
1. Forschungsstand

Bisherige Untersuchungen liefern nur wenige differenzierte Ergebnisse über die Auswirkungen der drei Mikrosysteme, d. h. darüber, welche Auswirkungen die familialen und schulischen Bedingungen sowie die sozialen Netzwerke der Jugendlichen auf den schulischen Erfolg der Schüler haben.

Auch Arbeiten zu intergenerativen Transferbeziehungen in Migrantenfamilien und Längsschnittuntersuchungen zu diesem Thema sind selten.

Im Folgenden und um sich dem Thema zu nähern, wird einleitend ein historischer Überblick der Arbeitsmigration türkischer Arbeitnehmer in die Bundesrepublik Deutschland gegeben. Anschließend werden die theoretischen Ansätze, die sich auf die migrationsabhängigen Veränderungen in den Migrantenfamilien beziehen, und die den Akkulturationsprozess der türkischen Migranten zu erklären versuchen, vorgestellt.

Auf die migrationsabhängigen Veränderungen der Familienstruktur und die damit verbundenen Veränderungen elterlichen Erziehungsverhaltens wird deshalb eingegangen, weil dieser Dissertation die Absicht zugrunde liegt, u.a. über die Auswirkungen der Familienvariablen auf den Schulerfolg türkischer Schuljugendlicher in Berlin Aufschluss zu geben und zu untersuchen, welchen Beitrag die türkischen Migrantenfamilien für den Schulerfolg ihrer Kinder leisten und welchen Einfluss die Schulkarriere auf den Integrationsprozess hat. Daher soll auch auf die Akkulturationsthematik eingegangen werden.

1.1. Historischer Überblick der Arbeitsmigration türkischer Arbeitnehmer in die Bundesrepublik Deutschland

Nach Ende des zweiten Weltkrieges war der Anteil der Arbeitsemigranten in der Bundesrepublik Deutschland sehr gering. Der Arbeitskräftemangel, der durch Kriegsverluste und niedrige Geburtenrate verursacht war, konnte in dieser Zeit durch die Beschäftigung der Über- und Aussiedler aus den Ostgebieten, durch Flüchtlinge und Heimatvertriebene ausgeglichen werden (GÜMRÜKCÜ 1989, S. 531).

Dies änderte sich Ende der 50er Jahre/ Anfang der 60er Jahre. Für die Aufrechterhaltung der west-deutschen Wirtschaft versuchte man den Arbeitskräftemangel aus den südeuropäischen Ländern auszugleichen. Die Bundesrepublik Deutschland schloss zur Regelung des Zuzuges von ausländischen Arbeitskräften mit den jeweiligen Entsendeländern Anwerbeabkommen ab.

Der Anwerbevertrag mit Italien wurde im Jahre 1955, mit Spanien und Griechenland im Jahre 1960, mit der Türkei im Jahre 1961, mit Portugal im Jahre 1964, mit Tunesien im Jahre 1965, mit Marokko im Jahre 1966 und mit Jugoslawien im Jahre 1969 unterzeichnet (ÖZCAN, 1989, S.30).

Als wichtigste Ursachen der Arbeitsemigration hinsichtlich der Bundesrepublik Deutschland können folgende Gründe genannt werden:

- a, der Ausbau der Bundeswehr,
- b, die Verlängerung der Ausbildungsdauer bei gleichzeitiger Verkürzung der Arbeitszeit und
- c, der Bau der Mauer im Jahre 1961, durch den der Flüchtlingsstrom aus den ehemaligen Ostgebieten und der DDR gestoppt wurde (FIJALKOWSKI 1984).

Mit der Entsendung von Arbeitskräften in das industrialisierte Ausland wollte der türkische Staat zum einen die Arbeitslosenzahlen im Lande verringern und zum anderen zusätzliche Devisenquellen schaffen. Außerdem ging man davon aus, dass die ausgewanderten Arbeitskräfte im industrialisierten Ausland eine Fachausbildung erwerben und nach ihrer Rückkehr die industrielle Entwicklung der Türkei positiv beeinflussen würden.

Langfristig gesehen brachten diese positiven Aspekte der Arbeitsemigration, wie Arbeitsmarktentlastung und Zahlungseffekte, für die Türkei erheblich größere Nachteile mit sich. In der Türkei machte sich schnell ein Mangel an Facharbeitern bemerkbar, weil in der ersten Anwerbephase überdurchschnittlich jüngere, gesunde und qualifizierte Arbeitskräfte emigrierten. An dieser Stelle ist zu bemerken, dass die Bedingungen zur Anwerbung in die Bundesrepublik Deutschland bestimmte Kriterien erforderten. Zum Beispiel konnten nur Personen im Alter von 25-30 Jahren angeworben werden (vgl. BUNDESANSTALT FÜR ARBEITSVERMITTLUNG UND ARBEITSLOSENVERSICHERUNG 1963-1964), die nach einer gründlichen ärztlichen Untersuchung kerngesund waren (vgl. REEG, 1984) und zudem keine Analphabeten sein durften. Die Angaben von der Bundesanstalt für Arbeit zeigen, dass sich die Migration aus der Türkei in den ersten Jahren auf die am stärksten industrialisierte Nord-West-Region mit Istanbul konzentrierte, wo die Infrastruktur, die Kommunikationsmittel und die Alphabetisierung entsprechend entwickelt waren, was direkte Auswirkungen auf die Bewerbungsmöglichkeiten hatte. Später erfolgte eine gleichmäßige Verteilung auf andere Regionen (vgl. EGGELING 1985, S.520). An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass sich in der Türkei zwischen den Jahren 1950 und 1960 eine Binnenwanderung aus den wenig entwickelten Gebieten in die entwickelten Großstädte vollzogen hat. Wie auch aus der Untersuchung von KLEFF (1985) hervorgeht, kann man davon ausgehen, dass ein großer Teil der in die Bundesrepublik Deutschland emigrierten

Arbeitskräfte zwar unmittelbar aus der Großstadt kam, sich aber dort nur in einem Zwischenstadium im Laufe der Binnenwanderung aufhielt.

In der ersten Anwerbephase war die Zuwanderung aus der Türkei sehr gering. In dieser Phase gab es keine langfristigen Konzepte einer Gastarbeiterpolitik. Die Ausländerpolitik wurde in den 50er und 60er Jahren insbesondere unter arbeitsmarktpolitischen Gesichtspunkten nur als kurze Übergangserscheinung betrachtet. DECKER (1982) bemerkt, dass bei Regierung und Wirtschaft das Prinzip der Rotation allgemeiner Konsens war. Es wurde davon ausgegangen, dass die ausländischen Arbeitsemigranten nach einer gewissen Arbeitszeit in der Bundesrepublik Deutschland in ihre Herkunftsländer zurückkehren würden. Da aber die Weiterbeschäftigung der bereits angelernten Arbeitskräfte für die Unternehmen ökonomisch gesehen vorteilhafter war und viele der ausländischen Arbeitnehmer an längeren Arbeitsaufenthalten interessiert waren, setzte sich das Prinzip der Rotation nicht durch (vgl. FIJALKOWSKI 1984, S. 425, JUST 1985 S. 63-64).

In der zweiten Anwerbephase (1968-1973) nahm die Zahl der türkischen Migranten stetig zu. MÜNZ/ ULRICH (2000) weisen daraufhin, dass türkische Migranten in dieser Phase durch die Netto-Zuwanderung von weiteren 704.000 Personen zur größten Ausländergruppe in der Bundesrepublik Deutschland wurden. Diese Netto-Zuwanderung lässt sich mit den Bestimmungen von 1973 erklären. Trotz der Anwerbeabkommen endete die Anwerbephase im Zeichen der Ölkrise und Wirtschaftsrezession mit dem Anwerbestop. Der Anwerbestop war möglich, weil in den Anwerbeverträgen Klauseln enthalten waren, die die Vorrangigkeit der deutschen Arbeitskräfte sicherten. Infolge des Anwerbestops und der am 1. Januar 1973 in Kraft getretenen Kindergeldregelung, erfolgte eine verstärkte Zusammenführung der Familien. Nach dieser Kindergeldregelung sollten die ausländischen Arbeitnehmer nur dann den Kindergeldsatz der Deutschen erhalten, wenn ihre Kinder ebenfalls in der Bundesrepublik Deutschland lebten (vgl. ÖZCAN 1989, S. 47).

Ein zweiter, schwächerer Höhepunkt an Zuwanderungen ist um 1980 festzustellen.

MÜNZ /ULRICH (2000) bemerken, dass die Bundesrepublik Deutschland gegenüber der Türkei in den Jahren 1978-80 einen Wanderungsüberschuss von insgesamt 290.000 Personen hatte. Diesen Wanderungsüberschuss erklären die Autoren zum einen mit dem Nachzug von Familienangehörigen und zum anderen mit dem Zuzug von Asylsuchenden insbesondere nach dem Militärputsch in der Türkei im Jahre 1980.

