köln, 2008.

**Schmidt-Hornstein, Caroline:** Das Dilemma der Einbürgerung. Portraits türkischer Arbeitnehmer; VS Verlag für Sozialwissenschaften, 1995.

**Schönpflug, Ute/Alamdar-Niemann, Monika:** Erziehungsklima und Schulbiographie. Eine Untersuchung türkischer jugendlicher Migranten der zweiten Generation. In: Merkens, Hans/Schmidt, Folker (Hrsg.): Arbeitsbericht des AB Empirische Erziehungswissenschaft am Institut für allgemeine und vergleichende Erziehungswissenschaft; Freie Universität Berlin 1992.

**Schönpflug, Ute/Alamdar-Niemann, Monika:** Erziehungsklima und Schulbiographie. Eine Untersuchung türkischer jugendlicher Migranten der zweiten Generation. In: Merkens, Hans/ Schmidt, Folker (Hrsg.):Berichte aus der Arbeit des Instituts für Allgemeine Pädagogik; Abteilung empirische Erziehungswissenschaft der Freien Universität Berlin, Nr.13, Berlin 1996.

**Schönpflug, Ute:** Transmission in Migrantenfamilien. Vortrag zur Arbeitstagung: Akkulturation; Bochum, Mai 2006. URL: http://www.ruhr-uni-bochum.de/epsy/KulturNetz/Ute%20Schoenpflug.pdf (letzter Zugriff am 15.06.2008).

**Schulte, Axel:** Migration und Integration. Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ); Mai 2004. URL: http://www.bpb.de/themen/B8GMMY,0,0,Migration_und_Integration.html (letzter Zugriff am 09.05.2008).

**Schulte, Erhard:** Die Weiterentwicklung der beruflichen Benachteiligtenförderung im Handlungsfeld der Jugendsozialarbeit/Jugendberufshilfe. Ein Zukunftsszenario – Analysen, Feststellungen und Vorschläge. Expertise im Auftrag der Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit (BAG JAW); BAG JAW (Hrsg.), Bonn, 1.7.2004.

**Schultze, Günther:** Griechische Jugendliche in Nordrhein-Westfalen. Eine Untersuchung in Zusammenarbeit mit dem Diakonischen Werk im Rheinland. Reihe Arbeits- und Sozialforschung 4; Dietz-Verlag, Bonn 1990.

**Schultze, Günther:** Berufliche Integration türkischer Arbeitnehmer: Vergleich der ersten und zweiten Generation. Reihe Arbeits- und Sozialforschung 5; Dietz-Verlag, Bonn 1991.

**Schumann, Siegfried:** Repräsentative Umfrage: Praxisorientierte Einführung in empirische Methoden und statistische Analyseverfahren. 2. Auflage, Oldenbourg Verlag, München/Wien 1999.

**Schumann, Michael:** Das Ende der kritischen Industriesoziologie? In: SOFI-Mitteilungen; Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen, Nr. 30, Göttingen 2002, S. 11-26.

**Schwenk, Helga:** Das Sprachvermögen zweisprachiger türkischer Schüler. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik; Gunter Narr Verlag, Tübingen 1988.

**Seifert, Wolfgang:** Intergenerationale Bildungs- und Erwerbsmobilität. In: Sachverständigenkommission 6. Familienbericht (Hrsg.): Materialien zum Familienbericht. Familien ausländischer Herkunft in Deutschland – Lebensalltag. Opladen; Band I, 2000, S. 49-87.

**Seifert, Wolfgang:** Ausländische Bevölkerung. In: Schäfers, Bernhard (Hrsg.): Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands; 2 neu bearbeitete Auflage. Opladen: Leske + Budrich, 2001, S.53-63.

**Seitz, Klaus:** Verhängnisvolle Mythen. Nationale Identität und kulturelle Vielfalt. In: Datta, Asit (Hrsg.): Transkulturalität und Identität; Frankfurt 2005, S. 51-68.

**Sen, Faruk:** Türkei. Land und Leute; C.H. beck Verlag, München 1991.

**Sen, Faruk:** Türken in Deutschland: Leben zwischen zwei Kulturen. Beck-Verlag, München 1994.

**Sen, Faruk/Sauer, Martina/Halm, Dirk:** Intergeneratives Verhalten und (Selbst-)Ethnisierung von türkischen Zuwanderern. Gutachten des ZfT für die Unabhängige Kommission „Zuwanderung"; Essen 2001.

**Settelmeyer, Anke/Hörsch, Karola/Dorau, Ralf:** Die Wahrnehmung interkultureller Kompetenzen von Fachkräften mit Migrationshintergrund fördern! Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt des Bundesinstituts für Berufsbildung. In: Kompetenzen stärken, Qualifikationen verbessern, Potenziale nutzen. Berufliche Bildung von Jugendlichen und Erwachsenen mit Migrationshintergrund; Friedrich-Ebert-Stiftung, Abteilung Arbeit und Sozialpolitik (Hrsg.), 2006, S. 51-59.

**Siebert-Ott, Gesa M.:** Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Die Wirksamkeit von schulischen Modellen zur Förderung von Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten: Ergebnisse der Schulforschung. Internationale Fachtagung „Zweisprachigkeit, Schulerfolg und gesellschaftliche Integration" vom 27.-29.10.1999 im Landesinstitut für Schule und Weiterbildung; Soest 1999.

