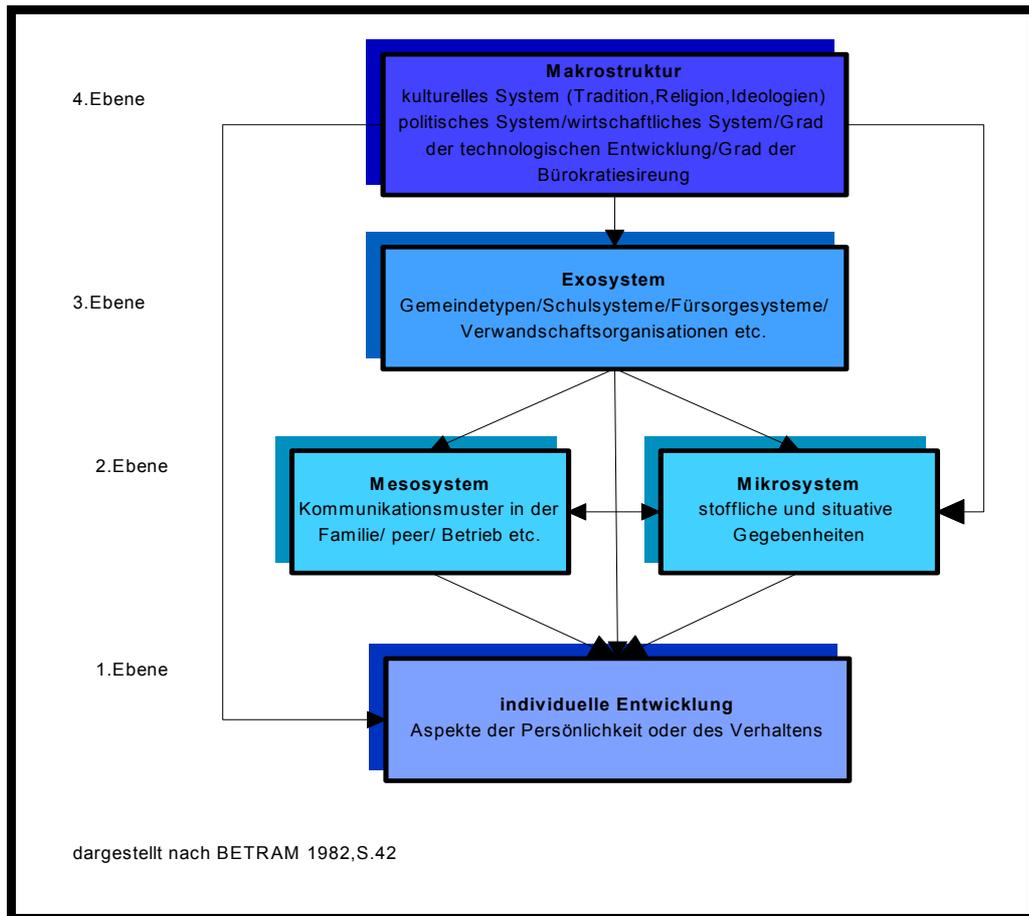

2. Theoretische Vorüberlegungen

Zur Erklärung von Schulversagen bzw. Schulerfolg haben in der pädagogischen, soziologischen und psychologischen Forschung Erklärungsansätze nach dem Modell der Person-Umwelt-Interaktion, die auf personale, außerschulisch-familiäre und schulische Bedingungsfaktoren eingehen, an Bedeutung gewonnen (vgl. HURRELMANN/ WOLF 1986, S.19). Dennoch wurden in den bisherigen Untersuchungen differenzierte Ergebnisse über Auswirkungen der drei Mikrosysteme Familie-Schule und peer-Group auf den Schulerfolg türkischer Migrantenkinder bisher nicht angestrebt; d.h. welche Auswirkungen die familiären, schulischen Bedingungen sowie die sozialen Netzwerke der Jugendlichen und deren Einflüsse auf den schulischen Erfolg der Schüler haben. Nachdem BRONFENBRENNERS (1981) Modell „soziale Ökologie menschlicher Entwicklung“ in den zentralen Annahmen dargestellt wird, soll auf dessen Bedeutung im interkulturellen Kontext eingegangen werden.

2.1. „Soziale Ökologie menschlicher Entwicklung“

Nach der zentralen Annahme des Modells „Die Ökologie der menschlichen Entwicklung“, kann die menschliche Entwicklung als ein Prozess fortschreitender gegenseitiger Anpassung zwischen dem aktiven, sich entwickelndem Individuum und den wechselnden Eigenschaften seiner unmittelbaren Lebensbereiche verstanden werden (BRONFENBRENNER 1981, S:37). Hier wird die Entwicklung als „dauerhafte Veränderung der Art und Weise, wie die Person die Umwelt wahrnimmt und sich mit ihr auseinandersetzt“, erläutert (BRONFENBRENNER 1981, S.19). Dabei steht die persönliche Wahrnehmung der Umwelt im Zentrum und nicht wie sie in der „objektiven“ Realität sein könnte.

Abbildung 1: Das Modell von Bronfenbrenner



In diesem Modell werden die vier miteinander verknüpften Lebensbereiche, die die menschliche Entwicklung beeinflussen, in Makro-, Meso-, Exo- und Mikrosystem unterschieden.

BRONFENBRENNER definiert das Mikrosystem folgendermaßen:

„ Ein Mikrosystem ist ein Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen, die die in Entwicklung begriffene Person in einem gegebenen Lebensbereich mit dem ihm eigentümlichen psychischen und materiellen Merkmalen erlebt“ (BRONFENBRENNER 1981, S.38).