Aufgrund hoher Arbeitslosigkeit und der ansteigenden Zahl von asylsuchenden Flüchtlingen wurden in den 80er Jahren zunehmend restriktivere Maßnahmen in der Ausländerpolitik angewandt. BUDDE/ BADE (1990) zeichnen nach, dass im Dezember 1981 die sozial-

liberale Koalition „Sofortmaßnahmen zur sozial verantwortlichen Steuerung des Familiennachzuges“ beschloss. Infolge dieser Maßnahmen wurden das Einreisealter für nachziehende Kinder von 18 auf 16 gesenkt und der Ehepartnernachzug für Angehörige der zweiten Generation erschwert. Zudem wurde die Einreise für Kinder verboten, wenn nur ein Elternteil in der Bundesrepublik Deutschland lebte. Drei Grundgedanken waren für die Ausländerpolitik in dieser Phase bestimmend: Zuwanderungsbegrenzung, Rückkehrforderung und Überlegungen zur sozialen Integration von ausländischen Arbeitnehmern und ihren Familien.

Infolge einer restriktiven Ausländerpolitik und der Rückkehrforderungsaktion ist ab 1983 bis 1985 ein deutliches Plus an Abwanderungen zu verzeichnen. Am 10. November 1983 wurde das Gesetz zur Förderung der Rückkehrbereitschaft von ausländischen Arbeitskräften verabschiedet, das die Zahlung einer Rückkehrhilfe als finanziellen Anreiz, die Beratung rückkehrwilliger ausländischer Arbeitnehmer und Maßnahmen zum Abbau von Rückkehrhindernissen vorsah.

Dieses Gesetz sah die einmalige Zahlung einer Rückkehrhilfe von 10.500DM je Antragsteller und für jedes berechtigte Kind zusätzlich 1.500 DM vor. Die Rückkehrhilfe konnten diejenigen Arbeitsemigranten in Anspruch nehmen, die während des Zeitraumes vom 30.10.1983 bis 30.6.1984 infolge der Stilllegung des ganzen Betriebes arbeitslos geworden waren, aber auch wenn sie mindestens ein halbes Jahr vor der Antragstellung von Kurzarbeit betroffen waren (vgl. HÖNEKOPP 1987, S. 298). Im Rahmen der Rückkehrforderung wurden der Bundesregierung im Jahre 1984 amtlich 213.000 türkische Rückkehrer gemeldet (vgl. KNOSS 1987, S.322).

Die Gründe für die Rückkehrentscheidung sind sehr vielfältig. Es ist davon auszugehen, dass finanzielle Anreize, wie zum Beispiel die Rückkehrhilfe zu diesem Zeitpunkt, eine möglicherweise wohlüberlegte Rückkehr beschleunigt haben. Zudem ist an dieser Stelle zu bemerken, dass die allgemeine Situation, d.h. die politischen, sozialen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen, im Herkunftsland sowie im Aufnahmeland diese Entscheidung zur Rückkehr erheblich beeinflusst hat.

Ab 1986 ist wieder ein Plus an Zuwanderungen festzustellen. Laut MÜNZ/ ULRICH (2000) gab es ab 1986 bis Mitte der 90er Jahre eine moderate Netto-Zuwanderung von durchschnittlich 30.000 Personen pro Jahr. Weiterhin gehen die Autoren für die ersten Jahrzehnte des 21. Jahrhunderts von einer Fortsetzung der Netto- Zuwanderung auf einem Niveau von 30.000 Personen pro Jahr aus.

Wie SANTEL/ WEBER (2000) zu Recht feststellen, führte der Regierungswechsel 1998 zu neuen Bemühungen in der Migrationpolitik.

„Die Koalitionsvereinbarung der neuen Regierungsparteien SPD und Bündnis 90/ die Grünen vom 20. Oktober 1998 erkannte erst mal an, dass in Deutschland Einwanderung stattgefunden hatte. Auch Bundeskanzler Schröder sprach in seiner Regierungserklärung vom 10. November 1998 davon, Deutschland habe in den vergangenen Jahrzehnten eine unumkehrbare Zuwanderung erfahren. Aus Gästen seien längst Mitbürgerinnen und Mitbürger geworden, die keine Fremden mehr seien. Ausländer, die keine Fremde mehr sind, müssen über kurz oder lang zu Staatsbürgern werden“ (vgl. SANTEL/ WEBER 2000), S. 123).

Daher war der Kern des Reformprogramms der rot-grünen Regierung das neue Staatsangehörigkeitsrecht. Die Einbürgerung von Migranten sollte ins Zentrum integrationspolitischer Aktivitäten gerückt werden. Das neue Staatsangehörigkeitsrecht, das am 1. Januar 2000 in Kraft trat, sieht erst einmal den Erwerb der Staatsangehörigkeit durch Geburt in Deutschland vor und erleichtert u.a. somit die Einbürgerung für Ausländer. D.h. der Erwerb der deutschen Staatsangehörigkeit wird durch wesentliche Elemente des Territorialprinzips (*ius soli*) ergänzt (SANTEL/ WEBER 2000, S. 126). Die Kinder ausländischer Herkunft, die durch Geburt in Deutschland deutsche Staatsangehörige geworden sind, erhalten bis zum 18. Lebensjahr die deutsche Staatsangehörigkeit sowie die Staatsangehörigkeit des Herkunftslandes. Nach dem Erreichen der Volljährigkeit müssen sie sich aber für eine dieser Staatsbürgerschaften entscheiden.

Im Folgenden sollen die migrationspezifischen Familienmodelle diskutiert werden. Nachdem auf den Akkulturationsprozess bei Arbeitsmigranten und ihren Familien eingegangen wird, sollen die Bedingungsfaktoren für den Schulerfolg dargestellt werden.

1.2. Türkische Familien im Migrationprozess

Arbeitskräftebewegung ist kein Phänomen, das erst in den letzten Jahren eine besondere Rolle gespielt hat. Seit Beginn des 20. Jahrhunderts gibt es Wanderungsbewegungen größeren Maßes. In vielen Fällen bringt die Arbeitsmigration Probleme mit sich.

Es gibt eine Reihe theoretischer Konstruktionen, welche die Auswirkung von Migration auf die Migrantenfamilien zu erklären versuchen.

Für die Erklärung des Zusammenhangs zwischen der Struktur der Gesamtgesellschaft und dem Entstehen bestimmter Familienformen, für das Aufkommen von Veränderungen in der Familienstruktur wird ein einfaches Modernisierungsmodell herangezogen. Das Modernisierungsmodell hatte zwei Versionen. Nach der ersten Version wird die

Strukturveränderung von Migrantenfamilien in Richtung auf Assimilation an die Aufnahmegesellschaft durch Intensität von Kontakten zu Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft und durch die Verbesserung von Sprachkenntnissen beschleunigt, weil dadurch die soziale Isolation abnimmt und die kulturelle Distanz verringert wird. Diese These wird von HOLTBRÜGGE (1975) vertreten.⁵

Im handlungstheoretischen Migrationsmodell von ESSER (1980) wird der Familie bzw. den innerethnischen Beziehungen eine generell assimilationshemmende Funktion zugeschrieben. Aus diesen theoretischen Erklärungen folgt, dass strukturelle Assimilation nur dann erreicht wird, wenn die Folgegeneration möglichst frühzeitig der sozialen Kontrolle und den sozialisierenden Einflüssen der Herkunftsfamilie entzogen wird.

Nach der zweiten Version des Modernisierungsmodells können dieselben Bedingungsfaktoren auf die Familie auflösend wirken und somit Auslöser für einen Kulturkonflikt sein (KUDAT 1975, BOOS- NÜNNING/ HOHMANN 1979).

Es wird davon ausgegangen, dass durch die Auswanderung in eine Industriegesellschaft wie z. B. die Bundesrepublik Deutschland, eine Konzentration auf die Kernfamilie erfolgt, die eine Veränderung der Ehegattenbeziehung hervorruft. Durch die Trennung der Familien⁶ und die unterschiedlichen Lebenswelten der Familienmitglieder kommt es zu einer stärkeren Heterogenität türkischer Familien, die auch für die Sozialisation der hier geborenen oder in früher Kindheit gewanderten Jugendlichen nicht ohne Folgen bleibt (vgl. NAUCK 1997). In den Kontext von modernisierungstheoretischen Familienmodellen gehört auch die Betrachtung einer sich verändernden Rolle der Kinder, die dieses Spannungsverhältnis zwischen den Kulturen vor allem auf der sprachlichen Ebene ausgleichen und somit ein besonderes Gewicht in der Familie erhalten. Demzufolge kann von einem Wandel der Familien ausgegangen werden, der eine Reorganisation der Rollen und Aufgabenverteilung notwendig macht. In diesem Zusammenhang äußert sich NAUCK (1985) folgendermaßen:

„Auf Grund der situativen Bedingungen der Migrantenfamilie in der Aufnahmegesellschaft und der Ressourcenverteilung werden die Eheleute die situativ anfallenden familiären Aufgaben, die Entscheidungsbereiche und die durch eine (möglicherweise sich infolge von Akkulturationstendenzen zunehmend verändernde) „common culture“ übersituativ legitimierten familiären Rollen neu definieren und bewerten“ (vgl. NAUCK 1985, S. 218).

⁵ Ähnlich wie in den Generations- Sequenzmodellen der 20-er und 30-er Jahre, betrachtet er die Akkulturation als einen dreistufigen unumkehrbaren Prozess (vgl. hierzu Kapitel 1.3).

⁶ Wie bereits erwähnt, kamen die türkischen Arbeitsemigranten zunächst allein, ohne ihre Familienangehörigen, nach Deutschland. Nicht nur die gemeinsame Reise der Ehepaare war eine Ausnahme, sondern dies galt auch für die Kinder. Viele der Arbeitsemigranten konnten erst im weiteren Verlauf des Aufenthalts in der Bundesrepublik Deutschland, im Rahmen der Familienzusammenführung ihre Ehegatten und Kinder nachholen.