**Siebert-Ott, Gesa M.:** Frühe Mehrsprachigkeit. Probleme des Grammatikerwerbs in multilingualen und multikulturellen Kontexten. Niemeyer Verlag, Tübingen 2001.

**Sievers, Isabel Marie:** Eine transkulturelle Perspektive in der Migrationsforschung. Soziokulturelle Kompetenzen. In: Datta, Asit (Hrsg.): Transkulturalität und Identität; Frankfurt 2005, S. 165-182.

**Skrobanek, Jan:** TeilnehmerInnen in BBE-Maßnahmen. Erste Befunde einer bundesweiten Befragung. Arbeitspapiere aus dem Forschungsschwerpunkt „Übergänge in Arbeit"; Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI), Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.), Arbeitspapiere 1/2003.

**Söhn, Janina:** Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg; Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), Juni 2005.

**Stallmann, Martina:** Über die Bedeutung von Leistungs- und Sozialkriterien für den Wechsel zur Oberschule bei deutschen und türkischen Kindern. In: Bott, Peter/Merkens, Hans/Schmidt, Folker (Hrsg.): Türkische Jugendliche und Aussiedlerkinder in Familie und Schule; Baltsmannweiler 1991, S. 31-45.

**Stanat, Petra:** Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In: Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Watermann, Rainer (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungssystem. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000; VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2006, S. 189-219.

**Steinbach, Anja/Nauck, Bernhard:** Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital in Migrantenfamilien. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE); 7. Jg., Heft 1/2004, S. 20–32.

**Steinbach, Anja/Nauck, Bernhard:** Intergenerationale Transmission in Migrantenfamilien. In: Fuhrer, Urs/Uslucan, Haci-Halil (Hrsg.): Familie, Akkulturation und Erziehung: Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur. Kohlhammer-Verlag, Stuttgart 2005, S. 111-125.

**TASD-Studie:** Ausgewählte Ergebnisse über die türkischen Bildungseliten in Deutschland – Zwischenergebnisse. futureorg Institut für angewandte Zukunfts- und Organisationsforschung (Hrsg.); Krefeld 2008. URL: http://tasd.futureorg.de/_files/_publikationen/ZW_TASD-Studie.pdf (letzter Zugriff am 14.04.2008).

**Tenorth, Heinz-Elmar:** Lehrerarbeit – Strukturprobleme und Wandel der Anforderungen. In: Beckmann, Udo/Brandt, Hjalmar/Wagner, Heinz (Hrsg.): Ein neues Bild vom Lehrerberuf? Pädagogische Professionalität nach PISA; Beltz-Verlag, Weinheim/Basel 2004.

**Thomas, Wayne/Collier, Virginia:** School Effectiveness for Language Minority Students. National Clearinghouse for Bilingual Education; Resource Collection Series No. 9, George Washington University, Washington D.C. 1997.

**Tiede, Manfred/Voß, Werner:** Prüfverfahren in der Wirtschafts- und Sozialstatistik. Studienverlag Brockmeyer, Bochum 1982.

**Toprak, Ahmet:** Wer sein Kind nicht schlägt, hat später das Nachsehen. Elterliche Gewaltanwendung in türkischen Migrantenfamilien und Konsequenzen für die Elternarbeit; Centaurus-Verlag, Herbolzheim 2004.

**Türkische Gemeinde in Deutschland:** Gleichstellungs- und Partizipationspolitik statt Ausländerpolitik. Vorlage beim Integrationsgipfel der Bundesregierung am 14.07.2006;. Bundesgeschäftsstelle (TBB) in Berlin, Juli 2006.

**Troltsch, Klaus:** Migrantinnen und Migranten in Deutschland – ein Vergleich zu Bildungsbeteiligung und -chancen junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. In: Chancengleichheit für Migrantinnen und Migranten durch berufliche Qualifizierung; Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BiBB (Hrsg.), Bonn 2002, S. 39–50.

**Ucar, Ali:** Identitätsbildung und Orientierungsschwierigkeiten nichtdeutscher Kinder und Jugendlicher. In: Berliner Forum für Gewaltprävention; Sondernummer 1, Berlin 2000.

**Ucar, Ali:** Migrantenfamilien im Wandel – veränderte Rahmenbedingungen und veränderte Familien. Landesschulamt Berlin; Mitteilung Nr. 53, Mai 2001.

**Uhly, Alexandra/Granato, Mona:** Ausbildungsquote junger Menschen ausländischer Nationalität im dualen System. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.); Bonn 2006. URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a24_veranstaltung_migranten-kompetenzen-staerken_ausbildungsquote-2005.pdf (letzter Zugriff am 11.03.2008).

**Ulrich, Joachim Gerd et al.:** Nutzung und Nutzen des Internets bei der Berufswahl und bei der Lehrstellensuche. Ergebnisse der BA/BIBB-Lehrstellenbewerberbefragung 2002; In: Informationen für die Vermittlungs- und Beratungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit (ibv), Nr. 13 sowie Kapitel 1, 2003.

**Ulrich, Joachim Gerd:** Probleme bei der Bestimmung von Ausbildungsplatznachfrage und Ausbildungsplatzangebot. Definitionen, Operationalisierungen, Messprobleme – Zusammenfassung und Überblick. Auszug aus einer Studie des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB); 2005. URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_leitartikel_lehrstellenbilanz-2004-05_ulrich_definition-nachfrage.pdf (letzter Zugriff am 16.07.2008).