Aktivitäten können als Umweltereignisse betrachtet werden, die sich am direktesten und bedeutungsvollsten auf die Entwicklung einer Person auswirken, die andere mit ihr oder in ihrer Anwesenheit aufnehmen. Die Entwicklungsbedingungen, die sich aus dem Verhältnis von Mikrosystemen ergeben, werden als Mesosysteme bezeichnet.

Das „Mesosystem umfasst die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist (für ein Kind etwa die Beziehungen zwischen Elternhaus, Schule und Kameradengruppe in der Nachbarschaft; für einen Erwachsenen die zwischen Familie, Arbeit und Bekanntenkreis)“ (vgl. BRONFENBRENNER 1981, S.41).

Das Exosystem bezieht sich auf Lebensbereiche, die das Individuum indirekt beeinflussen und wird verstanden als „ ein Lebensbereich oder mehrere Lebensbereiche, an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die beeinflussen, was in ihrem Bereich geschieht, oder die davon beeinflusst werden“ (vgl. BRONFENBRENNER 1981, S.42).

Als Makrosysteme werden „ grundsätzliche formale und inhaltliche Ähnlichkeit der Systeme niedrigerer Ordnung (Mikro-, Meso- und Exo-), die in der Subkultur oder der ganzen Kultur bestehen oder bestehen könnten, einschließlich der ihnen zugrunde liegenden Weltanschauungen und Ideologien“ betrachtet (ebd., S.42).

Nach BRONFENBRENNERs Definition umfasst das Mesosystem die Wechselbeziehungen zwischen zwei oder mehreren Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person beteiligt ist (vgl. ebd. S.199).

BRONFENBRENNER (1981) bezeichnet den Wechsel von einem System zu einem anderen, der an das Individuum besondere Anforderungen stellt, als „Ökologischen Übergang“. Nicht nur der Wechsel von einem System zu einem anderen wird als ökologischer Übergang bezeichnet, sondern auch zum Beispiel die Ankunft eines kleinen Geschwisters, der Eintritt in den Kindergarten, Versetzung, Umzug, Kinderkriegen usw. (S.22)

„Die Bedeutung ökologischer Übergänge für die Entwicklung entsteht daraus, dass sie fast immer eine Veränderung der Rollen mit sich bringen, also der mit einer bestimmten Gesellschaftsstellung verbundenen Verhaltenserwartungen“ (ebd.,S.22). „Ein ökologischer Übergang findet statt, wenn eine Person ihre Position in der ökologisch verstandenen Umwelt durch einen Wechsel ihrer Rolle, ihres Lebensbereichs oder beider verändert.“ (S.43).

Die Bewältigung ökologischer Übergänge hängt von den Ressourcen, die die einzelnen Mikrosysteme dem Individuum zur Verfügung stellen und von den Anforderungen der verschiedenen Kontexte ab. Zum anderen wird die Bewältigung auch von Unterschieden in Normen und Verhaltensweisen, die die Jugendlichen beim ökologischen Übergang überbrücken müssen, beeinflusst. Diese Betrachtungsweise ermöglicht eine differenzierte Analyse der Funktion in den einzelnen Mikrosystemen (Familie, Schule, Peer- Group) für die Erforschung der Bedingungsfaktoren für den Schulerfolg türkischer Migrantenkinder, weil sie die Analyse übergeordneter Systemebenen mit ihrer individuellen Wahrnehmung verbindet.

2.1.1. „Soziale Ökologie menschlicher Entwicklung“ im interkulturellen Kontext

In Anlehnung an BRONFENBRENNERS Theorie entwickeln GLUMPER (1985) sowie KIPER (1987) ein Modell zur Erforschung des Schulerfolgs von Schülern türkischer Herkunft. In ihrem Modell stellt KIPER (1987) die Mikrosysteme im Herkunfts- sowie Aufnahmeland nebeneinander und geht davon aus, dass Migrantenkinder in Mikrosystemen der beiden Länder leben und sie beim Hinundherpendeln zwischen unterschiedlichen Systemen wechseln (KIPER 1987, UYSAL 1998). Die Migration stellt in diesem Sinne einen ökologischen Übergang dar, der über die Grenzen eines Makrosystems hinausgeht. Wie bereits erwähnt und UYSAL (1998) zu Recht feststellt, kann man davon ausgehen, dass höchstwahrscheinlich die Mehrheit der Schulkinder türkischer Herkunft in Deutschland geboren ist und nicht mehr wie am Anfang der Migration hin- und herpendelt.²³

GLUMPER (1985) bemerkt, dass bikulturelle Sozialisation während der Migration durch einen ständigen Wechsel des Makrosystems gekennzeichnet ist, weil die verschiedenen Lebensbereiche des Mikrosystems (Familie, Schulklasse, Freunde) die Migrantenkinder mit unterschiedlicher kultureller bzw. nationaler Herkunft konfrontieren.