Nach der Migration gelangt die Frau mit der Erwerbstätigkeit im Aufnahmeland, wie es in den meisten Familien der Fall ist, zu ihrer ökonomischen Unabhängigkeit. Die Berufstätigkeit der Frau bietet auch soziale Partizipationschancen, sodass diese als eine soziale Ressource betrachtet werden kann. Somit wächst ihre Entscheidungsmacht in innerfamiliären Angelegenheiten. Demzufolge kann der Ehemann seine autoritäre Rolle als Ernährer der Familie nicht mehr legitimieren. BOOS-NÜNNING/ HOHMANN (1979) nennen als Ursache für Strukturveränderungen in der Familie den Funktionsverlust der Familie und die Autoritätsminderung der Eltern, Entfremdung, psychische Störungen und Verhaltensauffälligkeiten. Die Folge davon ist häufig ein Zusammenprallen der Ehegatten und eine Zunahme von Ehescheidungen. Diese Veränderungen wurden zumeist als Fragmentierungsprozess beschrieben (ALAMDAR-NIEMANN 1992, SCHMIDT-KODDENBERG 1989, KUDAT 1975). In Bezug auf türkische Migrantenfamilien stellt NEUMANN (1981) in ihrer Untersuchung fest, dass durch mangelnde Kontakte zu Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft eine Isolation der türkischen Familie im Aufnahmeland entsteht. Als Ursache für diese Isolation nennt sie u. a. Arbeitsbelastung, mangelnde Ressourcen im Wohnumfeld, geringe Sprachkenntnisse und Ablehnung durch Mitglieder der Aufnahmegesellschaft.

Die genannten Folgen der Migration treffen auch auf die italienischen Migranten zu. BUSCH (1983) untersuchte zwei Gruppen von insgesamt 50 südtalientischen Frauen in Köln, die Hälfte davon mit psychischen Störungen und die andere Hälfte ohne. Als Ergebnis dieser Studie zeigte sich, dass der Verlust von Verwandten und die mangelnden Kontakte außerhalb der Familie, d.h. das Fehlen von vertrauten Personen, mit denen sie die eigenen Probleme besprechen können, insbesondere die Frauen erkranken ließ (vgl. PORTERA 1985).

Da unter den Migrationsbedingungen die Verwandtschaftsnetze nicht mehr im „gewohnten Umfang“ gepflegt werden können, (können) demzufolge mögliche Bezugspersonen für die Kinder entfallen, was bei Familien mit berufstätigen Müttern problematische Auswirkungen auf die Kinder haben kann. NEUMANN (1981) weist daraufhin, dass diese Situation im Extremfall die Verwahrlosung von Kindern nach sich ziehen kann. Die Erziehung der Kinder vollzieht sich also zunächst, bis neue Netzwerke im Aufnahmeland aufgebaut werden können, ohne soziale Kontrolle der Verwandtschaft.

„Eine weitere Folge kann für die nicht berufstätige Frau die Isolation sein, da ihr die traditionellen Rollennormen keine Außenkontakte über Verwandte hinaus gestatten. Ist die Frau berufstätig, kann der Wegfall der Betreuungsfunktion der Großfamilie für die Kinder die Konsequenz haben, dass sie während der Abwesenheit der Eltern in der Wohnung eingeschlossen werden oder aber sich alleine überlassen bleiben und die Gefahr der

Verwahrlosung besteht. Institutionalisierte Formen der Betreuung wie Kindergarten und Tagesmütter etc. sind den türkischen Familien nicht vertraut.“ (vgl. NEUMANN 1981, S.62 ff).

NAUCK/ KOHLMANN/ DIEFENBACH (1997) machen darauf aufmerksam, dass Eltern ihre Kinder eher in eigenethnische Netzwerke entlassen, da davon ausgegangen werden kann, dass in ihnen ihre eigenen Wertvorstellungen unterstützt werden und die soziale Kontrolle somit an das Netzwerk delegiert werden kann.

In der Literatur wird die Rolle der Familie für den individuellen Akkulturationsprozess von Migranten unterschiedlich eingeschätzt. MERTENS (1977) vertritt die These, dass der Familialismus türkischer Migranten mobilitätshemmend wirkt. Auch NEUMANN (1981) teilt diese Betrachtungsweise. Sie geht von der Isolation der türkischen Familie im Aufnahmeland aus. Demgegenüber betont WILPERT (1980) die positive Funktion der Familie für die Mobilitätsorientierung.

Zu kritisieren an den Modernisierungsmodellen ist, dass in der 1. Version die Assimilation und nicht die Integration als wünschenswerte Form der Akkulturation betrachtet wird. Die zweite Version impliziert eine defizitorientierte Sichtweise: Migration wird als belastend betrachtet, sie kann durch einen Kulturkonflikt zu Identitätsdiffusionen oder psychischen Anfälligkeiten führen. In diesen Modellen wird der Grad der Veränderung der Familie durch Migration nicht beschrieben, andererseits können nach diesem Modell große Variationsbreiten an Familientypen dazwischen liegen, weil von der extremen patriarchalischen türkischen Großfamilie und der deutschen urbanen egalitären Kernfamilie als zwei Extremen ausgegangen wird (ALAMDAR-NIEMANN 1992, S.9).

An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass diese Thesen zwar für einige Migrantenfamilien zutreffen können, insbesondere wenn die Ehefrau erst während der Migration eine Arbeitstätigkeit aufgenommen hat. Es muss jedoch erwähnt werden, dass sich in der Türkei in den Jahren 1950 und 1960 eine Binnenwanderung aus den wenig entwickelten Gebieten in die entwickelten Großstädte vollzog und somit z. T. die Veränderung der Familienstruktur, v. a. die Konzentration auf die Kernfamilie bereits vor der Migration nach Deutschland stattgefunden hat. Demzufolge entfallen schon vor der Migration mögliche Bezugspersonen, und die soziale Kontrolle verringert sich in der Großstadt. Sicherlich hängt es damit zusammen, dass Migranten in einem fremden Land aufgrund der Befürchtung von Kulturverlust viel stärker an der eigenen Kultur festhalten. Wie auch aus der Untersuchung von KLEFF (1985) deutlich wird, ist davon auszugehen, dass ein großer Teil der nach Deutschland emigrierten Arbeitnehmer türkischer Herkunft unmittelbar aus der Großstadt

angeworben wurde, sich aber dort im Laufe der Binnenwanderung nur in einem Zwischenstadium aufhielt. Auch SEN (1991) betont, dass der Anteil der Großfamilien in der Türkei seit 1950 immer mehr durch die Zunahme industrieller Arbeit, durch anhaltende Landflucht, Beteiligung der Frauen an der Beschaffung des Lebensunterhalts und ähnliche Gründe abnimmt und die Anzahl der Kleinfamilien ansteigt, wobei gesagt werden muss, dass für türkische Verhältnisse eine Familie mit nur zwei bis vier Kindern eine Kleinfamilie ist (vgl. hierzu SEN 1991, S. 76-79).

Wie BUTZ (1994) zu Recht feststellt, existieren innerhalb eines Landes bzw. einer Kultur vielfältige Formen von Familie. In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass diese Aussage auch auf türkische Migrantenfamilien zutrifft. HERWARTZ-EMDEN (2000) vertritt ebenfalls die Ansicht, dass es die klassische türkische Migrantenfamilie nicht gibt. Sie geht davon aus, dass die Funktionalität von Migrantenfamilien sehr breit gefächert ist:

„hoch funktional sind hier in gleicher Weise wie z. Beispiel hohe Rückkehrmotivation, aber auch klare Zukunftsorientierung in Deutschland, strenge religiöse Orientierung wie hohe Aufgeschlossenheit für bundesdeutsche Wertorientierungen, Einelternfamilien ebenso klassische Familienarrangements“ (HERWARTZ-EMDEN 2000, S.19).

Das Familienkonzept ist aufgrund des Migrationshintergrundes bedeutsamer als bei nicht-gewanderten Familien. Es wird davon ausgegangen, dass einerseits durch die Migration und andererseits durch den gesellschaftlichen Wandel (u.a. auch der eigenen ethnischen Gruppe) eine Pluralisierung von Lebensformen stattgefunden hat.

Wie UYSAL (1998) feststellt, können die Gründe für den Misserfolg türkischer Schüler nicht auf kulturell bedingte Phänomene begrenzt werden. Inwieweit die Familie Ressourcen bzw. Hemmnisse für den Schulerfolg ihrer Kinder bereitstellt, hängt insbesondere von der primären Sozialisation in der Familie, der Qualität der Familienbeziehungen, den vorherrschenden innerfamilialen Strukturen und der sozioökonomischen Situation der Familie ab. Zu untersuchen ist, welche Familientypen sich positiv auf den Schulerfolg der Schuljugendlichen türkischer Herkunft auswirken.

1.3. Akkulturation

Die Eingliederung bzw. der Akkulturationsprozess der Arbeitsemigranten und ihrer Familien in die deutsche Mehrheitsgesellschaft birgt sowohl nationenspezifische als auch geschlechtsspezifische Probleme in sich. Hinsichtlich des Akkulturationsprozesses sind unterschiedliche Modelle entwickelt worden. Bevor diese Modelle dargestellt werden, ist zunächst darauf hinzuweisen, dass zwischen Enkulturation und Akkulturation zu unterscheiden ist. Die Phase der primären Sozialisation wird als Enkulturation bestimmt, 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). Akkulturation setzt voraus, dass bereits enkulturierte Individuen auf eine fremde Kultur treffen, an die sie sich anpassen. Dies kann verstanden werden als ein Prozess der Auseinandersetzung und Anpassung an die dominante Kultur (SCHRADER/ NIKLES/ GRIESE 1979).