**Uslucan, Sükrü:** Das Verhältnis von Identität/Staatsbürgerschaft und Integration. In: Özdemir, Cem et al.: Die Situation der türkischstämmigen Bevölkerung in Deutschland – eine Bestandsaufnahme. Gutachten im Auftrag des Sachverständigenrates für Zuwanderung und Integration; Berlin 2004, S. 86-99.

**Uysal, Yasar:** Biographische und ökologische Einflussfaktoren auf den Schulerfolg türkischer Kinder in Deutschland. Eine empirische Untersuchung in Dortmund; Münster 1998.

**Vilmar, Fritz:** Partizipation. In: Mickel, Wolfgang (Hrsg.): Handlexikon zur Politikwissenschaft; Bonn 1986, S. 339-344.

**Wagner, Gert G. et al.:** Education as a Keystone of Integration of Immigrants. Determinants of School Attainment of Immigrant Children in West Germany. In: Kurthen, Herrmann/Fijalkowski, Jürgen/Wagner, Gert G. (Hrsg.): Immigration, Citizenship and the Welfare State in Germany and the United States; Immigrant Incorporation, JAI Press Inc., Stamford/London 1998, S. 35-46.

**Weber, Martina:** Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede; Opladen 2003.

**Wegener, Bernd:** Kritik des Prestiges. Opladen: Westdeutscher Verlag 1988.

**Weidacher, Alois (Hrsg.):** In Deutschland zu Hause. Politische Orientierungen griechischer, italienischer, türkischer und deutscher junger Erwachsener im Vergleich; Opladen 2000.

**Weiss, Hans-Jürgen/Trebbe, Joachim:** Mediennutzung und Integration der türkischen Bevölkerung in Deutschland. Ergebnisse einer Umfrage des Presse- und Informationsamtes der Bundesregierung;. In: Meier-

Braun, Karl Heinz/Kilgus, Martin A. (Hrsg.): Integration durch Politik und Medien? Nomos Verlag, Baden-Baden 2002, S. 45-48.

**Wilamowitz-Moellendorf, Ulrich von:** Türken in Deutschland – Einstellungen zu Staat und Gesellschaft. Arbeitspapier Nr. 53/2001; Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. (Hrsg.), Sankt Augustin 2001.

**Wilamowitz-Moellendorf, Ulrich von:** Türken in Deutschland II: Individuelle Perspektiven und Problemlagen. Projekt Zuwanderung und Integration. Arbeitspapier Nr. 60; Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. (Hrsg.), Sankt Augustin 2002.

**Wigfield, Allan/Asher, Steven R.:** Social and Motivational Influences on Reading Achievement. Handbook of Reading Research; 1984, pp. 423-452.

**Winkler, Britta:** Verbesserung des subjektiven Wohlbefindens, der Kontrollüberzeugung und der Zukunftsperspektive sozial benachteiligter Jugendlicher durch den Erwerb von Computerkenntnissen. Inauguraldissertation der Philosophisch-historischen Fakultät der Universität Bern; 2004. URL: http://www.stub.unibe.ch/download/eldiss/04winkler_b.pdf (letzter Zugriff am 09.01.2008).

**Wunderlich, Tanja:** Die neuen Deutschen. Subjektive Dimensionen des Einbürgerungsprozesses; Verlag Lucius & Lucius, Stuttgart 2005.

**Zapf, Wolfgang/Schupp, Jürgen/Habich, Roland (Hrsg.):** Lebenslagen im Wandel: Sozialberichterstattung im Längsschnitt. Projektgruppe „Das sozio-ökonomische Panel“ im Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung (DIW); Campus-Verlag, Berlin 1996.

**Zentrum für Türkeistudien:** Medienkonsum und Medienverhalten der türkischen Wohnbevölkerung. In: ZfT aktuell, Nr. 31, Essen 1995.

**Zentrum für Türkeistudien:** Integration und Segregation türkischer Migranten in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse der dritten Mehrthemenbefragung im Auftrag des Ministeriums für Arbeit und Soziales, Qualifikation und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen. Unveröffentlichtes Manuskript; Essen 2001.

**Zimmer, Dieter:** Lieber gleich ins kalte Wasser. Die zweisprachige Erziehung in den USA ist ein Lehrstück dafür, wie leicht sich vermeintlicher Fortschritt verrennt. In: DIE ZEIT, Nr. 47, 1998.

**Zydatiß, Wolfgang:** Umrisse eines Spracherwerbskonzeptes für den zweisprachigen Unterricht bilingualer Lerngruppen in der Berliner Grundschule. Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung; Berlin 1997.