Demzufolge kann davon ausgegangen werden, dass bei bikultureller Sozialisation im Vergleich zu monokultureller Sozialisation durchschnittlich eine höhere Zahl ökologischer Übergänge stattfindet. In Anlehnung an BRONFENBRENNERS These, dass jeder ökologische Übergang Anstoß von Entwicklungsprozessen sei, weist GLUMPER (1985) darauf hin, dass sich bikulturelle Sozialisation sich zum einen positiv auf die Migrantenkinder auswirken kann, weil sie die Entwicklung von Fähigkeiten begünstigt, die die Bewältigung differenter Erwartungen und Anforderungen in kulturell unterschiedlich bestimmten Lebensbereichen erleichtert. Diese Sichtweise wird auch in dieser Arbeit vertreten. Zum anderen kann bikulturelle Sozialisation dazu führen, dass Migrantenkinder aufgrund überdurchschnittlich hoher Anzahl an ökologischen Übergängen überfordert oder sogar in der Entwicklung gestört werden (vgl. auch FURNHAM/ BOCHNER 1986).

Im Folgenden sollen nach einer kurzen Beschreibung des Begriffes „Sozialisation“, die Sozialisation im Mikrosystem Familie, anschließend die schulische Sozialisation und die bikulturelle Sozialisation beschrieben werden.

²³ Diese Feststellung trifft auch auf diese Studie zu: Die Mehrheit der befragten Schüler türkischer Herkunft wurde in Deutschland geboren (vgl. hierzu Kapitel 7.1.1.).

2.2. Sozialisation

Bevor die familiäre, schulische und bikulturelle Sozialisation dargestellt werden, soll der Frage nachgegangen werden, wie Sozialisation definiert werden kann.

Der Begriff „Sozialisation“ wurde von dem Soziologen DURKHEIM (1907) eingeführt, um den Vorgang der Vergesellschaftung des Menschen, die Prägung der menschlichen Persönlichkeit durch gesellschaftliche Bedingungen zu kennzeichnen. In den 60er Jahren gewann der Begriff Sozialisation im Zuge der sozialwissenschaftlichen Öffnung der Erziehungswissenschaft große Bedeutung (GEULEN 1991, 36f), führte aber auch zu Kontroversen um das Verhältnis von „Sozialisation“ und „Personalisation“. HURRELMANN (1991) definiert Sozialisation folgendermaßen:

„Sozialisation ist zu verstehen als „der Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt. Vorrangig thematisch ist dabei..., wie sich der Mensch zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt bildet“. Der Sachverhalt, um den es bei sozialisationstheoretischen Fragestellungen geht, ist das Mitglied-Werden in einer Gesellschaft“ (HURRELMANN 1991, S. 6).

Im Mittelpunkt neuerer Sozialisationsforschung steht das Modell des „produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts. D. h., die beiden großen Analyseeinheiten „Gesellschaft“ auf der einen Seite und „Organismus / Psyche“ auf der anderen finden ihren Schnittpunkt in der Persönlichkeit bzw. Persönlichkeitsentwicklung. Dieser Vermittlungsprozess geschieht wesentlich durch Interaktion, Kommunikation und Tätigkeiten (HURRELMANN 1991, S.9). Im Sozialisationsprozess werden grob drei Phasen unterschieden: primäre, sekundäre und tertiäre Sozialisation. Primäre Sozialisation läuft in erster Linie in der Herkunftsfamilie oder in Kinderspielgruppen ab und bezieht sich auf den ersten Abschnitt des Sozialisationsprozesses, „in dem der neugeborene Organismus Handlungsfähigkeit erwirbt und seine Basispersönlichkeit aufbaut“. Sekundäre Sozialisation vollzieht sich größtenteils in der Schule, Berufsausbildung oder in Jugendgruppen und bezieht sich auf den Erwerb von rollenbezogenen Fertigkeiten, Kenntnissen und Wissensbereichen. Tertiäre Sozialisation kann auch als „Erwachsenensozialisation“ definiert werden. Es kann angenommen werden, dass „Sozialisation einen lebenslangen Prozess des Lernens, Um- und Weiterlernens, des sich Entwickelns und Veränderns darstellt (vgl. SCHRADER/ NIKLES/ GRIESE 1979, S.54).

2.2.1. Familiäre Sozialisation

Als primärer Sozialisationsagent kommt der Familie eine besondere Rolle zu, weil sich in ihr in der Regel die „zweite soziokulturelle Geburt“ vollzieht (vgl. SCHRADER et. al 1976, S. 75). Es kann davon ausgegangen werden, dass die Familie durch die Vermittlung gesellschaftlicher Normen und Rollen dem Subjekt Handlungsfähigkeit vermittelt und somit auf die Gesellschaft vorbereitet (SCHMIDT-KODDENBERG 1989). Bereits PARSONS/BALES (1956) wiesen darauf hin, dass der Familie als Ort der primären Sozialisation die Aufgabe zufällt, den Heranwachsenden auf gesellschaftliche Erfordernisse vorzubereiten. Sie ist zudem diejenige Instanz, in der die kulturellen Bestandteile der Herkunftskultur an die nächste Generation weitergegeben werden können. Durch den Migrationprozess erhält diese Funktion der Familie bei ausländischen Familien eine andere Qualität.

Bei Jugendlichen ausländischer Herkunft hat die Familie als wichtige Bezugsgruppe meistens einen anderen Stellenwert als bei deutschen Altersgenossen. JERUSALEM (1987) bemerkt, dass in Familien mit Migrationshintergrund häufig gemeinsame Familienaktivitäten in der Freizeit unternommen werden und eine Vorgabe strenger Normen existiert. Einerseits habe die Familie somit eine emotionale Stützfunktion. Andererseits aber sei die soziale Kontrolle über ein enges Verwandtschaftsgeflecht auch höher zu bewerten als bei den deutschen Familien. Die Familie bereitet also insbesondere auf die türkische Herkunftskultur vor, aber nicht auf die deutsche Mehrheitsgesellschaft.