„Für die abhängige Kultur und deren Mitglieder wird Akkulturation damit zu einem Prozeß der Auseinandersetzung und Anpassung an die dominante Kultur...Akkulturation ist wie Sozialisation ein Prozeß der wechselseitigen Auseinandersetzung zwischen Individuum und Gesellschaft bzw. Kultur. Akkulturation setzt jedoch aber immer schon ein bestimmtes Maß an Sozialisation, nämlich Soziabilisierung und Enkulturation voraus.“ (SCHRADER/ NIKLES/ GRIESE 1979, S.65).

Zur Erklärung von „Akkulturationsprozess“ von Migrantenfamilien gibt es eine Reihe von Versuchen, Einflüsse gesamtgesellschaftlicher Art zu analysieren. Hierbei sind im wesentlichen drei unterschiedliche Hypothesen entwickelt worden: Defizit-, Opportunitäts- und Assimilationshypothesen. Die Migration der türkischen Arbeitnehmer in die Bundesrepublik Deutschland lässt sich der „Opportunitätstheorie“ zuordnen.⁷ Die Motivuntersuchungen bestätigen, dass für die Auswanderung der türkischen Arbeitsemigranten in erster Linie finanzielle Gesichtspunkte die bedeutendste Rolle gespielt haben (vgl. MEHRLÄNDER 1974). Für den weitaus überwiegenden Teil der türkischen Auswanderer stand von Anfang an fest, dass sie nur auf Zeit, also keineswegs endgültig, ihr Land verlassen haben. Sie beabsichtigten nach einer kurzen Verweildauer, mit ihrem in der Bundesrepublik Deutschland erspartem Kapital in die Heimat zurückzukehren, um dort ihre

⁷ Hinsichtlich der Migration kommen klassische Wanderungstheorien, die zum Beispiel die Migration der Italiener oder Deutschen in die USA erklären, für türkische Migranten, die nach Europa emigriert sind, nicht in Betracht, weil bei letzteren der Wille nur auf bestimmte Zeit zu wandern dominant war. Die Entscheidung dieser Migranten nach Europa auszuwandern ist ein begrenzter Entschluss, wobei zum Beispiel die Entscheidung der Migranten, in die USA zu emigrieren ein endgültiger ist.

Existenz zu gründen. Gleichzeitig weisen dieselben Untersuchungen darauf hin, dass sich die Absicht einer baldigen Rückkehr mit der Zeit verändert hat. Im Laufe der Jahre verstärkte sich die Neigung, im Einwanderungsland zu bleiben. Mit wachsender Aufenthaltsdauer steigt zunächst die Unbestimmtheit, dann aber nehmen die Verbleibe- und Niederlassungsabsichten zu (vgl. WERTH 1986).

ESSER (1982) bemerkt, dass die unterschiedlichen Eingliederungsverhalten der Arbeitsemigranten in Deutschland hinsichtlich der Assimilation auf die Verteilungsunterschiede in individuellen Ressourcen und auf historisch unterschiedliche Eingliederungsoportunitäten in Folge der Migration der Einzelnen zurückzuführen sind. Zunächst hängt der Verlauf des Akkulturationsprozesses von Migranten vom Zeitpunkt der Einwanderung ab.

In den „defizitorientierten“, kulturbezogenen Stress-Hypothesen sind **Kulturschock** und **Kulturwandel** als wichtige Belastungsmomente in der Migrationserfahrung ausgemacht worden. Bei den Mitgliedern kulturell weit entfernter Gesellschaften, soll der **Kulturschock** insbesondere am Anfang der Migration mit seinen sprach-, ethnokulturellen und schichtspezifischen Begrenzungen als starke Belastung wirksam sein:

„Die Konkurrenz zwischen den unterschiedlichen Wertsystemen wirkt sich um so heftiger auf die Situation des Individuums aus, je größer die kulturelle und ethnische Distanz zwischen Herkunfts- und Gastgesellschaft ist“ (vgl. BECKERT 1957, S.72 ff. zitiert nach HOLTBRÜGGE 1975).

ESSER (1980) geht davon aus, dass bereits der „Kulturschock“ als Folge der Migration, die Migranten in eine schwere Krisensituation versetze, da sie aus der bisher gewohnten Umgebung herausgerissen werden und eine Phase der De- Sozialisation und der De- Stabilisierung erleben, da das erprobte „Rezept- Wissen“ nicht mehr angewandt werden kann und die vorhandenen Problemlösungen unwirksam werden (ESSER 1980, S.71ff.).

Der Kulturwandel hingegen zeige sich mit den Perspektiven der Assimilation oder der Integration für die Migranten als längerfristig bedeutsam. Die größere Häufigkeit zeigt sich statistisch am Beginn der Migration, also unter dem Einfluss des sogenannten Kulturschocks und nach mehreren Jahren der aktiven Einbeziehung in die neue Gesellschaft.

In Anlehnung an Generations-Sequenz-Modelle der 20er und 30er Jahre stellt HOLTBRÜGGE (1975) in seiner Theorie Akkulturation als einen dreistufigen Prozess dar. Während in der ersten Stufe von einer minimalen Anpassung der Migranten an die Mehrheitsgesellschaft auszugehen ist und in der zweiten Stufe eine partielle Akkulturation stattfindet, wird in der dritten Stufe eine vollständige Assimilation erreicht (HOLTBRÜGGE

1975, S.37). Demzufolge vollzieht sich der Akkulturationsprozess in einer festliegenden Reihenfolge, wonach auch ein bestimmter Endzustand des Kulturkontaktes vorhersagbar ist. In diesem Modell wird davon ausgegangen, dass sich der Assimilationsprozess über die Generationen hinweg vollzieht. Ausgehend von diesem Modell ist eine vollständige Assimilation von der ersten Migrantengeneration nicht zu erwarten. Es ist jedoch möglich, dass sie bei Folgegenerationen fortschreitet. In einer Untersuchung über die nordamerikanischen Zuwanderer stellt GANS (1979) fest, dass die Minoritätsangehörigen der zweiten Generation, die in dem Aufnahmeland geboren worden sind, ein höheres Assimilationsniveau aufgewiesen haben als die erste Generation der Einwanderer, dass aber bei der dritten Generation nicht selten ein „ethnic revival“ stattfindet. Es folgt also nach einer Phase der Assimilation eine Rückbesinnung auf kulturelle Traditionen der Herkunftsgesellschaft. Empirische Untersuchungen in Deutschland zeigen ähnliche Ergebnisse. NAUCK et al. (1997) weisen darauf hin, dass die Angehörigen ethnischer Minderheiten zwar durchaus in der 2., nicht aber in der 3. Generation ein höheres Assimilationsniveau aufweisen und stellenweise von einer ›ethnic revival‹ ausgegangen werden muss. Auch ESSER (1980) macht darauf aufmerksam, „dass sich gerade in der dritten Einwanderungsgeneration deutliche Re-Segmentierungstendenzen in der ethnischen Identifikation (und auch in sozialen Beziehungen) feststellen ließen und sich die religiöse Betätigung in den Folgegenerationen sogar wieder stärker an den ethnischen Linien orientierte“ (vgl. ESSER 1980, S.41).

Die Bedingungen in Migrationsfamilien können als ein Druck beschrieben werden, der von der Mehrheitsgesellschaft hin zu einer Assimilation ausgeübt wird (TAFT 1973) und in den Migrationfamilien dazu führt, dass eine Verschiebung der Form kultureller Transmission stattfindet. Dieser Druck kann auch dazu führen, dass eine Rückbesinnung auf eigene ethnische Werte erfolgt (vgl. GLAZER/ MOYNIHAN 1963).

HETTLAGE-VARJAS/ HETTLAGE (1983) gehen davon aus, dass Arbeitsemigranten im Aufnahmeland eine kulturelle Zwischenwelt entwickeln, in dem sie teils an den Wertvorstellungen der Herkunftskultur festhalten und teils die der Aufnahmegesellschaft übernehmen und somit eine neue kulturelle Welt aufbauen, die weder mit der der Heimat noch mit der der Aufnahmegesellschaft übereinstimmt.

Wie bereits erwähnt, kann es meiner Meinung nach in einzelnen Fällen dazu führen, dass die Familien im Aufnahmeland noch stärker an der türkischen Kultur festhalten, was wiederum den Effekt haben kann, dass sie den Wandel der türkischen Gesellschaft in den letzten Jahren, der während ihres Aufenthalts im Ausland stattgefunden hat, gar nicht wahrnehmen konnten.

Diese Handlungsweise hängt insbesondere mit der Angst, die türkische Tradition und ihre Werte in der Fremde verlieren zu können, zusammen. Andererseits kann eine Rückbesinnung auf eigene ethnische Werte vor allem dann auftreten, wenn die Migranten merken, dass ihre Integrationsbemühungen nicht zur sozialen Anerkennung führen, sondern ihr Umfeld sie aufgrund ihres "Andersseins" weiterhin ausgrenzt.