## Anhang

### Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

#### Abbildungen:


Abbildung 1: Anteil türkischer Schüler an allen ausländischen Schülern nach ausgewählten Schularten 2006/2007, in Prozent……... 20

Abbildung 2: Deutsche und ausländische Schulabgänger mit und ohne Hauptschulabschluss (HSA) nach ausgewählten Schuljahrgängen, in Prozent ……. 23

Abbildung 3: Deutsche und ausländische Schulabgänger mit Realschulabschluss (*Mittlerer*

*Schulabschluss*) und Abitur nach ausgewählten Schuljahrgängen, in Prozent…….. 24
Abbildung 4: Ausländische Schüler an ausgewählten berufsbildenden Schulen, in Prozent ……..... 26
Abbildung 5: Deutsche und ausländische Sonderschüler bezogen auf den Anteil aller Schulpflichtigen der jeweiligen Wohnbevölkerung, in Prozent ……..…….. 29
Abbildung 6: Ausländische Schüler an Sonderschulen 2006/2007 nach ausgewählten Nationalitäten und ihrem Anteil an allen ausländischen Sonderschülern im Bundesgebiet (%)……..……..... 30
Abbildung 7: Entwicklung der absoluten Ausbildungszahlen bei deutschen, ausländischen und türkischen Jugendlichen nach ausgewählten Jahren, in Prozent ……. 32
Abbildung 8: Deutsche (D) und türkische (T) Auszubildende nach ausgewählten Berufsbereichen und Ausbildungsjahren, in Prozent ……. 33
Abbildung 9: Ausländische (nach ausgewählten Nationalitäten) und deutsche Erwerbstätige nach Berufsbereichen an allen Erwerbstätigen der entsprechenden Wohnbevölkerung 2006, in Prozent..... 38
Abbildung 10: Anteil von Hauptschülern an allen ausländischen Schülern in den alten Bundesländern, in Prozent ……. 49
Abbildung 11: Struktureller Aufbau des neuen Fachkonzepts für berufsvorbereitende Maßnahmen …… 90
Abbildung 12: Geografische Regionen der Türkei …… 102
Abbildung 13: Herkunftsregionen der türkischen Eltern, nach Häufigkeiten……..... 108
Abbildung 14: In der Türkei erreichte Schulabschlüsse, nach Häufigkeiten ……..... 111
Abbildung 15: Berufsabschlüsse in der Türkei, in Prozent ……... 113
Abbildung 16: Häufigkeit der angegebenen Berufsbereiche im Gruppenvergleich …….……...…. 116
Abbildung 17: Bezug staatlicher Hilfeleistungen, in Prozent ……..... 120
Abbildung 18: Fernsehverhalten bei BvB- und RS-Eltern, nach Häufigkeiten …….…… 123
Abbildung 19: Leseverhalten bei BvB- und RS-Eltern, nach Häufigkeiten ……. 124
Abbildung 20: Kenntnisse über das deutsche Bildungssystem, nach Häufigkeiten ……. 128
Abbildung 21: Kenntnisse über politische Ereignisse in Deutschland, nach Häufigkeiten …….. 129
Abbildung 22: Besitz der deutschen Staatsbürgerschaft, in Prozent ……. 137

Abbildung 23: Ansichten der BvB- und RS-Eltern in Bezug auf das Erreichen ihrer persönlichen Ziele mit der Einwanderung nach Deutschland, nach Häufigkeiten …….. 139
Abbildung 24: Zufriedenheit mit Wohnsituation bei BvB- und RS-Eltern, nach Häufigkeiten …… 140
Abbildung 25: Erfahrungen von BvB- und RS-Eltern mit Diskriminierung im Alltagsleben, nach Häufigkeiten ……... 144
Abbildung 26: Zukunftsoptimismus und Kontrollerwartung der Eltern im Zusammenhang mit der Ausbildungsplatzsuche ihrer Kinder, nach Häufigkeiten …..... 148
Abbildung 27: Zukunftsoptimismus und Kontrollerwartung der Eltern im Zusammenhang mit der Arbeitsplatzsuche ihrer Kinder, nach Häufigkeiten ……..... 149
Abbildung 28: Ansichten der RS-Schüler und BvB-TN zum Aspekt: Geringe Kündigungsgefahr mit Besitz der deutschen Staatsbürgerschaft, nach Häufigkeiten……..... 174

Abbildung 29: Ansichten der RS-Schüler und BvB-TN zum Aspekt: Gleichberechtigte Behandlung am Arbeitsplatz mit Besitz der deutschen Staatsbürgerschaft, nach Häufigkeiten..... 175

Abbildung 30: Erfolgsbilanz von Maßnahmeteilnehmern deutscher und türkischer Herkunft, in Prozent……..... 179

Tabellen:

Tabelle 1: Auszubildende insgesamt, ausländische und türkische Auszubildende von 1993-2006 …… 31

Tabelle 2: Rangkorrelationskoeffizienten für die Variablen Integrationsindikatoren ……..... 133

Tabelle 3: Testergebnisse für die einzelnen Aspekte der Variablen „Zufriedenheit mit der Lebenssituation in Deutschland“ in Abhängigkeit von der Gruppenvariablen „Bezug staatlicher Leistungen“……... 142

Tabelle 4: Rangkorrelationskoeffizienten für die Variablen Integrationsindikatoren und Zukunftsoptimismus…… 151

Eltern- und Schülerfragebogen

## Elternfragebogen

### 1. Sind Sie in der Türkei geboren?

☐ Ja ☐ Nein→ **weiter mit Frage 2.**

### 1.1 In welcher Region der Türkei sind Sie geboren? Bitte kreuzen Sie an!




| | | | |
|---|---|---|---|
| ☐ Ege | ☐ Marmara | ☐ Karadeniz | ☐ Akdeniz |
| ☐ Ic Anadolu | ☐ Güneydoğu Anadolu | ☐ Doğu Anadolu | |