ESSER (1990) hat in einer Untersuchung den Einfluss der familiären Sozialisation auf das Eingliederungsverhalten von Jugendlichen der zweiten Generation bei türkischen und jugoslawischen Familien erforscht. Er konnte nachweisen, dass das Eingliederungsverhalten der Jugendlichen im Wesentlichen vom kulturellen Milieu des Elternhauses²⁴, von den religiösen Einstellungen der Eltern und ihren sozialen Kontakten zu den Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft abhängt. Aus den Untersuchungsergebnissen geht hervor, dass sich die Jugendlichen ausländischer Herkunft umso stärker mit der Aufnahmegesellschaft identifizieren, wenn eine geringe religiöse Bindung der Eltern, geringes Festhalten an kulturellen Gewohnheiten der Herkunftsgesellschaft vorliegen und geringe Kontakte zu der eigenen Ethnie bestehen. Wie NAUCK (1988) zu Recht feststellt, sollte beachtet werden, dass die Migrantenfamilien während der Migration einem starken Wandel unterliegen. Insofern ist

²⁴ Koch- und Musikgewohnheiten aus der Herkunftskultur, Beibehaltung der Herkunftssprache.

davon auszugehen, dass die Denk- und Handlungsweisen deutscher Familien weitaus „homogener“ sind als die von Migrantenfamilien.

YAKUT (1986) definiert primäre Sozialisation "als ein Netz von Beziehungen, das von den Familienmitgliedern hauptsächlich durch die Sprache wahrgenommen wird". Dabei ist hier davon auszugehen, dass sich die primäre Sozialisation in den Migrantenfamilien über die Herkunftssprache vermittelt. Die Sprache ist also ein wesentlicher Teil des Familiensystems. KLEIN (1992) vermutet, dass die Bereitschaft, die deutsche Sprache zu erlernen, für Migranten, die ohnehin nach einigen Jahren zurückkehren wollen, eher gering ist. Auch eine relativ große Gruppe der eigenen Landsleute im Einwanderungsland hält den Erwerb der deutschen Sprache für hinderlich.

„ Ein Emigrant beispielsweise, der sich in eine bestimmte Sprachgemeinschaft integriert fühlt und eine bestimmte soziale Identität ausgebildet hat, mag bewusst oder unbewusst einen Verlust dieser Identität fürchten, wenn er sich in eine neue Sprachgemeinschaft sozial integriert- obwohl er ohne eine solche Integration erhebliche Nachteile hat. Dies ist möglicherweise eine der Ursachen für die frühzeitige „Fossilierung“ im Zweitspracherwerb vieler erwachsener Emigranten“ (vgl. KLEIN 1992, S. 42).

MÜLLER weist bereits 1981 darauf hin, dass dieses Problem unter den gegebenen Voraussetzungen auch in der zweiten Generation bestehen bleibt. Eines der auffälligsten Merkmale des Sozialisationsprozesses der Kinder ausländischer Herkunft ist der Sprachwechsel innerhalb der Familie sowie in der Freundesgruppe. Diese Kinder und Jugendliche sprechen zwar beide Sprachen, einige allerdings nur mit einem kleinen Wortschatz und grammatikalischen Schwierigkeiten. Sie mischen häufig die türkische und die deutsche Sprache und sprechen eine Art „Migrantensprache“. Denn manche Worte kennen sie nur im Türkischen und manche nur im Deutschen.

2.2.2. Schulische Sozialisation

Neben der Familie spielt die Schule aufgrund ihrer Kompensationsfunktion während des Sozialisationsprozesses eine herausragende Rolle. Sie kann die Identitätsbildung mit beeinflussen, die Integration in die Gesellschaft fördern und die Werte und Normen der Mehrheitsgesellschaft vermitteln. Zudem stellt Schule die erste Institution dar, in der die Schüler unabhängig von ihren Familien agieren müssen und gleichzeitig die Chance haben, selbständig Netzwerke aufbauen zu können. Je nach Wahl der Bezugsgruppe (türkisch, deutsch oder beides) steht für Schüler türkischer Herkunft die Auseinandersetzung mit der türkischen oder der deutschen Kultur an. Wie FEND (1981) gezeigt hat, ist insbesondere der

Klassenverband dazu geeignet, Wertvorstellungen zu entwickeln, die sich vom Elternhaus unterscheiden, weil in der Schule zumeist Schüler mit unterschiedlichen kulturellen und familiären Hintergründen aufeinander treffen und während der Abnabelung vom Elternhaus die familientypische emotionale Stützfunktion von Freunden übernommen werden kann. Dieses Unterstützungspotential des Freundeskreises und der Kontakt mit der deutschen Kultur, der durch interethnische Freundschaften intensiviert wird, stellen eine wichtige Ressource im Prozess der Identitätsbildung dar und fördern die Integration in die Mehrheitsgesellschaft.

Inwieweit sich der einzelne Schüler in der Schule gut und schnell einfügen kann und im vorgegebenen Rahmen Leistung erbringt, hängt im starken Maße von der Situation in der Herkunftsfamilie und von der Ähnlichkeit zwischen den Erwartungen seiner Eltern und der Schule ab (vgl. FEND 1981, RÖBE 1988). Dies erklärt sich mit BRONFENBRENNER (1981) durch die unterschiedliche Qualität des ökologischen Übergangs zwischen den zwei Mikrosystemen Schule und Familie, die sich stark voneinander unterscheiden. Diese Aussage gilt sowohl für deutsche als auch für türkische Jugendliche. Es ist jedoch davon auszugehen, dass bei türkischen Jugendlichen nicht nur der Sozialstatus auf den Übergang zwischen beiden Systemen Auswirkungen hat, sondern auch der kulturelle Hintergrund. Da sich primäre Sozialisation in der Herkunftsfamilie nicht an der Mehrheitsgesellschaft orientiert, gelingt die Vorbereitung auf die deutsche Gesellschaft nicht immer. Schule und Familie stehen deswegen oftmals noch stärker als bei deutschen Familien in Opposition zueinander.