BERRY/ KIM (1988) stellen vier Akkulturationstypen dar, nach denen Migranten Möglichkeiten aufweisen, sich an die Mehrheitsgesellschaft anzupassen: Integration, Assimilation, Segregation und Marginalisierung:

Die **Integration** beinhaltet sowohl eine Bindung an die Herkunftskultur als auch eine Bindung an die Mehrheitsgesellschaft. D.h. es wird einerseits an der Herkunftskultur festgehalten und andererseits werden Kontakte mit den Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft gepflegt. Demzufolge fühlt sich dieser Akkulturationstyp in beiden Kulturen zu Hause und beherrscht beide Sprachen optimal. Dieser Akkulturationstyp impliziert eine gelungene Kultursynthese (vgl. DAMANAKIS 1983, S.32), hängt jedoch von einer hohen Ressourcenausstattung ab. Für das Wahrnehmen von Bildungschancen sind Bikulturalität sowie Bilingualismus als wesentliche Voraussetzung zu betrachten. Unter den türkischen Schuljugendlichen stellt dieser Typ eine Ausnahmeerscheinung dar. Weniger als 10% von ihnen schließen ihre Schullaufbahn in Deutschland mit dem Abitur ab. Es ist davon auszugehen, dass diese Kinder in der Regel aus einem Elternhaus mit akademischem Hintergrund stammen. Denn ohne gezielte Förderung von Seiten der Eltern ist es unter den gegebenen Umständen sehr unwahrscheinlich, dass ein Kind eine bikulturelle Ausprägung entwickelt.

Bei dem Akkulturationstyp **Assimilation** ist eine starke Identifikation mit der Aufnahmekultur festzustellen. Die Herkunftskultur wird weitgehend abgelehnt oder sogar seine ethnisch-kulturelle Herkunft verleugnet. SCHRADER/ NIKLES/ GRIESE (1979) beschreiben den Assimilationsprozess folgendermaßen:

„Jemand assimiliert sich durch interethnische Kontakte mit Angehörigen der dominanten Kultur- dazu ist bereits Akkulturation notwendig, damit überhaupt Interaktionen stattfinden können. Assimilation setzt also einen bestimmten Grad an Akkulturation bereits voraus. Im Assimilationsprozeß kommt es zur Identifizierung mit Inhalten der fremden Kultur, d.h. es kommt zur Uminterpretation der eigenen Identität.“ (SCHRADER/ NIKLES/ GRIESE 1979, S. 65).

Unter der dritten Variante, der **Segregation**, ist das Festhalten an der Herkunftskultur bei gleichzeitiger Beschränkung der Kontakte mit den Angehörigen der Aufnahmegesellschaft zu verstehen. DAMANAKIS (1983) bemerkt, dass die Angehörigen dieses Akkulturationstyps die Sprache der Aufnahmegesellschaft zwar lernen, ihre Sprachkenntnisse jedoch nicht über

den alltäglichen Sprachgebrauch hinausreichen. Da sich die türkischen Jugendlichen aufgrund der gettoisierten Wohnverhältnisse überwiegend in einem türkisch geprägten soziokulturellen Umfeld befinden und somit meist mit Jugendlichen der eigenen ethnischen Gruppe interagieren, hat diese Haltung unmittelbare Auswirkungen auf den Spracherwerb.

Die *Marginalisierung* weist keine Bereitschaft zur Aufnahme kultureller Elemente der Mehrheitsgesellschaft auf und lehnt die Herkunftskultur ab. Diese Orientierungslosigkeit führt zu einer „Aufspaltung des Selbstbildes“ (ERIKSON 1970) und zu emotionalen, sprachlichen und kognitiven Störungen. Dieser Typ kann den Anforderungen von Schule und Elternhaus, d.h. dem deutschen und türkischen Umfeld nicht gerecht werden. Das Ergebnis ist oft eine Halbsprachigkeit.

In der interkulturellen Forschung wird die ›Integration‹ von Menschen zunehmend in den Kategorien der systemischen Inklusion und der sozialen Integration diskutiert (vgl. ESSER 1999)⁸. Unter dem Begriff der Systemintegration versteht ESSER (1999) die Relationierung der Teile eines sozialen Systems, die von den speziellen Motiven und Beziehungen der individuellen Akteure unabhängig sind:

”Die *Systemintegration* ist danach eine Form der Relationierung der Teile eines sozialen Systems, die sich *unabhängig* von den speziellen Motiven und Beziehungen der individuellen Akteure und oft genug sogar auch *gegen* ihre Absichten und Interessen, sozusagen anonym und hinter ihrem Rücken, ergibt und durchsetzt, während die soziale Integration unmittelbar mit den Motiven, Orientierungen und Absichten der Akteure zu tun hat. Es ist die Integration eines sozialen Systems ”über die Köpfe” der Akteure hinweg, die etwa durch Weltmarkt, den Staat oder die großen korporatistischen Akteure besorgte, spezielle Art der ”Integration der (Welt-)Gesellschaft, bei der die ”natürlichen” Personen oft nur ohnmächtig zusehen können, was die Marktkräfte oder die ”juristischen” Personen der immer mächtiger werdenden korporativen Akteure und ”global player” so alles im Zuge der Systemintegration der Weltgesellschaft mit ihnen anrichten.” (ESSER 1999, S. 15 Hervorhebung im Original)

Jene Beziehungen, die die Akteure zueinander und zum Gesamtsystem einnehmen, werden unter dem Begriff der Sozialintegration aufgefasst:

”Die *soziale Integration* bezeichnet demgegenüber die Beziehungen der *Akteure* zueinander und zum ‚Gesamt‘-System. Es geht also bei der Sozialintegration um den Einbezug der Akteure in einen gesellschaftlichen Zusammenhang, nicht bloß um das relativ reibungslose und abgestimmte ‚Funktionieren‘ der Gesellschaft als System. Mindestens vier Varianten der Sozialintegration können unterschieden werden: Kulturation, Plazierung, Interaktion und Identifikation.” (ESSER 1999, S. 15 Hervorhebung im Original)

Die systemische Integration meint damit also die Einbindung in das Gesellschaftssystem und die Sozialintegration, die lebensweltliche Einbindung. Es wurde angenommen, dass sich die Integration von Ausländern über die Teilnahme am Arbeitsmarkt quasi automatisch vollziehe,

⁸ Vgl. hierzu HUPKA (2003).

eine systemische Integration ziehe also eine soziale Integration nach sich, was sich mit der Idee einer Anpassung dieser Menschen an das bestehende Gesellschaftssystem und somit mit einer Assimilationsforderung verband. Der Erfolg der systemischen Integration und somit auch des gesellschaftlichen Integrationsprozesses von Migranten hängt also insbesondere von der Ausbildung bzw. der beruflichen Qualifikation ab:

„Eine solide nach-obligatorische Ausbildung ist heute eine notwendige (wenn auch nicht immer hinreichende) Voraussetzung für eine erfolgreiche Integration in den Arbeitsmarkt“ (MEYER 2003, S. 24).

An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass für eine erfolgreiche Integration neben der beruflichen Qualifikation auch der Aufenthaltsstatus sowie die subjektive Einschätzung über einen sicheren oder unsicheren Aufenthalt eine wesentliche Rolle spielen. Wie auch die Statistiken aus dem LAGEBERICHT DER AUSLÄNDERBEAUFTRAGTEN (2000b) deutlich machen, ist in Bezug auf einen sicheren Aufenthaltsstatus ein Defizit festzustellen. Ende 1998 hatten von den insgesamt 2,11 Millionen türkischen Migranten lediglich 500.000 (23,7%) eine Aufenthaltsberechtigung, 610.000 eine unbefristete und 765.000 eine befristete Aufenthaltserlaubnis. Mit dem In-Kraft-Treten des Staatsangehörigkeitsgesetzes kann dieses Defizit aufgehoben werden, weil die Migrantenkinder durch dieses Gesetz aufgrund ihrer Geburt in Deutschland die deutsche Staatsangehörigkeit erhalten. Entgegen der defizitorientierten Sichtweise, nach der angenommen wird, dass das Aufwachsen in zwei verschiedenen Kulturen bei ausländischen Schülern zur Identitätsdiffusion führen kann (HAMBURGER/ SEUS/ WOLTER 1981), werden in dieser Arbeit Bilingualismus und Bikulturalität als eine Bereicherung betrachtet. Zudem wird in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass in verschiedenen Lebensbereichen unterschiedliche Akkulturationstypen (BERRY/ POORTINGA/ SEGALL/ DASEN 1992) verfolgt werden können. D.h. wenn z. B. im familiären Bereich eine Segregation vorliegt, kann durchaus im schulischen Bereich eine Integration oder sogar Assimilation bestehen. REINDERS/ HUPKA/ KARATAS/ SCHNEEWIND/ ALIZADEH (2000) konnten nachweisen, dass Jugendliche kontextsensitive Akkulturationsstrategien verfolgen, d.h. also die Dimensionen der Akkulturation werden von den Jugendlichen weniger als vier ausschließende Felder betrachtet. Eine verstärkt assimilative Einstellung wird von türkischen Jugendlichen zum Beispiel immer dann eingenommen, wenn es darum geht, durch erhöhte Anpassung an die Mehrheitsgesellschaft Freiräume für die Orientierung an der Minderheitsgesellschaft zu schaffen (REINDERS/ HUPKA 2000). Einstellungen scheinen demnach eher einen allgemeinen Charakter zu haben,

die von den türkischen Jugendlichen quer über unterschiedliche soziale Kontexte gelegt werden.