**1.2 Sind Sie in der Stadt geboren oder auf dem Dorf/Land?**

☐ Stadt ☐ Dorf/Land

**2. Sind Sie in der Türkei zur Schule gegangen?**

☐ Ja → **weiter mit Frage 2.1**
☐ Nein → **weiter mit Frage 3**

**2.1 Welche Schule haben Sie beendet?**

☐ Ilkokul
☐ Ortaokul
☐ Lise
☐ Üniversite

**3. Sind Sie in Deutschland zur Schule gegangen?**

☐ Ja → **weiter mit Frage 3.1**
☐ Nein → **weiter mit Frage 4**

**3.1 Welche Schule haben Sie beendet?**

☐ Grundschule
☐ Sonderschule
☐ Hauptschule
☐ Gesamtschule
☐ Realschule
☐ Gymnasium

**4. Haben Sie in der Türkei einen Berufsabschluss gemacht?**

☐ Ja
☐ Nein

**5. Haben Sie in Deutschland einen Berufsabschluss gemacht?**

☐ Ja
☐ Nein

**6. Wann sind Sie nach Deutschland gekommen?**

☐ vor 0-4 Jahren
☐ vor 5-9 Jahren

☐ vor 10-14 Jahren
☐ vor 15-20 Jahren
☐ länger als 20 Jahre
☐ seit Geburt in Deutschland

**7. Wie sieht Ihre Arbeitssituation in Deutschland aus?**

☐ Ich arbeite zurzeit.
☐ Ich arbeite zurzeit nicht, aber ich suche eine Arbeit.
☐ Ich arbeite zurzeit nicht und ich suche auch keine Arbeit.
☐ Ich habe in Deutschland noch nie gearbeitet. → **weiter bei Frage 8.**

**7.1 In welchem Beruf arbeiten Sie oder haben Sie gearbeitet?**

| |
|---|
| |

**8. Erhalten Sie vom Staat Arbeitslosengeld oder andere Hilfen?**

☐ Ja
☐ Nein

**9. Wie viele Personen wohnen außer Ihnen noch in Ihrer Wohnung?**

☐ 1
☐ 2
☐ 3
☐ 4
☐ 5
☐ mehr als 5

**10. Wie viele von Ihnen tragen zum Haushaltseinkommen bei?**

☐ alle
☐ mindestens 3
☐ mindestens 2
☐ mindestens 1
☐ gar keiner

**11. Welche von den unteren Aussagen trifft auf Sie zu?**

**Ich ...**

☐ sehe ausschließlich deutsches Fernsehen.
☐ sehe überwiegend deutsches Fernsehen.
☐ sehe deutsches und türkisches Fernsehen gleichhäufig.
☐ sehe überwiegend türkisches Fernsehen.
☐ sehe ausschließlich türkisches Fernsehen.

**12. Welche von den unteren Aussagen trifft auf Sie zu?**

**Ich ...**

☐ lese ausschließlich deutsche Zeitungen und Zeitschriften.
☐ lese überwiegend deutsche Zeitungen und Zeitschriften.
☐ lese deutsche und türkische Zeitungen und Zeitschriften gleichhäufig.
☐ lese überwiegend türkische Zeitungen und Zeitschriften
☐ lese ausschließlich türkische Zeitungen und Zeitschriften.

**13. Wie setzt sich Ihr Freundes- und Bekanntenkreis in Deutschland zusammen?**

**Ich ...**
☐ habe ausschließlich deutsche Freunde und Bekannte.
☐ habe überwiegend deutsche Freunde und Bekannte.
☐ habe gleich viele deutsche und türkische Freunde und Bekannte.
☐ habe überwiegend türkische Freunde und Bekannte.
☐ habe ausschließlich türkische Freunde und Bekannte.

**14. Wie beurteilen Sie Ihre Kenntnisse über das deutsche Bildungssystem?**
☐ sehr gute Kenntnisse
☐ gute Kenntnisse
☐ teilweise Kenntnisse
☐ wenig Kenntnisse
☐ keine Kenntnisse

**15. Wie beurteilen Sie Ihre Kenntnisse über das politische Geschehen in Deutschland?**
☐ sehr gute Kenntnisse
☐ gute Kenntnisse
☐ teilweise Kenntnisse
☐ wenig Kenntnisse
☐ keine Kenntnisse

**16. Wie beurteilen Sie Ihre Sprachkenntnisse in Deutsch?**
☐ sehr gute Kenntnisse
☐ gute Kenntnisse
☐ teilweise Kenntnisse
☐ wenig Kenntnisse
☐ keine Kenntnisse

**17. Denken Sie, dass Ihre Deutschkenntnisse einen Einfluss auf den Bildungserfolg Ihres Kindes haben?**
☐ haben sehr großen Einfluss
☐ haben Einfluss
☐ haben teilweise Einfluss
☐ haben wenig Einfluss
☐ haben keinen Einfluss

**18. Haben Sie die deutsche oder doppelte Staatsbürgerschaft?**
☐ Ja
☐ Nein

**19. Wenn Sie die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen, aus welchen Gründen haben Sie diese beantragt?**

**20. Welche der Aussagen ist für Sie in welchem Maße zutreffend? Bitte kreuzen Sie entsprechend der Werteskala rechts an!**

**Die Bedeutung der deutschen Staatsbürgerschaft für die Bildungschancen Ihres Kindes**

**1= trifft völlig zu**
**2= trifft überwiegend zu**
**3= trifft teilweise zu**
**4= trifft weniger zu**
**5= trifft nicht zu**