HUPKA/ KARATAS (2001) konnten nachzeichnen, dass Schule die Integration in die Mehrheitsgesellschaft fördern kann. Sie konnten feststellen, dass das soziale Klima der Klasse, gemessen am sozialen Vergleich, darauf hindeutet, dass der Leistungsaspekt bei der Ausprägung der bikulturellen Identität wichtiger Bestandteil ist. Schüler, die angeben eine bikulturelle Identität zu besitzen, scheinen den schulischen Wettbewerb wahr- (und an-) zunehmen und insofern in das deutsche Bildungssystem integriert zu sein.²⁵

MERKENS/ NAUCK (1993) nennen drei Modelle, mit denen die Schule mögliche Erziehungsziele von Migrantenkindern verfolgen kann:

- Das Assimilationsmodell
- Das Pluralisierungsmodell
- Das Segregationsmodell

²⁵ Weiterhin konnten HUPKA/ KARATAS/ REINDERS (2001) feststellen, dass der soziale Vergleich vom Klassenklima sowie von der Fremdendistanz der Freunde beeinflusst wird.

Während das Segregationsmodell im Extremfall zur Einsprachigkeit in der Muttersprache führen soll und damit auf eine Rückkehr in die Heimat vorbereitet, soll das Assimilationsmodell zur Einsprachigkeit in der Zweitsprache und damit zur Chancengleichheit im mehrheitsgesellschaftsorientierten Schulwesen führen. Das Pluralisierungsmodell entspricht einer Orientierung am Bilingualismus und an der Bikulturalität. In der bisherigen Schulpraxis, abgesehen von den Europaschulen, wurden bisher das Assimilations- und das Segregationsmodell in Betracht gezogen (vgl. MERKENS/NAUCK 1993). Das Assimilationsmodell greift nicht, da die kulturellen, religiösen und sprachlichen Unterschiede zu gravierend sind, um hier ohne Schwierigkeiten in Gleichung zu kommen. Da ein Großteil der Schuljugendlichen bei der Einschulung nicht die Voraussetzungen bezüglich der Sprachkompetenzen mitbringt, gelingt es der Schule nicht immer, die sprachlichen Mängel aufzuheben. Dieses Modell führte also nicht wie erwartet zur assimilierten Identität. Wohingegen das Segregationsmodell zur segregierten Identität führte. Die Rückkehr, auf die dieses Modell ausgerichtet war, fand in den meisten Fällen nicht statt.

2.2.3. Bikulturelle Sozialisation

In Anlehnung an CLAESSENS Theorie der „zweiten sozio-kulturellen Geburt“, die ein rein familienbezogenes Modell ist, entwerfen SCHRADER/ NIKLES/ GRIESE (1979) ein Modell zur Erfassung bikultureller Sozialisation bei Migrantenkindern und erweitern CLAESSENS Theorie durch die Sozialisationsinstanzen Schule und peer-group. Der Begriff „Sozialisation“ wird in diesem Zusammenhang folgendermaßen definiert:

„Sozialisation soll heißen der lebenslange Prozeß, in dem einem menschlichen Organismus in einem sozio-kulturell und materiell determinierten Interaktionsprozeß mit signifikanten anderen Wertorientierungen, Normen und Verhaltensmuster vermittelt und diese von ihm internalisiert werden, wodurch er handlungsfähig wird, sich individuiert, verändert, Rollen übernehmen kann und so eine Identität aufbaut und zum Mitglied einer Gesellschaft bzw. Kultur wird“ (SCHRADER/ NIKLES/ GRIESE 1979, S.56).

CLAESSENS (1972) spricht von der primären und sekundären Fixierung. Er geht davon aus, dass das Kind im Vorschulalter, in der Phase der primären Fixierung, durch die Bezugspersonen in der Kernfamilie auf subkulturelle bzw. schichtspezifische „Sprache, Gestik, Denkweisen, Werthaltungen, Gefühle, Reaktionen und Verhaltensmuster usw.“ determiniert wird. Diese Phase der primären Sozialisation wird als Enkulturation bezeichnet, in der die „Übernahme der kulturellen Rolle“ und des kulturellen „Über-Ichs“ und die „Grundlegung der basalen Persönlichkeit bzw. Basispersönlichkeit“ vollzogen werden.

Demzufolge ist Enkulturation eine soziokulturelle Prägung, die durch Interaktion mit primären Bezugsgruppen ausgeprägt wird und dazu führt, dass kulturspezifische wertorientierte soziale Kontrolle internalisiert und kulturelle Rollen erworben werden (ALAMDAR- NIEMANN 1992).

Nachdem das Individuum in der primären Sozialisation auf die „kulturelle Rolle“ vorbereitet ist, kann es in der sekundären Fixierung die „soziale Rolle“ übernehmen (vgl. SCHRADER/ NIKLES/ GRIESE 1979). CLAESSENS weist daraufhin, dass die Übernahme der „sozialen Rolle“ außerhalb der Familie in Schule und peer-Group erfolgt.