An dieser Stelle ist besonders hervorzuheben, dass in dieser Arbeit *Integration* die wünschenswertere Form ist und dass mit Integration sowohl eine Bindung an die Herkunftskultur als auch eine Bindung an die Mehrheitsgesellschaft gemeint ist. Auch meiner Ansicht nach impliziert die Akkulturationsform „Integration“ eine gelungene Kultursynthese (vgl. auch DAMANAKIS 1983, S.32), die jedoch von einer hohen Ressourcenausstattung abhängt. In Anlehnung an ESSER (1982) wird in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass sich je nach individueller Lebensplanung, nach Einwanderungszeitpunkt, aber auch nach nationaler Gruppe ein unterschiedliches Maß an Ressourcen bzw. Hemmnissen für den Akkulturationsprozess ergibt.

Wie bereits erwähnt, hängt der Erfolg des gesellschaftlichen Integrationsprozesses von Migranten insbesondere von der Ausbildung bzw. beruflichen Qualifikation ab, weil damit auch gesellschaftlicher Aufstieg gelingen kann. Dementsprechend führt ein niedriges Bildungsniveau von Jugendlichen ausländischer Herkunft nicht nur zu Problemen bei der beruflichen Integration, es erschwert auch die soziale Integration.

Für Migranten und deren Kinder ergibt sich zwar theoretisch die Möglichkeit, zwischen den verschiedenen kulturellen Referenzsystemen zu wählen, jedoch stellt sich die Frage, inwieweit eine solche Wahl effektiv von den Betroffenen getätigt werden kann. Welcher kulturelle Kontext für die Bewältigung dieser Anforderungen als Orientierung dient, d. h wie diese Probleme gelöst werden können, hängt insbesondere von den individuellen und sozialen Ressourcen der Migranten ab, auf die sie zurückgreifen können.

1.4. Bedingungsfaktoren für den Schulerfolg

Bevor die Bedingungsfaktoren für den Schulerfolg dargestellt werden, soll zunächst der Frage nachgegangen werden, wie das Kriterium „Schulerfolg“ definiert werden kann. Laut KÜHN (1983) kommen in der Literatur zum Thema „Schulerfolg“ folgende Kriteriumsmaße in Betracht:⁹

- a) Lehrerurteil „Versetzt“ bzw. „Nichtversetzt“,
- b) Rating des Lehrers: „Erfolgreicher Schüler bzw. Nicht- erfolgreicher Schüler“,

⁹ An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass in der für diese Arbeit vorliegenden Untersuchung die Kriterien, die unter b) und c) aufgezählt wurden, erhoben wurden. Zudem werden „Schulform“ und „Schulabschlusswunsch“ der befragten Jugendlichen als weitere SchulerfolgsvARIABLEN in die empirischen Analysen einbezogen.

-
- c) Schulnoten,
 - d) Zuordnung des Schülers zu qualitativ unterschiedlichen Kursen oder Schulzweigen,
 - e) Schulleistungstests.

Er weist zu Recht daraufhin, dass die Kriteriumsmaße, die unter a), b) und d) genannt wurden, nicht besonders gut dafür geeignet sind, Schulerfolg zu definieren, weil diese ein grobes Maß darstellen. Auch das Kriteriumsmaß „Schulleistungstest“ ist seiner Ansicht nach nur als *eine Bedingungskomponente für Schulerfolg* anzusehen, da diese im Regelfall ein spezifisches Fachwissen erfassen. Die „Schulnoten“ stellen ein besseres Kriterium dar, um Schulerfolg oder Schulversagen darzustellen als die anderen erwähnten Maße (vgl. KÜHN 1983 S.11, Hervorhebung im Original). Entgegen dieser Annahme ist zu vermerken, dass die Schulnoten zwar ein gutes Kriteriumsmaß für den Schulerfolg darstellen, weil sie nach außen wirken und für Bewerbungen usw. relevant werden, da aber die anderen Kriterien, die unter a), b), d) und e) genannt wurden, einen Einfluss auf die Notengebung ausüben, können Noten nicht als objektive Leistungsindikatoren betrachtet werden. Zudem ist darauf hinzuweisen, dass die Aussage einer Note in den jeweiligen Schulformen einen unterschiedlichen Stellenwert hat. Beispielweise ist die Note „sehr gut“, die in einer Hauptschule vergeben ist, nicht gleichzusetzen mit einer erbrachten Leistung am Gymnasium, die mit „sehr gut“ bewertet wird. HAEBERLIN/ IMDORF/ KRONIG (2004) betonen, dass die Notenselektion eine vermeintliche Leistungsselektion legitimiert. Zudem machen die Autoren darauf aufmerksam, dass sie aber in Wirklichkeit stark von den Erwartungen in Schulen und Lehrbetrieben beeinflusst wird.

An dieser Stelle ist zu betonen, dass neben den Schulnoten insbesondere auch die Schulform ein wichtiges Kriteriumsmaß für den Schulerfolg darstellt. Die Verteilung der Schüler auf die verschiedenen Schulformen sowie die erzielten Schulabschlüsse können als Erfolgskriterium gewertet werden.

Es ist davon auszugehen, dass der Schulerfolg einerseits von persönlichen Merkmalen eines Schülers und andererseits von den Einflussvariablen der Mikrosysteme Familie, Schule und peer- Group abhängt, die in gegenseitiger Anhängigkeit zu einander stehen (vgl. Kapitel 2.1). Im Folgenden sollen zunächst die Bedingungsfaktoren für Schulerfolg allgemein dargestellt und anschließend auf die Bedingungsfaktoren für Schulerfolg der Schüler anderer Herkunft eingegangen werden.

1.4.1. Allgemeine Bedingungsfaktoren für Schulerfolg

Wie die bildungssoziologischen Studien gezeigt haben, hat sich zwar der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und der Bildungsbeteiligung gelockert, ist aber immer noch eng (PISA-Studie 2000, S.34). Die amtlichen Statistiken verdeutlichen diese Aussage: Im Jahre 1990 besuchten etwa 61% aller Beamtenkinder und 44% aller Angestelltenkinder ein Gymnasium und lediglich 13% eine Hauptschule. Der Prozentsatz der Gymnasiasten ist bei den Arbeiterkindern mit 13% wesentlich geringer. Mehr als die Hälfte aller Arbeiterkinder (55%) waren Hauptschüler (vgl. IMHÄUSER/ ROLFF 1992, S.67.)

Aus den Ergebnissen der PISA-Studie 2000 geht hervor, dass der Gymnasialbesuch bei 15-jährigen aus Familien der oberen Dienstklasse 50% beträgt. Der Prozentsatz sinkt mit niedriger werdender Sozialschicht auf 10% in Familien von ungelerten und angelernten Arbeitern. Das Gegenstück dazu ist der Hauptschulbesuch. Hier beträgt der Anteil bei 15-jährigen aus Familien der oberen Dienstklasse 10%, wobei der Prozentsatz der Kinder aus Familien von ungelerten Arbeitern auf rund 40% in der Gruppe ansteigt. Es lässt sich also feststellen, dass die Hälfte der Gymnasiasten der Oberschicht angehört. In dieser Schulform sind soziale Unterschiede besonders auffällig. In der Hauptschule häufen sich Kinder von ungelerten und angelernten Arbeitern. Im Realschulbesuch zeigt sich in Bezug auf soziale Herkunft der Jugendlichen eine annähernde Gleichverteilung (PISA-Studie 2000, S. 35).

In der o.g. Studie wird weiterhin bestätigt, dass bei kognitiven Grundfähigkeiten und Lese- und Fachkompetenzen erhebliche soziale Ungleichheiten nachweisbar sind. Es konnte gezeigt werden, dass die Jugendlichen mit geringer Lesekompetenz (Stufe 1 oder darunter) vor allem aus unteren sozialen Schichten stammen. Die Untersuchungsergebnisse weisen daraufhin, dass, während in Ländern wie Finnland, Island, Korea, Japan die Auswirkungen der sozialen Herkunft begrenzt sind und gleichzeitig ein hohes Kompetenzniveau erreicht wird, in der Schweiz und in Deutschland die größten Unterschiede in der Lesekompetenz von Jugendlichen aus höheren und niedrigeren sozialen Schichten bestehen.

Daraus ist zu erschließen, dass die ungünstige soziale und materielle Situation der Familie zu ungünstigen Voraussetzungen für die schulische Leistungsfähigkeit bzw. zu ungünstigen Startbedingungen für den schulischen Bildungsprozess und zum schlechten Abschneiden im schulischen Ausleseprozess führen können.¹⁰

¹⁰ ROEDER (1971) stellt einen Zusammenhang zwischen „Sprache, Sozialstatus und Schulerfolg“ dar. Er weist daraufhin, dass die soziale Situation einer Familie der Unterschicht, die den „restringierten Kode“ hervorbringt,

Laut HURRELMANN/ WOLF (1986) kann im Bereich der personalen Bedingungsfaktoren für schulische Leistung bzw. Leistungsstörung zwischen psycho-physischen, kognitiven, motivationalen und sozialen Eigenschaften unterschieden werden, im Bereich für den Schulerfolg können folgende Variablen genannt werden: (a) **Kognitive Variablen**¹¹, (b) **Nicht-kognitive Variablen**¹², (c) **Körperliche Merkmale**¹³, (d) **Biographische Daten**¹⁴ (vgl. KÜHN 1983, S.16-17).¹⁵

HURRELMANN/ WOLF (1986) weisen daraufhin, dass diese personalen Bedingungen für Erfolg bzw. Misserfolg insbesondere in der Grundschulzeit und in der Eintrittsphase in die Sekundarstufe I stark von den familiären Lebensbedingungen, die durch die ökonomische, kulturelle und soziale Situation der Familie beeinflusst werden, abhängen. Sowohl für die Leistungsmotivation als auch für die persönliche Entwicklung der Kinder spielen die Erziehung in der Familie sowie das familiäre Rollensystem eine große Rolle. Das Kind lernt insbesondere im familiären Rollensystem seine soziale, kognitive, sprachliche, motivrationale und emotionale Kompetenz und wird somit auf die Bewältigung der Anforderungen der sozialen und materiellen Umwelt vorbereitet (vgl. KÜHN 1983, HURELLMANN/ WOLF 1986).