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| Die deutsche Staatsbürgerschaft erleichtert meinem Kind die Berufswahl. | | | | | |
| Mit der deutschen Staatsbürgerschaft kann mein Kind einen besseren Arbeits- oder Ausbildungsplatz finden. | | | | | |
| Mit der deutschen Staatsbürgerschaft kann mein Kind bei Bewerbungen nicht so leicht abgewiesen werden. | | | | | |
| Mit der deutschen Staatsbürgerschaft kann mein Kind nicht so leicht gekündigt werden. | | | | | |
| Mit der deutschen Staatsbürgerschaft wird mein Kind später am Arbeitsplatz gleichwertig behandelt. | | | | | |
| Mit der deutschen Staatsbürgerschaft findet mein Kind später leichter gut bezahlte Jobs. | | | | | |
| Mit der deutschen Staatsbürgerschaft hat mein Kind später bessere Aufstiegschancen. | | | | | |
| Mit der deutschen Staatsbürgerschaft kann mein Kind später leichter im Ausland einen Job finden. | | | | | |

**21. Welche der Aussagen ist für Sie in welchem Maße zutreffend? Bitte kreuzen Sie entsprechend der Werteskala rechts an!**

**Die Zufriedenheit mit Ihrer Lebenssituation in Deutschland**

**1= trifft völlig zu**
**2= trifft überwiegend zu**
**3= trifft teilweise zu**
**4= trifft weniger zu**
**5= trifft nicht zu**

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| Ich fühle mich wohl in Deutschland. | | | | | |
| Ich wohne gerne in Deutschland. | | | | | |
| Ich bin mit meiner Arbeitssituation zufrieden. | | | | | |
| Ich bin mit meiner Wohnsituation zufrieden. | | | | | |
| Ich verstehe mich gut mit meinen Mitmenschen. | | | | | |
| Ich habe in Deutschland das erreicht, was ich mir erhofft habe. | | | | | |
| Ich habe in Deutschland das erreicht, was ich für meine Familie erhofft habe. | | | | | |
| Ich bin mit meiner Familiensituation zufrieden. | | | | | |

**22. Was bedeutet für Sie der Begriff „Integration“?**

**23. In welchem Maß sind die unteren Aussagen für Sie zutreffend?**

**Ich erlebe am Arbeitsplatz Ausländerfeindlichkeit**.
☐ trifft völlig zu
☐ trifft überwiegend zu
☐ trifft teilweise zu
☐ trifft weniger zu
☐ trifft nicht zu

**Ich erlebe im Alltag Ausländerfeindlichkeit.**
☐ trifft völlig zu
☐ trifft überwiegend zu
☐ trifft teilweise zu
☐ trifft weniger zu
☐ trifft nicht zu

**24. Welche der Aussagen ist für Sie in welchem Maße zutreffend? Bitte kreuzen Sie entsprechend der Werteskala rechts an!**

**Kriterien, nach denen Ihr Kind sich einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz suchen soll**

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| Das zu verdienende Gehalt | | | | | |
| Das soziale Ansehen des Berufes | | | | | |
| Das geringe Risiko der Arbeitslosigkeit | | | | | |
| Die beruflichen Aufstiegschancen | | | | | |
| Der Nutzen für die ganze Familie | | | | | |
| Die eigenen Fähigkeiten und Kenntnisse | | | | | |
| Die Rückkehrabsichten in die Türkei | | | | | |
| Die Nähe zur Wohnung | | | | | |

**1= trifft völlig zu**
**2= trifft überwiegend zu**
**3= trifft teilweise zu**
**4= trifft weniger zu**
**5= trifft nicht zu**

**25. Wie ist die Wahrscheinlichkeit, dass Ihr Kind einen Ausbildungsplatz finden kann?**

☐ sehr wahrscheinlich
☐ wahrscheinlich
☐ weniger wahrscheinlich
☐ nicht wahrscheinlich

**25.1 Denken Sie, dass Ihr Kind das beeinflussen kann?**

☐ kann sehr beeinflussen
☐ kann beeinflussen
☐ kann wenig beeinflussen
☐ kann nicht beeinflussen

**26. Wie ist die Wahrscheinlichkeit, dass Ihr Kind einen Arbeitsplatz finden kann?**

☐ sehr wahrscheinlich
☐ wahrscheinlich
☐ weniger wahrscheinlich
☐ nicht wahrscheinlich

**26.1 Denken Sie, dass Ihr Kind das beeinflussen kann?**

☐ kann sehr beeinflussen
☐ kann beeinflussen
☐ kann wenig beeinflussen
☐ kann nicht beeinflussen

**27. Welche der Aussagen ist für Sie in welchem Maße zutreffend? Bitte kreuzen Sie entsprechend der Werteskala rechts an!**

**<u>Ihre Unterstützung bei der Ausbildungs- oder Arbeitsplatzsuche Ihres Kindes</u>**

**1= trifft völlig zu**
**2= trifft überwiegend zu**
**3= trifft teilweise zu**
**4= trifft weniger zu**
**5= trifft nicht zu**

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| Ich lese Zeitungsinserate. | | | | | |
| Ich inseriere selbst in die Zeitung. | | | | | |
| Ich suche im Internet. | | | | | |
| Ich frage bei verschiedenen Betrieben nach. | | | | | |
| Ich helfe meinem Kind beim Bewerbungs-schreiben. | | | | | |
| Ich frage im eigenen Freundes- und Bekanntenkreis nach. | | | | | |
| Ich frage bei den Berufsberatern nach. | | | | | |
| Ich motiviere mein Kind durch Gespräche. | | | | | |