HEFNER (1975) macht darauf aufmerksam, dass im Sinne eines *Life-Span*-Ansatzes eine Identitätsentwicklung nicht auf die Phase der Kindheit beschränkt bleibt, sondern auch in späteren Lebensphasen Umorientierungen möglich sind (vgl. hierzu auch BEM 1974). Die Manifestation kultureller Identität und auch die der Geschlechtsrollen können als Resultat spezifischer gesellschaftlicher Rahmenbedingungen betrachtet werden. Dementsprechend ist sie nicht nur das Ergebnis vergangener Lernerfahrung oder biologischer Reifungsschritte. Wie bereits erwähnt, ist auch in späteren Lebensjahren ein Umlernen und Umformen des Selbstverständnisses prinzipiell möglich, demzufolge ist auch die Integration erwachsener Migranten in die deutsche Mehrheitsgesellschaft denkbar, selbst wenn diese Migranten mit einer bereits gefestigten Identität einwandern. SCHRADER/ NIKLES/ GRIESE (1979) gehen davon aus, dass die in Deutschland ablaufenden Sozialisationsprozesse der ausländischen Kinder bzw. die Entwicklung einer „mono“- „mischkulturellen“ bzw. einer „diffusen“ Basispersönlichkeit zum einen abhängig ist vom Alter, in dem das Migrantenkind den Kulturwechsel erlebt hat, und zum anderen davon, ob die Enkulturationphase in der Heimat vollzogen werden konnte oder durch die Migration angehalten wurde. Um den sozialisierenden Effekt eines Kulturwechsels zu beschreiben, übernehmen SCHRADER/ NIKLES/ GRIESE (1979) das Stufenmodell der Sozialisationsprozesse bei CLAESSENS (1972), das ineinander aufgebaute Prozesse beinhaltet, die sich bis zur Pubertät erstrecken. Zur Erklärung von Akkulturation der Migrantenkinder entwickeln die Autoren ein Modell, in dem sie drei Identifikationsformen beschreiben:

1. Bei Migration als Schulkind entwickelt das Kind eine Identität als „Ausländer“, weil es eindeutig eine **monokulturelle Basispersönlichkeit** hat, da es unter dem alleinigen Einfluss der Herkunftskultur enkulturiert wurde. Bei diesem Typ ist also Assimilation auszuschließen.
2. Bei Migration als Vorschulkind entwickelt das Kind eine **kulturell diffuse Basispersönlichkeit**, weil der Enkulturationsprozess durch die Migration unterbrochen wurde und das Kind von der Herkunftskultur und der Kultur der Mehrheitsgesellschaft unterschiedlich beeinflusst wurde. Demzufolge ist bei diesem Typ davon auszugehen,

dass das Kind sowohl in der Herkunfts- als auch in der Kultur der Ausnahmegesellschaft Enkulturationsdefizite hat. Assimilation ist nur bedingt möglich. Es führt also zur Entwicklung von bikultureller Identität, indem in der Familie der Kontakt mit der Herkunftskultur und in Institutionen außerhalb der Familie, wie Schule, Kontakt mit der Kultur der Mehrheitsgesellschaft stattfindet.

3. Bei Migration als Kleinstkind (also vor der Enkulturation) oder bei Geburt in Deutschland entwickelt das Kind eine Identität als Deutscher.²⁶ Es findet keine Akkulturation statt, weil das Kind während der Enkulturationsphase auch Elemente der Kultur der Aufnahmegesellschaft verinnerlicht. In diesem Fall sind durch den Kontakt in der Schule und bei peer-groups Assimilationsprozesse möglich. Diese Kinder entwickeln eine Identität als Deutsche. SCHRADER/ NIKLES/ GRIESE (1979) betrachten diese Kinder als „quasi „Neu-Deutsche“ und im soziologischen Sinn Voll-Deutsche“ (SCHRADER/ NIKLES/ GRIESE 1979, S. 71).

PORTERA (1985) kommt in seiner Untersuchung über italienische Migranten zu ähnlichen Ergebnissen. Die Untersuchungsergebnisse bestätigen, dass diejenigen italienischen Befragten, die in Deutschland geboren wurden oder als Kleinstkind nach Deutschland gekommen sind, eine deutsche Identität haben und diejenigen Befragten eine italienische Identität besitzen, die erst im Alter von 5 Jahren eingereist sind.

Das Sozialisationsmodell von SCHRADER/ NIKLES/ GRIESE (1979) weist Ähnlichkeiten zu den Generations-Sequenz-Modellen auf. An dieser Stelle ist zu vermerken, dass die Typisierung dieses Modells auf die zweite bzw. dritte Generation nicht übertragbar ist, weil die Mehrheit der in Deutschland lebenden Schulkinder ausländischer Herkunft der dritten Generation in Deutschland geboren wurde. Nach diesen Annahmen, die ähnlich wie beim Generations-Sequenz-Modell sind, müssten all diese Kinder assimiliert sein bzw. eine rein deutsche Identität besitzen.

Dieses Modell wurde an mehreren Punkten kritisiert: NEUMANN (1981) vertritt die Meinung, dass es schwer ist anzunehmen, dass das Migrantenkind auch wenn es als Kleinstkind einreist oder in Deutschland geboren wird, ohne Störung bzw. kulturspezifische Einflüsse sozialisiert wird. Sie macht darauf aufmerksam, dass die Mutter des Kindes, wenn sie erst nach der Geburt in die Bundesrepublik Deutschland eingereist ist, Belastungen ausgesetzt war, die während der Migration durch den Fragmentierungsprozess der Familie entstanden sind (vgl. NEUMANN 1981, S.16).