Als mögliche Einflussvariablen im Mikrosystem Familie können **soziographische und ökonomische Variablen**¹⁶, **Merkmale der Eltern**¹⁷, **Merkmale der häuslichen Interaktion**¹⁸, **Variablen des kulturellen, häuslichen Milieus**¹⁹, genannt werden (vgl. KÜHN 1983, S.16-17). Bei den schulischen Bedingungsfaktoren, die die Leistungs- und Lernstrategien der Schüler beeinflussen, sind „**das soziale Beziehungsklima Schüler/Lehrer**“, „**die pädagogisch- didaktischen Strategien des Lehrerhandelns im Unterricht**“, „**die Flexibilität**

der für den Schulerfolg von großer Bedeutung ist, durch beengte Wohnverhältnisse, überdurchschnittliche Kinderzahl und niedriges, unsicheres Einkommen verursacht werden kann (vgl. ROEDER 1971, S.3).

¹¹ z. B.: Intelligenz, kognitiver Stil, Lernverhalten, Wissen (Leistungsniveau, Vorkenntnisse).

¹² z. B.: Leistungsmotivation, Angst, Kreativität, Sprache, Selbstbild, Introversion/ Extraversion, Interessen, Neurotizismus, emotionale Stabilität, Aggressivität, Sozialverhalten, Frustrationstoleranz, Willenkontrolle, Anspruchsniveau, Wertverhalten, Arbeitsverhalten.

¹³ z. B. Geschlecht, körperliche Entwicklung, Organschwäche oder Sinnesschwäche, körperliche Beschwerden bzw. Funktionsstörungen.

¹⁴ z. B. Alter, Lerngeschichte.

¹⁵ Für eine ausführliche Darstellung siehe HURRELMANN/ WOLF 1986 S. 19ff.

¹⁶ Diese sind z. B. Sozialstatus, Familienstruktur (z. B. Vollständigkeit der Familie, Größe der Familie, Anzahl der Geschwister, Stellung in der Geschwisterreihe), ökonomische Verhältnisse, Wohnlage (z. B. Stadt/ Land).

¹⁷ (z. B. Einstellungen, Bildungsgrad, elterliches Anspruchsniveau (z. B. Bildungsintentionen), Persönlichkeitsstruktur, Biographie (z. B. Alter, Herkunft), Interessen, Berufstätigkeit, Konfession).

¹⁸ (z. B. Erziehungsstil, Sprachmodi, familiäre Beziehungsmuster).

¹⁹ (z. B. Häusliche Anregungsbedingungen (z. B. Lesestoffe, Nachschlagewerke, Freizeitgestaltung, Medien), Wohnmerkmale).

der Unterrichts- und Schulorganisation und des Beurteilungs- und Prüfungssystems“ (vgl. HURELLMANN/ WOLF 1986, S. 24) zu nennen.²⁰

Erklärungsansätze dieser Art gehen davon aus, dass eine besonders günstige Ausgangskonstellation für Schulerfolg gegeben ist, wenn die schulischen Lernbedingungen auf die familiären Lernbedingungen aufbauen können. Wenn sich jedoch beide Mikrosysteme (Familie und Schule) stark voneinander unterscheiden, so kann es zu Anpassungsproblemen kommen, die sich auf die Lernleistungen auswirken können.

„Die Qualität der häuslichen Lernumwelt hat danach einen bedeutsamen Einfluß auf die intellektuelle Entwicklung von Kindern. Teilweise ist diese Qualität, wie nicht anders zu erwarten, von der sozialen Schichtzugehörigkeit abhängig, teils variieren die ermittelten Prozeßvariablen aber auch unabhängig von Schichtmerkmalen. Das bedeutet nicht die Tatsache, daß ein Kind einer bestimmten sozialen Schicht angehört, darüber entscheidet, ob es in der Schule Schwierigkeiten bekommen wird, sondern die Art und Weise, wie Eltern mit ihren Kindern umgehen und wie sie die häusliche Lernumwelt gestalten“ (vgl. ZIELINSKI 1980, S. 56)

HAENISCH (1986) weist daraufhin, dass sich neben Zensuren auch strukturelle und curriculare Faktoren als Indikatoren für die Schulqualität überprüfen lassen. Die Merkmale wie Schulklima, Atmosphäre, Einstellungen und Erwartungen der Lehrer ihren Schülern gegenüber können ebenfalls als Indikatoren einer guten Schule betrachtet werden:

„Dabei wurden solche Schulen als erfolgreich identifiziert, in denen die Lehrer optimistische Erwartungen hinsichtlich der Fähigkeiten und dem schulischen Weiterkommen der Schüler hatten, in denen es den Lehrern nicht egal war, wie die Schüler abschnitten und in denen die Lehrer den Schülern etwas zutrauten, sie ernst nahmen und auch eine Selbstverpflichtung insbesondere für die Leistungsergebnisse der Schüler übernahmen“ (vgl. HAENISCH 1986, S.20)

HURELLMANN/ WOLF (1986) konnten in einer Untersuchung nachweisen, dass die befragten Schüler als Bedingungsfaktoren für das Schulversagen an erster Stelle die personalen und die schulischen Faktoren nennen, wobei sie den familiären und den außerschulischen Bedingungsfaktoren kaum eine Bedeutung zuschreiben. Die Aussagen der befragten Eltern sind ähnlich. Während auch die Eltern den familiären Bedingungen kein großes Gewicht beimessen, stellen sie die schulischen Bedingungen, insbesondere das Lehrerverhalten, in den Vordergrund. Bei den befragten Lehrern ist es umgekehrt. Sie stellen die außerschulisch-familiären Bedingungsfaktoren für das Schulversagen ins Zentrum ihrer

²⁰ **Einflussvariablen im Mikrosystem Schule:** (a) *Rahmenbedingungen der Schule* (z. B. Standort, Größe, Ausstattung, Anzahl der Lehrer), (b) *Merkmale der Klasse* (z. B. Soziale Zusammensetzung, Klassenfrequenz, soziometrische Struktur, Atmosphäre, Sitzordnung, Zusammensetzung der Lerngruppen), (c) *Merkmale der Lehrer* (z. B. Ausbildung, Berufserfahrung, Alter, Geschlecht, Persönlichkeitseigenschaften- und -struktur), (d) *Variablen der Interaktion Lehrer / Schüler* (z. B. Dirigierung, Lenkung, Rücksichtnahme, Wertschätzung, Bestrafungen), (e) *Curriculare Bedingungen* (z. B. Lerninhalte, Lernziele) (vgl. KÜHN 1983, S.16-17).

Aussagen (ARBEITSGRUPPE SCHULFORSCHUNG 1980). HURELLMANN/ WOLF (1986) interpretieren diese Aussagen folgendermaßen: „Eltern und Schüler auf der einen und die Lehrer auf der anderen Seite interpretieren ein schulisches Versagensereignis demnach in einer Weise, dass sie die direkte Verantwortung dafür nicht tragen müssen“ (ebd., s. 30). Die Autoren gehen davon aus, dass in Deutschland als institutionelle Kriterien für die Ausprägungen von Schulversagen v.a. „die Strukturmerkmale der lehrgangmäßig aufgebauten Schuleingangsphase, der durchgehenden Organisation der Lehrgänge nach dem Jahrgangsalterprinzip, der Gliederung nach getrennten, unterschiedlich profilierten Schulformen in der Sekundarstufe I und der normierten Festlegung von Mindestkriterien für den Erwerb von Schulabschlusszertifikaten“ wirksam sind (vgl. HURELLMANN/ WOLF 1986, s.33, vgl. auch PISA-Studie 2000).

Sie nennen vier Erscheinungsformen von Schulversagen, die den gesamten Ablauf der nachfolgenden Schullaufbahn beeinflussen können:²¹ a) Zurückstellung von Schulbesuch, b) Jahrgangswiederholungen, c) Schulrückstufungen, d) Nichterreichen eines Schulabschlusszeugnisses.

1.4.2. Forschungsarbeiten zum Schulerfolg von Migrantenkindern

Die Untersuchungen zu diesem Thema wurden in der Migrationsforschung überwiegend von einer Defizithypothese bestimmt und die Ursachen für den schulischen Misserfolg wurden auf kulturbedingte Phänomene reduziert.

Um die Chancen ausländischer Schulkinder im deutschen Bildungssystem und die Chancen einer erfolgreichen Identitätsbildung untersuchen zu können, wurden im Wesentlichen drei unterschiedliche Hypothesen entwickelt, mit denen Benachteiligungen ausländischer Schulkinder bei der sozialen Identität in die Mehrheitsgesellschaft behauptet werden: Differenzhypothesen, Benachteiligungshypothesen und Assimilationshypothesen.