**Geschlecht:** ☐ Männlich ☐ Weiblich

**Alter:**

**Schülerfragebogen (Teil A: RS-Schüler)**

**1. Auf welche Schule gehst Du jetzt?**

☐ Realschule
☐ Gymnasium

**2. Nenne bitte einen oder mehrere Gründe dafür, warum Du Dich für diese Schulart entschieden hast!**

**2.1 Nenne bitte einen oder mehrere Gründe dafür, warum Du Dich gegen den Besuch einer Haupt- oder Gesamtschule entschieden hast!**

**2.2. Wie schätzt Du Deine späteren schulischen/beruflichen Chancen im Vergleich zu türkischen Schülern ein, die auf Schularten wie z. B. Sonderschule, Haupt- oder Gesamtschule gehen?**

☐ viel besser

☐ besser
☐ gleich
☐ schlechter
☐ viel schlechter

**3. In welchem Berufsbereich möchtest Du später arbeiten?**

☐ handwerkliche Berufe (z. B. Maler/Lackierer/-in, Tischler/-in, Betonbauer/-in etc.)
☐ gewerblich-technische Berufe (z. B. Elektrotechnik, KFZ-Technik, Metalltechnik)
☐ gastronomische Berufe (Koch/Köchin, Fachkraft Gastgewerbe, Restaurant-fachfrau/-mann etc.)
☐ kaufmännische Berufe (Einzelhandel, Büro, Bankwesen etc.)
☐ wirtschaftliche Berufe (Betriebsmanagement, Fremdsprachen, Medien/Design, Kommunikation etc.)
☐ Berufe im Gesundheitswesen (Arzt/Ärztin, Krankenschwester/-pfleger, Physiotherapie etc.)
☐ soziale Berufe (Pädagoge/Pädagogin, Erzieher/-in, Altenpfleger/-in etc.)
☐ sonstige Berufe, und zwar _____
☐ weiß noch nicht

**4. Was sind Deine weiteren schulischen/beruflichen Ziele?**

☐ Ausbildung
☐ Arbeit
☐ Studium
☐ Sonstiges, und zwar_____

**4.1 Denkst Du, dass der Besuch der jetzigen Schule einen Einfluss auf Deine weiteren schulischen/beruflichen Ziele hat?**

☐ hat großen Einfluss
☐ hat Einfluss
☐ hat teilweise Einfluss
☐ hat wenig Einfluss
☐ hat keinen Einfluss

## Schülerfragebogen (Teil B: BvB-TN)

**1. Hast Du Dich bei EuroTrain für den Schulabschluss gemeldet?**

☐ Ja
☐ Nein→ weiter bei **3.**

**2. Hast Du über EuroTrain Reinickendorf einen Schulabschluss erreicht?**

☐ Ja→ weiter bei **3.**
☐ Nein

**2.1 Wenn nein, wieso?**

| |
|---|
| |

**3. Hast Du über EuroTrain eine Ausbildung oder eine Arbeitsstelle gefunden?**

☐ Ja, eine Ausbildung im Beruf _____
☐ Ja, eine Arbeitsstelle als_____
☐ Nein→ weiter bei **3.1**

**3.1 Wenn nein, was waren Deiner Meinung nach die Gründe?**

| |
|---|
| |

**4. Was hast Du vor Beginn bei EuroTrain von der Maßnahme erwartet?**

| |
|---|
| |

**4.1 Wie geeignet war die Maßnahme für das Erreichen dieser Ziele?**

☐ sehr geeignet
☐ geeignet
☐ wenig geeignet
☐ nicht geeignet

**4.2 Was sind Deine weiteren beruflichen/schulischen Ziele?**

☐ Ausbildung
☐ Arbeit
☐ Studium
☐ Sonstiges, und zwar_____

**Schülerfragebogen (Teil C: RS-Schüler und BvB-TN)**

**5. Hältst Du es für wahrscheinlich, dass Du einen Studienplatz findest?**

☐ sehr wahrscheinlich
☐ wahrscheinlich
☐ wenig wahrscheinlich
☐ nicht wahrscheinlich

**5.1 Denkst Du, dass Du das beeinflussen kannst?**
☐ kann sehr beeinflussen
☐ kann beeinflussen
☐ kann wenig beeinflussen
☐ kann nicht beeinflussen

**6. Hältst Du es für wahrscheinlich, dass Du einen Ausbildungsplatz findest?**
☐ sehr wahrscheinlich
☐ wahrscheinlich
☐ wenig wahrscheinlich
☐ nicht wahrscheinlich

**6.1 Denkst Du, dass Du das beeinflussen kannst?**
☐ kann sehr beeinflussen
☐ kann beeinflussen
☐ kann wenig beeinflussen
☐ kann nicht beeinflussen

**7. Hältst Du es für wahrscheinlich, dass Du einen Arbeitsplatz findest?**
☐ sehr wahrscheinlich
☐ wahrscheinlich
☐ wenig wahrscheinlich
☐ nicht wahrscheinlich

**7.1 Denkst Du, dass Du das beeinflussen kannst?**
☐ kann sehr beeinflussen
☐ kann beeinflussen
☐ kann wenig beeinflussen
☐ kann nicht beeinflussen