Zudem ist die Interpretationsweise der Autoren zu kritisieren. ALAMDAR-NIEMANN (1992) verweist zu Recht darauf, dass nach diesem Modell das wünschenswerte Ziel der Sozialisation von Migrantenkindern „Neu-Deutsche“ sind, d.h. Ziel ist in diesem Falle die Assimilation (ebd. S.22). ESSER (1990) betont, dass die Assimilation keineswegs das

²⁶ BOOS- NÜNNIG (1976) unterscheidet ebenfalls bikulturelle Sozialisationsprozesse nach dem Einreisalter und geht von einer ähnlichen Typisierung aus (zitiert nach GLUMPLER 1985).

zwangsläufige Ergebnis des Akkulturationsprozesses sein muss. Meiner Ansicht nach werden häufig die beiden Formen der Akkulturationstypen, die Integration und die Assimilation, die im Kapitel 1.3 bereits erläutert wurden, verwechselt. Häufig wird von den Migranten gefordert, die eigene Herkunftskultur aufzugeben und sich völlig an die Mehrheitsgesellschaft anzupassen (vgl. auch HAN 2000).

Alternative Erklärungsmodelle über die Sozialisation bzw. Akkulturationsprozesse von Migrantenkindern werden von BOOS-NÜNNING/ NIEKE (1982) und NEUMANN (1981) dargestellt. Im Modell von NEUMANN (1981) werden Eingliederungsprozesse nicht wie im Sozialisationsmodell von SCHRADER/ NIKLES/ GRIESE (1979) aus der Perspektive der Systemintegration der Aufnahmegesellschaft betrachtet. Die Aufnahmegesellschaft wird dabei nur unter dem Gesichtspunkt der kulturellen Distanz zur Herkunftsregion, der Veränderungen durch die Migration und der Relevanz für innerfamiliäre Rollenverteilung betrachtet. BOOS- NÜNNING/ NIEKE (1982) kritisieren diese Betrachtungsweise, weil sie die Orientierungsversuche von Migrantenkindern komplizierter als angenommen betrachten und die Thesen wie soziale Deprivation und Identitätsdiffusion sowie Auseinandersetzung mit Kulturkonflikt als unzureichend bezeichnen. Laut BOOS- NÜNNING/ NIEKE (1982) werden in erster Linie für das Entstehen der Probleme von Jugendlichen ausländischer Herkunft „mangelnde Partizipationschancen im Aufnahmeland“ genannt, wobei Kulturkonflikte und sich daraus ergebende Identitätsdiffusionen keine große Rolle spielen. In dem Modell wird darauf hingewiesen, dass Sozialisationsprozesse von persönlichen Faktoren wie „Motivation“, „Kognition“, „Attribuierung“ und „Widerstand“ beeinflusst werden, wobei die Sozialisationsprozesse von Migrantenkindern nicht vom kulturellen Kontext und der jeweiligen Phase des Sozialisationsprozesses abhängig gemacht werden. In Bezug auf in Deutschland geborene Migrantenkinder wird davon ausgegangen, dass sich die Bleibeabsichten im Aufnahmeland verstärken und sich diese Kinder bei ihrem Sozialisationsprozess an Bezugsgruppen von Gleichaltrigen in der Aufnahmegesellschaft orientieren werden (vgl. BOOS-NÜNNING/ NIEKE 1982, S. 13).

2.3. Transmission

Generell steht der Jugendliche vor der Aufgabe, gesellschaftliche und kulturelle Anforderungen mit lebensweltlich vorfindbaren Ressourcen (Familie, Schule, Peer) und seinen eigenen Interessen zu verbinden und diese Forderungen gegebenenfalls zu variieren. Es ist davon auszugehen, dass sich die kulturelle Transmission bei Jugendlichen ausländischer Herkunft vor dem Hintergrund zweier Kulturen vollzieht. BERRY (1993) bezeichnet die Tradierung bzw. Übermittlung kultureller Gewohnheiten und Werte als kulturelle Transmission. Seiner Ansicht nach kann sich die kulturelle Transmission auf drei Wegen vollziehen: vertikal, horizontal und oblique.

Kulturelle Vermittlung vollzieht sich auf *vertikalem* Weg über die Interaktion der Eltern mit ihren Kindern. Wie bereits dargestellt, ist Familie eine wichtige soziale Ressource der Jugendlichen, die zur Auseinandersetzung mit der Herkunftskultur auffordert. Es ist zu erwarten, dass die Familie als primäre Sozialisationsinstanz besonders in der frühen Kindheit einen hohen Stellenwert hat. Zudem ist Familie diejenige Instanz, die kulturelle Bestandteile der Herkunftskultur an die nächste Generation weitergeben kann. Für Familien in der Migration stellt sich nun die Frage, wie und welche Werte und Normen an die jüngere Generation tradiert werden (vgl. hierzu Kapitel 2.2.1).

Kulturelle Vermittlung kann sich aber auch auf *horizontalem Wege* über die Peer-Gruppe vollziehen. Wie bereits erwähnt, ist für Jugendliche mit Migrationshintergrund die Wahl der Bezugsgruppe von großer Bedeutung: Je nach Wahl der Freundesgruppe, bezogen auf unsere Stichprobe, ob türkisch, deutsch oder beides, steht die Auseinandersetzung mit der türkischen oder der deutschen Kultur an.