In den Untersuchungen, die mit diesen o.g. Hypothesen operieren, werden zwei Mikrosysteme als Quasi-Repräsentanten der Mehrheits- und Minderheitsgesellschaft eingesetzt (REINDERS/ HUPKA/ KARATAS/ SCHNEEWIND/ ALIZADEH 2000). Während die Familie in einem Kontext eingeführt wird, der die Anforderungen der Herkunftsgesellschaft

²¹ Es ist zu vermerken, dass in dieser Arbeit auf diese Erscheinungsformen nicht weiter eingegangen wird, da es sonst zu sehr den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. Ausführliche Beschreibung s. dazu HURELLMANN/ WOLF 1986, S.33ff.

transportiert, d.h. insbesondere auf die Herkunftskultur vorbereitet (vgl. Kapitel 2.2.1), wird die Schule als Ort majoritätskultureller Prägung angesehen (vgl. Kapitel 2.2.2.).

Differenzhypothesen beschäftigen sich u.a. mit den unterschiedlichen Übertrittschancen ins Beschäftigungssystem. Dabei werden auf die schlechteren Chancen ausländischer - insbesondere türkischer - Kinder innerhalb der deutschen Gesellschaft hingewiesen. Die Ursache dafür wird in der nicht berücksichtigten Differenz innerhalb des deutschen Bildungssystems gesehen. Während bei den Differenzhypothesen ethnisch verortete Unterschiede den Kern bilden, wird bei den Benachteiligungshypothesen die Ursache für Benachteiligungen im Verhalten der Mehrheitsgesellschaft gesehen, die eine Integration erschwert. Die Grundannahme ist, dass ethnische Ungleichheit im Bildungssystem und deren Negativfolgen für die Identitätsbildung die Diskriminierung seitens der Mehrheitsgesellschaft bedingen (GAITANIDES 1983; HAMBURGER 1986).

Die Bedingungen für den Schulerfolg bzw. Misserfolg werden mit der Struktur des deutschen Schulsystems begründet, das seine Curricula im Hinblick auf spezifische Probleme der Kinder ausländischer Herkunft nicht verändert hat (BERGS-WINKELS/ MERKENS 1997) und das Probleme hat, mit (sprachlicher) Heterogenität umzugehen (GOGOLIN 1998).

Die Ergebnisse der PISA-Studie (2000) weisen daraufhin, dass in anderen Industrieländern wie Norwegen, Schweden, Österreich und die Schweiz, die eine hohe Zahl von Ausländerkindern in ihren Schulen haben, deren Familiensprache zu Hause oft eine andere Sprache ist als die in der "PISA- Studie" untersucht wurde, bei fast gleichen Problemen eine deutlich bessere Förderung gelingt. Als Erklärungsansätze werden vor allem mehr Förderung im Kindergarten und in Ganztagschulen, in denen die Kinder länger am Tag mit anderen Kindern die Sprache des Gastlandes sprechen, sowie spezieller Förderunterricht genannt.

In den Assimilationshypothesen wird angenommen, dass der Anpassungsprozess intergenerational fortschreitet (vgl. Kapitel 1.3.). Dieser Prozess beginnt mit dem Aufbau neuer Wissensstrukturen (kognitive Assimilation) und schreitet über die strukturelle und soziale Assimilation weiter zu einer identifikativen Assimilation voran (ESSER 1980).

ALAMDAR-NIEMANN/ HERWARTZ-EMDEN/ MERKENS (1987) konnten feststellen, dass im Bildungsverhalten von Migranten generationale Unterschiede bestehen, die mit dem erreichten Assimilationsniveau in Verbindung stehen (vgl. ALBA/ HANDL/ MÜLLER 1994).

Es wurden unterschiedliche Ursachen für den unbefriedigenden Schulerfolg der Schüler ausländischer Herkunft benannt, deren Spannweite sich von Problemen beim Zweitspracherwerb (MEYER-INGWERSEN/ NEUMANN/ KUMMER 1977), mangelnder

Kenntnis des deutschen Schulsystems bei ausländischen Eltern (NEUMANN 1981) bis hin zur Identitätsdiffusion bei ausländischen Schülern als Folge des Aufwachsens in zwei verschiedenen Kulturen (HAMBURGER/ SEUS/ WOLTER 1981) ausdehnt.²²

Die unten angeführte Tabelle 1 bildet die Ergebnisse der Schulerfolgs- und- Migrantenkinderforschung (GLUMPLER (1985) ab:

Tabelle 1: Einflussfaktoren der verschiedenen Bereiche auf den Schulerfolg von Migrantenkindern	
Bereiche	Einflussfaktoren
Persönliche	<ul style="list-style-type: none"> - Merkmale der Migrations- und Schulbiographie (Einreisealter, mögliche Pendelvorgänge zwischen Heimat und Aufnahmeland, Besonderheiten der Schulbiographie in der Heimat oder im Aufnahmeland) - Positionsmerkmale (Alters- und Geschwisterreihe, Altersposition im Vergleich zum Klassendurchschnitt, Altersposition in der peergroup) - Körperliche Merkmale (konstitutionelle Merkmale, Besonderheiten der körperlichen Entwicklung wie Behinderung, Unfälle, schwere Erkrankungen) - Sprachentwicklung (Erwerb der Muttersprache, Zweitspracherwerb) - Persönlichkeitsmerkmale (intellektuelle Entwicklung und Leistungsfähigkeit, Leistungsbereitschaft/ Leistungsverhalten, Sozialverhalten, Selbstkonzept)
Familie	<ul style="list-style-type: none"> - Bildungshintergrund und das Bildungsverhalten der Eltern - Bildungsvorstellungen und Erziehungsstile der Eltern - Aktive Schullaufbahnplanung und –steuerung durch die Eltern - Leistungserziehung und Schulleistungskontrolle durch Eltern und ältere Geschwister - migrationsbedingte Belastungen der Familie - Wohnsituation in Deutschland - Kontaktsituation der Familie - Versorgung, Beaufsichtigung und Förderung der Kinder im Vorschul- und Schulalter - Belastung der Kinder durch Hausarbeit und Geschwisterbetreuung - Anregungsgehalt der häuslichen Umwelt
Schule	<ul style="list-style-type: none"> - Qualität des vorhandenen Beschulungsangebotes für Migrantenkinder einschl. der zur Verfügung stehenden vorschulischen Einrichtungen - Qualität der Aus- und Weiterbildung der Erzieher und Lehrer für die Arbeit mit Migrantenkindern - Kontinuität des Beschulungsangebotes bzw. Belastungen durch schulorganisatorisch bedingte Lehrer-, Klassen-, und Schulwechsel - Passung zwischen sprachlichen und anderen Lernvoraussetzungen des Migrantenkindes und den curricularen und unterrichtstechnischen Leistungsanforderungen in den von ihm besuchten Klassen, - Qualität der Lehrer- Schüler- Interaktion - Qualität der Schüler- Schüler - Interaktion
Außerfamiliärer u. außerschulischer Bereich	<ul style="list-style-type: none"> - Kontakte des Migrantenkindes zu informellen Gleichaltrigengruppen - Beteiligung an Angeboten außerschulischer Bildungseinrichtungen - Beteiligung an institutionellen Freizeitangeboten
Sonstige Einflussvariablen	<ul style="list-style-type: none"> - Kooperation zwischen ausländischen und deutschen Lehrern einer Schule - Kontakte zwischen Elternhaus und Schule - Fortsetzung schulischer peergroup- Kontakte in informellen Freizeitgruppen - Kooperation bzw. Kontaktaufnahme zwischen den Betreuern in außerschulischen Fördereinrichtungen, Eltern und Lehrern

ESSER (1990) weist zu Recht daraufhin, dass die Bedingungsfaktoren für den Schulerfolg vielfältig sind:

„individuelle bzw. auf die familiäre Struktur bezogene Faktoren wie der Bildungsgrad der Eltern, das kulturelle Milieu im Elternhaus, Erfahrungen im Herkunftsland. Sodann globale und kontextuelle Faktoren, wie die Nationalitätenzugehörigkeit oder die historische Situation, in der Wanderung der Familie stattfand. Schließlich sind es Bedingungen im Aufnahmeland, wie die ethnische Konzentration in der Wohnumgebung oder die vorgefundenen Bedingungen im Schulsystem des Aufnahmelandes“ (vgl. ESSER 1990, S.127).

²² Die Ansätze der deutschen Schulerfolgsvorschung sind auf die Migrantenkinder nur beschränkt übertragbar. Es liegen wenige Modelle vor, die sich auf die Schulerfolgsbedingungen der Migrantenkinder beziehen.

Es stellt sich die Frage, inwiefern die weit unter dem Durchschnitt liegenden Schulleistungen der türkischen Kinder auf das soziokulturelle Umfeld zurückzuführen sind, und es wird zu beantworten sein, was die Familien für den Erfolg ihrer Kinder im gesellschaftlichen Sinne leisten und wie das deutsche Bildungssystem dem entgegenkommen kann. Neben anderen Gründen wie die mangelnde Förderung der Kinder ist diese Hypothese ein Grund dafür, dass sich auch die aktuelle Verteilung von türkischen Schülern auf die verschiedenen Schularten des deutschen Bildungssystems sehr zu ihren Ungunsten darstellt.