**8. Welche der folgenden Aussagen ist für Dich in welchem Maße zutreffend? Bitte kreuze entsprechend der Werteskala rechts an!**

**<u>Unterstützung durch Deine Eltern bei der Suche nach einer Ausbildung/Arbeit</u>**

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| Sie lesen Zeitungsanzeigen. | | | | | |
| Sie inserieren selbst in Zeitungen. | | | | | |
| Sie suchen im Internet. | | | | | |
| Sie fragen in verschiedenen Betrieben nach. | | | | | |
| Sie helfen mir beim Bewerbungsschreiben. | | | | | |
| Sie fragen im Freundes-/Bekanntenkreis nach. | | | | | |
| Sie fragen bei meinem Berufsberater nach. | | | | | |
| Sie motivieren mich durch Gespräche. | | | | | |

**1= trifft völlig zu**
**2= trifft überwiegend zu**
**3= trifft teilweise zu**
**4= trifft weniger zu**
**5= trifft nicht zu**

**9. Welche der folgenden Aussagen ist für Dich in welchem Maße zutreffend? Bitte kreuze entsprechend der Werteskala rechts an!**

**Deine Kriterien für einen Ausbildungs-/Arbeitsplatz**

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| Das zu verdienende Gehalt | | | | | |
| Das soziale Ansehen des Berufes | | | | | |
| Das geringe Risiko der Arbeitslosigkeit | | | | | |
| Die beruflichen Aufstiegschancen | | | | | |
| Der Nutzen für die ganze Familie | | | | | |
| Die eigenen Fähigkeiten und Kenntnisse | | | | | |
| Die Rückkehrabsichten in die Türkei | | | | | |
| Die Nähe zur Wohnung | | | | | |

**1= trifft völlig zu**
**2= trifft überwiegend zu**
**3= trifft teilweise zu**
**4= trifft weniger zu**
**5= trifft nicht zu**

**10. Welche der folgenden Aussagen ist für Dich in welchem Maße zutreffend? Bitte kreuze entsprechend der Werteskala rechts an!**

**Was verstehst Du unter dem Begriff „Integration“?**

**1= trifft völlig zu**
**2= trifft überwiegend zu**
**3= trifft teilweise zu**
**4= trifft weniger zu**
**5= trifft nicht zu**

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| Anpassung an deutsche Kultur | | | | | |
| Eigene, nationale Kultur aufgeben | | | | | |
| Gegenseitiger Respekt zwischen Ausländern und Deutschen | | | | | |
| Gegenseitiges Interesse an der jeweils anderen Kultur und Religion | | | | | |
| Friedlich miteinander leben | | | | | |
| Deutscher Staatsbürger werden | | | | | |
| Viele deutsche Freunde haben | | | | | |
| Sonstiges, und zwar: | | | | | |

**11. Fühlst Du Dich in Deutschland integriert?**

☐ sehr integriert
☐ integriert
☐ teilweise integriert
☐ weniger integriert
☐ nicht integriert

**12. Wie beurteilst Du Deine eigenen Deutschkenntnisse?**

☐ sehr gut
☐ gut
☐ durchschnittlich
☐ schlecht
☐ sehr schlecht

**12.1 Wie beurteilst Du die Deutschkenntnisse Deiner Eltern?**

☐ sehr gut
☐ gut
☐ durchschnittlich
☐ schlecht
☐ sehr schlecht

**13. Denkst Du, dass die Deutschkenntnisse Deiner Eltern einen Einfluss auf Deine schulischen oder beruflichen Chancen haben?**

☐ haben sehr großen Einfluss
☐ haben Einfluss
☐ haben teilweise Einfluss
☐ haben weniger Einfluss

☐ haben keinen Einfluss

**14. Welche Staatsbürgerschaft besitzt Du?**

☐ türkische
☐ deutsche
☐ türkisch-deutsch (doppelte Staatsbürgerschaft)
☐ sonstige, und zwar _____

**15. Welche der folgenden Aussagen ist für Dich in welchem Maße zutreffend? Bitte kreuze entsprechend der Werteskala rechts an!**

**Bedeutung der deutschen Staatsbürgerschaft für Deine Berufschancen**

**1=** trifft völlig zu
**2=** trifft überwiegend zu
**3=** trifft teilweise zu
**4=** trifft weniger zu
**5=** trifft nicht zu

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| Die deutsche Staatsbürgerschaft erleichtert meine Berufswahl. | | | | | |
| Durch die deutsche Staatsbürgerschaft steigen meine Chancen, einen guten Ausbildungs- oder Arbeitsplatz zu finden. | | | | | |
| Durch die deutsche Staatsbürgerschaft kann ich später nicht so leicht gekündigt werden. | | | | | |
| Durch die deutsche Staatsbürgerschaft werde ich bei Bewerbungen weniger abgelehnt. | | | | | |
| Durch die deutsche Staatsbürgerschaft werde ich an meinem späteren Arbeitsplatz gleichwertig behandelt. | | | | | |
| Mit der deutschen Staatsbürgerschaft werde ich später leichter Berufe finden, wo man mehr Geld verdient. | | | | | |
| Durch die deutsche Staatsbürgerschaft habe ich bessere Aufstiegschancen. | | | | | |
| Mit der deutschen Staatsbürgerschaft kann ich später leichter im Ausland einen Arbeitsplatz finden. | | | | | |