Schließlich vollzieht sich die Weitergabe kultureller Werte auch durch *oblique Transmission*, d.h. die Interaktion anderer Erwachsener mit dem Kind. Verwandte oder Lehrer sind hier die Interaktionspartner, die den Jugendlichen zur Verfügung stehen.

Intergenerativer Transfer in Migrantenfamilien ist zurzeit problematisch. Da sich primäre Sozialisation in der Herkunftsfamilie nicht an der Mehrheitsgesellschaft orientiert, gelingt die Vorbereitung auf die deutsche Gesellschaft nicht immer. Schule und Familie stehen deswegen oftmals noch stärker als bei deutschen Familien in Opposition zueinander. Die Weitergabe des kulturellen Kapitals ist eine wichtige Aufgabe, die insbesondere in den Familien mit Migrationshintergrund gelöst werden muss.

2.4. Ressourcen

Der Prozess der gesellschaftlichen Positionierung wird von BOURDIEU als eine Entwicklung beschrieben, die nicht nur von der Verteilung des ökonomischen Kapitals abhängt. Er geht davon aus, dass in diesem Prozess die Individuen verschiedene Kapitalsorten sammeln und einsetzen können. Laut BOURDIEU kann das Kapital in drei grundlegenden Arten auftreten: Ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital. Das ökonomische Kapital ist unmittelbar und direkt in Geld konvertierbar und eignet sich besonders zur Institutionalisierung in der Form des „Eigentumsrechts“. Das kulturelle Kapital, das unter bestimmten Voraussetzungen in ökonomisches Kapital konvertierbar ist und sich besonders zur Institutionalisierung in Form von schulischen Titeln eignet, kann in drei Formen existieren: Objektiviertes kulturelles Kapital, institutionalisiertes kulturelles Kapital und inkorporiertes kulturelles Kapital. Das objektivierte kulturelle Kapital äußert sich im Besitz von kulturellen Gütern wie Büchern, Lexika, Instrumenten, Maschinen usw..

Während sich das institutionalisierte kulturelle Kapital zumeist aus schulischen Titeln zusammensetzt, stellt sich inkorporiertes kulturelles Kapital in einer dauerhaften Disposition einer bestimmten Einstellung zur Welt dar, ist ein Besitztum „das zu einem festen Bestandteil der „Person“, zum Habitus geworden ist, aus „Haben“ ist „Sein“ geworden.“

Das soziale Kapital kann folgendermaßen beschrieben werden:

„Der Umfang des Sozialkapitals, das der einzelne besitzt, hängt demnach sowohl von der Ausdehnung des Netzes von Beziehungen ab, die er tatsächlich mobilisieren kann, als auch von dem Umfang des (ökonomischen, kulturellen oder symbolischen) Kapitals, das diejenigen besitzen, mit denen er in Beziehung steht.“ (BOURDIEU 1983).

Demzufolge stellt das soziale Kapital, das ebenfalls unter bestimmten Voraussetzungen in ökonomisches Kapital konvertierbar ist, eine Gesamtheit der Ressourcen dar, die mit den sozialen Beziehungen der Person verbunden sind. Dabei handelt es sich um Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen. Es bezeichnet also die verschiedenen Unterstützungen aus der sozialen Umwelt, also das Netzwerk der Sozialbeziehungen, die eine Person zur Verfügung hat. Je besser eine Person in ein soziales Beziehungsgefüge mit wichtigen Bezugspersonen eingebunden ist, desto besser kann diese Person mit ungünstigen sozialen Lebensbedingungen, kritischen Lebensereignissen und andauernden Lebensbelastungen umgehen. Somit treten Symptome der Belastung wie soziale, psychische und somatische Auffälligkeiten weniger auf.

2.4.1. Ressourcen im interkulturellen Kontext

ESSER (1996) macht darauf aufmerksam, dass für Mitglieder einer ethnischen Gruppe das soziale, kulturelle, moralische und politische Kapital die wichtigste Grundlage zur Lösung ihrer Alltagsprobleme darstellen. Die genannten Kapitalarten der ethnischen Gruppen können immer als ein spezifisches Kapital betrachtet werden, weil diese Ressourcen nicht ohne weiteres außerhalb der eigenen ethnischen Gruppe nutzbar oder auf andere Sozialräume transferierbar sind.

”Diese Ressourcen sind außerhalb der eigenen ethnischen Räume nicht ohne weiteres nutzbar oder auf andere soziale Räume transferierbar. Dies kennzeichnet die eigenartige Doppelnatur ethnischer Beziehungen: Es sind einerseits Gruppen, die vorwiegend spezifische Ressourcen kontrollieren und gerade daraus ihre Reproduktions- und Mobilisierungsfähigkeit beziehen. Andererseits ist es aber gerade diese Spezifität der Ressourcen, die sie gegen Änderungen der Umgebungsbedingungen so empfindlich machen: Immer droht die Gefahr, daß mit einem Male *sämtliche* Ressourcen der Gruppe ihren Wert verlieren, weil sie anderswo nicht zu verwenden sind.” (ESSER 1996, S. 71, Hervorhebung im Original)

Im Kontext der Migration muss beachtet werden, dass Migranten sowohl in der Herkunfts- als auch in der Mehrheitsgesellschaft soziales und kulturelles Kapital akkumulieren können. Wie zuvor erwähnt, wird in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass sich je nach Einwanderungszeitpunkt, aber auch nach nationaler Gruppe und individueller Lebensplanung ein unterschiedliches Maß an Ressourcen bzw. Hemmnissen für den Akkulturationsprozeß bzw. für den Schulerfolg ergibt.